

## Musikkterapi og skoledeltakelse for ungdom med barnevernsbakgrunn – en case studie

Viggo Krüger, Therese Risnes, Cecilie Sand Nilsen & Thomas Høiseth

### Sammendrag

Denne artikkelen er en casestudie av et musikkprosjekt på ungdomstrinnet rettet mot ungdom med barnevernsbakgrunn. Bakgrunnen for musikkprosjektet var å undersøke hvordan musikkterapi med en tverrfaglig og tverretattlig målsetning kan bidra til å bedre skolens psykososiale miljø. Målet med prosjektet var å fremme elevenes skoletrivsel. Vi har intervjuet skoleansatte som forteller om sine erfaringer fra musikkprosjektet. Kvalitative funn inkluderer følgende tema; musikkterapi fremmer relasjonsarbeid, frirom for opplevelse av mestring, medbestemmelse og samhandling og utfordringer med gjennomføring av musikkprosjektet. I drøftingen ser vi på musikkterapi som en helhetlig tilnærming til skolens forebyggende folkehelsearbeid der felles mål er å bygge bro mellom individuelle og gruppeorienterte tiltak (Helsedirektoratet, 2019). Ut fra teorigrunnlag og analyse av data utledes tre musikkterapeutiske strategier som kan være retningsgivende for videre praksis- og forskningsutvikling innen feltet. De tre strategiene, kalt personorientert-, gruppe- og samhandlingsstrategi, gir musikkterapeuten varierte rollemønstre med tilhørende funksjoner.

**Nøkkelord:** Skole, Læring, Musikkterapi, Fritid, Jevnalderfellesskap, Barnevern, Folkehelse

### English summary

This article is a case study of a music project in secondary school, especially aimed towards young people with a child welfare background. We have interviewed school staff members who tell about their experiences as being facilitators of the music project. The background for the music project is related to interdisciplinary and interdisciplinarity goals such as strengthening the students' psychosocial environment. We used qualitative, focus group interviews to gather the reflections. The reflections are presented, illuminated and discussed. Qualitative findings include the following topics; music therapy promotes relational work, experiences of individual freedom and mastery, participation and interaction and challenges with the music project. In the discussion section, we regard music therapy as a holistic approach to the school's preventive, public health work. The purpose with music therapy in secondary school is to ensure safety and relationship, create experience of coping and

community, and contribute to better interaction between agencies and services. Based on the theoretical basis and analysis of data, we derive three music therapeutic strategies, person-, group-, and interaction strategy. The various strategies supply the music therapy with a wide register of roles and functions.

**Keywords:** School, Music therapy, Education, Leisure, Peer Community, Child Welfare, Public Health

## **Innledning**

Bakgrunnen for artikkelen er et pågående musikkprosjekt i en bydel i en av landets kommuner. Arbeidet har hatt et tverrfaglig og tverretatlig fundament og et mål om å styrke skolens psykososiale miljø sett i et barnevernsperspektiv (Krüger, Bolstad & Stige, 2016). Den underliggende hypotesen som var grunnlaget for prosjektet var at risikoutsatte og sårbare barn vegrer seg for å delta i skolens aktiviteter fordi de ikke trives. Grunner for å fokusere mot denne målgrunnen finnes i Opplæringsloven (1998). Den norske skolen er pålagt gjennom lov å arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø der elevene kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringsloven § 9a-3, 1998). Opplæringsloven slår fast at «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*» (Opplæringsloven § 1-1). I norsk sammenheng refereres det ofte til begrepet skoletrivsel når Opplæringslovens § 9a-3 skal implementeres i veiledere og stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2010). Fra et skoleperspektiv betraktes trivsel som et kontekstavhengig begrep som reflekterer elevens opplevelse av å føle seg inkludert, og grad av tilpasning i skolemiljøet (Huebner, Hills, Siddall & Gilman, 2014).

Oppgaven med å forebygge mistrivsel og utenforskap, er svært utfordrende og skoleledere og forskere etterlyser gode løsninger for å forebygge skolefravall (Nordahl, 2018). Nesten 10 % av elevene på ungdomstrinnet forteller at de ikke trives på skolen (Ungdata, 2019).

Problemene forverres i videregående skole. Nærmere 30 % av norske elever fullfører ikke videregående skole (Ungdata, 2019). Det skaper dårlige forutsetninger for å klare seg i voksenlivet. Det er også et kjønnsperspektiv i dette. Stoltenbergutvalgets rapport om kjønnsforskjeller dokumenterer at gutter klarer seg dårligere i skolen hva gjelder det å fullføre skolen, og de får svakere karakterer enn jenter (NOU, 2019).

Som statistikken viser, trengs det gode løsninger for å forebygge skolefravall. Musikkprosjektet har vært gjennomført ved fire ungdomsskoler de siste fire årene som et tilbud spesielt tilrettelagt for, men ikke eksklusivt for, elever som har barnevernsbakgrunn. Halvparten av disse elevene har erfaringer med barnevernet, enten ved at de bor i fosterhjem eller på andre måter mottar hjelp fra barnevernet. Under ledelse og veiledning av musikkterapeuter tok elevene del i arbeidsformer som samtale, undervisning, sangskrivning, rockeband og bruk av musikkteknologi var sentrale (Krüger & Strandbu, 2015). Aktivitetene ble gjennomført i overgangen mellom skoletid og fritid, en gang i uken, i skolens egne musikklokaler. Elevene fikk individuell oppfølging og tilbud om deltakelse i gruppe sammen med andre elever. Både elever med risiko for skolefravall, og elever uten slik risiko deltok. Det ble arrangert konserter på et lokalt Eldresenter og på skolens egne arrangementer, slik som på *huskonsert*, og på musikkfestival i bydelen. Foreldre, venner, lærere, og andre for barnet betydningsfulle personer, ble invitert som publikum. En lokal frivillig organisasjon stilte opp som støttespiller, og prosjektet ble presentert i lokalavisen. Sammen med skolens kontaktperson og øvrige personale, tilrettela musikkterapeuten for samhandling i den unges nettverk. Det ble gjort forsøk på å bygge bro mellom tradisjonell pedagogikk, miljøterapi og individuelt- og gruppetilpasset musikkterapi (Krüger, 2016).

I denne artikkelen vil vi beskrive et musikkprosjekt gjennomført ved fire skoler i en av landets kommuner. Musikkprosjektet belyses som et musikkterapeutisk case. Vi formidler skoleansattes erfaringer av å ha vært tilretteleggere for musikkprosjektet. Deretter utleder vi på grunnlag av data tre musikkterapeutiske strategier, henholdsvis person- gruppe- og nettversorientert musikkterapistrategi. For å belyse musikkterapiens bidrag i skolens- og barnevernets praksis spør vi:

*Hva er skoleansattes erfaringer med og vurderinger bruk av musikkterapi som trivselsfremmende tiltak for ungdom med barnevernsbakgrunn på ungdomsskoletrinnet?*

### **Skoletrivsel i et folkehelseperspektiv**

Folkehelseperspektivet er i den senere tid aktualisert i skolen, blant annet gjennom den nye læreplanen. I den heter det at:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende (udir.no).

