



Uio • Universitetet i Oslo

## Musikk og livsmestring i skolen

- En kvalitativ studie om hvordan musikkaktiviteter i grunnskolen kan fremme livsmestring blant elevene

Marianne Falch-Hansen

Masteroppgave i musikkvitenskap

Institutt for musikkvitenskap

Det humanistiske fakultet

vår 2021

## Sammendrag

I denne masteroppgaven belyses forhold som fremstår sentrale i forbindelse med sammenhengen mellom musikk og helse. Ved å rette søkelyset mot musikkens helsefremmende virkninger på mennesker, kan man bruke kunnskapen til å øke mulighetene til å fremme livsmestring hos elever i grunnskolen. Målsettingen med studien er å belyse forskning innen fagfeltet musikkpedagogikk og musikkterapi, og hvordan denne forskningen kan hjelpe skolen og lærerne med å bruke de mulighetene som ligger i musikkfaget i arbeidet med å fremme elevenes følelse av livsmestring. I Fagfornyelsen som trådte i kraft høsten 2020, legges folkehelse og livsmestring som et overordnet emne inn i skolen. Hvilken betydning vil dette få for musikkfaget og for elever i grunnskolen? Studien er kvalitativ med en hermeneutisk tilnærming, og baserer seg på forskningsintervju med tre representanter fra et musikkpedagogisk personale i grunnskolen og en musikkterapeut. For å utvikle en dypere forståelse av tematikken, ble intervjuene analysert ved bruk av temasentrert metode. Det var flere forhold ved musikktimer og musisering med elevers livsmestring i fokus som fremsto sentrale. Studiens resultater vitner om et behov for tidlig innsats og forebyggende arbeid med tanke på elevers psykiske helse i grunnskolen og nytten av å knytte musikk til dette. At lærere og skoleledere har kjennskap til musikkens kraft, mener jeg er avgjørende for at skolen skal nyttiggjøre seg av det i arbeidet med elevers selvoppfatning og livsmestring i musikkundervisningen.

## Summary

This master's thesis sheds light on issues that appear central in connection between music and health. By focusing on the health-promoting effects of music on people, one can use the knowledge to increase the opportunities to promote life skills in primary school students. The aim of the study is to shed light on research in the field of music pedagogy and music therapy, and how this research can help schools and teachers to use the opportunities that lie in the music subject in the work of promoting students' sense of life mastery. In Fagfornyelsen, which came into force in the autumn of 2020, public health and life skills are included as an overriding subject in schools. What significance will this have for the music subject and for pupils in primary school? The study is qualitative with a hermeneutic approach, and is based on a research interview with three representatives from a music pedagogical staff in primary school and a music therapist. To develop a deeper understanding of the topic, the interviews were analyzed using a theme-centered method. There were several aspects of music lessons and making music with students' life mastery in focus that seemed central. The results of the study testify to a need for early intervention and preventive work with regard to students' mental health in primary school and the usefulness of linking music to this. The fact that teachers and school leaders have knowledge of the power of music, I believe is crucial for the school to make use of it in the work with students' self-perception and life mastery in music teaching.

## Forord

Med denne masteroppgaven avsluttes nå en prosess preget av en bratt læringskurve. Etter 20 år i arbeidslivet, var det mye å sette seg inn i. Det har vært utfordrende til tider, men samtidig en fin modningsprosess, der jeg har tilegnet meg mye kunnskap jeg håper jeg kan bruke videre. Det er mange som har hjulpet meg på veien mot målet, og som dermed fortjener en stor takk. Først og fremst vil jeg takke min dyktige og inspirerende veileder Even Ruud - for gode råd, tilgjengelighet og ikke minst faglige tyngde på veien.

Jeg vil også rette en stor takk til informantene som har gjort det mulig for meg å gjennomføre studien. Takk for at dere tok dere tid til meg i en travel skolehverdag.

Takk også til medstudentene mine som hjalp meg i samtaler gjennom sosiale medier og noen få sårt tiltrengte kaffetreff i denne rare tiden vi plutselig var midt oppe i.

Videre ønsker jeg å takke min kjære familie. Takk til Ketil for tålmodighet i denne perioden, og for at du alltid har hatt tro på meg. Takk til Henrik og Magnus, mine to fine ungdommer, som ga meg arbeidsro og støtte i en spesiell tid med perioder med nedstenging og hjemmeskole.

Kolbotn

Marianne Falch-Hansen

## Innhold

Sammendrag .....	2
Summary .....	3
Forord .....	4
Innhold .....	5
1. INNLEDNING.....	8
1.1. Bakgrunn.....	8
1.2. Problemstilling.....	12
1.3. Begrepsavklaring .....	13
1.3.1. Folkehelse og livsmestring .....	13
1.3.2. Musikk .....	14
1.3.3. Skole.....	14
1.3.4. Barn og ungdom.....	14
1.4. Avgrensing .....	15
1.5. Litteratursøk .....	15
1.6. Oppgavens struktur .....	15
2. TEORI.....	16
2.1. Musikk og helse .....	17
2.2. Musikkpedagogikk .....	20
2.3. Musikkterapi.....	22
2.4. Musikk og identitet.....	26
2.5. Musikk og fellesskap.....	28
2.6. Musikk og emosjoner .....	31
3. METODE .....	37

3.1.	Kvalitativt forskningsintervju.....	37
3.2.	Utvalg.....	40
3.3.	Gjennomføring av intervjuene .....	42
3.4.	Reliabilitet.....	44
3.5.	Hermeneutikk .....	45
3.6.	Validitet og etiske refleksjoner .....	47
3.7.	Metode for analyse.....	48
4.	FUNN OG RESULTAT.....	51
4.1.	Musikk og identitet.....	52
4.2.	Musikk og fellesskap.....	58
4.3.	Musikk og emosjoner .....	62
4.4.	Musikk og mestring .....	64
4.5.	Utfordringer.....	70
5.	DRØFTING OG REFLEKSJON .....	77
5.1.	Identitet .....	77
5.1.1.	Samtaler om musikk.....	78
5.1.2.	Deltakelse og beskyttelse.....	81
5.1.3.	Stemmeskam.....	82
5.2.	Fellesskap.....	84
5.2.1.	Kulturforståelse og etnisitet .....	84
5.2.2.	Godfølelsen .....	87
5.2.3.	Relasjoner .....	89
5.2.4.	Tilhørighet .....	91
5.3.	Emosjoner.....	93
5.3.1.	Aktiv og sansende lytting .....	93
5.3.2.	Musikk for å roe ned .....	94

5.3.3. Musikk som uttrykk for følelser .....	96
5.4. Mestring.....	98
5.4.1. Mestring i andre fag .....	99
5.5. Livsmestring og veien videre .....	102
6. AVSLUTNING .....	104
7. LITTERATUR.....	107
8. VEDLEGG .....	114
8.1. Intervjuguide til utvalg 1.....	114
8.2 Intervjuguide til utvalg 2.....	115
8.3. Informasjon og samtykke .....	116

## 1. INNLEDNING

Som lærer har jeg 20 års erfaring med musikkundervisning i grunnskolen. Jeg har forsøkt å formidle for elevene mine kraften musikk kan ha på mennesker i form av å gi dem gode lytteopplevelser. Vi har også hatt samtaler om musikken i klassene. De beste opplevelsene jeg har hatt med musikkundervisning med barn og ungdom, har imidlertid vært når vi har musisert sammen. Jeg har ofte sittet ved pianoet, og elevene har sunget og spilt i band. Den gleden jeg har sett i blikkene til elevene når vi har fått til noe bra, kan ikke måle seg med mye. Jeg har ofte sittet med gåsehud bak pianoet. Når jeg i tillegg har opplevd elever som ellers sliter med andre fag eller sliter sosialt av ulike årsaker, stå på scenen og mestre, vil jeg si at musikk og dens virkning den har på disse elevene, nesten kan virke magisk.

*En gutt i 6. klasse sliter med selvtillit. Han har få venner i klassen, og han har i tillegg store faglige utfordringer. Han håndterer motgang dårlig, og han kan få voldsomme raseriutbrudd. For å styrke guttens selvtillit har det blitt bestemt at han skal være med en musikk lærer på musikkrommet en time i uka. Her får gutten prøve seg på gitar. Han lærer seg etter hvert flere og flere grep. Gutten kommer tilbake til klassen etter timene rak i ryggen og med glitrende øyne. Han har opplevd mestring og det å bli sett. Etter hvert har han blitt så flink at han kan spille sammen med klassen på en liten forestilling. Foreldrene forteller om en gutt som entusiastisk beskriver gitarspilling i skoletiden, og gutten gleder seg til neste gang han får spille. Disse små dryppene med musikk har blitt en viktig begivenhet i guttens hverdag. Han har noe å se fram til, og han gjør noe han mestrer.*

*I en musikktime i 7. klasse spilles en rolig pianosonate. Ei jente reiser seg plutselig og går ut av musikkrommet. Læreren følger etter, og får vite at jenta begynte å tenke på familien sin i hjemlandet som er rammet av krig. Etter en stund kommer jenta inn til klassen igjen og forteller hvorfor hun ble lei seg. Musikken framkalte denne reaksjonen, og jenta kunne nå fortelle om følelser hun slet med. Musikken ble en døråpner for følelsene, og den gjorde at de andre i klassen møtte jenta med forståelse og omsorg.*

### 1.1. Bakgrunn

Dette er to av mange eksempler på hva jeg som musikk lærer har opplevd. Jeg har hatt musikk timer preget av glede og samhold, og med elever som har følt mestring. Det er derfor jeg har ønsket å undersøke nærmere hvordan musikkfagets innhold kan ha en innvirkning på barn og ungdoms evner til å mestre livet.

Høsten 2020 ble den nye læreplanen Fagfornyelsen tatt i bruk i skolen, med nye planer i alle fag. I tillegg er det utarbeidet tre tverrfaglige tema; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, som skal fungere som overordnede mål i de fleste fag. Det er store og aktuelle samfunnsutfordringer som er lagt inn i planen. Ønsket er at



elevene skal få hjelp til å knytte det faglige innholdet til utfordringer de kan kjenne igjen i livene sine eller i samfunnet rundt seg. Med begrepet livsmestring, kan man jo lure på om elevene skal lære seg å mestre livet i skolen. Dette oppklarer Kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby:

«Livsmestring i skolen handler ikke om at skolen skal sjekke om du mestrer livet. Det handler tvert imot om at skolen er en viktig arena for å ruste elevene for å møte både medgang og motgang, personlige og praktiske utfordringer. Dette er sider ved livet som ingen av oss kommer unna, heller ikke barna våre.»<sup>1</sup>

Videre uttaler Melby at en god skolegang er det viktigste samfunnet kan gi barna. Skolen skal bidra til at alle får like muligheter, uavhengig av bakgrunn.<sup>2</sup>

Det er skolens ansvar å sikre at barn og unge har et godt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen må derfor sørge for et ivaretagende miljø der den enkelte elev opplever mestring, trygghet og sosial tilhørighet.<sup>3</sup> Til tross for at begrepet livsmestring presenteres som et nytt begrep, er dog ikke tanken om at elever i grunnskolen skal lære å mestre livet noe nytt innenfor skoleverket. I opplæringslovens formålsparagraf er det nedfelt at elever skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine, og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. I et samfunn i endring frontes det likevel et behov for å sette livsmestring på agendaen.<sup>4</sup>

I 2015 presenterte Ludvigsen-utvalget rapporten «Fremtidens skole». Her la de frem mulige kompetanseområder som bør vektlegges i skolen og aktuelle endringer knyttet til de ulike fagene for å gjøre fagene mer relevante for fremtiden. I stortingsmelding 28 la regjeringen frem, som en oppfølging av «Fremtidens skole», forslag til hvordan innholdet i grunnskolen kunne fornyes. Dette for å sikre dybdelæring og forståelse, men også for å belyse skolens brede dannelsesoppdrag.<sup>5</sup>

Ludvigsen-utvalget begrunnet i rapporten nødvendigheten av fokus på folkehelse og livsmestring med økt individualisering i samfunnet og stor tilgang på informasjon, og derav et større krav til kompetanser knyttet til ansvarlige valg i eget liv.<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Guri Melby i Aftenposten 15.10.2020.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Opplæringsloven, 1998, § 9a

<sup>4</sup> Meld. St. 28., 2015-2016

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> NOU 2015:8, 2015, s. 50

Det handler om at elevene skal lære seg å forstå seg selv og andre i samfunnet, og dermed klare å ta gode valg for seg selv i livet. De skal utrustes med flere ferdigheter i å mestre motgang. Dette er en ny måte å tenke på hvis man sammenligner hvordan man tenkte på læring i «den gamle skolen». Skolen er for alle, og når alle barn og unge skal inn i skolen, vil det alltid være behov for et bredere og mer allsidig blikk på læring. Slik kan man unngå marginalisering av mennesker med ulike utfordringer som gjør at de kan falle utenfor i samfunnet.

Vi må spørre oss om utviklingen der man ser tendenser til en testkultur i skolen med økt søkelys på prestasjoner kan bidra til å skape forskjeller mellom elevene – mellom dem som synes å mestre denne skolehverdagen, og dem som sliter. «Har vi råd til å fortsette slik?»<sup>7</sup> spør Arne Holte, professor emeritus i helsepsykologi. Han sier at positiv psykisk helse er landets viktigste ressurs. Det er derfor på høy tid at det tas et nødvendig oppgjør med prestasjonspresset mange barn og unge opplever. Den samlede effekten blir liten siden de fleste skolebarn ikke sliter psykisk. Men samfunnsmessig er det bedre å ha liten effekt hos alle enn å ha en stor effekt hos bare de få vi ellers ville nådd, sier Holte.<sup>8</sup> Han har vært en av de mest sentrale pådriverne for å få livsmestring og det han kaller «psykisk helsetrening» inn i skolen. Nå mener han at psykisk helse i praksis nesten er utelatt i den nye læreplanen. «Kompetansemålene er vage og ulne, og går stort sett ut på at barna skal reflektere og samtale om noe. Det er heller ingen verktøy eller metoder som kan hjelpe barna å regulere adferd og følelser»<sup>9</sup>, sier Holte. Her mener jeg at musikkfaget kan være verktøyet med gode arbeidsmetoder som kan hjelpe barna med nettopp dette.

Folkehelseinstituttet melder i 2018 at de fleste barn og unge i Norge trives og har god psykisk helse. Ni av ti barn og unge oppgir at de er fornøyde eller svært fornøyde med livet, og at de trives på skolen. Dette er fra en spørreundersøkelse om livskvalitet gjort av Ungdata.<sup>10</sup> Fra Ungdata finnes likevel også data om symptomer på angst og depresjon blant barn og ungdom, og mange får diagnostisert psykiske lidelser i løpet av barndom og ungdomstid.<sup>11</sup>

Livsmestring i skolen (LiS) er et prosjekt i regi av LNU (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner) som har undersøkt barn og unges behov for å beherske viktige

---

<sup>7</sup> Holte 2019

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> FHI 2018

<sup>11</sup> Ibid.

utfordringer. De har også undersøkt hvordan kunnskap og ferdigheter for å øke mestring best mulig kan innlemmes i skolen. Ansvarlige organer i prosjektet er Barne- og likestillingsdepartementet i samarbeid med Kunnskapsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet. Livsmestring for barn og unge defineres i dette prosjektet som:

«Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden.»<sup>12</sup>

I rapporten står det videre: «Å mestre livets utfordringer, bygge en god psykisk helse, utvikle god sosial kompetanse og gode kommunikasjonssevner er bare noen eksempler på hvorfor livsmestring i skolen er viktig.»<sup>13</sup>

Prosjektet som rapporten bygger på, har undersøkt hvordan dette konkret kan se ut for 12 og 13 – åringene. Denne målgruppen ble valgt for å kunne gi et tydelig bilde av utfordringer og et mest mulig konkret løsningsforslag. I denne alderen opplever man store endringer for eksempel ved overgang til ungdomsskole med tilhørende faglige og sosiale utfordringer.

I rapporten kommer det fram hvilke områder barn og ungdom føler er mest utfordrende i hverdagen. Noen av disse er at de føler prestasjonspress og stress omkring skolefag. Andre problemområder er kroppspress, sorg, dårlig selvbilde, gruppepress, mobbing, sosiale medier og utenforskap.<sup>14</sup>

LiS har grundig gått gjennom hvert område og avslutter rapporten med løsningsforslag i ulike fag. Her blir ikke musikkfaget nevnt. Jeg mener musikkfaget inneholder mange arbeids- og fagområder som passer godt med tanke på å fremme livsmestring blant elevene. Jeg tror musikkfaget allerede har komponenter som kan bidra til økt mestringsfølelse for enkelte elever. Min antagelse er at musikalsk deltakelse i musikktimer, der lærer tar i bruk utviklende arbeidsformer, kan bidra til å styrke elevenes evne til å møte motgang og utfordringer i skole- og hverdagsliv. Min erfaring er at flere elever opplever musikktimer som et mulig fristed fra press og faglige prestasjoner. Elever som deltar aktivt i musikktimer, kan oppleve mestring i andre fag. I musikktimene kan det oppstå en stemning som gjør at dynamikken i en klasse kan

---

<sup>12</sup> LNU 2017

<sup>13</sup> Ibid.:6

<sup>14</sup> LNU 2017

bedres. Faget kan være en døråpner når det gjelder elevenes evne til å se seg selv og finne fram til sin egen identitet.

Utdanningsdirektoratet skriver at kunstneriske uttrykk legger grunnlag for god psykisk helse. Om musikkfaget og livsmestring skrives:

«I musikkfaget handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at eleven utvikler evne til å uttrykke seg gjennom musikk, sang og dans. Fellesskapet rundt musikk bygger relasjoner mellom mennesker, gir mestringsfølelse og bidrar til et positivt selvbilde, når musikkens faglige og estetiske dimensjoner ivaretas. Musikk er en ressurs for å gjenkjenne, sette ord på og håndtere tanker og følelser, i medgang og motgang. Kunstneriske uttrykk gir mulighet til å forstå bedre både sitt eget og andres følelsesliv, og dette legger grunnlag for god psykisk helse.»<sup>15</sup>

## 1.2. Problemstilling

På bakgrunn av dette, vil jeg stille meg spørsmålet: *Hvordan kan deltakelse i musikkrelaterte aktiviteter i skolen hjelpe barn og ungdom med livsmestring?* Jeg ønsker å komme fram til hvordan skolen kan legge til rette for at elevene utvikler kompetanse i å mestre sine liv, og på hvilke måter musikkfaget spesielt kan ta en aktiv rolle i dette arbeidet.

I et forsøk på å belyse problemstillingen, vil jeg formulere følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan deltakelse i musikkaktiviteter i skolen styrke elevenes danning av en trygg identitet?
2. På hvilke måter kan bruk av musikk bedre gruppedynamikken i en klasse, og dermed styrke vennskap og fellesskap mellom elevene?
3. Hvordan kan musikktimene bli en arena for økt mestringsfølelse som bedrer barn og unges håndtering av prestasjonspress og regulering av emosjoner?

Mine antakelser er at dersom elever får gode musikalske opplevelser i musikktimene, vil det sannsynligvis kunne bidra til et positivt tilskudd i hverdagen deres. Dermed vil kanskje barn og ungdom få et verktøy i form av musikk som kan hjelpe dem til å føle at utfordringene de stilles overfor, blir lettere å håndtere. I musikktimene kan elevene trene og utvikle ferdigheter som kan styrke deres selvbilde og identitetsoppfatning. Musikkfaget kan også inneholde komponenter som gjør at gruppedynamikken i en klasse kan styrkes. I musikktimene kan elevene i tillegg få muligheten til å teste og reflektere over hvordan de kan bruke musikk for å regulere følelsene sine.

---

<sup>15</sup> Utdanningsdirektoratet 2019

En elevsentrert musikkundervisning som retter søkelyset mot elevenes identitet, deres fellesskap og deres regulering av emosjoner, vil kunne føre til små drypp av mestringsfølelse som kanskje videre vil påvirke de unges følelse av livsmestring.

### 1.3. Begrepsavklaring

I det følgende vil jeg redegjøre for begreper som fremstår som sentrale i studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Hensikten er å avklare hvordan begrepene skal forstås her.

#### 1.3.1. Folkehelse og livsmestring

I denne oppgaven ligger hovedfokuset på begrepet livsmestring. Selv om det nå er folkehelse og livsmestring som kommer inn som nytt tverrfaglig tema, har jeg valgt å rette fokuset mot livsmestring. Jeg vil da ikke legge noe vekt på begrepet folkehelse, selv om jeg vil undersøke nærmere teori og forskning omkring musikk og helse. Det er naturlig å nærme seg dette temaet, da helsebegrepet henger sammen med livsmestring.

Utdanningsdirektoratet definerer begrepet livsmestring på denne måten: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.»<sup>16</sup> Forfatterne Drugli og Lekhal skriver at livsmestring handler om prosesser som bidrar positivt i utvikling og som videre gir ressurser til å tåle motstand i livet.<sup>17</sup> Ingen av oss kan gå gjennom livet uten å støte på hindringer og utfordringer. Livsmestring kan dermed innebære at man har redskap til å både kjenne igjen, forstå og håndtere disse utfordringene. Det er dermed lett å se en sammenheng mellom livsmestring og vår psykiske helse. Verdens helseorganisasjon definerer psykisk helse på denne måten: «... en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet»<sup>18</sup> Det at individet skal være i stand til å bidra i samfunnet, understøttes i Stortingsmelding nr. 28, der det kommer fram at temaet livsmestring ikke bare må sees utfra et individuelt perspektiv, men at det også innebærer et samfunnsmessig og sosialt perspektiv.<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> Utdanningsdirektoratet 2019: 2.5.1.

<sup>17</sup> Drugli og Lekhal 2018: 11

<sup>18</sup> Nes og Clench-Aas 2011:11

<sup>19</sup> Meld. St. 28 (2015–2016)

Utdanningsdirektoratet skriver: «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.»<sup>20</sup>

### 1.3.2. Musikk

Når uttrykket musikk brukes her, vil det først og fremst handle om musisering i musikktimer i grunnskolen. Lærerne jeg intervjuet kom også med uttalelser omkring lytting til musikk, komponering og dans. Jeg viser også til noen av mine egne opplevelser med musisering med elever, som musikk lærer. Det er dette som er utgangspunktet for mine tanker og refleksjoner, og som det er gjort kvalitativ forskning på. I intervjuet med musikkterapeut Viggo Krüger vektlegges arbeid med ungdom i et band, og hvilken verdi dette hadde for ungdommene. Krüger har jobbet med flere prosjekter, og det er arbeidet med ungdommene med tilknytning til barnevernet som er fokuset i mange av prosjektene. Han viser til både musikktimer i skolen og musisering ved ulike institusjoner. Musicking er et begrep som er verdt å nevne. Det er utviklet av den New Zealandske musikkviteren Christopher Small, som vektlegger at musikk er noe man gjør, ikke et objekt. Small har derfor laget et verb – musicking – av substantivet music. Dette vil jeg utdype nærmere i teorikapitlet.

### 1.3.3. Skole

Begrepet skole vil bli brukt gjentatte ganger i denne oppgaven. I denne sammenhengen dreier det seg om grunnskolen, og det er fra grunnskole-lærere jeg har innhentet data. Musikkterapeuten jeg har intervjuet har også jobbet i grunnskolen.

### 1.3.4. Barn og ungdom

Når jeg bruker uttrykket barn og ungdom, mener jeg elever i grunnskolen. Jeg bruker uttrykket ungdom når jeg viser til Viggo Krügers uttalelser, da han viser til sitt arbeid med ungdom i skolen og i barnevernet. Lærer-informantene har erfaring fra både barne- og ungdomsskolen, så da har det vært naturlig å bruke uttrykket barn og ungdom. Uttrykket «de unge» brukes også for den samme gruppen.

---

<sup>20</sup> Utdanningsdirektoratet 2019: 2.5.1.

#### 1.4. Avgrensing

Jeg har valgt å konsentrere meg om musikkundervisning i grunnskolen. Jeg ser også på bruk av musikk i sammenhenger der ungdom møter utfordringer, og der de dermed har behov for undervisning utenom tradisjonell klasseromsundervisning.

Folkehelse og livsmestring har jeg valgt å avgrense til kun livsmestring. Dette er fordi jeg ser en klar sammenheng mellom menneskers evne til å mestre livet og deres helse. Jeg har valgt å skrive om aldersgruppa i grunnskolen. I utgangspunktet var jeg innstilt på å skrive om de eldste barna og ungdommer, men etter intervjuet med lærer Asplin, som er lærer for de yngste barna, var det naturlig å utvide aldersspennet.

Oppgaven vil i hovedsak befinne seg innen fagfeltet musikkpedagogikk og musikkterapi. Fokuset ligger på musikk og helse, identitet, fellesskap, mestring og emosjonell regulering. Jeg har valgt å ikke intervjuere elever, selv om det sikkert også kunne være interessant.

#### 1.5. Litteratursøk

Jeg har foretatt jevnlig litteratursøk gjennom hele skriveprosessen. Av databaser jeg har søkt i, kan nevnes *Google Scholar* og bibliotekssøk ved *Universitetet i Oslo* og *Norges Musikkhøgskole*. Jeg har i tillegg søkt på ulike tidsskrifter, som for eksempel *Nordic Journal of Music Therapy* og *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*. I søkene har jeg satt opp ett eller flere av begrepene *musikk, barn, ungdom, helse, livsmestring* i kombinasjon med ord som *identitet, fellesskap, emosjoner, mestring og selvregulering*. I tillegg har jeg søkt på de samme ordene på engelsk.

#### 1.6. Oppgavens struktur

I dette første kapitlet av oppgaven har jeg gjort rede for bakgrunn og formål for valg av problemstilling. Jeg har også sett på temaets aktualitet. Jeg har gjort en begrepsavklaring, før jeg mot slutten av kapitlet har gjort en avgrensning av oppgaven og redegjort for litteratursøk. I følgende kapittel vil jeg presentere teori som er relevant for oppgavens tema. I kapittel 3 legges de ulike metodiske valgene som er blitt gjort i denne studien fram. Denne studien er kvalitativ, med en fenomenologisk tilnærming. Hermeneutikken har hjulpet meg i analyse og

tolkningsarbeidet, den vil også derfor bli presentert i dette kapittelet. Jeg legger også frem hvordan gjennomføringen og analysearbeidet ble gjort.

Kapittel 4 presenterer funn fra undersøkelsen. Her vil konkrete funn fra datamaterialet bli lagt frem, og det vil bli benyttet en del sitater fra datamaterialet. Mot slutten av kapittel 4 vil jeg oppsummere og presentere de funnene jeg vil drøfte senere i oppgaven. I kapittel 5 vil funnene fra datamaterialet bli drøftet opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2. Underveis i drøftingen vil det være en oppsummering etter hvert delkapittel. Avslutningsvis i kapittel 6, vil det fremlegges en oppsummering av denne studien.

I det følgende vil jeg presentere litteratur og forskning som jeg har ment har vært relevant for denne oppgavens tema.

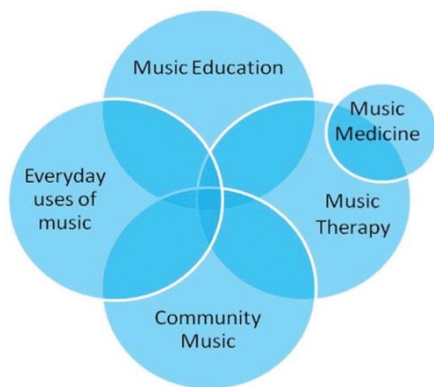
## 2. TEORI

For å kunne belyse sammenhengene mellom musikk og livsmestring i skolen, er det nødvendig å se på musikkpedagogikken med et utvidet syn. Det pedagogiske må stå på lik linje med både psykologiske, antropologiske og sosiologiske perspektiver.

Jeg har ikke skilt tydelig mellom teori og tidligere forskning. Det flettes inn i hverandre. Tidligere forskning er undersøkelser andre har gjort og som hjelper meg med å få svar på min problemstilling, da de har svart på lignende spørsmål som jeg stiller. Teorien handler om et forsøk på å forklare de mønstrene forskerne har funnet innen dette feltet.

Mitt prosjekt kan beskrives som tverrfaglig, siden jeg har intervjuet både musikk lærere og en musikkterapeut. Jeg har funnet interessant litteratur og forskning innen både musikkpedagogikk, musikkterapi, musikk sosiologi, musikk- og helseforskning og musikkpsykologi. Jeg har forsøkt å dele teorien inn i ulike områder. Det har vært vanskelig å skille områdene fra hverandre. For eksempel henger musikk og identitet, fellesskap og emosjoner sammen med musikk og helse, da man kan finne svært mye forskning som finner sammenhenger mellom disse komponentene. Hovedområdet jeg befinner meg i, er musikkpedagogikk, men det er også nærliggende å se på musikk og helse som et svært sentralt område i denne oppgaven.





21

Denne illustrasjonen viser hvordan musikkpedagogikk kan smeltes inn i andre felt. Det vil være aktuelt å utdype i min oppgave. Jeg vil se nærmere på alle områdene enten i teoridelen eller i refleksjonsdelen. Musikkpsykologene MacDonald, Hargreaves og Miell står bak modellen.<sup>22</sup> De har blant annet forsket på musikkens identitetsskapende og identitetsutfordrende rolle.