Folkehelseperspektivet er også nevnt som et av flere kjerneelementer i det nye musikkfaget (MUS1-01), blant annet gjennom teamet folkehelse og livsmestring.

Musikken og fellesskapet rundt musikken bygger relasjoner mellom mennesker, gir mestringsfølelse og bidrar til mening i livet, når musikkens faglige og estetiske dimensjoner ivaretas. Musikk er en ressurs for emosjonell kompetanse, som igjen er et grunnlag for god psykisk helse (udir.no).

Folkehelseperspektivet i skole er viktig fordi forestillingen om at utdanningssystemet er et rettferdig system som gir alle elever de samme mulighetene, er en sannhet med behov for modifikasjoner (Samdal, mfl. 2009). Mange elever med barnevernsbakgrunn rapporterer lav motivasjon for skoledeltakelse (Ungdata, 2019). Fordi elever i denne målgruppen i mindre grad enn andre målgrupper trives i grunnskolen og fullfører videregående skole, øker risikoen for marginalisering på flere områder, slik som tilgang til utdanning, stabil jobb og meningsfull fritid (Brekke, 2015). Skolens egne strukturer kan også være en arena der risikoen for å forsterke sosial ulikhet og styrke marginaliseringsprosesser er tilstede (Backe-Hansen, Madsen, Kristofersen og Hvinden, 2014). Dette understrekes i en kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet, der ansatte i barnevernet rapporterte at de hadde lave forventninger til læringsresultater og fullføring av skolegangen enn for andre barn og unge (Kavli, Sjøvold & Ødegaard, 2015). I tillegg kan forventningene barnevernets egne sosialarbeidere har til ungdommers skolefremgang være med å hemme læring (Harker, mfl., 2003; Martin & Jackson, 2002).

Det er altså behov for et bredere sett med strategier for å forbedre læringsmiljø slik at denne målgruppens muligheter til å lykkes gjennom utdanningsløpet styrkes. Forskning viser at kvaliteten på omsorgen fra skoleansatte og pedagogisk støtte fra skolesystemet forbedrer barn og unges skoleprestasjoner (Harker, mfl., 2003). Positiv oppmuntring og emosjonell støtte er betydelige faktorer som kan gi en god effekt på unges læringsmiljø (Martin & Jackson, 2002; Bragdø & Spjelkavik, 2013). Det er altså stor gevinst av å sette inn målrettede tiltak sett både fra et menneskelig og et samfunnsperspektiv. Adelman og Taylor (2013) fremhever fem faktorer som skal til for å implementere folkehelseorientert praksis i skolen. For det første bør de tiltak en ønsker å innføre være integrert i skolens øvrige tiltak. For det andre bør tiltaket være tilpasset elevens individuelle behov. For det tredje bør tiltaket ikke bare rettes mot de vanskeligstilte barna, men også inkludere alle barn. Det fjerde er at tiltaket bør fungere i overganger mellom kontekster slik som familie, fritid og nærmiljø. For det femte bør tiltaket etableres på en slik måte at nærmiljøets ressurser tas i bruk. Faktorene som nevnes her kan

sees på som idealer for utviklingen av *best practice*, og tiltak som integrerer faktorene i en felles tilnærming har større sjans for å lykkes enn tiltak som ikke gjør det.

### **Musikkterapeutisk praksis i skolen**

Studier viser at musikkterapi er forskjellig fra tradisjonelle musikkfag, og at musikkterapi bør sees på som et supplement til skolens øvrige tilbud, spesielt til dem som trenger ekstra hjelp og støtte. Musikkterapiforskningen viser at musikkterapeutiske tilnærminger øker muligheten for å skape kontakt og dialog på tvers av sosiale felleskap og i overganger mellom elev – klasse, skole – fritid, skole – familie eller skole – jobb. Dette er overganger som ordinære musikkaktiviteter i skolen kan være opptatt av, men som ikke nødvendigvis er hovedfokus.

Bruk av musikkterapi i skolen startet på 70-tallet. Pr i dag arbeider ca. 50 musikkterapeuter på norske skoler, og de fleste av disse arbeider med mennesker med psykisk utviklingshemming (musikkterapi.no). I en tidlig pionerartikkel viste Byrkedal (1992) hvordan musikkterapi kan anvendes for å skape gode klassemiljøer i skolen. I den senere tid har musikkterapeuter utvidet sitt arbeid til også å omfatte med å forebygging av skolefravall og skolevegring Eriksen (2012). Fra et internasjonalt ståsted viser Kim, mfl. (2014) hvordan musikkterapi gir muligheter for å styrke selvutfoldelse, emosjonell kommunikasjon og sosial samhandling i overgangen mellom skole og fritid. Nöcker-Ribaupierre og Wölfl (2010) beskriver hvordan musikkterapi kan forebygge voldsepisoder blant ungdom på ungdomstrinnet. Rickson og McFerran (2014) er opptatt av at arbeid med musikkterapi i skolen bør gjøres på en slik måte at det foreligger samarbeid mellom ulike faggrupper og etater, og ikke minst, at barn og unge gis en stemme når praksis og eventuelt forskning skal utvikles. Dette i tillegg til at praksis bør tilrettelegges på en slik måte at elevene kan dra nytte av tilbudet over tid sett i lys av et bærekraftsperspektiv (Crooke & McFerran, 2014). I tillegg viser forskning at musikkterapi for barn og unge kan være et godt alternativ til tradisjonell samtaleterapi (Austin, 2010; Bolger, 2013; Gold, mfl., 2004; Williams, 2014).

### **Metode**

Vi har valg case studie som metode for vårt studie (Yin, 2009). Først følger en redegjørelse for gjennomføring av intervjuer, inkludert beskrivelse og begrunnelse for valg av metode, inkludert utvalg, gjennomføring av intervjuer, analyse og teoretisk drøfting. Deretter presenteres analysen av intervjuene.

## Utvalg

Etter gjennomført prosjekt hadde vi en målsetning om å intervju nøkkelpersoner som har vært med å legge til rette for prosjektet. Informantene er derfor valgt ut på grunnlag av at de på ulike måter har vært med å tilrettelegge planlegging, gjennomføring og evaluering av det musikkterapeutiske prosjektet. Fire skoleansatte i alderen 40–55 år ble valgt ut til fokusgruppeintervju (Bjørklund, 2005). Utvalget er gjort strategisk, det vil si at vi har spurt informanter som vi mener kan gi oss relevant kunnskap om temaet musikkterapi, skole og forebyggende arbeid for ungdom (Kvale, 1996).

## Gjennomføring av intervjuer

Prosjektet er godkjent av NSD og er gjennomført i sammenheng med forskningsprosjektet *Mot et selvstendig liv i felleskap: en kvalitativ studie av musikkterapeutisk praksis i fasen av ettervern innen barnevernet*, et samarbeidsprosjekt mellom GAMUT – Griegakademiets senter for musikkterapiforskning, Universitetet i Bergen og Stendi Omsorg AS (tidligere Aleris Omsorg AS). Alle informanter ble informert om hensikten med studien, varighet av intervjuet og etiske aspekter som anonymitet og muligheten for å trekke seg underveis, før de skrev under på et informert samtykkeskjema. Alle som ble spurt svarte ja til å være med.

Førsteforfatter intervjuet informantene i to grupper. Intervjuene forløp som en samtale med varierende grad av flyt. Førsteforfatter valgte noen ganger å lede samtalen, andre ganger utviklet samtalen seg uten innblanding. Samtalen fulgte tema hentet fra intervjuguide inspirert av retningslinjer nedfelt i UN guidelines for the alternative care (United Nations, 2009). Temaer fra intervjuguide inkluderte informantenes eget forhold til musikk i skolen, opplevelse av ungdommenes musikkbruk i skolen, musikk som mulig ressurs for å fremme skoletrivsel, og musikk som ressurs i barnevernets ettervernsarbeid. Basert på tema i intervjuguide ble det utledet rettleidende spørsmål som for eksempel, kan du fortelle om ditt eget forhold til musikk?, kan du gi noen eksempler på aktiviteter du har vært med på sammen med ungdom på musikkverkstedet?, hvorfor tror du musikk er viktig for ungdom i ettervernsfasen?, kan du tenke deg å bruke musikk i arbeid med ungdom og hvorfor?, har du noen kritiske kommentarer til det å bruke av musikkterapi i skolen?

Intervjudeltakerne hadde mulighet til å snakke nokså fritt rundt temaene. Intervjueren gjorde det klart for informantene hvilke tema det var spesielt interessant å snakke om, slik som for eksempel musikkterapiens virkning på ungdommenes skoletrivsel, ettervern og helse. Det ble også gjort klart at informantene kunne illustrere svarene sine med eksempler fra praksis. Informantene ble intervjuet én gang.

Førsteforfatter har vært involvert i praksisen de skoleansatte snakker om. Dobbeltrollen som deltaker og forsker gir både muligheter og utfordringer. Fordelene er at intervjuer har nærhet til feltet og til personene som intervjues. Rollen som *insider* gir en fortrolighet som kan gjøre datamaterialet rikere (Hammersley & Atkinson, 2007). Utfordringene ligger dels i at nærhet til feltet kan begrense intervjusamtalene. Informantene kan vegre seg for å gi uttrykk for skepsis til musikkterapi eller for å fortelle om negative erfaringer. Nærhet kan også styre forventninger i analysearbeidet. Dette ble forsøkt kompensert gjennom refleksive dialoger med informanter og medforfattere. Informantene fikk mulighet til å lese gjennom og kommentere de fullstendige svarene, en fremgangsmåte som kan være med å sikre troverdighet. Få av informantene valgte å gjøre dette. Det er ikke gitt om dette var uttrykk for tillit eller om det var uttrykk for tidsnød eller andre forhold. Dette kan sees som en svakhet ved studien. De som valgte å lese gjennom mente at selv om de synes at svarene de hadde gitt noen ganger ikke var godt nok formulert, syntes de innholdet representerte det de mente.

### **Dataanalyse**

Datamateriale ble transkribert fra MP3-spiller til Word-fil. 56 sider er transkribert ved hjelp fra masterstudenter i musikkterapi. Data ble analysert med vekt på en hermeneutisk tilnærming og en abduktiv analysestrategi der tema som ble konstruert ble søkt forstått i lys av aktuell teori (Alvesson & Sköldberg, 2009). Analysearbeidet kan deles inn i fire faser: Organisere og kode data, finne sammenfallende mønstre, koble tema til teori, vurdere implikasjoner for praksis og forskning. Alle forfatterne har deltatt i analysen. Koder er blitt identifisert ved å søke etter funn i datamaterialet som på ulike måter har skapt sammenhenger. Sammenfallende mønstre er identifisert ved å generere koder til tema. Vi understreker at prosessen med å konstruere tema har vært en kreativ prosess, der vi som forfattere har gjort valg hva gjelder det å fremheve noe av datamateriale som forgrunn, og annen datamateriale som bakgrunn. Sammenfallende mønstre har blitt temaer i resultatdelen, for eksempel musikkterapi som relasjonsarbeid, frirom for opplevelse av mestring, medbestemmelse og samhandling og utfordringer med gjennomføring av musikkprosjektet.

Tema vi kom frem til i analysen er koblet til teori og vurdert mot implikasjoner for praksis. Deltakerne er ikke representative for en større populasjon og utvalget er forholdsvis lite. Derfor kan ikke våre funn generaliseres i empirisk forstand.

### **Presentasjon av case**

Fokus for vår studie er som nevnt tidligere et gjennomført musikkprosjekt ved fire av landets ungdomsskoler. Selv om prosjektet har en musikkterapeutisk tilnærming, drevet av musikkterapeut og støttet av musikkterapistudenter, ble det på et tidlig tidspunkt gjort en vurdering at prosjektet ikke skulle hete 'musikkterapi', men heller hete *Musikkprosjektet*. Dette for å etablere en ramme for aktivitet som ikke skiller seg for mye ut fra *normal* aktivitet på skolen. Etter hvert valgte flere av elevene å kalle sitt eget musikkprosjekt med egne bandnavn. Musikkprosjektet hadde en klar målsetning om å nå de elevene som hadde særlige behov, for eksempel de med erfaringer med barnevernet. Nøkkelpersonene/informantene har vært kontaktpersoner mellom musikkterapeut, elever og de øvrige ansatte skolene. I praksis har informantene sørget for avtaler med elevene, lagt til rette for bruk av skolens lokaler, sørget for kontakt med foreldre og vært med å tilrettelegge for konserter og arrangementer. I rollen som kontaktpersoner har informantene hatt jevnlig kontakt med elevene som har deltatt i musikkprosjektet, og dermed har de skaffet seg kunnskap om hvordan elevene opplever tilbudet.