## 2.1. Musikk og helse

Man kan knytte livsmestring nært opp mot det å ha en god helse. Derfor er det nærliggende å se nærmere på teori og forskning omkring dette. Her er det viktig å merke seg at helse ikke bare handler om fravær av sykdom. Det omfatter også menneskers evne til å håndtere følelser, for eksempel å mestre stress.

Vi kan finne bevis på at man helt tilbake til antikken hadde et grunnsyn som hevder at musikk kan påvirke mennesker. Man tenkte også at musikk kunne ha en effekt på menneskers helse. Denne tankegangen har en lang tradisjon, og i dagens samfunn er det stor interesse for musikkens helsefremmende virkning på mennesker.

Musikk er også noe personlig, og dermed kan det bli brukt som et verktøy for egenomsorg. Gary Ansdell finner at musikk er svært personlig for de fleste mennesker: «In short, music is often the soundtrack to a life, and therefore a means of ‘giving voice’ to, performing, and narrating a life.”<sup>23</sup> På grunn av denne personlige nærheten de fleste kjenner til musikk, blir musikk naturlig knyttet til menneskers følelse av velvære. Ansdell uttaler videre at mennesker “us[e] music as a tool for their own self-care in areas of energy and motivation, emotion and emotional regulation, identity, relationship, socialization, restorative ‘asylum’, and self-reflective work in relation to everyday problems and challenges.”

<sup>21</sup> MacDonald, Hargreaves og Miell 2013

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> Ansdell 2013:7

Marie Skånland har også forsket på hvordan musikk og helse henger sammen. Hun skriver om menneskers bruk av mp3-spillere, at musikk kan brukes som «a medium for self-care»<sup>24</sup>:

«På bakgrunn av senere års forskning, og med de raske teknologiske og kulturelle endringer som skjer i tilknytning til musikkonsum, ser vi tendenser til at musikk inngår i hverdagen på en måte som forteller noe om regulering av følelser, energier, kontroll med tanker og kropp, kort sagt om regulering av helse».<sup>25</sup>

Om man går nærmere inn på helsebegrepet, omhandler det også hvordan vi mennesker innretter oss til hverandre, om sosiale relasjoner som styrker vår følelse av å høre til et sted. Mye av musikk sosiolog Tia DeNoras forskning går ut på at musikkbruk kan spille en aktiv rolle når mennesker inngår relasjoner med hverandre. Hun utdyper: “Music is appropriated by individuals as a resource for ongoing constitution of themselves and their social psychological, physiological and emotional states.”<sup>26</sup> DeNoras forskning viser hvordan mennesker aktivt velger å bruke musikk i hverdagen. Deltagerne i hennes forskning var ikke passive mottakere av musikk. De valgte selv hvilken musikk de trengte å høre i ulike hverdagssituasjoner.

Den australske musikkterapeuten Katrina McFerran støtter dette når hun viser til sitt arbeid og forskning på ungdom og musikk. Hun sier det er essensielt at ungdommene får en forståelse av at det er de som velger musikken og hvilken påvirkning den skal ha på deres følelser. Musikk får deg ikke til å jogge, men kan hjelpe deg og være et verktøy for at du skal kunne prestere bedre. Ungdommene kan også få spørsmål om hva musikken kan gjøre for dem for at de skal føle seg bedre.<sup>27</sup>

DeNora bruker uttrykkene *affordance* og *appropriation* når hun beskriver menneskers bruk av musikk. Man blir ved hjelp av musikk tilbudt handlings- og opplevelsesmuligheter. Disse blir igjen tolket, og man velger å benytte seg av dem eller ikke. Hun sier at musikk ikke virker likt på alle, og det er ulikt hvilken mening vi legger i musikken fordi vi er så forskjellige. Vår bakgrunn, vår emosjonelle tilstand og hva vi ønsker å oppnå avgjør hvordan vi bruker musikken.<sup>28</sup>

---

<sup>24</sup> Skånland 2012:1

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> DeNora 2000:47

<sup>27</sup> McFerran i webinar 20.10.20

<sup>28</sup> DeNora 2000

Man kan finne likhetstrekk i forskningen til DeNora og McFerran med forskningen til musikkpsykologen John Sloboda. Han har både alene, og i samarbeid med Susan O'Neill også undersøkt menneskers bruk av musikk i dagliglivet. Her utdypes at det er viktig å se på musikklytting i sammenheng med hvilken kontekst personene befinner seg i. I en av undersøkelsene skulle deltakerne beskrive hva de gjorde på vilkårlige tidspunkt over et gitt tidsrom. I 44 % av tilfellene lyttet de til musikk.<sup>29</sup> Det var interessant at de gangene deltakerne lyttet til musikk uten at de gjorde noe ved siden av, var nesten fraværende. Dette tror jeg er svært typisk for barn og ungdom i dag.

Et annet område jeg finner aktuelt for min oppgave er WHO sin rapport fra 2019 om hvilken rolle kunst og musikk har for helse og velvære. Denne rapporten tar for seg over 900 publikasjoner fra år 2000 til 2019: «Overall, the findings demonstrated that the arts can potentially impact both mental and physical health.»<sup>30</sup>

Rapporten viser at musikk og kunst kan ha en påvirkning på vår helse. Videre antydes det at de unges emosjonelle kompetanse kan styrkes ved å rette søkelyset mot musikk og kunst. Dette vil igjen bedre deres evner til læring. Vektlegger man praktisk estetiske fag i skolen, kan man i tillegg redusere et usunt konkurransefokus og gjøre barn og ungdom mer kreative, ifølge WHO's rapport.<sup>31</sup>

Man kan finne en sammenheng mellom funnene i WHO's rapport om at kunst kan ha en innflytelse på vår mentale og fysiske helse, med musikkterapeut Even Ruuds teori om musikk som et kulturelt immunogen:

«Music – or better, musicking – as a form of cultural immunogen. A cultural immunogen thus implies the handling of cultural artifacts or artistic expressions within the context of health-related behaviour. It is a behaviour that translates into some kind of healthy lifestyle. It is a way of living associated with longer life and lower risk of illness.»<sup>32</sup>

DeNora støtter dette og belyser hvordan musikk kan bidra til å skape et asyl, et fristed i hverdagen. Hun skriver: «[Asylums] can offer protection against a distressing social world.»<sup>33</sup> Dette er aktuelt, da jeg mener musikktime i skolen kan være slike «asyl». Her kan musikken tilby elevene en mulighet for pusterom i en ellers krevende skolehverdag med krav til

---

<sup>29</sup> Sloboda og O'Neill 2001:5

<sup>30</sup> Fancourt og Finn 2019:7

<sup>31</sup> Ibid.

<sup>32</sup> Ruud 2020: 2

<sup>33</sup> DeNora 2013:55

mestring. Ved å delta i slike pusterom eller fristeder, kan elevene opparbeide overskudd og oppleve glede. Dette vil igjen føre til bedring av prestasjoner i andre fag eller kanskje hjelpe elevene til å få en følelse av mestring i skolehverdagen.

Ruud har i boka *Varme øyeblikk* tatt for seg musikkens forebyggende egenskaper innen helse. Han skriver: «Når vi skal studere sammenhenger mellom musikk, identitet og helse, må vi være særlig oppmerksomme på det 'emosjonelle arbeidet' eller de strategiene folk anvender – hvordan vi føler hva vi føler mens vi opplever musikk – som et viktig aspekt av det vi kan omtale som 'genererende faktorer' for helse.»<sup>34</sup>

Forskningen og teorien jeg har funnet som omhandler musikk og helse, kan hjelpe meg med å redegjøre for hvordan musikk kan påvirke barn og ungdoms følelse av mestring.

## 2.2. Musikkpedagogikk

Musikkpedagogikk handler ikke bare om å undervise. Det er viktig å ta hensyn til hvilke verdier man vil formidle, og man må ta stilling til hvilken retning av musikkfaget som skal stå i sentrum for undervisningen. Her får lærerne gode retningslinjer fra læreplanene. I den nye læreplanen som nå tas i bruk er det klare tendenser til at man retter undervisningen mot at musikkfaget skal være et samfunnsfag der man vektlegger musikkens plass når det gjelder sosiale funksjoner, da det står at elevene skal oppnå kulturforståelse. Elevene skal også *utøve, oppleve og lage* musikk.

Her kan vi se en sammenheng med teorien omkring begrepet *musicking*. Small står som nevnt, bak tolkningen av dette musikkbegrepet, der ordet musikk har fått en ny og bredere tolkning enn tidligere. Her vektlegges musikk som handling, ikke en ting. Det er i relasjonen mellom mennesker at meningen i det musikalske er å finne, ikke i musikken i seg selv. Denne relasjonen kan for eksempel bestå av både komponist, utøvere og publikum. I klasserommet vil kanskje denne relasjonen bestå av lærer, assistent og elever. Small hevder at man skaper relasjoner ved en musikkopplevelse som i metaforisk form, står for de relasjonene man ønsker seg i livet ellers. Han mener at alt vi foretar oss i bunn og grunn handler om en søken etter gode mellommenneskelige relasjoner.<sup>35</sup> Verbet *to music* definerer Small på denne måten: «To music is to take part, in any capacity, in a musical performance,

---

<sup>34</sup> DeNora 2013:107

<sup>35</sup> Small 2006:9

whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance or by dancing.”<sup>36</sup> Smalls bruk av dette begrepet, viser at musikk er viktig for barn og unges relasjoner til hverandre. Om man understreker at musikk er en handling og ikke en ting, får musikken en annen betydning i skolen enn slik man tidligere tenkte på musikk.

I likhet med Small står musikkforskeren Jon-Roar Bjørkvold for en utvidet forståelse av begrepet musikk. For å forklare sin oppfatning av musikk, bruker han ordet *ngoma*, på swahili. Bjørkvold legger i dette begrepet vekt på hva musikk betyr for alle mennesker fra barn til gammel og i alle kulturer. Sang, dans, lek og følelser står i fokus i denne tankegangen. Man er musikken.

Musikktapeuten Brynjulf Stige sier om *ngoma*: «Å fokusere på *ngoma*-tradisjonen kan gje eit spennande og viktig kulturelt korrektiv til vår eiga – av og til litt innsnevra – forståing av kva musikk kan vere. Det kan også gje konkret inspirasjon for musikkpedagogisk og musikkterapeutisk arbeid.»<sup>37</sup> Stige vektlegger vidare at man ikke må dra til de afrikanske savannene for å ta i bruk *ngoma* som et uttrykk for barnas musikklek. Dette kan man finne i alle barnehager og skoler i Norge. Han hevder at: «Vi i norsk og europeisk ‘vaksenkultur’ dei siste hundreåra i stor grad har sett ei estetisering, spesialisering og profesjonalisering av musikken. I barnekulturen er musikk framleis integrasjonskunst, uløyselig knytt til leiken og livsprosessane.»<sup>38</sup>

Stiges uttalelser om profesjonalisering av musikken støttes av den britiske musikkpedagogen Lucy Green som retter søkelyset mot tendenser i vestlig musikkpedagogikk. Hun belyser problematiske aspekter ved moderne musikkutdanning. Green hevder man har hatt en tendens til å favorisere den vestlige klassiske musikken i musikkutdannelsen i skolene, både i den vestlige verden, men også i store deler ellers i verden. Hun betrakter ideologier som kanoniserer den klassiske musikken og skaper et skille mellom denne og populærmusikk. Diskusjonen tar for seg sosiale grupperinger, spesielt de som er definert av klasse, kjønn og etnisitet. Green skriver om forandringen i ideologier og om musikkens verdi gjennom formell musikkutdanning i skoler over de siste førti årene av det 20. århundret. Ideologien om at det er den klassiske musikken som er den «riktige» musikken, har gjort at de sosiale gruppene i samfunnet som allerede har en god posisjon, får en fordel av dette. Green støtter seg til teorier

---

<sup>36</sup> Small 2006

<sup>37</sup> Stige 1995:101

<sup>38</sup> Ibid.

fra kultursosiologen Pierre Bourdieu med sine begreper «habitus» og «kulturell kapital» som peker på hvordan man kan plassere mennesker i ulike sosiale klasser i samfunnet utfra deres smak, holdninger og kjennskap til kunst.

Green hevder at utdannelsen i et liberalt demokrati må tilby like muligheter til alle barn. Siden den klassiske musikken også har blitt brukt i privat instrumentalundervisning, noe flere familier i arbeiderklassen ikke har råd til å benytte seg av, har imidlertid flere barn derfor falt ut av utdanningssystemet. De har dermed ikke fått like gode muligheter for musikkutdanning som andre grupperinger i samfunnet.

I Fagfornyelsen tvinges man til å tenke nytt omkring arbeidsformer og pensum i musikkfaget. Det vil være større muligheter for at musikkfaget blir preget av Smalls tankegang omkring begrepet musicking, Bjørkvolds ngoma og bruk av populærmusikk i like stor grad som bruk av klassiske verker. En lyttemetodikk utviklet av den norske musikkpedagogen Magne Espeland, *Musikk i bruk*,<sup>39</sup> kan for eksempel brukes i forbindelse med at elevene skal oppleve musikk. Denne arbeidsmåten har jeg selv brukt som musikk lærer med stort hell. Her kobles den opplevelsen elevene får av å lytte til musikk med aktiviteter som dans og drama.

Teorien om elevsentrert læring er også viktig innen musikkpedagogikken. Når man vektlegger elevsentrert læring i skolen, vil det i stor grad være viktig å se på hva elevene lærer fremfor hva lærerne formidler. Målet med elevsentrert undervisning er å gi elevene mulighet til å utvikle sine kognitive ferdigheter i et velfungerende læringsmiljø i stedet for at de blir matet med kunnskap.

### 2.3. Musikkterapi

Ruud har foreslått følgende definisjon av musikkterapi: «Musikkterapi er bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter.»<sup>40</sup> Denne definisjonen sier noe om at mennesker som får musikkterapi får mulighet til å påvirke sitt eget liv. Musikkterapeut Gro Trondalen sier om dette: «På denne bakgrunnen kan musikkterapi forstås som *bruk av musikk for å fremme helse*.»<sup>41</sup> Man kan gruppere musikkens funksjoner i musikkterapien som å fremme motoriske og kognitive funksjoner, emosjonelle funksjoner, sosio-kommunikative funksjoner samt

---

<sup>39</sup> Ruud 2016: 285

<sup>40</sup> Ruud 1990:24

<sup>41</sup> Trondalen 2006:66

erkjennende funksjoner.<sup>42</sup> Disse funksjonene kan man finne i musikkterapien enten hver for seg eller samtidig i større eller mindre grad. Jeg vil senere se nærmere på hvordan musikkterapiens ulike funksjoner kan brukes av musikkterapeuter eller av musikk lærere i skolen.

Musikkterapeut Viggo Krüger, som er leder for Griegakademiets senter for musikkterapiforskning (GAMUT), sier at musikkterapi aldri har vært mer i fokus enn nå:

«Dette er en situasjon som er kommet som et resultat av at forskning viser en klar sammenheng mellom bruk av musikkterapi og helse. Blant annet viser nasjonal og internasjonal forskning på musikkterapi positive virkninger på for eksempel emosjoner, selvfølelse og sosiale relasjoner.»<sup>43</sup>

GAMUT viser også til flere positive effekter av musikkterapi. Mennesker som får musikkterapi har opplevd en positiv effekt på motivasjonsnivå, affektive tilstander og sosiale ferdigheter, og depressive symptomer og angst reduseres. Videre skriver GAMUT på sin nettside at effekten er avhengig av to viktige faktorer: Varighet av behandlingen og kvaliteten på musikkterapitilbudet. Effekten av terapien øker ved økt timetall og ved bruk av godt kvalifiserte musikkterapeuter.<sup>44</sup> Dette er aktuelt, da jeg i senere kapitler diskuterer om vi må få mer musikkterapi inn i skolen.

Noen musikkterapeuter har oppgaver knyttet til spesialpedagogiske sammenhenger, og dette er aktuelt for mitt prosjekt. Trondalen støtter denne bruken av musikk, og uttaler: «Musikk inngår gjerne i musikkpedagogiske opplegg og kan styrke sensorisk og motorisk utvikling, språkevne, samspillferdigheter samt øke sosial kompetanse.»<sup>45</sup>

Når man knytter musikk til helse, er det vanlig for musikkterapeutene å tenke ut fra en filosofi som legger vekt på mestring ut ifra hva som omtales som en *empowerment-filosofi*.<sup>46</sup> I dette uttrykket ligger at mennesker må få følelsen av å bestemme over sitt eget liv, at de handler ut fra egne behov og interesser og at de dermed utvikler en handlingskompetanse. Ruud uttaler: «Når individet tar makten over sin egen situasjon og livssituasjon, kan helsen, betraktet som en ressurs, økes.»<sup>47</sup>

---

<sup>42</sup> Ruud 1990:327

<sup>43</sup> Krüger i ballade.no 2018

<sup>44</sup> GAMUT 2020

<sup>45</sup> Trondalen 2006:67

<sup>46</sup> Ruud 2006:28

<sup>47</sup> Ibid.

Det er ikke uvanlig å lese i media om musikk og dens påvirkning på mennesker. Ruud skriver at unge mennesker ofte forteller historier om hvordan livet er meningsløst uten musikk, og hvordan musikk kan hjelpe dem med hjertesorg, mangel på energi, dårlig humør, ensomhet og håpløshet. Han hevder at disse historiene bør undersøkes nærmere, da de kan avsløre musikkens kraft i form av at den kan gi mennesker strategier for selvhjelp.<sup>48</sup> «If we start looking at such stories, we may find that music is given immunogen functions in various community music practices such as choir singing and playing in a rock band.»<sup>49</sup> Ruud viser til en ung norsk rap-artist hvor musikken ble hennes “fluktrute”, en måte å få følelsene ut på. Ingen andre steder kunne hun uttrykke seg, uttalte hun. “Music became the platform where I could tell everything I could not otherwise manage to tell.”<sup>50</sup> Videre skriver Ruud: “There are often strong stories to be told of how music has changed people’s lives, given them a new direction, and helped them to gain a new sense of agency.”<sup>51</sup>

Denne forskningen har sammenheng med musikkterapeut Viggo Krügers forskning som omhandler ungdommer som også opplevde musikkaktiviteter som et fristed. Hans arbeid med ungdommer med tilknytning til barnevernet og deres musikkterapitilbud i skolen er interessant. Her fikk ungdommene spille egenprodusert musikk, og de fikk gode opplevelser i en skolehverdag som ellers ofte kunne være preget av mistriksel og lav mestringsfølelse. De opplevde å bli sett med nye øyne av sine medelever, og dermed fikk de utforske sin identitet. Krüger uttaler: «For ungdom som sliter med en rekke utfordringer, er øyeblikk med oppdrift og opplevelse av letthet og medgang essensielt.»<sup>52</sup> Krüger har arbeidet med ungdom i barnevernet. Det er svært mange barn og unge som ikke har tilknytning til barnevernet, men som likevel kunne hatt behov for et mer tilrettelagt opplegg med for eksempel slike musikktilbud Krüger tilbød. Dette kan gjelde for eksempel unge med ADHD, angst eller andre psykiske vansker. Derfor er Krügers erfaringer svært interessante for min oppgave.

Trondalen har jobbet med ungdommer med spiseforstyrrelser. Hun forteller om en gutt som spiller på ulike instrumenter i improvisasjon sammen med en musikkterapeut. Han prøver ut nye instrumenter og bidrar kreativt så musikken «svinger». Trondalen sier: «Han har [...] opplevd å påvirke sin egen situasjon uten å «miste» verken sitt særpreg eller kontroll over

---

<sup>48</sup> Ruud 2020:107

<sup>49</sup> Ibid.

<sup>50</sup> Ibid.:108

<sup>51</sup> Ibid.

<sup>52</sup> Krüger 2015:110



situasjonen.»<sup>53</sup> Dette er et eksempel på et tilfelle der ungdommens handlingsfrihet var viktig for hans egen opplevelse.

Musikkterapeutene Daphne Rickson og Katrina McFerran er aktuelle å nevne. De utforsker hvordan musikkklærere kan skape gode læringsmiljø i musikktimer, og de vektlegger her hvordan man kan innlemme flere aktører for å bedre kvaliteten på undervisningen. De har bidratt med forskning som kaster lys over musikkterapiens muligheter innen skolesystemet. Det argumenteres for at musikkterapeutene ikke bør arbeide med et ensidig fokus på vansker på individnivå, men at de heller bør tenke helhetlig og innlemme hele skolemiljøet i sitt arbeid. Her nevnes blant annet at musikkterapeutens oppgave kan bli å inngå tverrfaglige samarbeidsrelasjoner mellom de ulike aktørene i skolesystemet. Disse aktørene kan her fungere som «collaborating players»<sup>54</sup> ved at de jobber sammen for å utvikle et skolesamfunn som fremmer både musikalsk utvikling, fellesskap og trivsel, og i tillegg teoretisk læring.<sup>55</sup>

Rickson og McFerran uttaler at enetimer og spesialiserte opplegg fremdeles kan ha en viktig plass i musikkterapien i skolen, men de legger her stor vekt på samarbeid mellom alle aktører i skolen for å oppnå et helsefremmende skolemiljø. Forfatterne forteller om musikkterapeutiske program som er prøvd ut i skoler. For eksempel uttaler en rektor seg om hvorfor han har engasjert en musikkterapeut til å arbeide med elevene sin følelse av tilhørighet i skolen. McFerran og Rickson hevder at musikkterapeuter og ansatte i skolen har i oppgave å: « [...] creating conditions where diverse peoples are empowered to engage in meaningful experiences of musicking together. »<sup>56</sup>

Den britiske musikkterapeuten Leslie Bunt viser til flere forskningsprosjekt med barn med ulike vansker, som for eksempel «The Hammersmith Project» i 1978-80. Dette var en studie som hadde som mål å undersøke musikkterapiens rolle for barn med lærevansker ved fire spesialskoler i et distrikt i London.<sup>57</sup> Her ble åtti barn observert mens de fikk musikkterapi både individuelt og i små grupper. De ble også observert i vanlig klasseromsundervisning. I tillegg skulle lærerne svare på spørsmål i en undersøkelse. En av lærerne sa: «I have noticed marked changes in behaviour, academic attitudes and social interaction, 99 per cent of which

---

<sup>53</sup> Trondalen i Aasgaard 2006:130

<sup>54</sup> Rickson og McFerran 2014:5

<sup>55</sup> Ibid.

<sup>56</sup> Ibid.:161

<sup>57</sup> Bunt 1994:111

we feel is positive. »<sup>58</sup> Denne læreren forteller om en jente som var veldig introvert og ikke kunne holde øyekontakt i det hele tatt. Etter dette prosjektet ble hun mer utadvendt overfor sine medelever, og hun kunne ha øyekontakt med læreren i rundt fem sekunder og smilte tilbake. Læreren sa om dette: «I feel music therapy has been the main agent in effecting this change.»<sup>59</sup>

En annen lærer uttalte: «Music therapy offers a unique opportunity to a handicapped child to uncover/discover an ability previously not recognised. This can foster communication and build relationships with adults and peers. »<sup>60</sup> Dette er en av mange erfaringer der man har sett at musikkterapi kan hjelpe barn og ungdom med utfordringer i skolen. De aller fleste barn og ungdom, uansett livssituasjon eller motivasjon i skolen, mener jeg kan ha utbytte av musikkens helsefremmende funksjoner.

#### 2.4. Musikk og identitet

Forskere har funnet at musikk er et sentralt element med tanke på menneskers opplevelse av sin egen identitet. Musikkpsykologene MacDonald, Hargreaves og Miell er blant de som har utforsket dette området. Forfatterne skriver om musikk som en kanal der mennesker utvikler sine sosiale og personlige identiteter: «Music can have a profound influence on our developing sense of identity, our values, and our beliefs, be it from rock music, classical music, or jazz.»<sup>61</sup> Musikken blir en måte å både utvikle identiteten sin på, men kan også å bli et verktøy for å fortelle om ens eget liv.

Musikksosiologen Tia DeNora støtter dette og sier: «Music is a 'mirror' that allows one to 'see one's self'.»<sup>62</sup> Videre påpeker DeNora at identiteten vår hele tiden er under utvikling. Den kan forandres ved sosial interaksjon med andre. Man kan også stjele andres identiteter, ta deler av noen identiteter og forme helt nye, sier DeNora.<sup>63</sup> Dette er interessant, da man med økt globalisering kan stå overfor et vell av muligheter til å forme sin egen identitet, og ungdom spesielt er vel også i en periode i livet hvor de er ekstra følsomme for påvirkning fra media.

---

<sup>58</sup> Bunt 1994:118

<sup>59</sup> Ibid.

<sup>60</sup> Bunt 1994:120

<sup>61</sup> MacDonald, Hargreaves og Miell 2017:1

<sup>62</sup> DeNora 2000:70

<sup>63</sup> Ibid.

Ruud hevder at når vi erindrer livet gjennom musikk, konstruerer vi oss selv på en bestemt måte: «Det er denne musikalske selvkonstruksjonen vi er ute etter å fange i alle dens dimensjoner.»<sup>64</sup> Hans forskning danner et viktig grunnlag for hvordan jeg tenker i denne oppgaven, siden jeg er interessert i å undersøke musikkfagets betydning som identitetsbærer. Hans bok *Musikk og identitet* belyser musikkens betydning for menneskers identitet. Ruud vektlegger at det er snakk om musikkopplevelser og identitet, snarere enn musikk og identitet. Det er selve musikkopplevelsen jeg også er interessert i når jeg har intervjuet informantene i dette prosjektet.

Forskerne Adrian North og David Hargreaves har i likhet med Ruud, funnet at musikk kan være en del av identitetsprosessen der man reflekterer over sin plass i en gruppe utfra musikkvalg og dermed også en livsstil og holdning.<sup>65</sup> De forsket på ungdommer og deres holdninger til musikkvalg og skriver:

“This study [...] indicated that adolescents favor people who like the same musical style as they do [...]. In conjunction, these studies provide empirical support for the notion that musical preference acts as a ‘badge of identity’ during adolescence, which predicts several other aspects of lifestyle and attitude.”<sup>66</sup> Denne «badge of identity» blir dermed en måte å signalisere for omverdenen hvem vi er.

Tia DeNora har også forsket på musikk som en markering av hvordan vi forstår oss selv og hvordan vi plasserer oss i det sosiale landskapet. Hun omtaler denne selvregulerende bruken av musikk som «a technology of self». Musikk tilbyr altså redskaper vi kan konstruere våre liv med.

Ungdom har en sterk trang til å vise hvem de er, og bruker gjerne musikk for å få fram dette. Artist Hege Bjørnestøl Beckmann har forsket på ungdommers musikkbruk og uttaler om musikken i denne forbindelse: «Den endrer relasjonelle mønstre og den kan bidra til selvstendighet»<sup>67</sup>

Populærmusikkforskeren Stan Hawkins vektlegger at identitetsdannelse er «[...]et viktig aspekt ved populærmusikken og populærkulturen som et sted hvor identitetsroller er i konstant utvikling for å fylle sosiale behov.»<sup>68</sup> Skolen er et slikt sted. Her speiler elevene seg i

---

<sup>64</sup> Ruud 2013:16

<sup>65</sup> Hargreaves and North 1999

<sup>66</sup> Ibid.:1

<sup>67</sup> Beckmann 2014: 9

<sup>68</sup> Ibid.:62

hverandre, og de utformer sin identitet i sosialisering med andre. Musikk har blitt en enda større del av barn og unges hverdagsliv på grunn av økt digitalisering. Ruud støtter dette og sier at det på grunn av den økende digitaliseringen, er lite som tyder på at «musikkens identitetsskapende og akkompagnerende funksjoner vil avta i framtiden».<sup>69</sup>

## 2.5. Musikk og fellesskap

Musikk har mye å si for et fellesskap, og i sosiologien har vi en rekke teorier og hypoteser som vil beskrive hvordan samfunnet setter sitt avtrykk på musikken, og motsatt.<sup>70</sup> I all tid og i alle kulturer har man sunget og spilt sammen, man danset og man hadde ritualer og et fellesskap rundt musikk. Dette er fortsatt gyldig i dagens samfunn. Ruud beskriver musikk i musikk sosiologisk tenkning slik:

«Musikk sosiologien vil med sitt musikkbegrep forsøke å fange sammenhengen mellom musikk og det omgivende samfunn, dette at musikken bærer i seg spor av samtid, ideologi og organisering av samfunnsliv. For musikk sosiologien er musikk både en gjenstand og en handling.»<sup>71</sup>

«What can we learn about music by studying the human mind? » skriver professor Jonna Vuoskoski, i en forelesning om musikkognisjon. Hun snur også spørsmålet rundt: «What can we learn about the human mind by studying music? »<sup>72</sup> Musikk setter noe i gang mellom mennesker. Dette har musikk antropologer sett i alle kulturer som har vært studert. Det ser ut til at mennesket har en egen iboende evne til å verdsette musikk. Innenfor begrepet musicking kan man si at musikk får oss til å skape noe oss mennesker imellom. Man kan da si at musikalsk aktivitet kan ha stor innvirkning for hele samfunn og dets kultur.

En antropologisk måte å betrakte musikk på, gjør at man ser på musikken som bevegelser i og mellom mennesker, og at disse bevegelsene igjen kan påvirke vår kultur. Dette perspektivet på musikk passer godt inn i temaet for mitt prosjekt. Flere studier har vist at det å lytte til musikk sammen med andre kan gi en sterkere opplevelse enn om man lytter alene.

Musikk antropologen John Blacking påpeker at vi som mennesker skaper mening ut av musikk i ulike sosiale situasjoner og kulturelle kontekster. Musikk setter noe i gang mellom

---

<sup>69</sup> Ruud 2013:273

<sup>70</sup> Ruud, 2016:147

<sup>71</sup> Ibid.

<sup>72</sup> Vuoskoski 2019

mennesker. Hans bok *How Musical is Man?* inneholder blant annet denne teorien. Blacking ble inspirert av sitt arbeid med Venda-folket i Sør-Afrika og uttaler: “The Venda taught me that music can never be a thing in itself, and that all music is folk music, in the sense that music cannot be transmitted or have meaning without associations between people.”<sup>73</sup>

Ruud skriver om hvordan det å synge i kor kan hjelpe mennesker med både følelsen av å høre til et sted, inngå nye vennskap og øke følelsen av fysisk velvære. I tillegg styrkes kognitive funksjoner som minne og læringsevner. Han viser til en kvinne som etter en vellykket kreftoperasjon, søkte etter å gjøre noe meningsfullt. Hun dannet et kor, og hun oppdaget at det ga henne både en stor mestringsfølelse i å ha klart det, en glede ved å synge og i tillegg fikk hun ny kunnskap om musikk. Hun fikk i tillegg mange gode venner gjennom koret. Ruud skriver: «[T]his choir network brought her new friends with whom she could discuss personal matters – friends who were supportive and gave her a feeling of mastery over her life”.<sup>74</sup> Dette er aktuelt for meg, da det viser at musikk kan brukes som et verktøy til å utvikle sosiale nettverk. Man kan dermed bruke musikken som en inngangsport til å styrke barn og ungdoms relasjoner til hverandre.

Opgavens innhold kan forankres i et humanistisk grunnsyn, som bærer preg av at mennesker styres av positive impulser. Det er sentralt at mellommenneskelige relasjoner er viktig for at man skal oppleve læring og utvikling. DeNora står også her for et viktig bidrag på dette feltet. Med boken *Music in Everyday Life* undersøkte hun, som en av de første forskerne, hvordan musikk kunne bidra som en meningsfull ressurs i menneskers hverdag. Hun så på kontekster i hverdagen der musikk ble tatt i bruk. 52 britiske og amerikanske kvinner ble intervjuet om deres musikkbruk. Her var hun opptatt av hvilken rolle musikken spilte i ulike deler av kvinnenens sosiale liv. Selv om jeg skriver om barn og unge, mener jeg forskningen hennes er relevant, da jeg mener at musikk er avgjørende i alle livets faser. Resultatene hennes beskriver hvilken innvirkning musikk har på hverdagslivet både når det gjelder det emosjonelle og det sosiale i oss mennesker. Hun uttaler:” At the level of daily life, music has power.”<sup>75</sup>

Ruud beskriver hvordan vi kan plassere musikk inn i et slags sosialt rom. Informantene i hans bok forteller om hvordan ulik musikk, lytting eller utøving, har påvirket dem innen det

---

<sup>73</sup> Blacking 1973:1

<sup>74</sup> Ruud 2020:132

<sup>75</sup> DeNora 2000:17

sosiale livet. De beskriver barndoms- og ungdomsliv som var preget av hvilke relasjoner de inngikk, og dermed også hvilken musikk de ble opptatt av. Ruud skriver: «Den sosiale siden av identiteten er den delen av selvoppfatningen som stammer fra kunnskap om vårt medlemskap i sosiale grupper». <sup>76</sup>

Sloboda og Juslin uttrykte også at musikk må ses i sammenheng med konteksten vi befinner oss i. De hevdet at man ikke kan undersøke musikalsk persepsjon uten å ta hensyn til sosial kontekst, tid og sted eller individet selv. Den emosjonelle responsen musikk kan bidra til, er dermed fargelagt av, og noen ganger uløselig knyttet til, disse faktorene. <sup>77</sup>

Dette støttes av den franske sosiologen Emile Durkheim som mente at når individer samhandler så skjer det noe nytt, som er helt annerledes enn hvert enkelt individ hver for seg. Det er disse fenomenene som sosiologien har til oppgave å undersøke. <sup>78</sup> Her kan vi dra paralleller til musikkens evne til å styrke et sosialt fellesskap og skape nye sosiale sammenhenger. I musikktimer har jeg selv opplevd at det sosiale samspillet mellom elevene i klassen har blitt styrket.

Musikk kan også spille en viktig rolle i forbindelse med å opprettholde en sosial tilhørighet i et samfunn. Ruud hevder: «Musikken kan iverksette en form for 'strukturering av følelser' innenfor en tradisjon eller en tidsperiode, noe som innebærer at en gruppe opplever følelsen av felles hensikt.» <sup>79</sup> Det er i barne- og ungdomsårene man er i en fase hvor man er ekstra sårbar. Det er derfor spesielt viktig at man i denne tiden har positive følelsesmessige opplevelser. Her er følelsen av å høre til i et samfunn eller i en gruppe særdeles viktig. Det å kunne se seg selv i den store sammenhengen og lete etter en mening med livet kan være viktig spesielt i ungdomstiden.

Noe som kommer fram i forskningen på musikk og emosjoner, er at man åpner opp for å dele følelser og erfaringer når man musiserer med andre eller lytter til musikk sammen med andre. Dermed kan det oppstå en følelse av tilknytning til de andre. Ruud beskriver musikkterapeut Ingunn Byrkjedals opplevelser da hun forandret en klasse som i lengre tid hadde vært preget av dårlig sosialt miljø med mobbing, utestenging og uro, til å få et godt læringsmiljø. Gjennom flere uker arbeidet hun med musikk i klassen med både individuelle

---

<sup>76</sup> DeNora 2000:139

<sup>77</sup> Sloboda og Juslin 2001

<sup>78</sup> Durkheim i *Wikipedia* 2020

<sup>79</sup> Ruud, 2016:163

oppgaver og gruppeoppgaver som ga mestringsfølelse til alle. Her merket hun bedring etter noen uker. Elevene ble i stand til å snakke mer åpent om problemene sine, og de ble flinkere til å håndtere konflikter på en konstruktiv måte. Gjennom musisering var elevene nødt til å lytte til hverandre, og de ble bedre i stand til å uttrykke følelser. Her ble musikken et verktøy. Musikken løftet frem og synliggjorde elevenes ressurser og ga dem rom til å formulere seg.<sup>80</sup>

Musikken binder oss sammen og får oss til å føle oss mindre alene, noe forskere har sett at i stor grad gjelder i barne- ungdomstiden.

## 2.6. Musikk og emosjoner

Det er vanskelig å sette et skille mellom musikk og helse, som jeg tidligere har omtalt i dette kapitlet, og musikk og emosjoner. Det er områder som er nært knyttet opp mot hverandre. Likevel har det vært naturlig for meg å gå nærmere inn på musikk og regulering av emosjoner her, da det utgjør en viktig del av problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

I litteraturen brukes ofte begrepene emosjon, følelse og affekt om hverandre, og begrepene kan også tolkes ulikt innen ulike fagområder. Det er naturlig å bruke ordet emosjoner i denne oppgaven, da det ofte er brukt i den litteraturen jeg har konsentrert meg om. Jeg vil likevel også bruke ordet følelser der det for eksempel er beskrivelser av hvordan barn og ungdom opplever musikk.

Når man i forbindelse med musikk og emosjonsregulering har brukt ordet emosjon, handler dette om følelser eller affekter som oppstår i oss. Dette bør skilles fra begrepet humør («mood»), som kan ha lengre varighet eller ikke ha noen spesiell bakgrunn. Det kan handle om negative eller positive stemninger i oss, og forskere innen psykologien hevder regulering av emosjonene kan forekomme mer eller mindre bevisst.<sup>81</sup> Emosjoner er karakterisert av relativt korte episoder hvor vi finner en koordinert reaksjon i hjernen mellom fysisk reaksjon og forandring av oppførsel. Om man skal forklare begrepet følelser, kan man tenke at det handler om en subjektiv side av emosjonen.<sup>82</sup>

Juslin og Sloboda skriver om dette: “A major element in both folk theories and scientific theories of emotion is that emotions are subjective feelings that people experience. The word “emotion” comes from a Latin word which means “move” or “to stir up”. Videre utdyper de

---

<sup>80</sup> Ruud 2001:88

<sup>81</sup> Saarikallio og Erkillä 2007:89

<sup>82</sup> Ibid.

at:” ... listeners use music to change emotions, to release emotions, to match their current emotion, to enjoy or comfort themselves, or to relieve stress.”<sup>83</sup>

Juslin og Sloboda sier også at forskning på musikk og emosjoner bidrar til en større interesse for musikkens påvirkning på menneskers helse. Dette er svært interessant for min oppgave, da det støtter mine antagelser om at barn og ungdom øker sin følelse av livsmestring ved å trene på evner til følelsesregulering ved bruk av musikk. Forskerne utdyper: “Indeed, evidence is slowly accumulating that music has benefits for health, which could be exploited systematically to the extent that we achieve an understanding of the underlying mechanisms.”<sup>84</sup> Menneskets følelsesbevissthet og evne til følelsesregulering er viktig for vår livskvalitet og helseopplevelse. Juslin og Sloboda peker på viktigheten av å utforske disse sammenhengene ytterligere.

Den amerikanske nevropsykologen Antonio Damasio uttaler at følelsene våre kan forstås som vinduer inn til kroppen, som muligheter til å avlese kroppens tilstand.<sup>85</sup> Ruud skriver at vi kan, ved å lytte til musikk, erfare at «disse vinduene åpner seg.» Vi opplever at kroppens tilstand vekkes og slippes fram for oss, og at vi blir gitt muligheten til å kjenne på og tydeliggjøre hvordan kroppen og vi selv «har det».<sup>86</sup> Videre uttaler han: «For mange er det viktigste med musikk hvordan den oppleves å vekke følelser, at den gir rike og meningsfulle opplevelser av vitalitet og tilfører energi til opplevelser og uttrykk.»<sup>87</sup>

Noen musikkpsykologer hevder at reaksjoner vi har på musikk kan skyldes betinging. Det kan skje hvis vi har opplevd at en type musikk er blitt spilt til en spesiell opplevelse gjentatte ganger. Vi kan få spesielle assosiasjoner til musikk, ved at vi for eksempel tenker på en spesiell hendelse i livet vårt, eller at musikken minner om en person som har hatt stor betydning for oss. Her er det et samspill mellom musikkopplevelsen og fysiske endringer som oppstår når vi lytter. Hjertet slår raskere, det skjer endringer i hudens elektriske motstand, og det utløses stoffer i hjernen som gir lystopplevelser.<sup>88</sup>

Noen ganger kan måten musikk framføres på, gjøre at vi reagerer på spesielle måter, da dette kan minne oss om noe vi selv har opplevd. Musikkpsykologien viser til et element av

---

<sup>83</sup> Juslin og Sloboda 2010:3

<sup>84</sup> Ibid.:4

<sup>85</sup> Ruud 2001:42

<sup>86</sup> Ibid.

<sup>87</sup> Ruud 2016:63

<sup>88</sup> Ibid.:65



«emosjonell smitte» «ved at vi som lyttere kjenner igjen uttrykket i musikken og imiterer dette inne i oss.»<sup>89</sup>

Man vet fra forskningen til blant annet Laiho at ungdom bruker musikk for å regulere følelsene sine. Laiho utformet en modell som belyser musikkens innvirkning på relasjoner, identitet, handlingsfrihet (agency) og emosjoner. Hun beskriver altså fire områder innen psykiske funksjoner som kan få støttes av musikkbruk. Hun uttaler: “Through promoting the satisfaction of these psychological aims music contributes substantially to adolescent development and mental health.”<sup>90</sup>

Senere i 2007 forsket Laiho, nå Saarikallio, sammen med Jakko Erkillä videre på musikk, ungdom og følelser. Utvalget besto av åtte finske ungdommer mellom 14 og 17 år. Forskningen omfattet både gruppeintervju og oppfølgingsskjema. Ungdommene fikk etter intervjuet en oppfølgingsoppgave der de skulle dokumentere i et skjema hver gang de engasjerte seg i en musikalsk aktivitet. Her fant man at hovedmålet ved å lytte til musikk var å føle seg bra, og dette kunne man oppnå ved å lytte til eller musisere selv, en spesiell type musikk som ungdommen valgte selv. Studien viste at musikken kunne være et allsidig verktøy for regulering av følelser. Det ble i tillegg demonstrert med suksess den imponerende evnen musikk har til å fremme følelsesmessig selvregulering. Musikken ga ungdommene ressurser til å øke og vedlikeholde velbehag. Ved å delta i musikk-aktiviteter eller å lytte til musikk ble ungdommenes følelsesliv mer variert og fargerikt, og den kunne klarne tankene deres og gjøre følelser mer forståelige.

De subjektive opplevelsene ble tydelig beskrevet i både spørreskjemaene og i intervjuene. Her kunne ungdommene oppleve at de for eksempel følte seg trøstet av musikken, musikken kunne forsterke følelsene de allerede hadde, de fikk utløp for følelsene sine og de klarte å endre humøret sitt ved å lytte til en type musikk. Det å lytte til musikken kunne for ungdommene sidestilles med det å skrive eller spille musikk. De samme følelsene kunne oppstå i alle musikalske settinger.

Det kan være nærliggende å tenke at denne formen for forskning kan ha en svakhet. Ungdommene får i oppgave å kjenne etter hvilke følelser de har før de lytter til musikk, og de er blitt instruert i å reflektere over hva musikken har gjort med humøret deres etter lyttingen. Man kan jo tenke seg at disse ungdommene vil kjenne ekstra godt etter mens de deltar i denne

---

<sup>89</sup> Ruud 2013:67

<sup>90</sup> Laiho 2004

forskningen. Det vil vel gjerne bli slik at utvalget ble ekstra oppmerksomme på humøret sitt og humørforandringer som følge av musikklyttingen. Dermed vil slik forskning aldri gi et helt riktig bilde av naturlig bruk av musikk for emosjonsregulering. Likevel var dybdeintervjuene gode metoder for å få innsikt i informantenes subjektive opplevelser og meninger. Gruppediskusjonene var veldig produktive. Det var en konfidensiell atmosfære, og deltakerne hadde også muligheten til å utfordre hverandres meninger.

Flere undersøkelser er gjort opp igjennom av ulike musikkforskere, og man har kommet til samme konklusjon som Saarikallio og Erkillä gjorde. I forskningen til Lonsdale og North så man at ungdom brukte musikk for å bli i bedre humør og dermed styrke følelsen av velvære.<sup>91</sup> En av informantene fra denne forskningen sier om musikk: "It puts me in a good mood. Makes me feel better when feeling low. Can bring you out of a bad mood"<sup>92</sup>

Et eksempel på en ungdoms endring av følelser ved lytting til musikk, kan vi finne i en annen publikasjon av Beckmann. Her nevner hun en gutt som har aggresjonsproblemer, og som lytter til musikk for å bli mindre sint. Han forteller om sine tidligere sinneutbrudd, som har vært lettere å kontrollere etter at han ble introdusert for black metal. Musikken har en beroligende effekt på ham: «[M]y anger kind of disappeared. It got smaller and smaller the more I listened to it. So if I, for example, am angry now, I usually put on black metal, because it calms me down.»<sup>93</sup>

Gabrielsson og Lindström Wik skriver i forbindelse med sine undersøkelser av musikkopplevelser: «I tillegg finner de fleste sterkeste opplevelsene relatert til musikk, sted i ungdomstiden og i tidlig voksentid.»<sup>94</sup> I flere studier har forskere kommet fram til at man både som ungdom og voksen kan få sterke følelsesmessige opplevelser når man lytter til musikk. Det har vist seg at ved å lytte til musikk eller musisere selv, kan man oppleve at humøret forandres. Disse opplevelsene kan ha en terapeutisk effekt, da musikken kan mobilisere nye krefter i oss og bedre humøret, som Ruud skriver: «Musikk knyttes ofte til vårt følelsesliv. Når vi som her kobler musikk til helse og livskvalitet, tenker vi særlig på de sterke følelsesmessige opplevelsene som musikken kan gi oss, hvordan musikken kan forandre sinnstilstander, gi glede og mobilisere livskrefter.»<sup>95</sup>

---

<sup>91</sup> Lonsdale og North 2011

<sup>92</sup> Ibid.

<sup>93</sup> Beckmann 2013:12

<sup>94</sup> Gabrielsson og Lindström Wik 2003

<sup>95</sup> Ruud 2001:43

I artikkelen «Young people's uses of music for well-being» beskriver australske forskere hvordan musikklytting blant unge kan kobles mot følelsen av velvære. Studien tok utgangspunkt i allerede eksisterende teorier fra musikkpsykologien. Her fant man ulike områder hvor man så en sammenheng mellom det å lytte til musikk og følelsen av velvære. Områdene besto av blant annet relasjonsbygging, og det å kunne modifisere følelser.<sup>96</sup>

Stewart, Garrido, Hense og McFerran skriver at musikken blir brukt til å «speile» følelser eller humør.<sup>97</sup> På denne måten kunne musikken hjelpe ungdommer med å håndtere triste og depressive følelser. Musikken ble brukt til å takle de vonde følelsene, da de ofte ble opplevd som mildere etter lytting til musikk. I denne forskningen besto utvalget av ungdom som har en tendens til å få depressive tanker. Musikk ble også brukt som en trøst, og ungdommen fikk en slags forståelse for at de ikke er alene om å ha problemer. Dette kommer også fram i resultatene fra Saarikallio og Erkkilä sin forskning. Her fortalte ungdommene om følelser av tristhet og dveling ved problemer. Ved å lytte til musikk, ofte alene, og ofte med fokus på tekst, kunne ungdommene føle en trøst.

Av nyere forskning innen musikk og dens evne til å styrke ungdoms evner til kommunikasjon og samhandling, kan vi finne hos Saarikallio, Vuoskoski og Luck. De fant at ungdommer som blir vant til å gjenkjenne og uttrykke seg om følelser som dukker opp når de musiserer eller lytter til musikk, styrker sine evner til å kommunisere godt i andre relasjoner. Her ble 61 14- åringer gitt tre musikk-relaterte oppgaver som skulle få fram hvordan ungdommer opplevde følelser knyttet til musikk, og hvordan de uttrykte dem. Deltakerne fylte også ut skjemaer som kartla deres evne til å føle empati og eventuelle atferdsproblemer. Konklusjonen ble at man kunne se en tydelig sammenheng mellom ungdommers musikkdeltakelse og deres ferdigheter når det gjaldt emosjonell kommunikasjon.<sup>98</sup> Det er interessant å merke seg denne sammenhengen mellom musikk og emosjoner og kommunikasjonsferdigheter i andre relasjoner. Forskerne uttaler: «Overall, the results preliminarily support the idea of using musical behaviour as an indicator of the broader socio-emotional communication abilities, which in turn play a major role in adolescent adjustment and wellbeing.»<sup>99</sup>

---

<sup>96</sup> Papinczak, Dingle, Stoyanov, Hides og Zelenko 2014

<sup>97</sup> Stewart J., Garrido S., Hense C., McFerran, K. 2019

<sup>98</sup> Saarikallio, Vuoskoski og Luck 2014: 1

<sup>99</sup> Ibid.

De tyske musikkterapeutene Nöcker-Ribaupierre og Wölfl viser i sin studie hvordan musikkterapi kan brukes for å forebygge vold blant ungdomsskoleelever. Hovedfokuset i forskningen deres var at musikk og improvisasjon kunne hjelpe ungdommene med selvregulering av følelser og dermed forhindre eller redusere voldelige tendenser. Ved bruk av musikalsk improvisasjon oppdaget de at murer mellom enkelte elever ble brutt. «Despite language and social differences, an emotionally stabilizing feeling of togetherness can develop, experienced in a playful manner and therapeutically supported.»<sup>100</sup> De fant altså at elever som utsettes for tidlig og intensiv aktivering gjennom musikk i klasserommet, styrker evner som går langt videre enn kun musikalske ferdigheter. Elevenes sosiale ferdigheter øker, og viktigst av alt, deres selvtillit og selvfølelse ble styrket.<sup>101</sup>

Det er interessant å studere Papinczak Papinczak, Dingle, Stoyanov, Hides og Zelenko sin forskning<sup>102</sup>, hvor man har forsøkt å kartlegge hvordan ungdom ser deres egen musikklytting i sammenheng med deres følelse av velbehag. Her blir musikklytting brukt på ulike måter, bevisst eller ubevisst, og all lytting er ment for å øke deres velbehag. Intervjuene indikerte at musikk spilte en sentral rolle i ungdommenes dagligliv. Dette ble observert i ulike kontekster og aktiviteter. Ungdommene visste hvilken musikk de ville velge utfra hvilken kontekst de var i. Her beskrev de ulike behov de ønsket å dekke, eller mål de ville nå. Musikken ble et hjelpemiddel for å nå disse. Det ble nevnt at å synge eller spille musikk selv, følte dekkende for å nå mål. Men de fleste ungdommene mente at det å lytte til musikk alene eller sammen med andre, kunne dekke ulike behov. Analysen identifiserte fire hovedområder der musikk ble brukt for å øke ungdommenes følelse av velbehag: Relasjonsbygging, modifisere tanker, modifisere følelser og til sist en slags neddykking i følelser. Alle områdene hadde samme hovedmål: Å oppnå følelsen av velvære.

Forskningen jeg her har vist til peker på sentrale poenger innen temaet musikk og emosjoner. Dette utgjør en støtte i mitt forsøk på å finne bevis i min analyse, på at musikk kan hjelpe barn og unge med å regulere sine emosjoner.

---

<sup>100</sup> Nöcker-Ribaupierre og Wölfl 2010:1

<sup>101</sup> Ibid.

<sup>102</sup> Papinczak, Dingle, Stoyanov, Hides og Zelenko 2014

## 3. METODE

### 3.1. Kvalitativt forskningsintervju

I denne oppgaven benyttet jeg meg av kvalitativ metode med individuelle intervjuer som tilnærming. Kvalitativ metode søker «en forståelse av virkeligheten som er basert på hvordan de som skal studeres forstår sin livssituasjon.»<sup>103</sup> Mitt mål med intervjuene var å få høre om opplevelser og erfaringer fra arbeid med barn og ungdom, og det er derfor et fenomenologisk perspektiv på studien. Det var informantenes subjektive erfaringer og opplevelser som dannede datagrunnlaget. Psykologene Kvale og Brinkmann nevner at fenomenologi handler om et ønske om «å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene.»<sup>104</sup>

Jeg anså det kvalitative forskningsintervjuet som en god metode, da målet var å avdekke informantenes opplevelser. «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side»<sup>105</sup>, uttaler Kvale og Brinkmann. Da jeg bestemte meg for å utføre kvalitative intervjuer, så jeg på hvordan jeg kunne dele opp problemstillingen i forskningsspørsmål. Ved at jeg la opp til å undersøke komponenter som kan bidra til livsmestring, kunne jeg konsentrere meg om disse områdene. På denne måten lagde jeg en plan for hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres.

Professor May Britt Postholm sier: «Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst.»<sup>106</sup> Spørsmålene mine var derfor formulert slik at lærerne og musikkterapeuten kunne fortelle om sine egne erfaringer fra skolehverdagen.

Jeg valgte å utforme spørsmålene til utvalget ut fra forskningsspørsmålene mine:<sup>107</sup>

1. Hvordan kan deltakelse i musikkaktiviteter i skolen styrke elevenes danning av en trygg identitet? Her valgte jeg å spørre utvalget om de hadde noen eksempler å komme med der de hadde sett at musikk hadde påvirket elevens identitet.
2. På hvilke måter kan bruk av musikk bedre gruppedynamikken i en klasse, og dermed styrke vennskap og fellesskap mellom elevene? Jeg ønsket at lærerne og

---

<sup>103</sup> Thagaard 2003:16

<sup>104</sup> Kvale og Brinkmann 2018:45

<sup>105</sup> Ibid.: 2018:20

<sup>106</sup> Postholm 2004:3

<sup>107</sup> Se vedlegg intervjuguide

musikkterapeuten kunne komme med flest mulig eksempler på situasjoner der de hadde opplevd at relasjonen mellom elever har blitt styrket.

3. Hvordan kan musikktime bli en arena for økt mestringsfølelse som bedrer barn og unges håndtering av prestasjonspress og regulering av emosjoner? Igjen ville jeg ha flest mulig eksempler, så jeg stilte også spørsmålet: Har du opplevd at musikk har hjulpet elever noen gang?

I tillegg stilte jeg avslutningsvis spørsmålet om det finnes utfordringer for musikk lærere og musikkterapeuter i deres arbeid når det gjelder å fremme livsmestring blant de unge. Dette var selvsagt farget av min egen erfaring, da jeg selv har støtt på ulike utfordringer som musikk lærer, med tanke på blant annet bruk av tid, rom og ressurser. Svarene informantene ga, gjorde at denne undersøkelsen blir mer preget av validitet. Det er lett å drømme om gode musikk timer som fremmer mestring, glede og som videre kanskje fører til livsmestring. Men realiteten er at musikk lærere og musikkterapeuter må forholde seg til en skolehverdag preget av en del faktorer som begrenser noen av mulighetene man kunne hatt. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 4 og 5.

Det finnes selvsagt andre fremgangsmåter jeg kunne brukt når det gjelder å komme fram til svar på problemstillingen min. Jeg kunne valgt å foreta en kvantitativ undersøkelse der jeg for eksempel intervjuet en større mengde lærere ved bruk av spørreskjemaer. Her kunne lærerne for eksempel krysset av på i hvilken grad de opplevde musikktime som fruktbare i forbindelse med elevs utvikling av identitet, vennskap og fellesskapsfølelse, regulering av emosjoner og mestring i andre fag. Det er mulig resultatet på en slik spørreundersøkelse ville blitt nyttig i denne forskningen. For meg fungerte imidlertid det kvalitative forskningsintervjuet godt, da temaet for forskningen min befinner seg i områder der det er stort behov for refleksjoner og utforskning av menneskelige prosesser. Svarene blir mer sammensatt, og de kan ses i lys av personlige betraktninger.

Jeg vurderte også innledningsvis i dette prosjektet, å gjennomføre en spørreundersøkelse for elever i ungdomsskolen. Her tenkte jeg de kunne få svare på spørsmål omkring musikkfaget og dets betydning for deres følelse av livsmestring. Det kunne vært spennende å lese resultatet av det. Utfordringen hadde ligget i at spørsmålene måtte være svært nøye gjennomtenkt og godt formulert, og det ville nok i tillegg vært behov for å intervju ungdommene. Ser man på tidligere forskning på ungdom og musikkbruk, har det blitt tatt i bruk ulike metoder, og det har gjerne vært slik at man både har gjennomført intervjuer og delt

ut spørreskjemaer eller lignende. For eksempel hadde Saarikallio og Erkkilä sin forskning i 2007 både samtaler og intervjuer i tillegg til spørreskjema ungdommene skulle fylle ut.

Det var også med i vurderingen min å se nærmere på trivselsundersøkelser som skoler gjennomfører hvert år. Her tenkte jeg at jeg kunne lete etter sammenhenger mellom skolenes satsing på musikk og elevenes trivsel. Det kunne vært interessant å utforske om skoler med høy trivsel også vektla musikkfaget, som for eksempel ved å ha faglærte musikk lærere og forestillinger og konserter gjennom hele skoleåret. Jeg landet imidlertid på at dette ville bli for vanskelig å bevise, da jeg ville vært avhengig av å få innsyn i trivselsundersøkelser ved skolene. I tillegg er det svært mange andre faktorer som avgjør om elever trives eller ikke. Dette kan for eksempel handle om relasjon til lærere og skolens fysiske tilstand. I tillegg er det store forskjeller mellom skoler i ulike områder av landet og innad i kommunene for eksempel med tanke på foreldres utdanning, som man har sett at kan ha betydning for elevers læring. Jeg slo derfor fra meg å gå inn i en slik undersøkelse.

Hvordan forskningsspørsmålene mine var utformet, var en faktor som avgjorde mitt valg av metode. Informanter med lang erfaring fra barn og unges musikkdeltakelse ville hjelpe meg til å få svar. Det er mulig jeg kunne ha styrket mine data ved å for eksempel observere lærernes undervisning. Det hadde vært interessant, for selv om jeg har lang erfaring med musikkundervisning selv, er det svært sjelden man som lærer får innblikk i hvordan andre lærere legger opp sin undervisning. Det hadde også vært spennende å få observere en musikkterapeut i sitt arbeid. Dette er betraktninger jeg gjorde meg underveis i tankeprosessen fram til valget av metode. Jeg kan konkludere med at jeg synes et kvalitativt forskningsintervju fungerte godt. Det ville blitt en for stor og omfattende oppgave om jeg hadde kombinert denne metoden med andre metoder i denne prosessen.