Elevene de skoleansatte uttaler seg om, er blitt spurt om å være med på i musikkprosjektet på frivillig basis. Gruppene av elever som har deltatt har bestått av 6-7 elever. Gruppene har bestått av en jevn fordeling mellom gutter og jenter. Halvparten av disse elevene har erfaringer med barnevernet, enten ved at de bor i fosterhjem eller på andre måter mottar hjelp fra barnevernet. Målgruppen *barn med fosterhjemsbakgrunn* er omfattende og rommer mange individuelle fortellinger. Det som er felles for målgruppen er at de kan være skilt fra sine omsorgspersoner (Sinclair, mfl., 2005). De fleste barn og unge som bor i fosterhjem har derfor erfaring med brudd i nære relasjoner, utfordringer med nærmiljøforankring og sosialt nettverk (Farmer, mfl., 2004). I arbeid med denne målgruppen blir kontinuitet og stabilitet viktige begrep (Bunkholdt & Kvaran, 2015). Det å ha personer i støtteapparatet som fokuserer utdanning, kan motivere for videre skolegang (Jackson & Cameron 2012). Tiltak som fremmer kontinuitet og stabilitet i de unges liv vil kunne påvirke muligheten til å lykkes på skolen eller på fritidsarenaen. Den andre halvparten er elever som er med på grunn av egen musikkinteresse. Elevene ble rekruttert av kontaktpersonene, slik de er beskrevet over, ved at informasjon om tilbudet ble gitt muntlig. Informasjon om tilbudet ble også sendt med elevene hjem til foreldre eller fosterforeldre. Musikkprosjektet utviklet seg gjennom ulike faser:

*Planleggingsfase:* I denne fasen ble ressurser og sosiale nettverk kartlagt og spørsmål om omfang, tid og sted avklart. Det ble holdt innledende planleggingsmøter med involverte parter slik som skole, familie etc. Hjemmebesøk ble også brukt for å bli kjent med barnet og dets familie/vennenettverk. Skolens personale ble involvert for å skape engasjement og faglig



forståelse for prosjektet.

*Forberedelsesfase.* Gjennom denne fasen ble arbeidsformer og målsetninger utformet i samarbeid med barnet og skolen. Kontekst for aktiviteter og hensikter og målsetninger ble klargjort: Hvorfor skal vi gjøre det vi gjør? Hva er planen med de aktiviteter som det tilrettelegges for? Aktuelle arbeidsformer kunne være familieråd og fokusgruppemøter.

*Arbeidsfase.* I arbeidsfasen ble strukturer for aktiviteter utviklet og aktiviteter som sang- og tekstskriving, øving eller lytting ble gjennomført. Sentralt i denne fasen var å tilrettelegge for det enkelte barn slik at denne kan mestre aktivitetene, for eksempel ved å spille 4/4 delstakt på trommer eller lære gitarakkorder. Det ble også arbeidet med å bli kjent med barnets egen musikalske identitet og å skape arena for at barnet kunne fremføre sanger fra eget hjemland, fra egen kultur eller ut fra egne preferanser. Improvisasjon er en sentral arbeidsmåte, og brukes aktivt for å skape samspill, sanger og tekster.

*Realiseringsfasen* handlet om å vende blikket mot omgivelsene, lokalsamfunnet og/eller samfunnet for øvrig blant annet gjennom fremføring av sanger, tekster eller innspillinger. Ofte ble det invitert inn et publikum som kunne gi respons på det som er skrevet, øvd inn eller spilt inn.

*Evalueringsfasen.* Sentralt i evalueringsfasen sto tilbakemeldinger fra elevene og et publikum der deltakeres tilbakemeldinger skapte grunnlag for å justere og tilrettelegge for ny praksis. For å ivareta medbestemmelsesperspektiver ble det gjort bruk av fokusgruppesamtaler og/eller individuelle samtaler. Under følger utdrag fra samtaler med lærere som har vært delaktige i musikkprosjektet. Samtalene kan sees på som ledd i det å gjennomføre evalueringsfasen (Krüger & Strandbu, 2015).

### **Musikkterapi fremmer relasjonsarbeid**

Videre følger kvalitative funn fra intervjuene. Som beskrevet over, får de voksne anledninger til å kartlegge ressurser og sosiale nettverk gjennom planleggingsfasen av musikktilbudet. Dette gjør at det lettere kan etableres rammer for relasjonsarbeid og trygghet. Når spørsmål knyttet til omfang, tid og sted avklares, blir det lettere for deltakere å oppleve kontinuitet og stabilitet i tilbudet. Planleggingsmøter og samhandlingsrutiner gjør at det er lettere å involvere parter, slik som skole, familie etc. De skoleansatte fortalte at musikkterapi gir viktige og nyttige bidrag til skolens øvrige forebyggende tiltak. Musikkprosjektet bidro til at elevene opplevde trygghet og fikk mulighet til å etablere relasjon til voksne og til jevnaldrende elever.

Fordi musikkprosjektet gjennomføres i en liten gruppe med stor voksentetthet, legges det til rette for relasjonsarbeid og mulighet for at musikkterapeutene kan gi oppmerksomhet til hver enkelt elev.

D2: Jeg tenker at det hele koker egentlig ned til trygge voksne. Det handler om voksne som ser, og voksne som møter elevene på deres premisser i stor grad. Det at musikkgruppen er en liten gruppe virker jo positivt, for man får dermed mer tid til hver enkelt elev - det blir en større voksentetthet.

Fordi flere av elevene har erfaringer med barnevern, er denne formen for samhandling spesielt viktig.

D4: Barn som er under barnevernet kan få den trygge hverdagen de skal ha i skolen gjennom musikkprosjektet. De trenger den samhandlingen som musikkterapigruppen kan gi. Der skaper de et nettverk der de vet de er trygg, der de kan feile - det gjør ikke noe om det låter litt surt, eller om du ikke kan synge på første verset.

Informantene løftet frem at musikkprosjektet åpner opp for samtaler med «terapeutisk virkning». Musikk kan fungere som medium for å snakke sammen og å ha det gøy.

D2: Musikk i seg selv er ufarlig, så lenge man ikke går inn i en voldsom diskusjon om hvilken musikk som er best, ikke sant. Det kan komme senere, for da er man trygg, og da kan man ha det litt gøy med det.

Musikkprosjektet ga elevene muligheter til å bearbeide vanskelige og sammensatte følelser. Den terapeutiske kompetansen en musikkterapeut har, beskrives som en mangelvare i skolen.

D1: Et viktig annet element knyttet til musikkprosjektet som jeg liker så godt, er at i tillegg til å være musikere og ha en praktisk tilnærming, så har musikkterapeutene et terapeutisk innsteg - og det savner vi. Det er kjempemangel i skolen.