Det var informantenes subjektive opplevelser som dannet det empiriske grunnlaget. Det var derfor viktig å være bevisst sin egen rolle som intervjuperson, da man alltid vil være preget av en ytre kontekst. Kvale og Brinkmann sier om dette: «Kunnskap om hva andre mennesker gjør og sier, hva deres handlinger og ytringer betyr, avhenger alltid av en bakgrunn eller kontekst av andre betydninger, antakelser, verdier, praksiser og så videre.»<sup>108</sup> Konteksten vil alltid variere ut ifra hvilken bakgrunn og situasjon man befinner seg i, både i intervjuøyeblikket og under transkribering av intervjuet i etterkant.

---

<sup>108</sup> Kvale og Brinkmann 2009:74

I mitt tilfelle hadde jeg allerede god kjennskap til hvordan hverdagen til en musikk lærer ser ut, og jeg kjente i tillegg alle tre lærerne fra før. Jeg var godt kjent med konteksten lærerne beskrev sine opplevelser fra. Dette kan ha vært positivt, da informantene kunne konsentrere seg om å fortelle om det viktigste, opplevelsene sine med elevene, uten å måtte forklare noe omkring skolens struktur, hverdag, rammer eller andre forhold. En negativ side ved det, kan være at jeg under intervjuet forsto godt hva informantene mente, og dermed ikke stilte like mange utdypende spørsmål. Det er kanskje en sannsynlighet for at jeg hadde stilt flere utdypende spørsmål om jeg ikke hadde hatt erfaring fra læreryrket.

Viggo Krügers forskning hadde jeg noe kjennskap til fra før, siden jeg hadde lest noen artikler, hans doktorgrad og boken *Musikk, ungdom, deltakelse*. Dette tenkte jeg var positivt for intervjuet, da Krüger forsto at jeg hadde noe kunnskap om hans arbeid, og dermed ikke trengte å forklare like mye. Jeg tror også her det var positivt at jeg har erfaring fra læreryrket, da han viste til ulike opplevelser med ungdom i skolen.

To av intervjuene ble foretatt over Skype grunnet geografiske avstander. Det fungerte bra, og jeg fikk inntrykk av at informantene ikke følte at det hadde noen innvirkning på at de fikk tale fritt og uforstyrret. Jeg tok et video-opptak med god kvalitet på lyd og bilde, og transkriberte intervjuet utfra det. En positiv side ved å ha et video-opptak er at man kan studere informantens kroppsspråk og gester. Dette mister man når det kun er gjort lydopptak av intervjuet.

### 3.2. Utvalg

Jeg intervjuet tre musikk lærere og en musikkterapeut. Undersøkelsen har gått i dybden i stedet for i bredden. Den gir ikke noe helhetlig bilde av hvordan alle norske musikk lærere og musikkterapeuter tenker. Sosiolog Pål Repstad presiserer at man ikke kan generalisere ukritisk fra studier av et miljø. Likevel kan man si noe om hvor representativt et miljø er.<sup>109</sup>

Utfordringen ved å ha valgt kun tre musikk lærere er at man kan stille seg spørsmål om hvor representative disse tre lærerne er i forhold til musikk lærere flest. Det samme gjelder for musikkterapeuten, da jeg kun har en representant fra denne yrkesgruppen. Jeg mener imidlertid intervjuene ga meg mange gode eksempler fra skolehverdagen til musikk lærerne. Musikkterapeuten kunne vise til flere opplevelser fra arbeidet med ungdom og musikk i

---

<sup>109</sup> Repstad 2007



skolen. Disse dataene er representative for informantenes opplevelser i skolen. Det kan være en svakhet at informantene ikke er fra en homogen gruppe. Jeg vurderte det imidlertid som interessant å undersøke musikkterapeutens arbeid, da han har jobbet med ungdom i skolen.

Informantene var:

- Roy Skog, musikk lærer ved Kolbotn skole og kulturskolelærer.
- Henriette Asplin, musikk lærer og kontaktlærer ved Lilleaker skole i Oslo.
- En musikk lærer ved en ungdomsskole.
- Viggo Krüger, musikkterapeut i Bergen.

Da jeg skulle velge ut informanter, var det viktig for meg å velge noen med lang erfaring fra musikkundervisning og musikkterapi. Sannsynligheten for at jeg ville få gode data om musikkens virkning på de unge var større når informantene hadde flere års erfaring, og jeg syntes det økte troverdigheten i svarene deres.

Jeg intervjuet først Roy Skog. Han har vært min kollega gjennom tolv år, og vi har samarbeidet mye om musikkundervisningen i disse årene. Det var nyttig for meg å starte med et intervju med ham, da jeg fikk prøvd meg litt fram med en jeg kjente godt.

Jeg ville også intervju en lærer med lang erfaring fra musikkundervisning både i barne- og ungdomsskolen. Denne læreren, som jeg har kalt «musikk lærer F», ønsket å være anonym. Henriette Asplin var min kollega da jeg jobbet på Lilleaker skole i Oslo. Hun var en av de første lærerne jeg samarbeidet tett med, som nyutdannet lærer. Asplin var glødende opptatt av musikk og dens virkning på klassemiljøet, og hun brukte svært ofte musikk som verktøy når hun underviste i andre fag. Jeg husker jeg ble imponert over hvordan hun klarte å motivere for læring og skape gode læringsmiljø ved bruk av sang, musisering, drama og dans.

Siden temaet for denne oppgaven befinner seg innen musikk og helse og musikkterapi, var det også aktuelt å intervju en musikkterapeut med erfaring fra skolen. Viggo Krüger har jobbet med ungdom og musikkterapi i skolen, og han har dokumentert dette arbeidet sitt i en doktorgrad. Han har i tillegg vært en av de som tar til orde for å bruke musikk mer aktivt og som et verktøy i forebyggende arbeid i skolen. Han hevder at «musikk kan være redningen for mange unge». <sup>110</sup> Krüger ble på mange måter de sårbare elevenes stemme i denne oppgaven.

Jeg ønsket i begynnelsen av prosjektet også å intervju en musiker med lang erfaring fra konserter med barn og ungdom. Jeg håpet på data som beskrev møter med barn i forbindelse

---

<sup>110</sup> Krüger i Bergens Tidende 17.12.2017

med musikk, og om disse møtene videre kunne knyttes til identitet, fellesskap, mestring og regulering av emosjoner. Intervju med Koame Sereba ble derfor gjennomført via Skype. Det var veldig interessant å snakke med Sereba. Jeg valgte likevel å ikke bruke ham som informant i denne forbindelse. Informasjonen han kom med var preget av opplevelsene han hadde som musiker. Selv om han er en musiker med stor tilstedeværelse, innlevelse og interesse for barna han underholder, er det ikke så mye kontakt han får med elevene han møter, annet enn samtaler i slutten av konsertene. Dette nevnte også min veileder for meg, så jeg var egentlig forberedt på at intervjuet kanskje ikke ville være så fruktbart. Jeg ville likevel gjennomføre intervjuet. Sereba kom med en del betraktninger omkring musikk og livsmestring i skolen, og om hvordan lærerne kan omfavne dette, så jeg kommer til å vise noe til ham.

### 3.3. Gjennomføring av intervjuene

Det var naturlig for meg å velge en intervjustil der informantene fikk fortelle fritt om sine erfaringer. Likevel ble intervjuet styrt av forskningsspørsmålene. Intervjuene kan derfor kalles delvis strukturert eller semistrukturert. Temaet var fastlagt på forhånd, og jeg hadde utformet en intervjuguide som informantene hadde fått i forkant av intervjuet. En intervjuguide kan beskrives som et manuskript over intervjuets temaer.<sup>111</sup> Om informantene kom på noe, som kanskje ikke hadde med spørsmålet mitt å gjøre, lot jeg dem fortsette å beskrive, så rekkefølgen på spørsmålene ble bestemt av meg underveis. På den måten kunne spørsmålene på best mulig måte knyttes opp til den enkelte informants forutsetninger. Flexibilitet er et av stikkordene i det kvalitative forskningsintervjuet, og man må også være åpen for at informanten bringer opp andre temaer enn det som var planlagt.<sup>112</sup>

Intervjuene ga informantene stor frihet til å fortelle fritt, så de kan vel også plasseres inn under sjangeren narrative intervjuer, som fokuserer på de historiene intervjupersonene forteller.<sup>113</sup> Det var også aktuelt å undersøke om lærerne hadde noen meninger om den nye lærerplanen Fagfornyelsen, og om den hadde påvirket lærernes arbeid med fagplanen i musikk i noen grad. Jeg intervjuet lærerne våren 2020, og den nye lærerplanen tredde i kraft høsten 2020. Det var derfor stor sannsynlighet for at lærerne ikke hadde satt seg inn i Fagfornyelsen ennå. De hadde heller ikke utprøvd de nye områdene innen musikkfaget i

---

<sup>111</sup> Kvale og Brinkmann 2018

<sup>112</sup> Thagaard 2003:85

<sup>113</sup> Kvale og Brinkmann 2018:182

lærerplanen, så det var selvsagt et moment jeg måtte ta med i betraktning. Det kunne vært interessant å intervjuer på nytt etter at fagfornyelsen har blitt ordentlig innarbeidet i fagplanene. Her ville det helt sikkert vært mange gode erfaringer og refleksjoner utvalget kunne kommet med.

Det var viktig for meg at informantene i god tid i forveien av intervjuene fikk tilsendt en intervjuguide. Dette var fordi jeg ville at informantene i størst mulig grad hadde gjort seg noen tanker om emnet. Den viktigste grunnen var imidlertid at jeg ønsket så mange beskrivelser av hendelser og opplevelser som mulig. Ønsket om at intervjuet ville erfares som en god opplevelse for intervjupersonene, var også viktig for meg. Da jeg utformet spørsmålene, var det sentrale at de skulle oppleves som enkle å svare på. Kvale og Brinkmann uttaler at hovedspørsmålene bør være i deskriptiv form: Hva skjedde, og hvordan skjedde det?<sup>114</sup> Jeg utfylte også underveis med spørsmål som: «Har du flere eksempler?»

Jeg erfarte at det var godt å ha gjort det første intervjuet med Skog. Han kunne gi lange og levende beskrivelser av ulike opplevelser knyttet til musikk. Kvale og Brinkmann skriver: «Slike intervjupersoner kan nok virke behagelige for intervjueren, men det er ikke nødvendigvis slik at de gir den mest verdifulle innsikt i de aktuelle forskningstemaene.»<sup>115</sup> Dette opplevde jeg ikke som tilfelle. Jeg fikk mye god innsikt i Skogs erfaringer, og jeg syntes intervjuet var verdifullt. Underveis i intervjuet forsøkte jeg å ha problemstillingen min i bakhodet, og prøvde å stille gode oppfølgingsspørsmål dersom intervjupersonen sporet av. Jeg strebet etter å «innhente beskrivelser, slik at [jeg fikk] et relevant og pålitelig materiale å tolke ut fra.»<sup>116</sup> Jeg ser at jeg burde ha stilt flere oppfølgingsspørsmål. For eksempel kunne jeg spurt Skog hva han mente med: *[E]stetiske fag og musikk spesielt, kan bidra til at man fikser ting bedre.*<sup>117</sup> Her kunne jeg bedt ham om å utdype mer og kanskje komme med eksempler.

En positiv side ved at jeg intervjuet Skog først, var at det føltes trygt, siden jeg kjenner ham godt. Jeg kunne prøve meg litt fram, og jeg kunne få en bedre forståelse for hvordan spørsmålene mine kunne fungere i et intervju. Skog kom med innspill om at han syntes et spørsmål var litt vanskelig å svare på. Det var spørsmål 3: Har du erfart at musikkfaget har hjulpet elever noen gang?<sup>118</sup> Her mente Skog at det var vanskelig å svare fordi det var et veldig

---

<sup>114</sup> Kvale og Brinkmann 2018:164

<sup>115</sup> Ibid.:94

<sup>116</sup> Ibid.:165

<sup>117</sup> Se s. 41

<sup>118</sup> Se vedlegg: Intervjuguide

lite konkret spørsmål. Det førte til at jeg prøvde meg litt fram ved neste intervju. Jeg brukte noe skjønn, da det følte naturlig å tilpasse intervjuet noe til hver enkelt informant.

Jeg møtte Skog i et klasserom på kulturskolen. Asplin intervjuet jeg hjemme hos henne i Oslo. Jeg tok taleopptak med mobilen min, og lyden ble god, så det var ikke vanskelig å transkribere intervjuene i etterkant. Det var meningen at jeg skulle møte Krüger for å intervju ham i Fredrikstad sommeren 2019. Dette ble dessverre avlyst grunnet covid-19. Dermed foretok jeg intervjuet med ham over Skype. Jeg intervjuet musikk læreren fra ungdomsskolen også på Skype. Det gikk fint å snakke med dem på denne måten også. Det er likevel, slik jeg ser det, ikke til å se bort ifra at den aller beste måten å intervju noen på, er ved å møte informantene ansikt til ansikt. Her kan man både innledningsvis og avslutningsvis få til gode samtaler, og det føles kanskje mer naturlig. Likevel ble samtalene på Skype gode, og jeg fikk inntrykk av at informantene ikke følte at det hadde noen innvirkning på at de fikk tale fritt og uforstyrret.

### 3.4. Reliabilitet

Reliabilitet henviser til hvor pålitelige og troverdige resultatene fra et intervju er. Kvale og Brinkmann uttaler: «Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere.»<sup>119</sup> Det var altså viktig for meg å tenke på at arbeidet måtte være troverdig både under intervjuet, i transkriberingen og ved analysen av informantenes uttalelser. Videre hevder Kvale og Brinkmann at det heller ikke er heldig med en altfor sterk fokusering på reliabilitet, da det kan motvirke kreativ tenkning og variasjon.<sup>120</sup> Under intervjuene hendte det at jeg valgte å gå bort fra detaljert å følge intervjuguiden min. Jeg kunne for eksempel utsette et spørsmål for så å ta det opp igjen senere i intervjuet. Dette var fordi jeg ikke ville ødelegge en god flyt i samtalen. Det hendte informantene kom med gode beskrivelser og fortellinger, og da følte det riktig å spille videre på disse. Derfor ble selvsagt ikke alle intervjuene like. Det kan være at dette kan ha hatt en innvirkning på resultatene.

Mine egne erfaringer og opplevelser har, som nevnt, helt sikkert påvirket meg i forsøket på å forstå og skape mening i datamaterialet. Noe av utfordringen ved at jeg allerede hadde en god

---

<sup>119</sup> Kvale og Brinkmann 2018:276

<sup>120</sup> Ibid.

del meninger om hvordan musikk kan hjelpe elever, lå nok i at mine spørsmål kanskje ble noe ledende. Det lå nok en forventning i at svarene skulle være positive. Informantene forsto godt hva jeg var ute etter, da jeg var helt åpen om det. Det kan ha vært en sjanse for at utvalget kom med svar de anså som strategisk riktige. Det at de ikke var anonyme, kunne kanskje også føre til at de ikke svarte like ærlig som de hadde gjort om undersøkelsen var anonym. Likevel følte jeg at informantene var ærlige, og de kom med svar som var veldig gjenkjennbart for min egen opplevelse av arbeid med musikk i skolen. Jeg fikk gode samtaler som bar preg av utvalgets erfaringer, opplevelser og refleksjoner omkring dette. Styrken i spørsmålene lå i at de var utformet slik at de skulle være noenlunde enkle å svare på. Jeg forsøkte å ordlegge meg så konkret som mulig. Det var også svært nyttig at jeg kunne tilpasse intervjuet underveis med oppfølgingsspørsmål. Jeg tror i tillegg en slik intervjuform ga informantene god mulighet til å utdype og forklare sine meninger.

Det kan være noe problematisk at jeg valgte informanter med lang erfaring. Kanskje jeg dermed har laget et glansbilde av hvordan musikktime utarter, og hvor stor innvirkning og påvirkningskraft disse timene kan ha på elever? Det er klart at denne undersøkelsen er preget av at informantene har lang erfaring fra musikkundervisning og fra tilrettelegging av musikkaktiviteter for sårbare elever i skolen. Det nevnes for eksempel ikke hvordan informantene opplevde det å være nyutdannet, der skolehverdagen gjerne er preget av noe mindre oversikt.

### 3.5. Hermeneutikk

Det fenomenologiske perspektivet i denne oppgaven henger sammen med en hermeneutisk tolkning av intervjuene. Man kan plassere kvalitative undersøkelser inn i en hermeneutisk erkjennelsestradisjon.<sup>121</sup> Dette handler om en tolkning av mening i menneskelige uttrykk. Når vi skal forstå noe nytt, begynner vi ikke på bar bakke. Vi bruker den kunnskapen vi allerede har, en forforståelse, til å fortolke hva som skjer.<sup>122</sup> Dermed dukker det opp ny kunnskap eller en ny fortolkning, og slik vil fenomener tolkes på flere nivåer.

Innen hermeneutikken legges det vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, for fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke

---

<sup>121</sup> Beckmann 2014:97

<sup>122</sup> Ebdrup 2012

folks handlinger og erfaringer gjennom å legge vekt på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende.<sup>123</sup> I prosessen fra jeg skulle formulere problemstilling til å tolke og analysere svar fra informantene, har jeg hele tiden vært bundet av min egen forforståelse. Den forestillingen og de erfaringene jeg har hatt med meg, vil i møte med ny informasjon dermed danne en ny forståelse.

I min studie ønsket jeg å få frem informantenes tanker, meninger og erfaringer. Siden jeg, som tidligere nevnt, allerede sitter på kunnskap og erfaringer fra læreryrket og musikkundervisning, påvirket dette mitt arbeid. I tillegg vil min forforståelse være preget av det teoretiske rammeverket jeg har satt meg inn i. Den bærer også preg av mine verdier og mine holdninger til musikk. Jeg opplever musikk som en ressurs i livet, og musikk er uten tvil viktig for min livskvalitet. Dermed preger disse verdiene meg også som forsker. Jeg hadde allerede et inntrykk av hvilken påvirkning musikktime har hatt på elevene. Denne erfaringen hadde dermed innvirkning på hvordan jeg formulerte problemstilling og forskningsspørsmål. Videre utformet jeg intervjuene preget av at jeg allerede hadde en form for forståelse for hvilken erfaring informantene hadde. I tillegg hadde jeg kjennskap til tre av informantene i form av at jeg har jobbet og studert sammen med dem, og Krügers arbeid hadde jeg satt meg noe inn i. Dermed var jeg noenlunde trygg på hvilken form og ordlyd intervjuene skulle ha, og jeg hadde i tillegg en tanke om hvilken retning samtalene kom til å ta. I forbindelse med at jeg skulle tolke intervjuinnholdet, var jeg preget av min forforståelse. Her var det viktig å skille mellom denne forforståelsen og informantenes fortelling. Likevel så jeg på det som en ressurs at jeg kunne utnytte min etablerte forståelse slik at jeg hadde en referanseramme underveis i dette prosjektet.

Det er ikke til å se bort ifra at denne undersøkelsen også bærer preg av at alle i utvalget var svært positive til musikk og musikkundervisning. Funnene er farget av både mine og deres verdier. Resultatet hadde nok blitt et annet om jeg for eksempel hadde tatt en kvantitativ undersøkelse, der flere musikkklærere hadde blitt spurt. Et mer nyansert bilde hadde nok kommet frem.

---

<sup>123</sup> Beckmann 2014:97

### 3.6. Validitet og etiske refleksjoner

«Validitet viser til om en metode kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke.»<sup>124</sup> For å forstå meningen av opplevelsene til informantene, fant jeg den kvalitative metoden som best egnet. Man kan ikke se bort ifra at svarene fra intervjuene har blitt tolket på en bestemt måte av meg, farget av mine egne erfaringer. Andre kontekster som kan ha påvirket meg, er at jeg var ute etter å få svar og eksempler fra informantenes hverdag som var i samsvar med teorien jeg allerede hadde satt meg inn i. Jeg mener likevel at jeg klarte å være så objektiv som mulig, og jeg tror andre intervjuere ville kommet fram til tilnærmet like data som meg.

Som en del av de metodologiske overveielserne ligger det også et krav om å gjennomføre intervjuene på en etisk forsvarlig måte. Kvale og Brinkmann uttaler: «Etske refleksjoner preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger.»<sup>125</sup>

I forkant av intervjuene sendte jeg derfor sammen med intervjuguiden, et informasjonsskriv til informantene. Skrivet var utformet etter en mal fra NSD. Informasjonsskrivene tydeliggjorde bakgrunnen for forskningen, samt forskningens tema og formål. Her var det også informasjon om hvordan dataene ville bli behandlet.<sup>126</sup>

Jeg undersøkte i forkant om informantene ønsket å være anonyme. Dette uttalte de seg om enten muntlig via Skype eller underskrev på infoskrivet de både hadde fått tilsendt på mail i forkant og som de fikk fysisk foran seg ved intervjuet. En av informantene ønsket å være anonym. De tre andre ønsket ikke å være anonyme, så derfor var det enda viktigere å vektlegge taushetsplikt. Jeg presiserte at jeg ikke kom til å nevne noen navn på elever, dersom informantene kom til å gjøre det. Det var imidlertid ikke et stort behov for det, da både lærere og musikkterapeuter med erfaring fra barnevernet har taushetsplikt godt innarbeidet.

Intervjuene ble registrert enten med lydopptak fra min mobil eller med video-opptak via Skype. Deretter transkriberte jeg intervjuet og sendte det til informantene, slik at de kunne legge til eller fjerne noe om de ønsket det. Ofte kan det være vanskelig for en informant å lese gjennom slike skriv. Det er basert på muntlig tale, og dermed kan språket virke litt enkelt. «Talt

---

<sup>124</sup> Beckmann 2014:357

<sup>125</sup> Kvale og Brinkmann:97

<sup>126</sup> Se vedlegg kap.8

språk og skrevne tekster innebærer forskjellige språklige spill.»<sup>127</sup> Likevel kom ikke informantene med noen tilbakemeldinger om at det jeg sendte dem ikke samsvarte med deres opplevelser og meninger om temaet.

Denne undersøkelsen er som sagt farget av at utvalget hadde et positivt forhold til musikkundervisning og den påvirkning musikk kan ha på vår helse. Likevel kunne alle også fortelle om utfordringer knyttet til musikkundervisning, så jeg synes funnene viser et nyansert bilde av skolehverdagen.

### 3.7. Metode for analyse

Som Kvale og Brinkmann presiserer, må man tenke over hvordan intervjuene skal analyseres før de utføres. Jeg stilte meg spørsmålet «hvordan kan jeg finne ut av hva intervjuene forteller meg om det jeg ønsker å vite?»<sup>128</sup> For å kunne benytte seg av informasjonen som kom fram i intervjuene, er det viktig å forholde seg til transkripsjonen som om man «går inn i en dialog med teksten og innleder en imaginær samtale med forfatteren om meningen med teksten.»<sup>129</sup> Mitt ønske var å forsøke å utdype det som ble uttrykt i intervjuene.

I forsøk på å få en oversikt over datamaterialet, kategoriserte jeg funnene i fem hovedkategorier knyttet til musikk og livsmestring. Disse kategoriene sto i sammenheng med forskningsspørsmålene mine, og temaene er også behandlet teoretisk i kapittel 2. Jeg la dermed opp til en deduktiv tilnærming, da jeg tok utgangspunkt i allerede kjent teori om disse kjernekategoriene. Det ble aktuelt å starte bearbeidningen av det transkriberte intervjuet med å kategorisere funnene i kjernekategoriene *identitet, fellesskap, emosjoner og mestring*. Jeg markerte teksten med ulike farger for hver kategori. Her oppdaget jeg videre flere underkategorier etter hvert som jeg leste gjennom intervjuene. Dermed så jeg etter om det var noe intervjuene hadde til felles. Et eksempel på hvordan jeg kategoriserte intervjuet var:

*Jeg begynte å tenke på en elev med samisk bakgrunn. Han fikk se en film fra den samiske kulturen, også begynner han plutselig å joike, helt intuitivt. Det har med identitet å gjøre. Det var derfor jeg tenkte på han. Og den følelsen vokste liksom, for han var en «outsider» i klassen før det, men hvordan han vokste og fikk en autoritet på egne vegne, og hvordan de andre så på han. Også fikk han en godfølelse.*

---

<sup>127</sup> Kvale og Brinkmann 2018:205

<sup>128</sup> Ibid.:217

<sup>129</sup> Ibid.:218



Dette avsnittet satte jeg inn i hovedkategorien *identitet* og underkategorien *musikk hjelper elever med å se seg selv i et annet lys*. Dermed kunne jeg plassere uttalelser fra andre informanter også inn under denne kategorien. Ut fra mønstrene jeg identifiserte, utformet jeg nye underkategorier som jeg mente var representative for datamaterialet.

Min veileder foreslo bruk av en tabell eller et tankekart som et nyttig verktøy i denne fasen for å kunne sortere datamaterialet. Dette hjalp meg til å lettere kunne systematisere, identifisere mønstre og samtidig forsøke å trekke paralleller mellom de ulike kategoriene. Det var også nyttig å gå gjennom materialet på nytt for å undersøke om kategoriene var holdbare. Braun og Clark poengterer hvor viktig det er at kategoriene stemmer overens med datamaterialet i sin helhet: "At this level, you consider the validity of individual themes in relation to the data set, but also whether your candidate thematic map 'accurately' reflects the meanings evident in the data set as a whole."<sup>130</sup> Kategoriene måtte altså kunne representere helheten i datamaterialet, for å sikre validitet i analysen.

Underveis i arbeidet med å kategorisere uttalelsene fra informantene, fant jeg at enkelte avsnitt kunne passe innenfor flere kategorier. For eksempel kunne denne uttalelsen plasseres under to hovedkategorier, nemlig både under *regulering av emosjoner og mestring: Stemningen snur når elevene har fått beveget seg litt. Alt henger sammen. Det psykiske og livsmestring, det henger jo sammen. Og har du det i bunnen, så kommer fagene lettere, og så videre.*

---

<sup>130</sup> Braun and Clark 2006:91

Slik utformet jeg oversikten over kjerne kategorier og underkategorier:

<b>Kjerne kategorier</b>	<b>Identitet</b>	<b>Fellesskap</b>	<b>Mestring</b>	<b>Emosjoner</b>
Underkategori 1	Musikk kan gjennom samtaler og deltakelse hjelpe sjenerte og sårbare elever med selvtillit	Musikk gir en bedre fellesskapsfølelse i en klasse og bedrer klassemiljøet	Musikk hjelper elever med å mestre andre fag bedre	Musikk hjelper elever med å forandre og/eller forsterke følelser
Underkategori 2	Musikk elevene hører, påvirker dem i deres danning av identitet	Musikk styrker relasjonen mellom elever	Musikk gir små lysglimt i en stressende hverdag	Musikk hjelper elever til å bli flinkere til å uttale seg om følelser
Underkategori 3	Musikk hjelper elever med å se seg selv i et annet lys og vise hvem de er med å se seg selv i et annet lys og vise hvem de er	Musikk styrker følelsen av tilhørighet		

## 4. FUNN OG RESULTAT

Ut fra teorien jeg har gjennomgått i kapittel 2, ønsket jeg å se relevansen av den ved en analyse av intervjuene. Hovedkategoriene i undersøkelsen var allerede fastsatt ut fra problemstilling og forskningsspørsmål. Underkategoriene kom jeg fram til ved å lese gjennom intervjuene flere ganger og ved å se på likheter og sammenhenger mellom uttalelsene.

Da jeg skulle kategorisere funnene mine, dukket det opp flere utfordringer. Blant annet var det vanskelig å skille mellom ulike områder der man ser musikkens virkning på barn og unge, da alle områdene på en måte hang sammen. For eksempel kunne informantene komme med eksempler på at musikk hadde hjulpet elever med å finne fram til sin identitet. Dette kan videre ses i sammenheng med historier om et bedre fellesskap i en klasse. Har du elever som er trygge på sin egen identitet, vil også klassemiljøet være bedre. Dette vil igjen føre til et godt og trygt læringsklima og dermed føre til mestring i andre fag. Krüger uttalte i denne forbindelse: *Hvis du begynner å endre identiteten fra en som ikke lykkes, ikke mestrer, til en som faktisk får ting til. Da vil tilhørigheten og ønsket om å være med i felleskapet øke, og det vil jo konkret gi seg utslag i emosjonelle aspekter. Man vil oppleve seg selv som mer vellykket.*

For å kunne beskrive funnene mine, så jeg meg likevel nødt til å kategorisere noe. Det ville vært for omfattende å forsøke å beskrive, fortolke og analysere funn uten å dele funnene inn i ulike områder. Derfor delte jeg funnene inn i kategorier som var i samsvar med problemstillingen min. Hovedområdene var *identitet, fellesskap, emosjoner og mestring*, og disse ble brukt som kategorier. Selv om jeg ikke spurte informantene direkte om de hadde eksempler på at elever opplevde økt mestring i musikktime, kom informantene med flere eksempler på det. Det var nok kanskje fordi kategoriene som sagt går litt inn i hverandre. I tillegg lå temaet musikk og livsmestring hele tiden i bakgrunnen i intervjuet. Dermed var det naturlig at mestring ble en av hovedkategoriene. Informantene uttalte seg også om livsmestring og musikk i skolen, og det var selvsagt også aktuelt å ta med dette. Jeg gjennomførte altså ulike steg i analyseprosessen for å komme fram til hovedkategorier og underkategorier.

Jeg vil videre presentere funnene innen hver hovedkategori og redegjøre for de ulike underkategoriene jeg fant.

#### 4.1. Musikk og identitet

*Hvordan kan deltakelse i musikkaktiviteter i skolen styrke elevenes danning av en trygg identitet?* Her kom informantene med mange eksempler på opplevelser der de mente at elevenes forestilling av sin egen identitet ble forsterket etter deltakelse i musikktimer.

Skog redegjorde for tanker omkring barn og ungdoms vei mot å forme sin egen identitet, og musikkens rolle i den forbindelse.

*[I] sammenheng med folkehelse og livsmestring så er jo musikken med på å bygge opp under en utvikling hos en person fra du er veldig liten og til du modnes i hodet. Hva er meg, og hva er det som påvirker meg? I starten, før de blir utsatt for disse sterke kreftene som media gir, så er det jo hva du har fått med morsmelka. Påvirkningen foreldrene dine har gitt deg. Så åpner verden seg, og så blir du påvirket, og så skal det oppstå en identitet i dette her. Man blir påvirket i forskjellig grad.*

Skogs uttalelser her, støttes av mange forskere på musikk og identitet. Ruud har som tidligere nevnt, vist hvordan identiteten kan utforme seg ved hjelp av musikkvalg. Etter hvert når barn blir ungdom, blir det viktig å utforme en identitet som kanskje polariserer en selv overfor foreldrene. Man kommer inn i en frigjøringsfase. *Så åpner verden seg*, som Skog nevner. Da vil man kanskje ha et behov for å avgrense seg i det sosiale fellesskap, og man vil vise hvem man er gjennom musikken. Dermed kan vi definere hvem vi er og hvor vi står når det for eksempel gjelder verdier. Ungdom spesielt har en sterk trang til å vise hvem de er, og de bruker gjerne musikk for å få fram dette. Som nevnt tidligere har de en trang til å avgrense seg fra andre, og en følelse av «being somebody» kan gjøre seg gjeldende ved lytting eller musisering til en spesiell type musikk. Beckmann uttaler om musikken i denne forbindelse: «Den endrer relasjonelle mønstre og den kan bidra til selvstendighet.»<sup>131</sup>

Skog redegjorde videre om musikk og identitet:

*Musikk bidrar veldig sterkt til identitet i barneskolen. Den musikken de velger, den velges jo ofte utfra at de har sett disse artistene. Det visuelle kan telle like mye som det auditive. Det kan handle om hvordan man identifiserer seg med artisten og uttrykket til artisten.*

Ruud skriver i denne forbindelse: «Veien mot å forme en identitet mer i pakt med egne forventninger og idealer er for mange også brolagt med utforskning og utprøving av nye

---

131 Beckmann 2014:9

modeller for identitet. [...] [I ungdoms søken etter forbilder], settes nye standarder for selvrealisering.»<sup>132</sup>

Skog fortsatte om musikken i barne- og ungdomsverdenen, og at man blir påvirket i forskjellig grad: *Noen kan jo bli helt ødelagt av gale inntrykk, mens andre preller det bare av på. Det er mange utrolig flotte og alvorlige tekster i hip-hop-musikken. Men det er selvfølgelig mye som ikke er bra der også, for eksempel dårlig kvinnesyn og voldsforherligelse.*

Hvis man i musikkfaget skal forsøke å veilede elevene i deres søken etter en trygg identitet, kan man her gjennomføre lytteoppgaver med fokus på tekstinnhold. De kan få trening i å uttrykke seg om sine egne følelser i forbindelse med lytting til musikk, og de vil kanskje bruke disse ferdighetene for å unngå å havne i usunne lyttemønstre.

Dette utdyper Saarikallio sammen med Gold og McFerran. Her fant man at ungdom kan ha problemer med å slutte å høre på musikk som de knytter til dårlige minner. Musikk kunne også gjøre at ungdommene fikk et lavere selvbilde, og de kunne føle seg påvirket av musikken til å ta dårlige valg. Musikk kan også bli en form for tvangstanke. Saarikallio og McFerran nevner i sin forskning at noen ungdommer nevnte at det kan være vanskelig å slutte å høre på musikk som de knytter til vonde minner.<sup>133</sup>

Skog uttalte:

*Man går gjerne i flokk i den alderen. Er det artisten som har påvirket deg eller er det kameratene? Man er sammen med de som liker det samme. [A]t barn og ungdom bruker musikk, det synes jeg selvfølgelig er veldig positivt. Det er også viktig at de trenger impulser, for ellers så velger de bare det samme. Da blir ensrettinga så total. At alle hører på det samme.*

Her nevner Skog et fenomen de fleste barn og unge må ta stilling til. Det blir en konflikt mellom tilhørighet og selvstendighet: *Man går gjerne i flokk i den alderen.* Dette kan oppleves som vanskelig, da man både ønsker å oppnå følelsen av den tryggheten som oppstår i gruppe, men også kan ha egne preferanser. Mange kan være redde for å være ærlige når det gjelder musikkvalg av redsel for å bli utstøtt fra gruppen. En tydelig musikk lærer som veileder og har en god relasjon til elevene er dermed viktig. Da vil klassemiljøet bli trygt, og elevene tør å stå fram med den musikksmaken de har, og man unngår at *ensrettinga blir så total.*

---

<sup>132</sup> Ruud 2013:149

<sup>133</sup> Saarikallio og McFerran 2014

Musikklærer F uttalte i denne forbindelse: *Elevene er ofte veldig på søken etter hva slags musikk som passer dem, hva slags tekster som passer dem. Men jeg opplever at veldig mange føler at det åpnes opp for uttrykk, og at de lærer mer om verden gjennom musikken.*

Denne uttalelsen styrker teorien om at de unge finner fram til en identitet ved hjelp av musikk. Den støtter samtidig mine antagelser og eksisterende teorier om musikk og fellesskap, da det kommer fram at elevene blir mer åpne for uttrykk og lærer mer om verden gjennom musikken.

Asplin kom med et konkret eksempel der hun opplevde at en elev mest sannsynlig følte at hans egen identitet «fikk et løft»:

*Jeg begynte å tenke på en elev med samisk bakgrunn. Han fikk se en film fra den samiske kulturen, også begynner han plutselig å joike, helt intuitivt. Vi sitter på nasjonalmuseet og så begynner han å joike, og det bare kom, det var en sånn inspirasjonskilde. Det har med identitet å gjøre. Det var derfor jeg tenkte på han. Og den følelsen vokste liksom, for han var på en måte en «outsider» i klassen før det, men hvordan han vokste og fikk en autoritet på egne vegne, og hvordan de andre så på han, og at det liksom ble et «løft» i identiteten. Også fikk han en godfølelse.*

Jeg velger å tolke det slik at gutten fikk forsterket sin følelse av «dette er meg». Det er jo ikke slik at gutten fortalte selv at han tenkte slik. Likevel er det en grunn til at Asplin nevner dette, at hun tenkte på akkurat denne eleven og denne episoden. Hun fortalte videre at de andre elevene ble nysgjerrige og ville høre mer om guttens bakgrunn. Asplin fikk inntrykk av at denne opplevelsen var svært positiv for gutten.

Krüger nevnte et eksempel på hvordan en gutt klarte å komme på rett spor. Han var med på musikkprosjektet som Krüger var ansvarlig for, i ungdomsskolen. Her ble han kjent med ressursene og kvalitetene sine på en annen måte, og han klarte å bruke disse videre i voksenlivet:

*Jeg kjenner jo han ene som var med på dette her, og han har jeg snakket litt med i voksen alder. Han har blitt selger. Han har klart å bruke ressursene sine videre inn i voksenlivet. De rastløse ADHD-kvalitetene som det er viktig å ta vare på, i stedet for å stigmatisere. Når du er selger må du være på hugget, da må du være rask, klare å skifte fokus. Han har blitt voksen.*

Her kan man se at gutten ble satt på rett spor gjennom gode opplevelser med musikk. Han ble bevisst sine ressurser og kvaliteter, til tross for eller kanskje på grunn av diagnose, og klarte å ta disse i bruk senere i livet.

Asplin fortsatte om musikk og hvordan den kan hjelpe de sjenerte elevene:

*Jeg tenker også på dans. At den mest sjenerte gutten kommer bort til meg: Henriette, kan vi ikke ta den der dansen? Og når han spør slik, og det lyser i øynene hans, så må jeg selvfølgelig si ja til det. Og vi rydder plass. Ofte så er disse kule gutta som kanskje er litt sjenerte som likevel sier: Kan vi ikke danse? De står og skuler litt på hverandre og er litt sjenerte, men de vil så gjerne.*

Det kan tenkes at Asplin har opparbeidet en trygg og god atmosfære i klasserommet for disse litt usikre elevene, og at det er det som gjør at de ønsker å danse. Det er mulig dette er med på å forme elevenes identitet, da det er vanlig at de unge speiler seg mye i hverandre. Dette støttes av blant andre DeNora som vektlegger at identiteten vår hele tiden er under utvikling, og at den kan forandres ved sosialt samvær med andre.<sup>134</sup>

Asplin beskrev også hvordan elevene vokser i roller ved forestillinger:

*Jeg har jo sett at på julespill og andre fremvisninger, der man fører frem barn som gjerne har vært litt sjenerte. Du ser at de har vokst veldig i rollen, på alle mulige måter. Vi har øvd og øvd, for at elevene skal føle mestring ved å stå foran et publikum.*

Videre fikk jeg høre om en opplevelse der en elev spilte gitar for klassen, og dermed fikk vise seg fram fra en ny side: *Jeg hadde en elev for noen år siden, og han hadde en assistent som drev med gitarspill, som lærte han litt. Der så jeg at han opplevde mestring, og han ble «løftet» i klassen etterpå.*

Asplin har hatt elever som har slitt med sjenerthet og det å høre sin egen stemme i andre fag, for eksempel ved fremføringer:

*Det er mange som leser så lavt. Man må øve på å få fram stemmeverket, og dermed kan man øve ved å synge, for å få den tryggheten i å høre sin egen stemme. Det er mange som synes det er skummelt å høre sin egen stemme. Da er det fint at man er i kor sammen med andre, og at man derfor våger å gi på litt volum. Det har mye med trygghet å gjøre. Jeg kan for eksempel ha en konkurranse mellom guttene og jentene for å få fram spesielt volumet på jentene, som ofte har en tendens til å være litt lavmælte.*

Asplin redegjorde videre for hvordan hun vil tenke framover når det gjelder for eksempel området i fagplanen som handler om at elevene skal oppnå kulturforståelse i musikk: *Det skal jeg bli mer bevisst på. For jeg har jo barn fra forskjellige land. Jeg er så opptatt av at de skal føle stolthet i forhold til det landet de kommer fra. Det er kjempeviktig. Da er musikken en sånn identitetssak man kan bruke egentlig.* Dette kan ses i sammenheng med forskningen til Lucy

---

<sup>134</sup> DeNora 2000

Green. Hun fant i samtaler med elever med pakistanske foreldre, i en bydel i London, at de var skamfulle over sin egen musikksmak, og etnisitet ble dermed et problem i etableringen av identitet.

Musikklærer F kom også med flere uttalelser om og eksempler fra sammenhengen mellom musikk og identitet:

*Jeg har en elev som sliter med sosial angst og som i utgangspunktet er interessert i musikk og det kreative og det å skape selv også. Og den eleven fikk blomstre på festivalene skolen arrangerte, og i samspill i gruppa. Det er noe med det å være seg selv og lykkes i samspillet med andre. Eleven ble tryggere og litt mer sosial ellers i skolesituasjonen også. Han fikk mer troen på seg selv når det gjelder å fortsette å skape. Han leverte en flott fordypningsoppgave i joik. Han ble veldig fascinert over en joik, og gjorde et eget opptak av det. Han gikk også i kulturskolen. Det ble veldig mangfoldig, og han fikk veldig troen på seg selv, både med tanke på å spille et instrument, synge og joike. Men også i andre uttrykk, som å skrive.*

Videre fortalte musikklærer F om andre elever som har fått vise seg frem gjennom dans:

*Det er elever som har fått blomstre gjennom dans. De har fått uttrykke seg gjennom kreativ dans, og laget egne danser. Det er så fint at musikkfaget kan være slik at det er ulike områder man kan få vist seg fram på. Før fikk elevene spille blokkfløyte, og de kan fortsatt spille det, men de får også muligheten til å spille og lage musikk på IPAD. De får også lov til å ta med seg egne instrumenter, for eksempel korpsinstrumenter. De kan spille piano, som de spiller på i kulturskolen. Her får de dyrke videre på en interesse. Jeg håper at det også gjør at vi kan få fram et større mangfold, og at de kan bli trygge på at det er noe som kan være med dem videre i livet.*

Krüger fortalte om bakgrunnen sin der han ble ansatt som lærer ved en skole, selv om han var musikkterapeut. Her lagde han bandprosjekter sammen med ungdom som hadde ADHD. Dette ble en måte å jobbe med klasse miljøet og det psykososiale læringsmiljøet på.

*Det ble veldig godt mottatt av lærerne på skolen, rett og slett fordi de hadde jo store problemer med disse elevene. De lagde jo mye leven. Så dette ble en måte å ta i bruk deres ressurser på en måte, litt sånn urolige og rastløse barn, og sette dem inn i en band-kontekst. Det å spille trommer og synge, da fikk man brukt den kompetansen som de hadde, i en ny setting. Så gikk det ikke lang tid før det ble konserter både på skolen og i fritiden. Da kunne disse elevene fremstå med en litt annerledes identitet, enn «problemunger». Dette spilte også inn på forholdet til familien. Foreldrene ble jo veldig stolte av disse barna. Jeg fikk en god kontakt med foreldrene. Barnevernet var involvert i dette, og de syntes det var en fin måte å utnytte ressursene til elevene på en positiv måte.*

Krüger fortalte videre at han merket at identiteten til disse elevene fikk et slags løft etter dette.

Han kunne se det for eksempel i form av:



*Sånne ting som øyekontakt. I starten for eksempel, så var det unnvikende blikk, og de gikk med sånne «skygger». Ofte blir slike barn usynlige barn, de passer på en måte ikke inn i skolen, og dermed sklir de ut. Og da blir de plutselig synlige fordi de gjør feil ting. Men så merket vi at de begynte å møte blikket ditt, og de var oppstemte og mer positivt innstilt til skolen. Og fra familien kom det tydelige signaler på at de opplevde at det var mindre bråk hjemme, og at det var lettere å få dem på skolen, for de var mer motiverte til å dra på skolen.*

Her kan man se at musikken ble brukt som et verktøy for å fremme disse elevenes følelse av å være synlig på en positiv måte. Det var ikke musikken i seg selv som gjorde det, men det at ungdommene fikk bruke kompetansen de hadde på noe positivt. Vi vet av forskningen innen for eksempel musikkpsykologien, at musikk fremheves som en kanal der mennesker utvikler sine sosiale og personlige identiteter.<sup>135</sup>

Videre vektla Krüger hvor viktig det er at barn og ungdom blir sett og hørt:  
*Helt uavhengig av hva de gjør, så blir musikken en mulighet til å bli sett, bli synlig og bli hørt. Det er grunnelementene i barnekonvensjonens tenkning. Og da kan du si at alt fra å sitte bak et trommesett og vise seg frem, til det å skrive en tekst om hvordan man har det, til det å lære seg en gitarsolo og delta i en revyoppsetting, alt dette handler egentlig om å gjøre barn sett og synlig.*

Her er det viktig at de blir sett og hørt i forbindelse med noe positivt. Krüger nevnte at noen av disse elevene hadde blitt tatt ut av undervisning for å øve på lesing for eksempel. Dette blir ikke nødvendigvis en positiv opplevelse for elever som allerede kanskje har emosjonelle vansker eller faglige utfordringer: *Hvis du har ADHD, også blir du satt i en lesegruppe, så tenker du jo at her sitter idiotene som ikke kan lese.*

Mange av eksemplene og opplevelsene informantene kom med, handlet om elever som fra før av har ulike utfordringer, men som gjennom musikken får vist seg fram fra en annen side enn før. Gode opplevelser i musikktime kan derfor hjelpe elever med å utvikle bedre selvtillit. Musikktime kan også bidra til at elever ser seg selv i et annet lys og dermed får positive verktøy for å forme sin identitet. Musikk elevene hører, påvirker dem også i deres danning av identitet. Konklusjonen er at musikk hjelper elever med å se seg selv og vise hvem de er. Dette kan vise seg videre som noe positivt for mestring i andre fag. Dermed styrkes identiteten innenfor flere områder i skolehverdagen.

---

<sup>135</sup> Ruud 2013

## 4.2. Musikk og fellesskap

Innledningsvis stilte jeg spørsmålet: *På hvilke måter kan bruk av musikk bedre gruppedynamikken i en klasse, og dermed styrke vennskap og fellesskap mellom elevene?*

Small hevder, som nevnt, at man skaper relasjoner ved en musikkopplevelse som i metaforisk form, står for de relasjonene man ønsker seg i livet ellers. Han mener at alt vi foretar oss i bunn og grunn handler om en søken etter gode mellommenneskelige relasjoner.<sup>136</sup> Informantene kom med flere uttalelser som kan passe inn i denne teorien. Skog uttalte om musikk og fellesskap:

*Hvis man jobber i fellesskap, hvis man danser sammen eller spiller sammen, så blir det ganske hyggelig. Og dersom alle mestrer stemmen de spiller eller det de skal gjøre i fellesskapet, så er det stort. Det vet vi alle som har jobbet med musikk. Det er gøy å være sammen med andre, og gjøre dette sammen.*

Det at musikk kan gjøre noe for fellesskapet i en klasse eller i et helt skolemiljø, støttes av de australske musikkterapeutene Rickson og McFerran som skriver: "Musicianship is a socially constructed concept that develops through active music-making as learners problem-solve ways to participate in authentic, appealing works or projects, engage in progressively more challenging musical tasks, and become reflective practitioners. It is not limited to individuals but can apply to groups and school music programs as a whole."<sup>137</sup>

Skog har jobbet mye med gruppeundervisning i forbindelse med komponering. De komponerer både musikk og dans, og her kommer det igjen tydelig fram at musikktime bidrar til samhold og samarbeid.

*Da er det viktig at alle sammen bidrar. Det er psykologi inne i bildet der, men man må trene på et samhold, og man må trene på samhandling. Man må lære seg å respektere hverandre. Man må respektere hverandres ståsteder, man må kunne gi seg, og man må la være å sabotere. Hvis man i videre finner seg i at man må henge med på dette her, selv om det ikke er min idé, så bidrar man likevel. Og så blir det veldig positivt. Så kan det hende at den som var tverr den første gangen vi hadde gruppeundervisning, neste gang tenker at nå skal jeg komme med min idé. Da kan man kanskje gradvis øke kompetanse innenfor samhold, samarbeid, akseptere hverandre og respektere hverandres forskjeller.*

---

<sup>136</sup> Small 2006

<sup>137</sup> Rickson and McFerran 2014:6

Musikklærer F presiserte at når man bare har en time musikk i uka, så er det ikke så veldig lett å endre på et klassemiljø. Likevel hadde han flere eksempler å komme med der han har sett at musikk har ført til et bedre samhold mellom elevene.

*Jeg føler jo det at når vi har hatt sang og praktisk samspill, så har det vært godt mellom elevene. De samarbeider godt om oppgavene, og jeg merker at det er en utvikling fra de jobber med det i 8. til 10. Nå i 10. skal de jobbe i grupper der de skal lage sine egne rapper, eller rappe andre sine tekster. Det er veldig mye kreativt de får til, og de er veldig dyktige til å mikse. De har i tillegg det veldig gøy sammen. Dette er også en hjemmeoppgave, så de bruker jo tid på det hjemme også. De møtes på ettermiddagstid, får til fine ting og blomstrer sammen.*

Ruud støtter dette i sin forskning der hans informanter forteller om sterke følelser av tilhørighet med andre i forbindelse med felles musikkopplevelser, og at musikk kan få mennesker til å føle at de hører til et sted.<sup>138</sup> I tillegg blir musikken et verktøy der man viser andre hvem man er. De samles rundt musikk og produserer musikk de liker sammen. Her signaliserer de unge overfor omverdenen hvilken tilhørighet de har til ulike grupper ved å vise hvilken musikk de liker. Dermed blir musikken en «identitetsmarkør».<sup>139</sup> Vi former oss selv og utvikler stadig vår identitet i et større kulturelt felt.

Musikklærer F fortsatte:

*Jeg opplever at i klasser der de synger eller danser mye, setter det sitt preg på klassemiljøet. Det er jo aktiviteter som egentlig blottlegger deg litt. Som gjør deg litt naken, for det blir en utlevering av deg selv. I langt større grad enn om du regner i matteboka eller skriver en norsk tekst som bare læreren din får se. Det er jo mer nakent å synge. Og i de klassene som gjør dette jevnlig, så blir elevene mye tryggere på hverandre, og det blir en helt annen stemning i de klassene. De får faktisk bedre gjennomsnittskarakterer. For det får innvirkning på hele mennesket.*

Her kan man finne støtte i forskningen til Ruud. Han uttaler om Byrkjedals arbeid med det sosiale miljøet i en klasse: «Gruppedynamikk og konfliktløsning kommer mer i sentrum. Poenget er å finne sterke sider hos elevene, styrke sosial kompetanse og mestring, mobilisere lærelyst og uttrykksevne. Dette synes å være i pakt med de idealer som skolen bygger på.»<sup>140</sup>

Krüger kunne vise til at klassemiljøet ble noe bedre i de klassene der han jobbet med enkeltelever med utfordringer: *Det vi kunne måle det på, var at de brukte færre antall*

---

<sup>138</sup> Ruud 2013:139

<sup>139</sup> Ibid.:139

<sup>140</sup> Ruud 2001:89

*spesialpedagogtimer til elevene. De var noe mer inne i klassen, og det ble et litt bedre klassemiljø i løpet av året.*

Asplin nevnte at livsmestring egentlig ikke er noe nytt for skolen, da de alltid har hatt et stort fokus på elevenes trivsel. De har også lenge brukt musikk og andre kulturaktiviteter bevisst for å styrke fellesskapet på skolen:

*Det er noe vi alltid har drevet med, noe som er kjempeviktig i skolehverdagen, fra konfliktløsning og egentlig i alt vi driver med. Musikken er en veldig viktig del av hverdagen i skolen. Når man synger med barna, kan man oppleve at gleden og samholdet blir styrket. Det kan være at du kommer inn i en klasse hvor stemningen er litt sånn «nedpå». Når du begynner å synge, og du får med deg elevene, uansett om elevene vil det eller ikke, da lyser det bokstavelig talt ut av barnas øyne. Det blir ufrivillig, det er som om smilet bare kommer.*

Videre utdypet Asplin at det er viktig å beskrive følelsene for elevene, slik at de blir vant til å sette ord på det som dukker opp. Det er ikke alle som er flinke til å uttrykke seg om følelser, så da er det nyttig med en lærer som setter ord på følelsene: *Jeg kommenterer det for ungene etterpå, for å sette ord på det: Nå ser jeg så mange glade ansikter her jeg. Også beskriver jeg, nå føler jeg meg glad og varm. Og slik får man en fellesskapsfølelse.* På denne måten vil det kanskje være lettere for elevene å kjenne igjen følelser som dukker opp ved en senere anledning. De får altså øvelse i å kjenne igjen og sette ord på følelser.

Det med gjentakelse i barneskolen er også en fruktbar arbeidsmetode for å forsterke både læring og samhold i klassen. Asplin nevnte at hun ofte har opplevd at elever vil synge sanger om igjen og om igjen i flere klassetrinn oppover. Dette kan kanskje handle om et ønske om en trygghetsfølelse blant elevene. Gjentakelse og rutine kan oppleves som trygt.

Asplin fortalte så om hvordan de ulike klassene har en egen klasseånd, en stemning som gjennomsyrrer og preger miljøet. I noen klasser synes hun at hun får til mer enn i andre. Dette tror hun handler om hvilke ledertyper som er der. Asplin hevdet at hun har opplevd flere ganger at om noen, gjerne ledertyper, er forsiktige i en klasse, kan det smitte over, og motsatt: *Så det å få opp volumet, det er egentlig et mål i seg selv noen ganger.*

Videre kunne Asplin fortelle om gymtimer med dans til musikk der elevene får i gruppearbeid å lage egne danser. Det går på trening i trygghet, og Asplin vektla at det er noe hun prøver å gjøre jevnlig: *Ellers så blir de plutselig så sjenerte og sier det er så vanskelig eller at de ikke skjønner hva de skal gjøre.* Jeg tenker at det Asplin nevner her viser at det er viktig å «smi mens jernet er varmt». Hvis elever blir vant til å uttrykke seg gjennom musikk og dans

fra tidlig alder i barneskolen, blir det lettere å få til noe bra når de blir eldre. Det støttes av musikk lærer F. som fortalte om klasser som nesten ikke har sunget på barneskolen. I disse klassene har han slitt med å komme godt i gang med sang.

Krüger nevnte om musikk og fellesskap at *musikken bringer sammen personer og individer inn i et fellesskap*. Det som går igjen i Krügers opplevelser er ofte ungdom som på en måte er gitt opp av voksne. De er plassert på institusjon eller i fosterhjem, og de sliter med å få gode relasjoner til voksne. Det som var løsningen, sa han, var at musikken skulle bringe sammen ungdom og voksne:

*Fordi både voksne og ungdom har den felles interessen. At det er lett å koble seg på og snakke om musikk, drive med musikk og gå på konserter. Et veldig godt eksempel er dette med bilkjøring, som man faktisk gjør veldig mye i barnevernet. Man kjører mye bil. Da kan man ha på musikk, og da kan man snakke om den musikken som spilles. Det blir en veldig god anledning til å bli kjent og til å bygge relasjoner og skape tillit og trygghet.*

Musikk lærer F uttalte at man gjennom å arrangere større musikksammenkomster med elevene, der man kan musisere sammen, vil øke elevenes evne til å godta andre identiteter: *Elevene vil vise en åpenhet mot, en aksept og toleranse for andre identiteter og mangfold. Og sånn sett mestre livet bedre hvor man enn havner i verden, møter nye folkeslag og nye grupper mennesker med ulike nye identiteter.*

Når det i Fagfornyelsen vektlegges kulturell forståelse, vil det sannsynligvis legges enda mer til rette for at musikkundervisningen vil være preget av det musikk lærer F her nevner om aksept og toleranse for mangfold.

I denne forbindelse kan det være aktuelt å nevne antropologen Thomas Hylland Eriksen som har uttrykt hvor viktig det er at man er i stand til å blande kulturer uten å være redd for at den ene truer den andre. «I det multietniske samfunnet er det nødvendig å finne en balansegang mellom det som er felles og det som er forskjellig. Det er nødvendig å være seg bevisst at hver og en av oss tilhører mange grupper, og at det finnes mange måter å kombinere identiteter på.»<sup>141</sup> Dette er betraktninger det kan være nyttig å reflektere omkring i forbindelse med musikkundervisning i grunnskolen.

Felles for alle informantene var at musikk styrker relasjoner og fellesskap i en gruppe. Musikk lærer F sa at sang for eksempel, gir tryggere elever og dermed et bedre fellesskap.

---

<sup>141</sup> Eriksen 2010: 3:56

Asplin hevdet at stemningen kunne forandres og bli bedre i klasser der man bruker musikk jevnlig. Krüger vektlegger gode relasjoner mellom voksne og ungdom med musikk som verktøy. Skog hadde gode erfaringer med gruppearbeid der elevene blir utfordret og styrker sine samarbeidsevner.

### 4.3. Musikk og emosjoner

Jeg stilte spørsmålet: *Hvordan kan musikktime bli en arena for økt mestringsfølelse som bedrer barn og unges håndtering av prestasjonspress og regulering av emosjoner?*

I intervjuene med lærerne og musikkterapeuten fikk jeg flere eksempler på hvordan musikk har forandret på humør eller forsterket emosjoner blant de unge. Flere studier har funnet at det vanligste motivet for å lytte til musikk eller musisere selv er at man, som blant andre Juslin og Sloboda har forsket på, ønsker å *påvirke* eller *forsterke* følelsene sine.

Skog nevnte på spørsmål om han har eksempler på at musikk kan bidra til at elevene regulerer følelsene sine: *[E]стетiske fag og musikk spesielt, kan bidra til at man fikser ting bedre* Skog sa videre: *Så det viser seg jo at det [musikken] kan bli en besettelse som på en måte kan fylle en veldig tomhet. Som når et menneske er sykt eller kanskje blir ensom.*

Dette er nært knyttet til Saarikallio og Erkkiläs forskning på ungdom og deres emosjonsregulering i forbindelse med lytting til musikk. De fant at emosjonene kan føre til atferdsmessig uttrykk, som latter eller dans. De kan føre til en subjektiv opplevelse ved for eksempel at man føler seg roligere eller trøstet.<sup>142</sup> Skog fortalte om musikktime der elever får trening i å uttrykke seg gjennom bevegelser til musikken:

*Jeg har noen øvelser hvor de bare skal sveve rundt i rommet uten puls eller takt. At musikken bare er som bølger, for at elevene skal skjønne at musikk også kan være helt blotta for puls.*

Her får da elever trening i å «føle musikken», og i tillegg bruke kroppen som uttrykk for følelsene.