En forutsetning for å lykkes i relasjonsarbeidet er at de voksne tilrettelegger og gjennomfører på en grundig måte, slik denne informanten uttrykker seg.

D1: Vi kaller det systematisk relasjonsarbeid slik jeg kjenner det fra mitt fagfelt, at man tar seg tid til å bli kjent med hvem elevene er. At man får tak i hvilken historie de har, og hva de har opplevd i livet. Det er viktig å være grundig i relasjonsoppbygnings-fasen. Det er min erfaring fra over ti år i grunnskolen. De lærerne som virkelig lykkes med de barna som trenger ekstra oppfølging, det er de som er grundig i relasjonsarbeidet.

### **Frirom for opplevelse av mestring og fellesskap**

Når musikkprosjektet utvikler seg mot en arbeidsfase, dreier innholdet seg i stor grad om aktiviteter som sang, tekstskriving, musikkteknologi, øving eller lytting. Tilbudet blir gjennomført på en slik måte at det er mulig for alle å delta. Dermed oppstår det muligheter for

den enkelte elev til å oppleve mestring innenfor rammen av et fellesskap. Dette perspektivet støttes av de skoleansatte som fortalte at musikkterapi kan være en tilnærming for å tilby elevene et frirom hvor de kan utfolde seg, og på den måten oppleve mestring og fellesskap. Slike opplevelser kan gi elevene nye innfallsvinkler til de problemene de strever med.

D3: Det som jeg syns er veldig kjekt å se, er at i vårt musikkprosjekt, så finner vi ulike ungdom som jeg tror ikke hadde samhandlet hvis ikke det var for musikkprosjektet. Erfaringer fra musikkprosjektet gir dem på en måte noen nye innfallsvinkler til ulike perspektiver i livet, både i forhold til kulturen sin som de kommer fra, musikksmak og utfordringer.

Deltakelse i musikkprosjektet understøtter opplevelse av å høre til. Opplevelse av fellesskap er av betydning i utvikling av gode sosiale ferdigheter.

D1: Det er kanskje en av effektene jeg har sett etter i musikkprosjektet, at ungdommene får en erfaring i å være sammen, og høre til, samtidig som man opplever mestring.

Musikkprosjektet bidrar til motivasjon til å møte opp på skolen.

D2: Jeg vil fremheve historien om den eleven som fortalte at hun egentlig var blitt syk, men likevel valgte å gå på skolen på grunn av musikkprosjektet fordi det er gøy! Da blir jo skolen en arena hvor det foregår noe lystbetont og ikke bare en arena som er utfordrende og tidvis vanskelig å forholde seg til.

Etter hvert som musikkprosjektet utvikler seg over tid kan resultatet bli etablering av arenaer hvor elevene kan fremføre mestringsopplevelsene sine. Det å skape noe gir anledning for elever til å vende blikket mot omgivelsene sine, i klassemiljøet eller i lokalsamfunnet for øvrig. Publikum kan inviteres inn for å gi viktig tilbakemelding og anerkjennelse. I tillegg kan elevenes mestring av ferdigheter gi nyttige innspill til skolens personale og elevfellesskapet på at marginaliserte elever faktisk mestrer noe og at de har noe å bidra med.

D3: Det å skape noe, om det så er bare en minikonsert for gruppen eller for skolen, - det er viktig at skolen får oppleve at de mestrer. Dette er elever som kanskje ikke er vant med å mestre så mye i skolen, og medelevene er ikke vant til å se de mestre så mye.

Musikkprosjektet er et samarbeid hvor alle bidrar, prøving og feiling er en del av prosessen. Musikkgruppene fungerer som arena for læring gjennom samarbeid, et samarbeid som er preget av at det etableres en «vi-følelse». En informant vektlegger at ungdommene kan gjennom samarbeidet få økt forståelse for at de har ulike ferdigheter og utfordringer.

D3: De har ulike ferdigheter, og det er bra for dem å lære at de kan respektere at vi alle har ulike ferdigheter og ulike utfordringer. De er gode på forskjellige ting, de har slitt med ulike ting, og de må lære samarbeide for at de skal nå et sluttprodukt. Vi kan vise dette fram til andre. Gjennom sangtekster kan de uttrykke hva som ligger i disse tekstene.

### **Medbestemmelse og samhandling**

I lys av Barnekonvensjonens ideal om å la barn og unge få innflytelse i egen hverdag, blir tiltak som fremmer medbestemmelse viktig, særlig i en skolesammenheng. Evalueringsfasen av musikkprosjektet tillater at elevenes tilbakemeldinger blir grunnlag for å justere og tilrettelegge for ny praksis. De skoleansatte fortalte at det å være med å evaluere og bestemme gir elevene muligheten til å involvere seg i en skolehverdag der elever alt for ofte er passive mottakere av undervisning og hjelp.

D1: Elevene er med på å definere og uttrykke. Som metode involverer musikkprosjektet ungdommen.

De skoleansatte la vekt på at musikkprosjektet fremmer elevenes eierskap til egen læring og muliggjørelse av medbestemmelse og involvering. Det at elevene selv kan bestemme hvilke aktiviteter musikktime skal fylles med, bidrar til at enkelte tar ansvar for egen innsats og dermed skaper seg et eierskap til prosjektet.

D2: Jeg har tenkt mye på hva en av ungdommene sa i forrige uke. Da var det en elev som påpekte at det å være med i musikkprosjektet hadde en stor verdi fordi at de fikk lov til å være med å bestemme sine egne mål, og da lærte de mer. Dette har jo en overføringsverdi, både inn i skolen. Det at de ansvarliggjøres på en slik måte at de er med på å velge at det er «sånn vi vil gjøre det», da blir det mer forpliktende.

Med fokus på den nye læreplanens krav til et integrert syn på læring, kan det være positivt at musikkterapeuten er en del av skolens helhetlige «apparat».

D3: Musikkterapeuten kan inviteres inn til ansvarsgruppe eller samhandlingsmøte der man diskuterer hva som er målet for undervisningen, hvilke typer elever vi har og hvordan skal vi rekruttere dem. I et slikt møte kan en være mer tydelig på hvordan vi skal gjøre det, hvem som gjør hva, og hvem som har ansvar for oppfølgingen.

### **Utfordringer ved gjennomføring av musikkprosjektet**

Flere av informantene fremhevet at dersom musikkprosjektet skal fungere som en arena hvor ungdommene opplever trygghet, så bør tiltaket ha lengre varighet, og være mer integrert med skolens øvrige instanser. Mangel på økonomiske rammer hva gjelder gjennomføring ble også fremhevet.

D3: Hvis jeg skulle vært kritisk til musikkprosjektet som vi har på vår skole, så bunner det i grunn i det økonomiske - at vi ikke kan ha det over lengre periode med de samme elevene. Det er synd fordi det er suksesshistorier hver gang vi kjører musikkprosjektet.

Noen pekte på manglende rammer for prosjektet. Flere av informantene fremhevet at hvis musikkprosjektet skal fungere som en arena hvor ungdommene opplever trygghet, så bør tiltaket være preget av kontinuitet og stabilitet.

D1: I et trygg-base-perspektiv, så foregår jo musikkprosjektet strengt tatt i en nokså kort periode i barns liv. Det burde vært en mer omfattende kobling til andre instanser på skolen, som også kan være en del av trygge basen og som fortsatt var der når musikkprosjektet var ferdig.

En informant var opptatt av at det burde tydeliggjøres hvilken funksjon musikkprosjektet har i relasjon til den nye læringsplanen, hvor læring i fokus og det er mulig å ha et helhetlig og integrert perspektiv på læring.

D1: Hvis musikkprosjektet skal være levedyktig, må vi ha læring i fokus, og med den nye læreplanen som kommer og den sjette ferdigheten som heter sosial kompetanse, så har vi en mulighet. Elevene skal både lære fagene, og de skal lære å mestre sitt eget liv. Det er "hundre programmer" inne, men musikken er mer ufarlig kanskje?

## **Diskusjon**

Skolens oppgaver omfatter å sette elever i stand til å delta i og ta imot læring, og for å gjøre dette trengs det flere strategier som kan brukes til å inkludere de elevene som ellers ikke deltar i skoles undervisning (Opplæringsloven § 9a-3, 1998). Det er med andre ord viktig å utvikle flere konkrete tiltak som kan motvirke enkelte elevers vegring for å gå på skolen, og med det bidra til å forebygge sosial ulikhet og utenforskap. Informantene i studiet forteller at hvis musikkterapi skal fungere som et forebyggende tiltak i skolen, så bør de musikkterapeutiske tiltakene bygges inn i skolens system samtidig som at individuelle og nærmiljøfremmende faktorer tas hensyn til. Dette er i tråd med slik Adelman & Taylor (2013) beskriver en suksessfull implementering av samfunnsorientert praksis. Det er med andre ord nødvendig å arbeide både fra et systemnivå og fra et individnivå der elevens behov og forutsetninger er i fokus (Rickson & McFerran, 2014). Samspillet mellom individ-institusjon er også i fokus i den allerede nevnte utredningen fra Stoltenbergutvalget (NOU, 2019). Rapporten foreslår konkrete tiltak for å forebygge utenforskap i skolen. Tiltakene handler om

styrke sosiale og emosjonelle ferdigheter, fremme motivasjon for skoledeltakelse, og å inkludere yrkesgrupper utenfor grunnskolen som kan undervise i det foreslåtte livsmestringsfaget. Etter vår mening kan musikkterapi sees i lys av en satsning der slike konkrete, integrete mål settes i fokus, og der elevens psykososiale helse er i sentrum. Vi skal gå nærmerer på dette sett i lys av tre mulige musikkterapeutiske strategier.

*For det første* vil vi utfra artikkelens teorigrunnlag og funn utlede det vi kaller en personorientert musikkterapistrategi. Strategien representerer en måte å arbeide forebyggende på med tanke på å fremme den enkelte elevs behov. Dette skjer ikke som en tilfeldig prosess, men er en målstyrt handling rettet inn mot enkeltpersoner. Som vi har sett har musikkterapeutene tid og anledning til å snakke med elevene på egenhånd, som en forberedelse til tilbudet og deltakelse i gruppen. Gjennom slike samtaler, gjerne ledsaget av instruksjon på et instrument, eller gjennom sangskrivning, kan de hjelpe eleven til å etablere trygghet og relasjon som er nødvendig før neste steg kan tas fullt ut (Eriksen, 2012). Det å følge en personorientert strategi er i tråd med kunnskap som sier at unge trenger relasjon til minst en voksenperson som bryr seg, og som følger opp i hverdagen (Seeberg, mfl., 2013; Skilbred, 2011). En helhetlig oversikt over barnets situasjon gir den voksne mulighet til å opptre i rollen som støttespiller, hjelpe til med å kontakte aktuelle instanser og ikke minst oppmuntre til innsats på skolen (Krüger, 2016). Fra et musikkterapeutisk perspektiv anses tillit til forventninger fra voksne i en lærings- eller terapisisituasjon som avgjørende for å lykkes i overganger mellom læringssituasjoner, for eksempel fra barnehage til skole, eller fra ungdomsskole til videregående skole (Rickson & McFerran, 2014). Den voksne kan ta del i den unges identitetskonstruksjoner der sanger og fortellinger fra egen kultur, på eget morsmål spiller en viktig rolle. Musikken som medium kan gjøre det mulig for den voksne støttepersonen å sette seg inn i barnets kultur, og aspekter knyttet til identitet slik som kjønn og tilhørighet til et miljø kan ha påvirkning på valg av musikkterapeutisk aktivitet.

*For det andre* kan vi snakke om en gruppeorientert musikkterapistrategi. Denne strategien handler om at musikkprosjektet gir den enkelte elev anledninger til å *finne seg til rette* på skolen i et jevnalderfellesskap (Byrkjedal, 1992). Deltakelsen i musikkprosjektet gir elevene tilhørighet til en gruppe hvor de kan innta ulike roller. Ukentlige øvinger kan representere opplevelse av sammenheng og struktur. Informantene forteller at elevene deltar på en arena der det finnes *utvidede* rammer for den sosiale kontakten støttet av voksenpersoner. Elever som deltok i musikktiltaket fikk også anledning til å ta vare på yngre elever som var med. Dette kunne gi elevene omsorgskompetanse (Krüger, Bolstad & Stige, 2016). Det finnes en

mellomposisjon mellom det å bli sett som enkeltelev og det være med i ordinær undervisning. En slik mellomposisjon kan være avgjørende for den samlede skoledeltakelsen for den som står i fare for å bli marginalisert. Fra et aktørnivå handler det trivselsfremmende relasjonsarbeidet om at barn og unge ønsker å bli akseptert av sine jevnaldrende på skolen som *normale* gjennom *ansikt-til-ansikt* møter. Mangel på slike møtepunkter kan i en skolesammenheng gi seg utslag i en vegring mot å gå inn i aktiviteter og sammenhenger der verdifull voksen- og jevnalderkontakt etableres og videreføres. Derfor må skolen legge til rette for tiltak der risikoutsatte elever tilbys skoleaktiviteter som gjør det enklere å sosialisere med jevnaldrende (Pecora, Williams, Kessler, Hiripi, O'Brien, Emerson, Herrick, & Torres, 2006). I den grad ungdom tilbringer tid med jevnaldrende, kan dette muliggjøre økt sosial kompetanse og tilknytning til fritidsaktiviteter (Frønes, 2006). Med andre ord, det å trives på skolen sett i lys av et folkehelseperspektiv, innebærer at eleven utvikler en forståelse av seg selv i relasjon med andre (Nordanger & Braarud, 2017).