Musikklærer F uttalte at han har opplevd at elever har fått mer energi og glød ved at de får lov til å være med å bestemme selv hvilken musikk de skal jobbe med: *Når elevene får velge litt selv både når det gjelder oppgaver og uttrykk, og at de dermed får velge litt fra sitt eget bryst, så opplever jeg mer energi og mer glød blant elevene.*

---

<sup>142</sup> Eriksen 2010: 3:56

Asplin hjelper elevene med å sette ord på følelser som oppstår i forbindelse med musisering. Hun presiserte videre at det noen ganger kan være vanskelig å bryte en slags mur eller fasade når hun vil at elevene skal slå seg litt løs:

*For de som er litt sjenerte og tøffe, de sitter liksom og skuler på hverandre. De tenker kanskje: Hvordan reagerer han/hun nå? Derfor er det veldig avhengig av hva slags ledertyper du har i en klasse. For hvis den kuleste på en måte er så kul at han ikke klarer å danse, så blir de andre påvirket av det. Derfor er det så gøy når man klarer å bryte den «muren» eller fasaden. For egentlig så vil de jo så gjerne, vet du.*

Her er det viktig at læreren har en god relasjon til elevene. Om læreren klarer å fange opp disse følelsene hos de unge, kan man jobbe for et godt og trygt miljø der man kan musisere sammen.

Asplin bruker også ofte musikk for å få fokus. I stedet for å for eksempel hysje på elevene, har hun brukt sang som en metode for å få oppmerksomhet eller for å roe elevene ned etter en aktivitet. *Jeg kan jo se det, at hvis barn kommer inn og kanskje er lei seg etter et friminutt, at barna da kan bli i godt humør, rett og slett. At musikk kan snu den følelsen, har jeg sett ofte.*

Krüger nevnte at musikkverktøyet er en anledning for ungdommene til å få en talestol eller et talerør mot samfunnet for å kunne si fra om ting. Videre legger han til:

*De kvalitative intervjustudiene vi har gjort, vitner om at ungdommene har veldig mye på hjertet når de vil si noe om det. De sier jo sånne ting som at det er vanskelig å være under omsorg av barnevernet. Det er jo ingen hemmelighet. Men de understreker at det er veldig vanskelig med en dialog med voksne. Og at et musikktilbud kan være med å bedre den dialogen og gjøre det mer likeverdig. Fordi det er jo slik, både i skolen og i barnevernet, at voksne har definisjonsmakten over barna. Det skaper en asymmetri, som er kjent. Vi trenger virkemidler for å utjevne den asymmetrien, og vi må gi barna muligheten til å uttrykke egne tanker, følelser og opplevelser om hvordan det er å være barn. Barnevernet og skolen har plikter. De er rettighetsforpliktet til å utjevne disse maktforskjellene, og til å gi barna en medvirkning og en mulighet til å komme med egne initiativer.*

Her kan man igjen se at det er svært viktig at læreren har en god relasjon til elevene, slik at elevene føler seg trygge til å uttrykke følelser og ta egne initiativ. Asplin hadde i den forbindelse, i likhet med Krüger, et viktig poeng, da hun var opptatt av å sørge for at hun ga elevene verktøy for å beskrive følelsene sine. Ved at læreren vektlegger å uttrykke seg om følelser og tilbyr ord elevene kan ta i bruk, vil det være lettere for de unge å utvikle ferdigheter innen gjenkjenning av følelser og regulering av emosjoner. Krüger nevner at ungdommene har

mye på hjertet, men det er likevel viktig at relasjonen mellom lærer og elev ligger i bunnen. Teorien om elevsentrert læring støtter også dette. Her gis elevene mulighet til å utvikle sine ferdigheter i trygge og velfungerende læringsmiljø.

Krüger fortalte videre om hvordan han har jobbet med å opprettholde en balanse mellom beskyttelse og deltakelse når han har jobbet med ungdom som vil uttrykke seg om følelsene sine gjennom musikk.

*Hvis vi bruker Small sitt begrep, musicking, ser man jo at det er mange forskjellige roller å fylle. Noen kan selge pølser og lage kaffe, også er det nok for dem. Mens andre kan spille gitarsolo og sette seg bak et trommesett. Mens noen er rett og slett så tøffe at de står på scenen og vrenger ut om livene sine. Også er det de som er enda tøffere enn det, som står fram i media og forteller om det. Så du har jo hele spennet. Det er det som er profesjonen musikkterapi sitt mandat, å være med og kvalitetssikre denne hårfine balansen mellom beskyttelse og deltakelse. Barna har rett til å bli både beskyttet og å få lov å delta. Så noen ganger må du beskytte barn fra å delta. Du må si at du kan ikke stå der og syng den teksten om stoffmisbruk og vold. Det er ikke bra for deg, vi må finne på noe annet. Da beskytter vi mot potensielle negative effekter av en opptreden. Den bevisstheten om hva som er nyttig og helsefremmende og livskvalitetsbringende, det er det vi jobber med i faget vårt.*

Dette kan ses i sammenheng med, som tidligere nevnt, empowerment-filosofien man finner i musikkterapien. Det at ungdommene får følelsen av at de kan handle ut fra egne behov og interesser, er viktig for at de skal utvikle handlingskompetanse. Samtidig er det viktig at de unge må bli tatt hånd om og vernet. Utfordringen ligger i om skolen har kapasitet til å kvalitetssikre denne hårfine balansen.

Informantenes uttalelser om musikk og emosjoner, viser at musikk kan hjelpe elever med å forandre og/eller forsterke følelser. Dermed kan de kanskje mestre bedre håndteringen av prestasjonspresset de kan oppleve i skolen. Musikk kan hjelpe elever til å bli flinkere til å uttale seg om følelser, og i tillegg kan det være et verktøy for å bedre dialogen mellom voksne og barn.

#### 4.4. Musikk og mestring

Skog uttalte seg innledningsvis generelt om musikk og livsmestring i skolen:

*De fleste unger opplever jo musikken og estetiske fag generelt som et pusterom i skolehverdagen, hvor alt ikke bare er bokstaver og tall. Det er en annen dimensjon der som gjør at ungene kan blomstre på en annen måte. Jeg vet jo det at elever generelt på utviklingssamtaler sier at de liker musikk. Det er ikke fordi jeg er en fenomenal lærer. Jeg tenker at musikk generelt sett, hvis man bare utøver lærerrollen sånn noenlunde*



*med respekt, så er musikk et slags medium som frigir en helt annen energi hos ungene. Og som gjør at de deltar på et helt annet grunnlag.*

Skog mener at man i møtet med musikk kan finne et slags pusterom. Et sted man ikke trenger å føle på et press til å prestere på samme måte som man må i andre fag, *hvor alt ikke bare er bokstaver og tall*. Jeg har selv vært musikk lærer og møtt elever som sier de kan slappe mer av i musikk timene, og at de kan bruke andre sider ved seg selv. Det er også en dyrbar side ved musikk timene, at elever kan få vist andre sider ved seg selv, som de kanskje nødvendigvis ikke får vist like mye i andre timer.

Et tilbakevendende problem ungdom sliter med, er følelsen av stress og det å føle at man ikke strekker til. Det er viktig at man får utløp for stresset i situasjonen der og da, slik at det ikke bygger seg opp. Da kan det føre til kronisk negativt stress. Dette støtter DeNora: “[Music] can regulate states of mind; it can bring about climaxes in life, as well as positive experiences of achievement; it can reduce stress.”<sup>143</sup> Skog påpekte også at: *En ting har hvert fall blitt dokumentert ganske bra og grundig og det er jo at musikk har en veldig positiv virkning på helse. Det innbyr til sosialt samvær hvor musikk ofte er sentralt, og når folk er involvert i det, så gir det en positiv gevinst på helsen*. Her viste Skog til at musikk innbyr til sosialt samvær og at dette har en positiv virkning på helse. Ruud støtter dette i sin forskning der hans informanter forteller om sterke følelser av tilhørighet med andre i forbindelse med felles musikkopplevelser, og at musikk kan få mennesker til å føle at de hører til et sted.<sup>144</sup>

Skog fortsatte med å redegjøre for hvordan musikk kan gi energi til annen læring:

*Man sier jo at musikk i skolen bidrar til energi til all annen læring. At elever er mer mottakelige for absolutt alt det andre også, når de har fått et påfyll av musikk og estetiske fag. Musikk har særlig blitt fremhevet her. Så hvis du ser på folkehelse og livsmestring så henger jo de begrepene sterkt sammen. Du skal på en måte legge opp livet ditt så det blir godt å leve. Sånn tolker hvert fall jeg det.*

Når Skog hevder: *At elever er mer mottakelige for absolutt alt det andre også*, tenker jeg at han mener at elever blir mer åpne for å lære i andre fag. Jeg tolker det som at dersom elever opplever mestringsglede i musikk timene, vil det kanskje smitte over på resten av skolehverdagen, og på deres innsats i andre fag. Uansett om dette ikke er tilfelle, vil elever

---

<sup>143</sup> DeNora 2000

<sup>144</sup> Ruud 2013:139

som kanskje strever i andre fag, få oppleve mestring i musikkturen. Da vil det kunne oppleves som «små lysglimt» i en ellers kanskje krevende skolehverdag.

Skog nevner her at det er en sammenheng mellom folkehelse og livsmestring. Det underbygges av forskning som ser en sammenheng mellom det å mestre utfordringer livet har å by på med det å ha en god psykisk helse.

Asplin nevnte i forbindelse med musikk og livsmestring:

*I barneskolen mener jeg musikk går inn i alle fag. Musikken er integrert i skolehverdagen. Jeg har ikke alltid definerte musikktimer, men vi synger, musiserer og danser i mange fag. Det med folkehelse og livsmestring er noe vi har snakket om på skolen, at det er noe vi alltid har drevet med, noe som er kjempeviktig i hele skolehverdagen, og det driver vi med hele tiden, fra konfliktløsning og egentlig i alt vi driver med.*

Videre nevner hun «godfølelsen». Det er den følelsen hun ser elevene får når de trives og føler mestring. Hun forteller videre om store forestillinger hun har satt opp med elevene. Her vektlegger hun hvor viktig det er å kunne bruke timer fra andre fag, dersom man holder på med noe stort som man ønsker skal bli bra. Hun forteller om elever som elsker å spille teater og musisere, og om begeistrede foreldre som får se barna sine opptre: *Den godfølelsen som oppstår hos elevene. Jeg har veldig mye tro på det. Og om man tar av det og det faget, det er det verdt hver eneste gang, fordi man nedlegger jo ganske mye arbeid i sånne fremføringer.*

Flere lærere bruker musikk i andre fag, da dette kan styrke elevenes motivasjon og deres evne til å lære seg stoffet. Asplin sa i denne forbindelse at hun har brukt sanger for at elevene skal lære seg månedene, lære seg ord spesielt i engelsk og gangesanger for pugging av gangetabellen.

I forbindelse med at musikk kan brukes for å styrke undervisningen og hjelpe elevene med læringen, nevnte Asplin at hun kan bruke gitar eller kun klapping for å få elevene til å finne rytmen i for eksempel dikt i norskfaget: *Det synes de er gøy. Også sier de: Oj! Så fint det ble!*

Asplin uttalte at det er flere elever som opplever stor mestring når de er med i forestillinger for andre elever eller foreldre.

*Hva det gjør med enkeltindivider som kanskje har vært sjenerte på forhånd. Som står på en scene og føler mestring, og øver og øver. Og når den dagen kommer, så er de så trygge og alt går på stell og da opplever de sånn mestring på individnivå. Denne mestringen kan generere mestring på andre områder også.*

Asplin bruker musikk også for å få litt variasjon i skolehverdagen. Det er lange økter i skolen, og derfor er det fint å få inn bevegelse, hevdet hun. Her har hun blant annet brukt ulike bevegelsessanger for å øke elevenes prestasjoner og motivasjon.

*Jeg prøver alltid å legge inn noen bevegelser med ungene. Det forsterker liksom alt sammen, når du beveger deg til musikken, at kroppen er med. Så man ikke nødvendigvis må sitte stille. Det å stå, de kan stå på pulten eller stolen, da er de veldig fornøyde, hvis de får stå på pulten og synge. Da blir det enda mer volum. Da får vi mer luft i lungene, sier jeg. Nå skal vi synge så taket løfter seg. Og i første klasse, så tror de jo at taket løfter seg. Da blir det en magisk stemning.*

Asplin nevnte videre at stemningen snur når elevene har fått beveget seg litt: *Alt henger sammen. Det psykiske og livsmestring, det henger jo sammen. Og har du det i bunnen, så kommer fagene lettere, og så videre.* Asplin nevner videre at gitarspill har fungert fint, og at det ofte ikke er så mye som skal til før elevene føler mestring og hører at det lyder bra, og uttaler: *Jeg har jo hatt gitarundervisning på 4. og 5. trinn. Det er veldig gøy. Det holder å kunne et grep, for det er mange sanger man kan spille med bare et grep. Kan du to grep, kan du spille 50 eller 100 sanger. Det er så lite som skal til. Det er det ikke folk tenker på.*

Uttalelsen *det er det ikke folk tenker på* tror jeg handler om at Asplin har opplevd at andre lærere har sagt at de ikke klarer å undervise i musikk, og at de tror det er mye vanskeligere enn det er. Asplin fortsetter når det gjelder musikk og livsmestring: *Jeg har hvert fall veldig tro på det her når det gjelder livsmestring, med musikken, at det er en veldig fin inngangsport. Det er harmoniserende, og det er så mye.*

Det at musikk er harmoniserende synes jeg er en god beskrivelse. Asplin legger tydelig vekt på musikkens harmoniserende effekter på elevene når det gjelder denne «godfølelsen» hun nevner. Dette går jo hånd i hånd med musikk og dens evne til å forandre på emosjoner blant mennesker.

Musikklærer F fortalte om en musikkfestival skolen han har jobbet ved har arrangert i flere år. Her har ungdomsskoleelevene skrevet egne tekster og blant annet spilt på instrumenter utfra et standard blues-skjema.

*Jeg håper ungene kan se gleden i å ikke bare å lytte til musikk fra mobilen, fra spotify-lista. Men at de kan aktivt gå ut og se verdien av å oppleve musikken live, på konserter og festivaler. Jeg håper når vi har en slik festival på skolen, at de skal få gleden av å ikke bare spille selv, men å oppleve festival-følelsen. Så vi har litt mat i forbindelse med det, og de kler seg ut og gjør litt mer ut av det.*

Dette er svært aktuelt i Fagfornyelsen, der man ser at elevene skal *oppleve* musikk. Den Kulturelle Skolesekken har i denne forbindelse en sentral rolle. Her får skolene besøk av artister som fremfører konserter for elevene der de er. Dermed får elevene anledning til å oppleve musikken på nært hold.

Musikklærer F nevnte videre i forbindelse med musikk og mestring en elev som hadde mange ordensanmerkninger og var i en del konflikter i skolen.

*I begynnelsen i musikkfaget når eleven fikk beskjed om at han måtte spille melodier eller akkorder på instrumenter, som det står i lærerplanen, så ble det krasj rett og slett. Eleven ville bare synge. Han likte å høre på en spesiell type rock. Så jeg sa at han kunne få gå på vokalrommet og synge. Men da gjorde jeg han også klar over at han ikke kom til å få en vurdering ellers i faget. Men uavhengig av det, ble eleven trygg på seg selv, gledet seg til musikktimer og det ble mindre fravær. Han sto på scenen og sang på juleball og skoleavslutninger. Han skrev egne sanger, som han nå etter at han har sluttet på ungdomsskolen, sender meg.*

Dette er et godt eksempel på hvordan man kan løse situasjoner der det låser seg litt med enkeltelever med utfordringer. Det er ikke rart om lærere føler seg forpliktet til og bundet av å følge læreplanen og innlemme alle elever i alle arbeidsformene. Likevel ser man her at løsningen var å slippe litt opp, og å lytte til eleven. Gutten fikk bestemme litt selv, og det økte nok hans mestringsfølelse. Som nevnt tidligere, har handlingsfrihet mye å si for at mennesker skal føle at de har kontroll på livet sitt. Her opplevde gutten at han kunne påvirke sin egen situasjon uten å miste kontrollen. Dermed oppsto det en trygg læringsarena som påvirket guttens mestringsfølelse. Han ble i tillegg kjent med sine evner, som også ga en mestringsfølelse.

Musikklærer F hevdet at sang og musikk dessverre ikke har samme statusen på stedet han bor og jobber, som for eksempel fotball har. I tillegg har ikke sang hatt så høy status de syv første årene på barnetrinnet, uttalte han. Han refererte til en opplevelse med en gutt som, da han begynte på ungdomsskolen, prøvde seg på å synge i et blues-band i en musikktime, og dette var egentlig første gangen han sang. Da åpnet det seg noen nye dører for ham: *Siden har han fått masse oppdrag, vært med i flere band, og søkt seg inn på musikklinja, som egentlig var helt utenkelig før han kom til ungdomsskolen.* Musikklærer F nevnte at elevene får en helt egen glede og trygghet på hva de fikser når de får gode opplevelser gjennom musikk:

*Håpet er at skolen kan ha et felles prosjekt i framtiden, der fagene, i stedet for at det er fragmentert og delt, kan jobbe sammen. Her kan man i forbindelse med*

*musikkfestivaler for eksempel innlemme både mat og helse, kunst og håndverk, krle og samfunnsfag.*

Videre påpekte musikk lærer F at slike musikkopplevelser kan gjøre at elevene får en slags «boozt», og at de forhåpentligvis søker etter flere slike opplevelser senere i livet:

*Man kan se den forebyggende verdien som musikk og dans har, og at den ikke stopper etter 10. klasse. Om du får gjort noe i skolen, som gjør at elevene får en boozt, så vil kanskje ungdom og unge voksne søke etter enda mer musikk som kan passe ens egen identitet.*

Skog fortalte i forbindelse med dette, om hvor positivt det er at man kan inspirere elever til å bruke musikk senere i livet:

*Det er jo det morsomme, at du kan sette noen av disse barna på sporet. At de etter hvert også kan bli musikere. Om du ikke ser dem på en scene i full offentlighet, så vet du likevel at de holder på med det. Jeg kan jo møte foreldre som sier: Husker du han? Jo, han spiller ennå han. Da har det blitt en del av livet og identiteten, og hvis de hygger seg med det, så er det også livsmestring. Det er jo veldig mange positive ting, og ofte så er det jo bare et menneske som setter deg på sporet av det, og gir en ordentlig introduksjon.*

Skog vektlegger videre at livsmestring handler om at man *føler seg kompetent i de situasjonene man kommer inn i:*

*Livsmestring er jo at de får oppleve noe, og at de får lov å uttrykke seg, i all enkelhet det. Hvis de får lov å ta del i en setting hvor de føler at de fikser det, så må det selvfølgelig være at, av det kommer det en opplevelse som er positiv. Hvis du føler at du feiler og ikke får til ting, så er det klart at er du ikke inne på noe livsmestring. Jeg mener i den forbindelse at det er viktig at man har en levende musikktime. Det betyr at elevene må få være aktive. Enten synger, spiller eller danser du, eller så leker du, eller så skaper du.*

Krüger støtter dette med uttalelsen om at man må sørge for at elever *mestrer livene sine til tross for utfordringene de har.* Videre presiserte han at målet kan være at elever med utfordringer skal klare å fungere i vanlig klasseromsundervisning: *Dette med å ta elever ut av klasserommet, er jo et betent tema. Noen ganger er det det man skal gjøre, og så skal man bruke det til å få dem tilbake i klasserommet.*

Han vektla at det hele starter med relasjonsarbeid, og at man må hjelpe barn og støtte dem hvis de vil fortelle om livsforholdene sine:

*Det står i barnekonvensjonen at barn har rett til å ytre seg i massemedia. Så barn som vil fortelle om livsforholdene sine i media, skal faktisk støttes til det. Det er ungdommer som i våre prosjekter vil og skal stå frem i media. Noen ganger er det riktig at barn får*

*den talerstolen, at de får fortelle om sin situasjon. Da er musikkterapi en anledning til å ramme inn det. Det er et samfunnsansvar å hjelpe barn, og det strekker seg helt ut til det Bronfenbrenner ville kalt eksosystemet. Barns rett til deltakelse er ikke et individuelt anliggende, det er et samfunnsperspektiv. Du har jo dette begrepet: «It takes a village to raise a child». Du kan snu på det, også kan du si at «it takes a child to raise a village». Noen ganger så kan ett barns stemme påvirke og forandre samfunnet.*

Krüger nevner psykologen Bronfenbrenner og hans modell som beskriver hvordan individer sosialiseres inn i en kultur. Modellen tar utgangspunkt i individet og beskriver de kontekstuelle faktorene som påvirker dette på ulike nivåer.<sup>145</sup> Videre blir eksosystemet nevnt, og dette handler om faktorer som påvirker individet, selv om det ikke har direkte kontakt med disse faktorene. Dette kan for eksempel handle om media.<sup>146</sup>

Krüger vektla videre hvor viktig det er at ungdom må få stå fram med tanker og følelser:

*Noen ganger trenger man den brukerstemmen for å korrigere samfunnets uriktige oppfatning av for eksempel psykisk helse. Det er livsmestring. Da er livsmestring ikke et anliggende som gjelder den enkelte, men som faktisk angår oss alle. Og for at vi skal kalle noe livsmestring, så er det noe alle må ta ansvar for. Det er jo en balansekunst dette. Finne balansen mellom ulike paradokser som er der hele tiden. Det er jo det det profesjonelle hjelpearbeidet handler om. En som kan vurdere frem og tilbake hele tiden.*

Jeg fant i forbindelse med musikk og mestring at musikktimer gir elever en frihet til å utfolde seg med tanker og følelser, der de kanskje opplever mindre press til å prestere. Om de får gode opplevelser her, vil det kanskje føre til en følelse av mestring i andre fag eller i områder ellers i livet. Musikk kan også være en arena eller et verktøy der barn og unge får uttrykke seg. Dermed vil det frigis en energi til mestring på andre nivåer.

#### 4.5. utfordringer

Avslutningsvis i intervjuene stilte jeg spørsmålet: *Hvor ligger utfordringene når det gjelder å bruke musikkfaget til å fremme livsmestring?* Skog sa i denne forbindelse:

*Utfordringene ligger i å skape positive erfaringer og gi ungene gode opplevelser. Jeg husker disse «gamle pianotantene», for å bruke et litt forslitt uttrykk, på 60- 70- tallet, og faktisk helt opp til 2000- tallet, som jeg møtte rundt omkring på skolene her. De holdt mye på med de store klassikerne og komponistene og fikk elevene til å pugge årstall og skulle lære 4. trinns elever om Bach. Da jeg begynte å komme inn der, og hadde noen timer på de skolene, husker jeg at jeg spurte om de kunne kjøpe noen instrumenter. Jeg hadde lyst på noen afrikanske trommer for eksempel, som var veldig*

---

<sup>145</sup> Wikipedia. Hentet 25. januar 2021

<sup>146</sup> Ibid.

*i vinden på 80- 90- tallet. Det skjønte ikke disse lærerne hva jeg skulle med. Der satt ungene i musikk- klasserommet bak pulter, og de hadde ikke gulv man kunne bevege seg på.*

Skogs betraktninger om hvordan musikkfaget tidligere hadde et annet innhold enn det har i dag, støttes som tidligere nevnt av Lucy Green, som har rettet søkelyset mot tendenser i den vestlige musikkpedagogikken, der den klassiske musikken blant annet, nærmest har blitt kanonisert.

I Fagfornyelsen vil kulturell forståelse innlemmes i musikkfaget, og her vil det bli gode anledninger til å få gode diskusjoner og åpenhet om musikkstil i ulike kulturer. Skog la også til i forbindelse med hvordan gode musikktimer bør se ut: *I det store og det hele må det være en aktiv undervisning. Det må jo være viktige elementer i alle musikktimer. Utfordringene ligger her i at vi må ha faglærte musikkklærere som har kunnskap og ferdigheter med tanke på å legge opp til slike levende musikktimer.*

Det at musikktimer skal være levende, støttes av Rickson og McFerran. De hevder: “Music is not a thing, but a diverse, global, human practice. It is a highly valued living process and process for living. Music-making provides a significant vehicle for intrapersonal and interpersonal development. For this reason, music in schools should be active.”<sup>147</sup>

Musikkklærer F uttalte i denne forbindelse:

*Vi må ivareta sangen og dansen, og jeg håper vi får løftet det mer framover. Jeg tror at den nye fagplanen legger til rette for mer praktisk som å synge og danse, i langt større grad enn vi har hatt til nå. Det teoretiske har tidligere hatt litt mer plass i forhold til det praktiske, men nå tror jeg at vi kan vektlegge mer utøvende eller skapende, og opplevelsene rundt det.*

Skog presiserte også hvor viktig det er at ledelsen ved skolene ser verdien av å vektlegge de praktisk- estetiske fagene:

*Det er en viktig del av dannelse. Jeg tenker at det er en veldig fattig skolehverdag hvis man ikke setter de estetiske fagene opp som viktige. Ledelsen ved Kolbotn skole har anerkjent dette veldig tidlig. Man har sett at høstutstillingen<sup>148</sup> og festspill<sup>149</sup> har bidratt til det positive samholdet, og at alle elevene får vist seg frem i en eller annen setting. Elevene gleder seg til å stå i lyset under høstutstillingen og synge. Det er mange lærere som gjør mye bra i musikk rundt omkring. Men jeg synes det er synd på de som*

---

<sup>147</sup> Rickson and McFerran 2014:6

<sup>148</sup> En årlig begivenhet der elevene viser fram arbeid de har laget i kunst- og håndverkstimene

<sup>149</sup> Alle elever bidrar med en konsert for hverandre i juni hvert år

*ikke har erfart hvor positivt det kan være, og på de som ikke har noen spesiell tradisjon for faget, ikke har utstyr eller som har uinteresserte lærere.*

Skog påpeker her viktige forutsetninger for at musikkundervisningen skal fungere godt. Ledelsen må forstå nytteverdien i å vektlegge praktisk estetiske fag. Skog la også til et forbehold innledningsvis: *Hvis man bare utøver lærerrollen sånn noenlunde med respekt.* Den kvalifiserte læreren er vel nøkkelen til alt. Meningsfulle musikktimer eller *levende musikktimer*, som Skog kaller det, er avgjørende for at elever skal finne glede og føle mestring i faget.

Krüger nevnte at det var en utfordring at ungdom gjerne er aktive innen musikk i årene på barne- og ungdomsskolen. I overgangen til videregående kan det imidlertid være vanskelig å fortsette dette arbeidet. *Foreldrene hadde vent seg til at barna deres var musikanter. Da de kom over på videregående, ringte de meg og spurte om jeg kunne lage noe sånt på videregående også. Det er ikke så lett å gjøre det fordi videregående har andre rammer. Så det er noe man må prøve å jobbe med. Å sikre disse overgangene.*

Han fortalte videre om prosjektet der han fikk ungdommer til å spille i band i skoletiden: *Det var et pionerprosjekt dette, det var ikke noen etablert praksis. Men det som er interessant å vite, er at den skolen har i dag et veldig godt fungerende musikktilbud til elever som sliter.* Videre snakket vi om hvor lett det er for ungdommene å avvise lærere som tilbyr musikkaktiviteter for å fremme trivsel. Krüger uttalte:

*Man blir jo avvist. Det er mange som føyer det bare vekk, og sier det ikke er noe for meg. Og det er jo en av barnekonvensjonens paradoks. Deltakelse, som er et klart begrep i konvensjonen. At man skal legge til rette for deltakelse. Men man skal også respektere at barnet ikke vil, og at barnet skal få velge selv hvilke aktiviteter de skal være med på. Det må være frivillig.*

Igjen ser vi at handlingsfrihet kommer inn som en viktig forutsetning for at det skal fungere å hjelpe barn og ungdom med mestring gjennom musikk. Videre ligger utfordringen i å finne den rette vinklingen, og i tillegg ha mye tålmodighet, slik at man når fram til de unge. Om dette sa Krüger:

*Det mest frustrerende er når du har ungdom som sier nei av prinsipp. De sier nei fordi de har så veldig mange ganger blitt møtt negativt og opplevd at de ikke mestrer. Også vet du at hvis du finner den rette vinklingen, vil dette barnet kunne bruke denne musikkterapien. Det er veldig frustrerende. Det var en ungdom som var fast bestemt på at det med musikk, det var ikke noe for henne. Men hun valgte likevel å prøve, også var hun litt sta. Hun holdt ut i ganske mange timer med en sånn likegyldig tone og*



*innstilling til det. Psykisk var hun ikke frisk i det hele tatt. Hun skjønnte vel at dette på en måte var et siste halmstrå. Men så, over veldig, veldig lang tid, så begynte hun å åpne seg opp og bruke musikkterapien, men da hadde det gått et halvt år. Den grenseløse tålmodigheten du noen ganger må ha i arbeidet med ungdom. Ved å si: Jeg kommer tilbake neste uke. Jeg vet at du ikke synes dette er det kuleste. Men jeg kommer tilbake. Da skapes denne tryggheten som er så viktig. Så til slutt, så blir hun med på dette. Det er det musikkterapi kan brukes til. Å gi rammer for dette grenseløse tålmodighetsarbeidet der du som voksen stiller opp hver uke, kommer tilbake, viser at du bryr deg.*

Det er jo det som kan være utfordrende i skolen, for der er det ikke alltid like store muligheter for å kunne legge opp til at en fast voksen stadig kommer tilbake på denne måten. Her er det viktig at skolen setter inn ressurser til å bruke enten musikk lærere eller musikkterapeuter som har mulighet til å skape denne tryggheten og tilliten som er helt avgjørende.