*For det tredje* representerer musikkterapi en strategi som tilrettelegger for nettverksbygging, slik som ved møtevirksomhet, nærmiljø- og foreldrekontakt. Når skolen tilrettelegger for bruk av musikkterapi, slik som de skoleansatte forteller om, legger skolen som institusjon samtidig til rette for at elevene kan formidle sider ved seg selv til sine omgivelser som kan påvirke deres egen identitet. Når elevene holder konsert, får de anerkjennelse fra familie, fosterfamilie, venner og andre personer som er betydningsfulle for dem. Dermed oppstår det en møteplass hvor ungdommer kan bygge videre på etablerte relasjoner og skaffe seg allierte i nye nettverk. Aktører som allerede er i kontakt med den unge, kan oppleve nye identiteter hos han/henne. Det kan være gode utgangspunkt dersom nye tiltak skal utvikles og tilrettelegges for, ved overganger til nye skoler eller til nye skoletrinn (Bergset, 2012). Ved at elevenes ulike nettverk knyttes tettere sammen gjennom musikkprosjektet, kan dette virke positivt for utvikling av videre deltakelsesmuligheter, slik som for eksempel jobb- og utdanningsmuligheter. Slik handler skolen i tråd med Opplæringslovens målsetning om å støtte elever i deres utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger med tanke på å mestre egne liv og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven § 1-1). Innholdet i skolens lov om et psykososialt miljø retter seg slik sett mot at elevene skal gis muligheter, sett fra eget ståsted, til å kunne vende seg mot omgivelsene sine, være aktiv, prøve å lære og å være oppmerksom mot andre. Dette kan kombineres med at elever som deltar gis stor grad av medbestemmelse som gjør at de settes i stand til å samhandle med sine omgivelser (Rickson & McFerran, 2014).

Musikkterapeuter som skal arbeide helhetlig innenfor de ulike strategier vi her har skissert, vil i et lengre tidsforløp utvikle ulike roller sammen med elevene. Han eller hun kan være pedagog, terapeut, deltaker i musikkaktiviteter, både individuelt og i gruppe. Elever som deltar vil også oppleve at roller med tilhørende bruksfunksjoner endrer seg over tid. For eksempel kan eleven bevege seg i overganger mellom det å være nygebyrner, til å bli mer eller mindre fullverdig deltaker i en musikalsk sammensetning, for eksempel et band eller en produsentgruppe (Crooke & McFerran, 2014). I starten vil, slik vi har hørt informantene utale seg om, det å skape tillitt og trygghet være sentralt. Dette fordrer terapeutiske virkemidler slik som å delta i *ansikt til ansikt* møter, og aktivt samspill mellom elever og voksne som er deltakere i hverandres musikkrelaterte aktivitet. Over tid kan rollen endre seg til å være en tilrettelegger for aktivitet og tiltak i et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. Musikkterapeuter kan delta som moderatører mellom barnets ønsker og behov, og de forvaltningsmessig forpliktete hjelpetiltakene i ansvarsgruppemøter, eller i andre fagmøter der barn og deres pårørendes samlende tilbud drøftes og planlegges.

De tre musikkterapeutiske strategiene kan betraktes som gjensidig konstituerende. I tråd med Adelman og Taylor (2013) handler det om å kombinere ulike faktorer i en helhetlig tilnærming der ulike nivåer spiller inn. Elevenes kunstneriske produkter som tekster eller sanger blir ressurser som anvendes for å finne balansen mellom person-, gruppe- og samhandlingsstrategier, kanskje best sammenlignet med måten en musiker spiller sammen med sine med-musikanter i et jazzband. Som i jazzbandet spiller elevene i musikkprosjektet over en rekke tema der blant annet improvisasjon fungerer som arbeidsmåte (Krüger, s. 183, 2012). Musikkterapeuten støtter dette samspillet og legger til rette for at elevene kan dra nytte av de ressursene som finnes i overgangene mellom det å arbeide individuelt-, gruppeorientert og fra et samhandlingsnivå.

### **Avsluttende refleksjoner**

En kritikk mot dette studiet er at utvalget er svært begrenset. Men, ved å intervju de fire skoleansatte har vi kommet i kontakt med teamer som det vil være grunn til å utforske videre i nye studier. En annen nærliggende kritikk av artikkelen er at vi ikke har intervjuet elevene. Deres aktørpopsisjon er viktig, og bør utforskes i nye studier. De unges stemmer er viktig med tanke på å la de unges perspektiv få innvirkning og konsekvens for voksnes handlinger. Det er med andre ord behov for å forske mer på bruk av musikkterapi i skolen, både når det gjelder kvalitativ og kvantitativ forskning. Vi vet for lite om hvordan musikkterapi kan virke forebyggende på individ- og på systemnivå. Det er mulig å tenke seg at musikkterapi kan utvikles mer både i form av det å fremme aktiv deltakelse, men også for å forme skolens



læreplaner, kursinnhold for lærere og som nettverksbyggende tiltak i overganger mellom skole-hjem, skole-fritid. For å imøtekomme informantenes uttalelser om manglende strukturer for bruk av musikkterapi i skolen, vil det være mulig å se nærmere på forholdet mellom barnevernets og skolens praksis, og på hvordan offentlige systemer forvalter kulturmidler i skolen. Dette er tema som med fordel kan utvikles fordi informantene peker på at det er mangel på ressurser til å utvikle musikkprosjektet innenfor skolens egne økonomiske rammer. Et annet fokus for videre forskning kan være å se på hvordan barnevernets bruk av kulturaktiviteter i samarbeid med skolen kan økes og forbedres. Hvordan kan for eksempel eksisterende offentlige kulturtilbud, slik som kulturskole, på en bedre måte enn nå tilpasses skolens krav om trivsel og skolemiljø slik dette er nedfelt i Opplæringsloven? I så tilfelle, kan musikkterapien som fagfelt og profesjon være bidragsyter og medspiller i et forsøk på å få eksisterende offentlige tilbud til å samhandle og samvirke bedre?

## Referanser

- Adelman, H.S. & Taylor, L. (2013). *Mental Health in Schools: Engaging Learners, Preventing Problems, and Improving Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Alvesson, M., & Sköldbäck, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Austin, D. (2010). *When the bough breaks. Vocal psychotherapy and traumatized adolescents, Music therapy and trauma. Bridging theory and clinical practice*. New York: Satchnote Press.
- Backe-Hansen, E., Madsen, C., Kristofersen, L. B & Hvinden, B. (Red.) (2014). *Barnevern I Norge 1990–2010 En longitudinell studie Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA Rapport 9/2014*
- Barnekonvensjonen, tilgjengelig fra denne adressen  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Bjørklund, O. (2005). Fokusgruppe – noen metodiske betraktninger. *Økonomisk fiskeriforskning*. Hentet fra:  
<https://www.nofima.no/filearchive/Oddrun%20Bjorklund.pdf>
- Bolger, L. (2013). Understanding and articulating the process and meaning of collaboration in participatory music projects with marginalised young people and their supporting communities, doctoral thesis, Faculty of VCA and MCM, University of Melbourne.
- Bunkholdt, V. & Kvaran, I. (2015). *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Brekke, I. (2015): *Health and educational success in adolescents: a longitudinal study*. BMC Public Health, juli 2015, doi: 10.1186/s12889-015-1966-0.
- Byrkjedal, I. (1992). Musikkterapi ved klasse miljøutvikling. *Nordisk Tidsskrift for Musikkterapi*, 1(1), s. 14-20. <https://doi.org/10.1080/08098139209477775>
- Crooke, A. H. D. & McFerran, K. S. (2014). Recommendations for the Investigation and Delivery of Music Programs Aimed at Achieving Psychosocial Wellbeing Benefits in Mainstream Schools. *Australian Journal of Music Education*, 1, s. 15–37.
- Eriksen, Ø. (2012). *Musikken – en slags Skybert. Om musikkterapi som forebyggende ungdomsarbeid*, Masteroppgave i musikkterapi. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Farmer, E., Moyers, S. & Lipscombe, J. (2004). *Fostering Adolescents: Research Messages on Placement Success*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget
- 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(6), s. 1054-1063.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*, London and New York: Routledge.
- Harker, R. M., Dobel-Ober, D., Lawrence, J., Berridge, D. & Sinclear, R. (2003). Who takes care of education? Looked after children's perception of support for educational progress. *Child and Family Social Work*, 8(11), s. 89-100.
- Helsedirektoratet, (2015). Trivsel i skolen, tilgjengelig fra denne adressen pr. 10.09.18 <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>
- Helsedirektoratet, (2019). Folkehelse, <https://helsedirektoratet.no/folkehelse>
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Siddall, J., & Gilman, R. (2014). *Life satisfaction and schooling. Handbook of positive psychology in the schools*. New York: Routledge.
- Jackson, S. & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), s. 1107–1114.
- Kavli, H., Sjøvold, J. M. & Ødegaard, K. S. (2015). Barne- ungdoms- og familiedirektoratets kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet. Oslo: Bufdir. Lastet ned 20.2.2016 fra: [http://www.bufdir.no/PageFiles/11667/Kartlegging\\_av\\_](http://www.bufdir.no/PageFiles/11667/Kartlegging_av_)
- Kim, J. (2015). Music therapy with children who have been exposed to ongoing child abuse and poverty: A pilot study. *Nordic Journal of Music Therapy*, 24(1), s. 27-43,

DOI: 10.1080/08098131.2013.872696.

- Krüger, V. (2012). *Musikk – fortelling – fellesskap: En kvalitativ undersøkelse av ungdommers perspektiver på deltagelse i samfunnsmusikkterapeutisk praksis i barnevernsarbeid*. Bergen: Doktoravhandling, Griegakademiet, Universitetet i Bergen.
- Krüger, V. & Strandbu, A. (2015). *Ungdom, Musikk, Deltagelse, Musikk som Forebyggende verktøy*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Krüger, V., Bolstad, N., & Stige, B. (2016). Hvorfor og hvordan utvikle musikkterapi i barnevernet? – Om tjenesteutvikling og forskning som samspillende sosiale praksiser. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 93(3-4), s. 322-338.
- Krüger, V. (2016). Musikk som ressurs for ungdommers livslange læringsbehov – Et eksempel fra barnevernets praksis. I, *Musikk, deltagelse, barnevern. Antologi i skriftserien til Musikk og Helse*. Oslo: NMH
- Kvale, S. (1996). *InterViews*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kunnskapsdepartementet, (2010). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, (st. Meld. St. 22, 2010-2011), hentet fra 2011/id641251/
- Mandal, A. B. & Bergset, L. J. (2016). Musikkterapi for å skape sammenheng i fosterbarn sine nettverk. I K. Stensæth, V. Krüger & S. Fuglestad (Red.), I: *Transitt – mellom til og fra: Om musikk og deltagelse i barnevern* (s. 143-156). Oslo: NMH
- Martin, P.Y. & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7, s. 121–130.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. & Braarud, H.C. (2017). *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU, (2019). *Nye sjanser – bedre læring - Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nöcker-Ribaupierre, M. & Wölfl, A. (2010). Music to counter violence: a preventative approach for working with adolescents in schools, *Nordic Journal of Music Therapy* 19(2), s. 151-161.
- Opplæringsloven, tilgjengelig fra denne adressen pr. 10.09.18  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pecora, P., Williams, J., Kessler, R.C., Hiripi, E., O'Brien, K., Emerson, J., Herrick, M.A. & Torres, D. (2006). Assessing the educational achievements of adults who were formerly placed in family foster care. *Child & Family Social Work*, 11, s. 220 – 231.
- Rickson, D. & McFerran, K. S. (2014). *Creating music cultures in the schools: A perspective from community music therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

- Samdal, O. (2009). Trivsels- og helsefremmende arbeid i skolen. I: L. E. Aarø & K.-I. Klepp (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Seeberg M.L., Winsvold, A. & Sverdrup, S. (2013). Skoleresultater og utdanningssituasjon for barn i barnevernet. En kunnskapsoversikt. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Notat 4/2013.
- Sinclair, I. (2005). *Foster Placements: Why They Succeed and Why They Fail*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Skilbred, D. (2011). Barn og unge som bor i fosterhjem – mestring og trivsel i skolen. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 3, s. 146-156.
- Udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Ungdata (2019). <http://www.ungdata.no>
- United Nations. (2009). *Guidelines for the alternative care of children*. Retrieved from [www.unicef.org/aids/files/UN\\_Guidelines\\_for\\_alternative\\_care\\_of\\_children.p](http://www.unicef.org/aids/files/UN_Guidelines_for_alternative_care_of_children.p)
- Williams, K. (2014). Contemporary cultures of service delivery to families: Implications for music therapy, *The Australian Journal of Music Therapy*; 25, s. 148-173.
- Yin, R. K. (2009). Case Study Research: Design and Methods. *Applied Social Research Research Methods Series*, 5. London: Sage.