Krüger fortsatte:

*Tålmodighet og det å vise at du bryr deg, er hjørnesteins elementer i det du gjør. Og det å gi opp, det er å vise ungdommene forakt og mistillit. Så er spørsmålet: Hvordan skal vi stille opp? Da trenger vi noen verktøy. Og musikk er et verktøy for å vise at vi stiller opp. Når det er snakk om livsmestring i skolen, så handler jo det om at vi som voksne må lage strukturer for deltakelse som for det første innbyr til tillit og relasjonsbygging og at det er stabilitet og kontinuitet knyttet opp til dette. Det kan ikke være noe som bare plutselig forsvinner fordi det ikke er penger igjen eller noe sånt. Plutselig så er det noen andre som styrer med det. Også er det dette her som er så utrolig viktig, og det er det at ungdommene skal ha en innflytelse og medbestemmelse i hva det er som skal gjøres. Så jeg tenker at livsmestring i skolen handler om å bygge rammene for medbestemmelse, gi elevene eierskap til aktivitetene som skal foregå. Da kan man utvikle ting i samarbeid med voksne, men man må hele tiden ha ungdommene med på lag, bygge på deres initiativer for at det skal være i tråd med idealer fra det vi kan kalle deltakerperspektivet.*

Videre presiserte Krüger at lærere må øke kunnskapen om musikkterapiens muligheter i skolen: *Det er nok lurt og viktig at det er lærerne selv som begynner å øke den kunnskapen. At den kunnskapen bygges inn i skolens egne rekker. Og på et ledelsesnivå, at man anerkjenner musikk som mulighet for eksempel til å legge til rette for barn med ADHD, så de kan ha gode tilbud. Da har jeg veldig tro på det å undervise og rettlede lærere.*

Musikklærer F uttalte at skolens utfordringer når det gjelder å innlemme livsmestring i musikkfaget, kan ligge i å utarbeide gode systemer og planer der man også har rom for å lytte til og være i dialog med eleven:

*Hvis man får til noen gode systemer og gode planer, og ikke bare nødvendigvis blir opptatt av mål og karakterer hele tiden, men at de får de gode opplevelsene. Og*

*kanskje noen ganger, hvis man har en elev med store atferdsproblemer, i en dialog, kan si at eleven ikke trenger å stresse med alle de andre læreplanmålene. Å la eleven fokusere på for eksempel sangen, og la det bli en viktig greie i livet. Det er det som er håpet, at elevene kan føle at musikken er noe de kan holde på med også etter at de er ferdige med musikkfaget i skolen.*

Musikklærer F pekte videre på en utfordring som ligger i hele det moderne samfunnet:

*Vi lever i en tid der det er en personlig idolisering og x-faktor der vi skal stemmes ut, og det er sånn «enten eller». Det kan fort bli et samfunn der det blir veldig svart, hvitt. Enten så er du inne eller så er du ute. Det er et samfunn som dyrker individet heller enn fellesskapet. Man blir veldig opptatt av å se etter hva folk gjør feil. Det tror jeg er en utfordring for musikkfaget også. Jeg synes å merke at det blir flere og flere elever som ikke vil fremføre muntlig i klasserommet. At de ikke vil synge, eller ikke vil danse. Det er en utfordring som vi må gripe og prøve å gjøre noe med, både for individet selv, å styrke selvfølelsen med tanke på det å synge og å høre sin egen stemme. Men også i folkehelseperspektiv, for eksempel det å bevege seg til rytmen i musikken, da det er en fin måte å bevege seg på.*

Musikklærer F påpekte videre at det er store forskjeller fra skole til skole på hvor mye de prioriterer av satsing på musikkfaget: *Jeg har opplevd at det er enkelte skoler som ikke prioriterer musikkfaget i det hele tatt, til at det er skoler som satser, der man både får rom og rammer, verktøy og instrument for å holde på med faget. Så det er ganske variert.*

Asplin støttet dette med uttalelsen: *Jeg føler på en måte at musikken har blitt et stebarn. Jeg skulle ønske det ble prioritert mer.* Asplin nevnte at det har blitt veldig populært å bruke musikk fra digitale tavler, som flere skoler nå har innført og bruker i de fleste klasserom. Utfordringen ligger da i at elevene kan bli veldig fokusert på hva som skjer på skjermen, og at de dermed ikke deltar på samme aktive måte som de kanskje ville gjort ellers. Videre uttalte Asplin at det er en utfordring at ikke alle lærere liker å synge selv. De lener seg dermed til den digitale tavla.

*Jeg synes at det med å synge, det hører på en måte med til å være lærer. Jeg tenker at en lærer bør kunne synge, om det synges falskt eller ikke. Det er på samme måte som at en lærer bør kunne lese høyt. Det å synge, og særlig i småskolen, jeg synes det er en veldig viktig del av skolehverdagen.*

Asplin svarte på spørsmålet om hun kom til å tenke nytt med tanke på at livsmestring skal inn som overordnet mål i den nye fagplanen, at hun kanskje ikke ville tenke så nytt, men heller holde musikken ved like. Som hun sa: *For det er så fort, den der «fagpiskingen», det er mye du skal prestere på disse kartleggingsprøvene. Men musikken er så viktig, ikke minst for*

*livsmestring. For at ungene skal ha det bra sosialt på skolen, så er jo musikken en veldig viktig del. Når det gjelder utfordringer, kunne Asplin også tilføye at det er viktig at lærere får gjøre det de brenner for. Det er viktig med engasjerte musikk lærere i skolen, og det har dessverre hendt at lærere blir tvunget til å undervise i musikk, selv om de ikke føler noe engasjement for faget.*

Krüger uttalte om den nye læreplanen: *Det kreves jo at man ser på musikkfaget med litt nye briller. Det er ikke Beethoven, bluesen og rocken som er fokuset lenger, det er musikk som mulighet til å utvikle forebyggende tiltak. Uttalelsen musikk som mulighet til å utvikle forebyggende tiltak sier noe om at vi må tenke nytt. Ut fra informantenes uttalelser må musikkfaget være mer preget av aktivitet og deltakelse. I tillegg er det interessant å se for seg at musikkpedagoger kunne jobbet i samarbeid med musikkterapeuter med et framtidig musikkfag. Dette er på bakgrunn av teori om musikkterapi<sup>150</sup> og Krügers uttalelser og erfaringer fra arbeid med ungdom med utfordringer i skolen.*

Musikklærer F nevnte at det å ha eksamen i musikkfaget kan være aktuelt:

*Selv var jeg med blant de som kikket på muligheten til å ha eksamen i faget, og jeg er for at vi skal ha muntlig eksamen. Hvis det fortsatt skal være muntlig eksamen, så synes jeg at det godt kan være lyd på skolen den dagen. At det er folk som danser, synger og spiller, og at vi får løftet musikkfaget. Jeg er helt sikker på at mange av mine elever mye heller ville komme opp i musikk enn i et annet fag.*

Videre sa musikklærer F at man ved å få eksamen i faget, kanskje vil se en økt prioritet fra høyere hold:

*Man kan alltid drømme og tro at med diverse stortingsmeldinger, ved kulturløft, at det skal prioriteres midler til de praktisk estetiske fagene. Jeg tror imidlertid at hvis det blir eksamen i disse fagene, så må skolelederne og kommunestyret bevilge penger til de skolene som ikke har musikkrom eller instrumenter. Og rektorene er nødt til å kreve av sine lærere at det er planer og at det brukes tid.*

Kanskje det er dette som skal til for at musikkfaget ikke blir, som Bjørkvold har uttalt, «forvist til et bortgjemt hjørne i pensum.»<sup>151</sup>

Krüger nevnte om bruk av musikkterapi i skolen:

*Jeg tror det er plass til musikkterapeuter i skolen. Men enn så lenge kan vi ansatte dem som lærere. Så får vi finne ut hvordan vi skal bygge musikkterapien inn i skolen. Kanskje*

---

<sup>150</sup> Rickson og McFerran 2014

<sup>151</sup> Bjørkvold 2005

*kan musikkterapeuter lage kurs og veiledning for lærere. Vi har et kurs i Bergen nå hvor vi inviterer lærere for å lære om musikkterapi.*

Det kan jo være en fare for at det blir slik at man skal til «psykologen» på skolen, eller at enkelte lærere kan utnevne seg selv til å bli terapeuter. Krüger nevnte i denne forbindelse:

*Slik skal det ikke være heller, det blir jo å bryte barnekonvensjonen. Det å lure elevene inn i sånn «snikkerapi»-situasjon, sånn «likksomterapi». Men alle har jo et mål om å lage en skole der det bygges inn forebyggende tiltak, så musikkterapi som forebyggende tiltak kan nok forsvares i skolen. Men da må vi nok samarbeide med barnevernet og andre som er inne i skolen og lage de tiltakene.*

Videre ble det nevnt fra Krüger og musikk lærer F at aktiviteter der elever får følelsen av å være med å bestemme selv, fungerer best. Dermed vil det være en utfordring å få elevene med på avgjørelser når det gjelder musikkvalg.

Krüger hadde et eksempel på dette:

*Det var noen som skulle implementere musikkterapi på en institusjon, men så glemte de å spørre ungdommene om de egentlig ville ha dette tilbudet. Også begynte de å rigge en masse instrumenter inn i huset, som var ungdommenes hjem. Da måtte vi faktisk inn og si at nå må vi slutte med dette. For de vil ikke ha det, og vi har fysisk trengt oss inn i deres hjem. Ungdommen var overhodet ikke interessert, de mente det var en invasjon av deres privatliv, og de har rett til det.*

Det at ungdommene får følelsen av at de kan handle ut fra egne behov og interesser, er dermed viktig for at de skal utvikle handlingskompetanse.

Innledningsvis ville jeg finne ut hvor informantene mente utfordringene lå når det gjelder å bruke musikkfaget til å fremme livsmestring. Jeg fant at utfordringene ligger i at det må være en aktiv musikkundervisning, slik at elevene får bruke hele seg, som å skape, musisere og danse. I tillegg må ledelsen forstå nytteverdien i å vektlegge praktisk- estetiske fag. Krüger nevnte at det var en utfordring at ungdom gjerne er aktive innen musikk i årene på barne- og ungdomsskolen. Dermed er det viktig å kunne fange opp ungdom som har behov for tilpasninger av undervisning eller et eget musikktilbud, i denne overgangssituasjonen. Videre ligger utfordringen i å finne den rette vinklingen for å nå fram til de unge, og i tillegg må man ha mye tålmodighet. Elevene bør også ha innflytelse og medbestemmelse i hva det er som skal gjøres. En faglært og kvalifisert lærer er også nøkkelen til å få gode musikktimer.

Slik kategoriserte jeg funnene i intervjuene:

#### 1. Identitet

- Musikk elevene hører, påvirker dem i deres danning av identitet.
- Gode opplevelser og deltakelse i musikktime kan hjelpe sjenerte og sårbare elever med selvtillit.
- Musikktime kan bidra til at elever ser seg selv i et annet lys.

#### 2. Fellesskap

- Musikktime kan bidra til økt kulturforståelse.
- Musisering i klassene gir en bedre fellesskapsfølelse og bedrer klassemiljøet.
- Musikk styrker relasjonen mellom elevene og tilhørighetsfølelsen til elevgruppen og skolen.

#### 3. Emosjoner

- Musikk hjelper elever med å forandre og /eller forsterke følelser når de lytter aktivt.
- Musikk hjelper elever til å bli flinkere til å uttale seg om følelser.

#### 4. Mestring

- Deltakelse i musikkaktiviteter kan hjelpe elever som sliter sosialt.
- Musikk hjelper elever med å mestre andre fag bedre.
- Musikk kan hjelpe elever til å føle mestring ellers i livet.

## 5. DRØFTING OG REFLEKSJON

Jeg har sett på informantenes fortellinger for å kunne reflektere omkring teorien. Det er vanskelig å se på disse fortellingene alene som bevis på at musikktime kan føre til livsmestring, men informantenes opplevelser styrker teorien. Jeg har også brukt noen av mine egne opplevelser og erfaringer fra musikkundervisning som en slags støtte til informantenes uttalelser. Teorien brukes også for å styrke empirien.

### 5.1. Identitet

Svarene fra informantene viste at musikk og aktiviteter knyttet til musikk kan være viktig for barn og ungdom og deres danning av identitet i skolen. Dette gjelder spesielt for elever som fra før av kan ha utfordringer. De utfordringene som ble nevnt, var sjenert, det å ikke føle

seg inkludert i en gruppe og det å ikke mestre de oppgavene som du blir stilt overfor. Her kan som Krüger sa, de *usynlige* barna bli veldig synlige, da de kan komme i opposisjon. Musikk læreren eller musikkterapeuten kan dermed bruke musikk som verktøy til å gi disse barna noe av tryggheten tilbake. Gjennom mestring i musikkaktiviteter får de vist seg fram fra en annen side enn før, og disse gode opplevelsene kan bidra til at elevene får styrket sin selvtillit. Konklusjonen er at musikk kan hjelpe elever med å se seg selv og vise hvem de er. Dette kan vise seg videre som noe positivt for mestring i andre fag. Dermed styrkes identiteten innenfor flere områder i skolehverdagen.

#### 5.1.1. Samtaler om musikk

Ved at ungdom liker samme type musikk, vil de få en følelse av at vennskapet deres blir sterkere, har Beckmann uttalt etter flere samtaler med ungdom. Ungdommene beskriver en type musikk som "vår musikk", og den blir et symbol på vennskapet deres. I motsatt fall kunne ungdommene oppleve å bli utestengt ved å like «feil» musikk.<sup>152</sup> I forbindelse med dette, kom ikke informantene med så mange eksempler. Det handler vel mest om at det er i fritiden barn og ungdom er sammen om «sin musikk». Skog kom med betraktningen: *Man går gjerne i flokk i den alderen*. Her kan gode samtaler om ulik musikksmak være arbeidsformer man kan bruke i musikktime. Elevene kan for eksempel beskrive opplevelser der de har fått øynene opp for nye musikkstiler.

Musikklærer F viste til vellykkede gruppesamarbeid der elevene hadde fått anledning til å velge litt selv når det gjaldt musikkstil. Det er innlysende at motivasjonen øker når elevene får jobbe med musikk de selv liker. *Her blomstret elevene sammen*, uttalte musikklærer F. Som musikklærer opplevde jeg selv i en 7. klasse at musikksmak kan være avgjørende for elevers definering av seg selv i en gruppe. I musikktime la jeg til rette for at elevene lagde PowerPoint-forestillinger av «min artist», der de fortalte om en artist/gruppe de likte og hvorfor de likte den. Her ønsket jeg at elevene skulle få en mulighet til å reflektere over «hvem er jeg?» Eller kanskje «hvem er jeg ikke?». Ei jente kom i den forbindelse bort til meg i slutten av en musikktime. Hun var usikker på om hun turte å framføre sin PowerPoint om yndlingsartisten sin, fordi hun visste at «den kule» jentegjengen ikke likte denne artisten, og hun mente derfor det var flaut. Likevel sa hun at hun også hadde veldig lyst til å framføre. Jeg forsto at dette var viktig for henne, og jeg forsøkte å motivere. Videre snakket jeg med elevene

---

<sup>152</sup> Beckmann 2014

om hvordan et godt publikum oppfører seg, og om hvor viktig det var å være gode klassekamerater og forsøke å lage en trygg atmosfære. Etter hvert innlegg skulle elevene komme med en tilbakemelding på innholdet, med for eksempel en kommentar på hva de likte ved musikken. Jenta fikk gode tilbakemeldinger, og i tillegg fikk hun positiv respons på musikkjangeren og artisten fra «den kule gjengen». Ei jente sa blant annet at hun ikke hadde hørt så mye på denne artisten før, men at hun nå ble litt mer nysgjerrig. Jenta som turte å stå fram med sin yndlingsartist, strålte.

Jeg tenker at dette var et lite løft for henne i hennes identitetskonstruksjon. Hun turte å stå for sin egen smak, selv om sjangeren ikke var populær blant «de kule». I tillegg fikk hun en slags aksept blant de andre. Krüger kan fortelle om at flere ungdommer han har snakket med legger vekt på at musikkbruken fører til positive tilbakemeldinger fra jevnaldrende og andre voksne på en slik måte at dette preger deres selvbilde.<sup>153</sup>

Ruud forteller om informanter som har opplevd at musikk har hjulpet dem med å avgrense seg fra de andre, og den har gitt dem en følelse av å «høre hjemme et annet sted». <sup>154</sup> Videre uttaler Ruud: «Denne 'tydeliggjøringen' er med på å bekrefte selvstendighet, vise overfor de andre at man 'går sine egne veier musikalsk'.»<sup>155</sup> Det var vel dette jenta ønsket å gjøre. Hun ville tydeliggjøre seg for resten av gruppa, samtidig som hun også ønsket aksept fra samme gruppe.

Vi vet fra psykologien at i ungdomstiden er følelsen av å høre til i en gruppe og å føle seg trygg og akseptert av jevnaldrende svært viktig. Ungdommer kan også ha en tendens til å lytte til en spesiell musikkjanger fordi deres venner lytter til den, og det kan hende det er vanskelig å innrømme at det kan handle om å bli akseptert. I skolen kan lærere hjelpe ungdommene til å ta gode valg ved bruk av produktive diskusjoner omkring musikken de hører på. På den måten kan barna i tillegg bli bevisst effekten musikken kan ha på deres oppførsel- og følelsesregister. Slike samtaler og lytte-aktiviteter kan oppmuntre de unge til å reflektere rundt musikken og dens evne til å påvirke dem individuelt eller som gruppe.

Ruud skriver at «identitet betyr i bunn og grunn å være annerledes, å forme seg selv på en måte som gjør at man skiller seg ut fra andre.»<sup>156</sup> Han refererer videre til sosiologien

---

<sup>153</sup> Krüger 2011:121

<sup>154</sup> Ruud 2013:154

<sup>155</sup> Ibid.

<sup>156</sup> Ruud 2013:269

som har gitt sitt bidrag til forskningen på identitet i samfunnet. Her skriver forfatteren at sosiologen Jenkins sier at «mulighetene til å se forskjeller er avgjørende for at samfunnet skal fungere.»<sup>157</sup> Jenkins sier videre: «Without repertoires of identification we would not be able to relate to each other. We would not have that vital sense of who's who and what's what. Without identity there could be no human world».<sup>158</sup> Thomas Hylland Eriksen sier det på denne måten: «Det nasjonale fellesskapet kan ikke bare bygge på felles verdier og 'felles kulturarv', men det må også bygge på forskjellighet.»<sup>159</sup> Med dette understøtter Eriksen Jenkins teori.

Det kan også være timer der elevene kan få anledning til å utforske musikkstiler og samtale om hva de forbinder med denne musikkstilen. Kanskje kan slike timer utfordre elevene når det gjelder stereotyper og gi dem anledning til å reflektere omkring det at musikk kan være forbundet med stempler man setter på hverandre. Elevene kan videre få mer innsikt i artisten bak musikken. Skog nevnte: *Det er mange utrolig flotte og alvorlige tekster i hip-hop-musikken*. Elevene kan ved å studere tekster og artister reflektere omkring ulike utfordringer livet har å by på. Barn og ungdom kan se på disse artistene som rollemodeller. De har reist seg opp etter motgang ved bruk av musikk som verktøy. Det kan også være aktuelt med samtaler omkring artister som ikke har taklet livet så bra. Dette kan være utgangspunkt for alvorlige samtaler og oppgaver omkring hvordan mennesker håndterer motgang i livet. Musikklærer F sa: *Jeg synes det er fint at vi kan lytte til musikken, men jeg synes også det er veldig flott at vi kan se menneskene som utøver musikken*. Dermed er det større anledninger enn tidligere til at elever kan finne rollemodeller blant artistene. Gjennom sosiale medier kan elever også bli bedre kjent med mennesket bak musikken.

Steven Feld støtter dette: «Music's deep connection to social identities has been distinctively intensified by globalization [...] musical identities and styles are more visibly transient, more audibly in states of constant fission and fusion than ever before.»<sup>160</sup>

Slike musikkidentiteter og ulike musikkstiler kan man studere nærmere i musikktimene. Jeg husker samtaler med en 7. klasse, der vi spesielt snakket om kvinnelige artister som tør å være litt «tøffe guttejenter». Vi så på musikkvideoer elevene selv hadde foreslått. Dette var fruktbare samtaler der elevene snakket om at det er positivt å se jenter

---

<sup>157</sup> Ibid.:269

<sup>158</sup> Jenkins 2004:27

<sup>159</sup> Eriksen 2010:56

<sup>160</sup> Feld 2000:145



som viser denne siden av seg selv. Her fikk jentene en annen type rollemodell enn de stereotypiske kvinnene man ofte kan se på musikkvideoer, gjerne med seksualisert oppførsel. Man kan heldigvis i dag se flere kvinnelige artister, også mange norske, som er seg selv som musikere. Det er lite tilgjort oppførsel, utseende eller uttrykk, noe som er positivt for de unge, som gjerne kan se opp til disse artistene. Som musikk lærer får man mulighet til å påvirke ved å presentere ulike musikkstiler for elevene. Slik kan man kanskje unngå at *ensrettinga blir så total*, som Skog uttalte.

### 5.1.2. Deltakelse og beskyttelse

Krüger nevnte at det er de voksnes oppgave å beskytte barn og unge som ønsker å stå på en scene og bli hørt. De har rett til å bli hørt, men det er likevel en grense som de voksne må passe på at ikke trækkes over. Videre hevder Krüger at det er en hårfin balanse mellom det å skulle beskytte barna og det å la barna delta ved at de får formidle det de ønsker musikalsk. Han hevder at man noen ganger må beskytte barna fra å delta: *Det er det som er profesjonen musikkterapi sitt mandat, å være med og kvalitetssikre denne hårfine balansen mellom beskyttelse og deltakelse.*

Noen ganger må også musikk læreren forsøke å beskytte. Det kan for eksempel handle om elever som er sårbare, og som står på scenen og skal synge i mikrofon for første gang foran sine jevnaldrende klassekamerater. Her har det vært viktig for meg i forkant av slike situasjoner, å ha samtaler med klassen for å sikre at de er et godt og trygt publikum. Elevene har kommet med innspill selv om hvordan de synes et godt publikum skal være. Vi har diskutert omkring hvor lite som skal til, for eksempel et flakkende blick eller et skjevt smil, for at man kan få en vond følelse av å stå på scenen.

Dette blir kanskje enda mer forsterket i dagens samfunn. For eksempel har jo TV-program som Idol vært populært, og der støttes tanken om at enten er du med eller så går du ut. Musikk lærer F sa om dette: *Man blir veldig opptatt av å se etter hva folk gjør feil. Det tror jeg er en utfordring for musikkfaget også.*

Rickson og McFerran støtter det:

«We gradually notice that people are making judgments about whether our music is good enough and begin to believe that musical participation is not for everyone, but for the very few with special skills [...] there are also indications that children might simply stop doing

music because they come to understand that music needs to be produced a certain way and with certain standards.”<sup>161</sup>

Her ser man at den hårfine balansen mellom deltakelse og beskyttelse er viktig å ta hensyn til. Musikk lærere kan legge opp til at elever får anledning til å konstruere og bearbeide sin identitet i et trygt miljø der alle har mulighet til å mestre og delta.

Krüger vektla hvor viktig musikk er for ungdom han har jobbet med og som har tilknytning til barnevernet. Han sier: «Fordi musikk er en betydningsfull ressurs i samfunnet, kan den fungere som identitetsmarkør i overganger fra barn til voksenlivet, eller i overganger som flyttinger, i barnevernets regi.»<sup>162</sup> Han refererer videre til Ruud som beskriver musikken som «lydsporet i livene våre»<sup>163</sup>. Dermed kan musikken brukes til å bearbeide eget selvbilde og til å bearbeide uheldige merkelapper ungdommene kan få, som for eksempel «barnevernsbarn», «innvandrere» og «NAV’er». <sup>164</sup> Krüger hevder at gjennom deltakelse i musikkaktiviteter kan unge gis mulighet til å uttrykke alternative identiteter, og dermed skapes det nye handlingsalternativer til det å bli marginalisert eller stigmatisert.<sup>165</sup>

Ved at man i musikk timer inviterer elever til deltakelse, gir man anledning til at elevene får vist hvem de er og hva de står for. Om musikk timene er basert på trygghet der læreren har en god relasjon til elevene, slik at elevene også føler seg beskyttet, gis det dermed mulighet for de sjenerte elevene til å uttrykke seg. Med musikk og de følelser og minner som fremkalles av den, har man en unik mulighet til å danne seg sin egen livshistorie og etter hvert en trygg identitet.

### 5.1.3. Stemmeskam

Asplin viste til hvor godt det var å bruke musikk som verktøy i forbindelse med at elever ikke tør å snakke høyt og tydelig i klasserommet. Hun påpekte hvor viktig det er med øving på å bruke stemmen, og at dette kan ha innvirkning på prestasjoner i andre fag også: *Det kan generere til andre fag også, det med stemmevolum.* Her nevner Asplin hvordan sang sammen med andre kan hjelpe elever med usikkerhet omkring sin egen stemme. Musikk lærer F nevner

---

<sup>161</sup> Ibid.:12

<sup>162</sup> Krüger 2017:30

<sup>163</sup> Ibid.

<sup>164</sup> Ibid.

<sup>165</sup> Ibid.

at det er noe nakent ved å synge, ved at man blottlegger seg litt. Er man i et kor, vil det føles tryggere med flere stemmer.

Musikkpedagog Tiri Bergesen Schei står bak begrepet *stemmeskam*. Hun forteller om mennesker som opplever misnøye omkring sin egen stemme: «Beskrivelsene handler alle om å bli hørt, sett og kommentert på en måte som har forårsaket at de brått stoppet å synge, sluttet å glede seg over muligheten for å uttrykke seg gjennom stemmelyd.»<sup>166</sup> Her er det viktig at musikk læreren har innsikt i hvor lite som skal til for å skape en slik stemmeskam. Asplin nevnte at ledertypene i klassen kunne ha stor innvirkning på hvordan de andre elevene håndterer for eksempel sang i klassen. Her er det nok med et lite skrått blikk, og noen av de usikre elevene kan slite med å tørre å være hørbar i større forsamlinger. Schei sier:

«Ved å være oppmerksomme på skammekanismenes kraft kan man bidra til at aktiviteter hvor sang inngår i det daglige kan få gode og sunne vilkår. Evne til empati og fintfølelse i forhold til de man skal synge med eller undervise vil avgjøre hvorvidt skam som begrep bør introduseres [...] Små barns naive og impulsive stemmeuttrykk, tenårings forsøk på å mestre rap og hiphop i klasserommet [...]– alle disse må møtes med respekt.»<sup>167</sup>

Musikkpedagoger og terapeuter må vektlegge empati og respekt i arbeidet med barn og unge og sang i musikk timer eller i andre situasjoner. Her viste Asplin at hun hadde evnen til og tok seg tid til, å lytte til de sjenerte elevene. Musikk lærer F lot en elev som slet med oppgavene resten av klassen holdt på med, jobbe individuelt med sang. Dette handler om å vise respekt for enkeltmenneskene man møter.

Som tidligere nevnt, kan det være problematisk at musikk kan være forbundet med at man blir veldig opptatt av hva folk gjør feil, at det er en slags *idolisering av samfunnet*, som musikk lærer F uttalte. Dette støtter Schei: «Media er med og konstruerer ungdommers holdninger til sang, sangere, sjangere, moter, stil, smak og drømmer gjennom sangkonkurranser og reality-show med sang og selvscenesettelse som en viktig ingrediens.»<sup>168</sup> Når det forbindes med skam hvis man synger feil eller bommer på tonen i disse TV-programmene, er det innlysende at dette kan påvirke de unge i deres møte med sang i

---

<sup>166</sup> Schei 2011:103

<sup>167</sup> Ibid.

<sup>168</sup> Ibid.

skolen. «Hva som er de symbolske effektene av å kåre vinnere og tapere kan bare anes»<sup>169</sup>, sier Schei.

## 5.2. Fellesskap

Krüger viser til ungdom som forteller at musikk kan gi rammer for refleksjonsarbeid og at 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.»<sup>170</sup> Ungdommene Krüger har snakket med, 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.<sup>171</sup>

Årets nyttårskonsert i Wien ble holdt for en tom sal. Likevel kunne man fint oppleve konserten som en kontaktskapende aktivitet. Det var et rørende syn å se orkesteret reise seg og ta imot applaus fra 7000 mennesker som klappet gjennom mobiltelefonene sine. Denne applausen ble spilt av på et lydanlegg i salen. Dette er noe jeg håper vi ikke får oppleve igjen, men det var også en påminnelse om hvor viktig musikk og kultur er for mennesker, kanskje spesielt i en tid preget av mye usikkerhet i verden. Her kan vi dra paralleller til musikkens evne til å styrke et sosialt fellesskap, men også til å bevege seg mellom folk og landegrenser, og skape nye sosiale sammenhenger.

### 5.2.1. Kulturforståelse og etnisitet

For noen generasjoner siden, var ikke musikk like tilstedeværende for hver enkelt som den er i dag. Det er ikke til å komme utenom at framveksten av digitaliserte tjenester gjør at hver enkelt av oss lettere kan ta i bruk musikken til å forme vår identitet. Når musikk læreren skal gi elevene kulturforståelse, vil igjen bruken av digitale tjenester være ideell. Det er et vell av utvalg når det gjelder musikk fra ulike kulturer å finne via musikkstrømmetjenester. Sammenlignet med hvordan det var da jeg startet som musikk lærer, har det vært en stor utvikling her. Da hadde jeg noen cd-er å velge mellom i et skap på musikkrommet, og det hendte også ofte jeg hadde med cd-er hjemmefra. I tillegg økte vel det dårlige utvalget av musikk faren for at man kunne bli stereotypisk. I skapet sto for eksempel en cd med afrikansk trommemusikk ved siden av en cd med panfløytemusikk fra Sør-Amerika.

---

<sup>169</sup> Schei 2011:103

<sup>170</sup> Krüger 2011:120

<sup>171</sup> Ibid.

I Clarke, DeNora og Vuoskoski beskrives det hvordan musikkengasjement kan ha en positiv effekt på menneskers evne til empatisk interaksjon og deres evner til å tilegne seg kulturell forståelse.<sup>172</sup> De fant at: "Listening to the music of an unfamiliar culture can significantly change the cultural attitudes of listeners with high dispositional empathy."<sup>173</sup> Ungdommene kan forhåpentligvis i den forbindelse øke sin kulturelle forståelse, da de kanskje vil være mer åpne for, og vil være bedre i stand til å gjenkjenne ulike følelsesuttrykk i musikken.

Musikklærer F vektla at elever skal lære at musikken er mangfoldig, og at dette kan læres gjennom felles opplevelser i form av at skolen for eksempel arrangerer festivaler. Om for eksempel elevene har jobbet med blues, har de hatt en egen blues-festival. På 10. trinnet har de hatt en world rap- festival, der elevene enten skriver egne tekster eller rapper andre sine tekster og mikser det med musikk og beat. Her har de flettet inn noen elementer fra folkemusikk i tillegg. *Om de samler det eller om de spiller det selv, blir opp til dem. Poenget er at de skal lære at musikken kan ha mange identiteter, at det kan fungere godt sammen og at det kan blandes, sier musikklærer F.*

Asplin redegjorde for hvor viktig det er at elever føler stolthet i forbindelse med sin opprinnelse. Dette nevnte hun som en viktig del av planleggingen når det gjelder fagplanarbeid, der det handler om at barn skal oppnå kulturforståelse.

I Kunnskapsløftet fremheves musikkens rolle både når det gjelder at elever skal føle tilhørighet til egen kultur og til å styrke toleranse overfor andre kulturer. Det har vært arrangert flere konserter, for eksempel i regi av Rikskonsertene, i den norske skolen siden slutten av 1980-tallet. Målet med disse prosjektene, har vært at barna skal få ta del i gode fellesopplevelser omkring flerkulturelle musikkprosjekt. Musikkprofessor Jan Sverre Knudsen skriver:

«Tanken har vært at skolekonserter og pedagogiske prosjekter som omfatter musikere fra innvandremiljøer skal kunne gi barn en positiv identifikasjon og gode fellesopplevelser som i siste instans også vil kunne bidra til å hindre mobbing og rasisme.»<sup>174</sup> Likevel advares

---

<sup>172</sup> Clarke, DeNora og Vuoskoski 2015

<sup>173</sup> Ibid.:1

<sup>174</sup> Knudsen 2010:164

det mot overfladiskhet og «kulturell kikking», nevner Knudsen videre, ifølge evalueringsrapporter fra noen av de største musikkprosjektene.<sup>175</sup>

Det ble etter disse rapportene, hevdet at de mest vellykkede prosjektene handlet om aktiv deltagelse fra barna og en mer jevnlig kontakt med musikkformidlere knyttet til innvandrer miljøer, snarere enn kun å holde konserter for barna.

Det er en god tanke at man som musikk lærer ønsker å løfte fram kulturelle særtrekk rundt elevens etniske eller nasjonale bakgrunn. Likevel kan dette bli en måte å «dele ut kulturelle merkelapper» på.<sup>176</sup> I tillegg blir det en fokusering på at minoritetsbarna blir de «spesielle», mens majoriteten er de «normale». Norske barn ville vel ikke følt det naturlig å bli assosiert med hardingfelespill.<sup>177</sup>

Knudsen påpeker videre: «Det anbefales å begynne med små barn, og å legge vekt på kontinuitet og aktiv deltagelse. Dette begrunnes ved å påpeke at barn lettest utvikler gruppefølelse og positive holdninger overfor andre ved å kjenne kultur på kroppen; gjennom regelmessige felles erfaringer og ikke bare gjennom informasjon og kunnskap.»<sup>178</sup> Musikk læreren må altså jobbe mot å gi elevene mest mulig praktisk erfaring med musikk av ulike sjangre og av ulikt opphav.

I en musikktime i forbindelse med samenes nasjonaldag, viste jeg et filmklipp med et intervju av Mari Boine. Dette ble utgangspunkt for gode samtaler i klassen om identitet og tilhørighet. Boine fortalte om hvordan hun som ung, skammet seg over å være same. Hun følte skam omkring både språket og musikken. Men etter hvert som samenes rettigheter bedret seg, og det ble mer allment å snakke om hvordan samene hadde blitt undertrykt, forsto hun hvor viktig det var for henne å formidle sin kulturarv gjennom musikk. Videre fortalte hun om at hennes identitet som same etter hvert tok form. Dette intervjuet merket jeg gikk sterkt inn på elevene. De mente det var svært urettferdig at samene hadde blitt behandlet slik. Jeg viste deretter en film av Boine på scenen mens hun fremførte en av sine mest kjente joiker. Jeg tror innledningen der elevene ble kjent med artisten og hennes historie først, gjorde at de hadde lettere for å være åpne for musikken de ble presentert for senere.

---

<sup>175</sup> Knudsen 2010:164

<sup>176</sup> Ibid.:167

<sup>177</sup> Ibid.

<sup>178</sup> Ibid.

Smalls teori om at all musikk stammer fra ønsket om å ha en relasjon, kan tenkes å ha en sammenheng med min opplevelse av at elevene ble nysgjerrige på Mari Boine. De var først og fremst interessert i hennes historie som menneske, deretter kunne kanskje interessen for musikken hennes øke.

Ruud skriver at når en annen kulturs musikk blir tatt imot av andre sosiale og kulturelle grupper, oppstår det et spenn. Og det er i dette spennet at «identiteter blir utfordret, forhandlet fram og utkrystallisert.»<sup>179</sup> Dette er interessante temaer de eldste elevene kan reflektere omkring.

Antropologen Thomas Hylland Eriksen har uttrykt hvor viktig det er at man er i stand til å blande kulturer uten å være redd for at den ene truer den andre. «I det multietniske samfunnet er det nødvendig å finne en balansegang mellom det som er felles og det som er forskjellig. Det er nødvendig å være seg bevisst at hver og en av oss tilhører mange grupper, og at det finnes mange måter å kombinere identiteter på.»<sup>180</sup> Jeg tror barn og ungdom i dag, i større grad enn tidligere, er mer åpne for musikkstiler fra ulike kulturer og sammensmeltinger av musikkjangre. Man kan for eksempel se at det å rappe på norsk har blitt veldig populært. Dette var tidligere et ukjent fenomen.

### 5.2.2. Godfølelsen

Det som kommer igjen i svarene fra informantene, er den gode følelsen elevene får av å gjøre noe med musikk. Asplin nevner *godfølelsen* som hun har veldig tro på. Hun sier at musikk kan ha en harmoniserende effekt på elevene. Musikk lærer F uttaler at elevene jobber godt sammen, og at det blir en god stemning i elevgruppa når de får til noe bra musikalsk sammen: *Jeg føler jo det at når vi har hatt sang og praktisk samspill, så har det vært godt mellom elevene.* Skog nevnte at det blir en hyggelig stemning av at elevene musiserer sammen, og Krüger viste til opplevelser der ungdom som både kan ha utfordringer på skolen og hjemme, får til noe bra musikalsk og dermed styrker selvfølelsen og identiteten.

McFerran uttaler i forbindelse med dette, at ungdommer hun har jobbet med sier at musikkaktiviteter enten i forbindelse med musikkterapi eller i andre sammenhenger, i bunn og grunn handler om ungdommens ønske om å være glad og gjøre noe morsomt.<sup>181</sup>

---

<sup>179</sup> Ruud 2013

<sup>180</sup> Eriksen 2010:56

<sup>181</sup> McFerran i et webinar 20.10.20

Ved at det fokuseres på den aktive musikktime, der elevene får bruke ressursene sine, vil det danne grunnlaget for at godfølelsen dukker opp hos flere. Det kan handle om spontan lek og dans til musikk med de minste, til mer kreative oppgaver med musisering, dans eller komposisjon hos de eldre.

Asplin fortalte om elever som til stadig vil ha gjentatt sanger som de har sunget mange ganger før. Dette kan handle om at de ønsker tryggheten sangen gir. Når vi trenger noe å holde fast i, noe som kan skape trygghet, da er musikken med oss og skaper viktige sammenhenger i livet, sier Krüger.<sup>182</sup> Det handler også om gode minner man ønsker å gjenskape med musikk.

Det at elevene til Asplin ønsker å synge sanger om igjen og om igjen, kan også forklares så enkelt som at de ønsker å oppleve den gleden sangen gir dem. Saarikallio og Erkkilä fant for eksempel i sin forskning at musikk først og fremst kan knyttes til glede og positive opplevelser: "People frequently engage in musical activities simply for increasing positive moods. It is proposed that pleasures of musical experiences may produce a sense of well-being, stability, wholeness and purpose in life."<sup>183</sup>

Asplin er kjent med denne påvirkningen musikk har på elevene, og bruker derfor musikk ofte også utenom musikktime. Hun finner *godfølelsen* og skaper trygge rammer for elevene. Musikk lærer F så det som et problem at de klassene han har hatt, nesten ikke har sunget i det hele tatt i barneskolen. Så her er det tydelig at det er en stor variasjon ved de ulike skolene.

Sangen bør ivaretas i alle trinn i grunnskolen. Overlege Audun Myskja har i sitt doktorgradsarbeid om bruk av musikk i demensomsorgen beskrevet nettopp hvordan sang gjør oss glade.<sup>184</sup> Sangen frigjør dopamin som fører til at vi får lyst til å bevege oss. Det er vel dette som skjer når Asplin sier hun snur om på stemningen i en klasse. Sangen kan skape små lyspunkter som fremmer følelsen av velvære. Øktene kan bli faste holdepunkt i tilværelsen. Som tidligere nevnt, har Krüger uttalt: *For ungdom som sliter med en rekke utfordringer, er øyeblikk med oppdrift og opplevelse av letthet og medgang essensielt.*<sup>185</sup> Dette er en uttalelse som med rette kan gjentas.

---

<sup>182</sup> Krüger, 2017:30

<sup>183</sup> Saarikallio og Erkkilä 2007:104

<sup>184</sup> Myskja 2012

<sup>185</sup> Krüger 2015:110



### 5.2.3. Relasjoner

Felles for alle informantene var at musikk styrker relasjoner og fellesskap i en gruppe. Musikk lærer F sa at sang for eksempel, gir tryggere elever og dermed et bedre fellesskap. Asplin hevdet at stemningen kunne forandres og bli bedre i klasser der man bruker musikk jevnlig. Skog fortalte om gruppearbeid i musikktime som fremmer godt samarbeid. Krüger vektlegger blant annet gode relasjoner mellom voksne og ungdom med musikk som verktøy.

Forskningen til Papinczak, Dingle, Stoyanov, Hides og Zelenko viser også at musikk spiller en stor rolle når ungdom inngår og ivaretar relasjoner med andre:

“Music played an integral role in building, enhancing and maintaining social relationships with friends and family. Young people identified that music facilitated positive interactions with others, healthy social relationships and ‘feeling connected with others’ which were all viewed as important aspects of well-being.”<sup>186</sup>

Her ser man altså en sammenheng mellom følelsen av tilknytning til andre mennesker og følelsen av velvære. I musikktime og ved bruk av sang og musikk ellers i undervisningen får med dermed en mulighet til å oppleve et fellesskap som styrker elevenes følelse av velvære.

I samtale med musiker Koame Sereba var det interessant å høre hva møtene med barna etter hans konserter ofte kan handle om. De stiller ikke spørsmål om musikken, men de er interessert i Sereba som person. Han sa:

*Ofte kommer det ingen spørsmål om musikken. Ikke om instrumentene. Men om meg. De er veldig interessert i meg som menneske. Så når jeg kommer der som lærer, så er jeg der som menneske. Det er ikke stoffet jeg skal lære ungen som er hovedtingen. Det er meg som menneske først. Og når vi har etablert det, da suger de i seg resten som en svamp. De er nysgjerrige på meg, og det er musikken min som får dem til å stille disse spørsmålene. Musikken og instrumentene er bare verktøy jeg bruker for å komme til det punktet der ungene glemmer seg selv, glemmer musikken, også er vi der sammen. Vi har etablert musikken som bakgrunn, også er vi der som mennesker sammen.*

Smalls teorier omkring begrepet musicking kan skimtes her. Elevenes ønske om å bli kjent med Sereba kommer først, og musikken er verktøyet for å bli kjent.

Ofte kan musikk minne om personer som har eller har hatt en viktig rolle i livet ditt. Dette kom fram i mitt eksempel innledningsvis, der jeg viste til ei jente som sa at pianomusikken minnte henne om familien hennes som var igjen i et land i krig. Ifølge DeNoras

---

<sup>186</sup> Papinczak, Dingle, Stoyanov, Hides og Zelenko 2014:1122

studier, er en av de viktigste grunnene til folks musikkbruk, musikkens evne til å huske på mennesker man bryr seg om. Hun sier: "One of the first things respondents used music for was to remember key people in their lives, for example loved family members who had died."<sup>187</sup>

Mange bruker musikk for å gjenskape gode minner. Når Asplin nevner at elevene ønsker å synge sanger de har sunget fra tidligere klassetrinn om igjen og om igjen, kan dette handle om ønsket om å bringe tilbake den gode følelsen sangen ga dem da de var yngre. «Even if [I don't like the music] I'd buy the record because of its memories, things like Take That remind me of England,"<sup>188</sup> sier en av DeNoras informanter.

Å ha evnen til å samarbeide er svært viktig i dagens skole, og også i samfunnet ellers. Musikk lærer F nevnte at samarbeidet fra 8. til 10. trinn går gjennom en forandring og blir bedre. Dette handler jo også om modenhet blant elevene. Skog sa at barna må øve seg i samarbeid i musikktime, og at man må kunne takle å *gi seg*, og å inngå kompromisser. Han nevnte at elever dermed får til samarbeid bedre for hver gang det gjennomføres slike oppgaver. I bakgrunnen for disse samarbeidsoppgavene ligger ulike kommunikasjonsmønstre og rolle- og ansvarsfordeling. Dette kan være vanskelig å få til i musikktime, som det er veldig få av i løpet av en uke. Om det skal bli godt å samarbeide i grupper i musikktime, bør elevene være vant til å arbeide med gruppearbeid fra før. Etableringen av godt samarbeid i klasser tar tid. Det har ofte hendt at jeg har hatt musikktime der enkelte gruppearbeid har vært preget av kontinuerlige forhandlinger, verbale og non-verbale, i gruppene. Man må som musikk lærer ta høyde for at det kan være en tidkrevende prosess å få til gode samarbeid i grupper.

Som nevnt tidligere, fant Saarikallio, Vuoskoski og Luck at ungdommer som blir vant til å gjenkjenne og uttrykke seg om følelser som dukker opp når de musiserer eller lytter til musikk, styrker sine evner til å kommunisere godt i andre relasjoner.<sup>189</sup> Dermed kan gode samarbeid og opplevelser i musikktime bidra til å styrke elevenes relasjoner seg imellom. Ruud uttaler i denne sammenheng: «Musikkgrupper er sterkt sosialiserende, de gir oss tilgang til sentrale sosiale erfaringer og verdier, og de knytter mennesker sammen gjennom kontakt

---

<sup>187</sup> DeNora 2000:63

<sup>188</sup> Ibid:65

<sup>189</sup> Saarikallio, Vuoskoski og Luck 2014

og gjensidighet. Mennesker som begynner å musisere sammen blir synlige for hverandre, de føler gjensidighet og forpliktelser overfor hverandre.»<sup>190</sup>

#### 5.2.4. Tilhørighet

Ser man på skoler i andre land utenfor Skandinavia, er det ved flere skoler en lang tradisjon for *assemblies*. Det kan være nærliggende å stille spørsmål ved hvorfor vi ikke har det i norske skoler når man har sett at slike felles samlinger omkring musikk kan styrke fellesskapet i en gruppe. I Fagfornyelsen legges det vekt på at elever skal oppleve musikk. Her ville det derfor være heldig å legge inn flere samlinger med musisering. Da jeg jobbet på en barneskole i Oslo, opplevde jeg hvor positivt det var for skolemiljøet at skolen arrangerte månedlige samlinger. De hadde akkurat fått et nytt og stort amfi med plass til hele skolen. Denne salen ble brukt til samlinger hvor trinnene på rundgang hadde ansvaret. Jeg merket at dette var viktig for skolen fordi det førte til at vi lærerne følte en tilhørighets- og fellesskapsfølelse. I tillegg så vi at barna trivdes godt og gledet seg til de månedlige samlingene.

Titus Mills, rektor ved Walhampton Prep School i England, argumenterer for hvorfor de arrangerer assemblies:

«They're a coming together of pupils and teachers in one place for a shared purpose. That purpose is to provide the opportunity for young people to consider spiritual and moral issues, to develop community spirit and reinforce positive attitudes. [...] it will enable young and old to pause, to reflect and to think deeply about themselves, their world and beyond.»<sup>191</sup>

Denne skolen har minst fire samlinger i uka, enten på starten av skoledagen eller i slutten for å oppsummere dagen. Mills hevder at disse samlingene hjelper med å utvikle skolens identitet. Dette er hvem vi er, og hva vi står for: «Assemblies provide a fantastic opportunity to build a strong sense of community. They help develop identity. This is who we are. This is what we stand for. We're all in this together. We all belong to something with a common purpose.»

Som nevnt tidligere, kan det være et problem at dagens samfunn har blitt noe individualistisk. Om også norske skoler kunne innført slike samlingsstunder og gjennomført dem oftere, kunne kanskje dette ført til en økt følelse av tilhørighet til skolesamfunnet blant

---

<sup>190</sup> Ruud 2001:51

<sup>191</sup> Mills 01.02. 2016

elevene. Det er også sunt for yngre elever å se eldre elever opptre, da disse kan ha status som viktige rollemodeller. Motsatt ligger det mye læring i å fremføre for yngre elever.

Samlinger med hele skolen kan også hjelpe elever med å forstå at skole ikke bare handler om bøker og studier. Skolen skal også være et morsomt sted å være, med andre aktiviteter og gode venner. Et viktig tema for slike samlinger kan for eksempel være mobbing. Her kan norske skoler vise til et flott prosjekt som har vart i en del år nå, nemlig Bli' me-dansen. Elever danser en dans de har øvd på i skolegården, og film av dansen sendes på nrk.no, slik at man kan se andre skoler danse samme dans. Temaet er anti mobbing. Musikklærer F nevnte festivaler som han er vant til at sin skole arrangerer hvert år. Her kan man også se likheter med assemblies. Hele skolen gjør noe gøy sammen, og fellesskapsfølelsen styrkes.

Informantene nevnte de sårbare og sjenerte elevene, og at de hadde nytte av å trene på ferdigheter som gjorde dem tryggere, for eksempel sammen med andre i korsang eller andre musikkaktiviteter. Disse elevene kunne kanskje følt seg tryggere i større grad ved at de for eksempel kunne delta i felles sang med skolen ved slike samlinger. Heldigvis kan man se flere norske skoler ha ulike former for fellesarrangementer, om ikke hver uke, så hvert fall noen ganger i året.

Det er interessant å gå inn på ulike skolers hjemmesider på Internett, eller på deres Facebook-sider. Her kan man ofte finne små filmsnutter fra ulike begivenheter og sammenkomster, og det aller meste handler om at grupper eller hele skolen musiserer sammen. Man kan se elevene synge julesanger akkompagnert av et skoleband, Lucia-tog med sang eller Bli-med-dansen til musikk i skolegården. Dette er bare noen av alle felles prosjekter skoler legger opp til hvert eneste år. Jeg har stor tro på at dette styrker fellesskapsfølelsen og elevenes følelse av tilhørighet til skolen. Musikklærer F sine uttalelser om musikkfestival, Asplin sine opplevelser av elever som setter opp store forestillinger hvert år, Skogs erfaringer fra gode gruppearbeid og deres tanker om at det bedrer samholdet i en gruppe, styrker dette. Dette samsvarer igjen med flere teorier innenfor temaet musikk og fellesskap. Som nevnt kan man oppleve en følelse av «felles hensikt».<sup>192</sup>

Rickson og McFerran støtter tanken om at musikk inkluderer hele samfunn og sier at vårt syn på musikkens rolle har blitt utvidet:

---

<sup>192</sup> Ruud, 2016:163

“This significantly expands our view of musical relationships, from something intimate that happens between individuals to something ubiquitous that can hold and embrace a range of players, including not only individuals but also whole communities.”<sup>193</sup>

### 5.3. Emosjoner

Informantenes uttalelser om musikk og emosjoner viser at musikk kan hjelpe elever med å forandre og/eller forsterke følelser. Musikken kan gi elevene energi og glød, hvis de får mulighet til å bestemme litt selv, nevnte musikk lærer F. Krüger har opplevd at musikk kan være et redskap for elever til å uttale seg om følelser. Musikk ble også brukt til å få elevene mer fokusert eller som en distraksjon for å forandre følelser etter for eksempel et friminutt, uttalte Asplin. Skog nevnte at musikk kan fylle et tomrom og fungere som trøst.

#### 5.3.1. Aktiv og sansende lytting

Utdanningsdirektoratet skriver i Fagfornyelsen at elevene skal lytte aktivt og sansende, og at dette åpner for emosjonelle erfaringer fra det hverdagslige til de eksistensielle møtene med musikk.<sup>194</sup> Skog uttalte at han har brukt øvelser *hvor de bare skal sveve rundt i rommet uten puls eller takt. At musikken bare er som bølger, for at elevene skal skjønne at musikk også kan være helt blotta for puls.* Her la han til rette for at elevene skulle lytte aktivt og sansende. Om man i tillegg til å lytte til musikken også vektlegger møtet med kulturen, menneskene eller artisten bak, tror jeg elevene får mer læringsutbytte av lyttingen.

Ruud skriver at emosjonelt engasjement i musikk øker årvåkenheten for følelser. Med andre ord, evnen til å oppleve varierte følelsesnyanser i musikken, og at dette kan overføres til det mer generelle følelseslivet.<sup>195</sup> Det er denne årvåkenheten for følelser man kan ha som mål i musikk timer der man innlemmer aktiv og sansende lytting. Her settes i tillegg hverdagslige og eksistensielle møter med musikken foran den teoretiske lyttingen. Dermed kan man jobbe med elevenes følelsesnyanser og kanskje styrke deres psykiske helse.

Arne Holte sier dette om psykisk helse: «Det er veldig enkelt, det dreier seg om å kunne regulere følelsene sine. Det betyr å kjenne dem igjen, sette navn på dem og uttrykke dem. Det dreier seg om å kunne tenke fornuftig og å kunne styre atferden sin og å kunne opprettholde

---

<sup>193</sup> Rickson og McFerran 2014:13

<sup>194</sup> Utdanningsdirektoratet. Hentet 16.02.2021

<sup>195</sup> Ruud 2013:

gode relasjoner til andre.»<sup>196</sup> Utfra Holtes uttalelse, kan man se at alt henger sammen. Om man mestrer å regulere følelser og å sette ord på dem, blir det enklere å opprettholde gode relasjoner med andre. Her kan man tenke at det er naturlig å vektlegge samtaler omkring musikk og følelser i musikkundervisningen. Samtalene kan dreie seg om hvordan man kan regulere følelsene sine med musikk, kjenne igjen følelser og videre sette ord på dette.

Det er imidlertid viktigere, tror jeg, at elevene får oppleve en skole som vektlegger musikkfaget i form av at musikk skal være noe aktivt. Man dekker ikke musikkfagets bredde og sammensetning av ulike komponenter med musikktimer der elevene kun sitter og lytter og samtaler om det de hører. De deltar selvsagt når de lytter og samtaler. Small uttaler jo at *to music* innebærer alle former for deltakelse. Men som vi vet fra forskning, og utfra det informantene sa, vil musikken bli mer betydningsfull i det de unge får delta mer aktivt i musisering selv.

### 5.3.2. Musikk for å roe ned

Krüger fant at musikkaktivitetene med ungdommene han hadde jobbet med fikk en positiv effekt på deres trivsel ellers i skolehverdagen. Skolen brukte færre antall spesialpedagogtimer til elevene, og de var noe mer inne i klassen. Klassemiljøet ble også noe bedre. Dette kan være et tegn på at musikkaktivitetene disse ungdommene deltok i, virket inn på roen i kroppen, og kanskje opplevde de også litt mer «flyt» i hverdagen. «Vi føler at musikken skaper opplevelser av kraft og energi, eller ganske enkelt virker oppløsende på stress og uro», skriver Ruud.<sup>197</sup> I forskningen til Papinczak, Dingle, Stoyanov, Hides og Zelenko kom det fram at ungdommene brukte musikk for å roe seg ned på kvelden før de skulle legge seg, og at de kunne bruke musikk som en distraksjon som dermed førte til at man kunne glemme vonde tanker og følelser.<sup>198</sup> Dette brukte Asplin som en metode også, for å rette fokus mot en ny aktivitet etter for eksempel en krangel blant elever i et friminutt.

I Beckmanns forskning får vi høre om en jente som er vokalist i et band, og i intervjuet kommer det frem hvordan hun opplever bandet som et «fristed». Hun forteller at hun gjerne kan være stresset og oppjaget i forkant, men at det musikalske fellesskapet i bandet bidrar til en følelse av at: «Åh, her kan jeg slappe av liksom.»<sup>199</sup> Jeg tror musikktimer også kan fungere

---

<sup>196</sup> Holte 2019

<sup>197</sup> Ruud 2001:43

<sup>198</sup> Papinczak, Dingle, Stoyanov, Hides og Zelenko 2015:9

<sup>199</sup> Ibid.

som slike fristeder for elever. Det kan oppleves som en avkobling fra følelsen av press til å prestere faglig i andre timer. *Det er ikke bare bokstaver og tall*, som Skog nevnte.

For enkelte elever kan musikktimer imidlertid oppleves som slitsomme. «Vi kan ikke skjerme oss fra lyden ved å lukke ørene»<sup>200</sup>, skriver Ruud. Ved bruk av digitale strømmetjenester som Spotify kan barn og ungdom lytte til musikk når det passer dem. I musikktimer i skolen må de imidlertid forholde seg til musikken om de vil eller ikke. Jeg opplevde en gang å ha en elev som syntes det var slitsomt med musikktimer på grunn av all lyden. Hun uttrykte at det var mye lyd i gangen til og fra musikkrommet, og hvis det var gruppearbeid med samspill, slet hun med å takle all lyden som oppsto. For enkelte elever kan lyden som omgir dem i lek i skolegården, i overgangssituasjoner eller ved gruppearbeid med mye prating være slitsomt. Når de da i tillegg må forholde seg til en eller to timer med musikkundervisning, er det forståelig at det kan bli problematisk. Jeg lot denne eleven noen ganger få sitte i gangen med en bok. Det kunne være i musikktimer der jeg visste det kom til å bli mye lyd fra ulike instrumenter. Hun fikk komme inn når vi skiftet aktivitet, for jeg visste hun trivdes med å synge sammen med de andre. Her mistet eleven noe undervisning, men hun ble til gjengjeld møtt med forståelse og respekt. Spørsmålet er jo også om vi har godt av å ha lyd rundt oss til enhver tid. Det finnes hvert fall elever som trenger mye ro, og disse må hensyntas. Ruud sier at kanskje stillheten er så viktig at den tilhører kjernen ved vår menneskelighet, både individuelt og kollektivt.<sup>201</sup>

Flere forskere har funnet sammenhenger mellom følelsen av ro og harmoni og lytting til musikk. Gabrielsson og Lindström skriver om ungdom som når de lytter til musikk, føler: "Peace, calm, harmony, stillness. I felt a calm that does not resemble anything else. An internal peace that words cannot describe. The music gives me new calm and inner harmony".<sup>202</sup>

Ruud sier at «musikken bidrar til å fordype vårt følelsesliv og utvikle kompetanse til å håndtere og regulere følelseslivet på en måte som kan bidra til økt livskvalitet.»<sup>203</sup> Møter med musikk der man lytter sansende, øver på å uttrykke seg og kjenner at musikken gjør godt psykisk og fysisk, vil dermed bidra til økt livskvalitet blant de unge i skolen. Om de videre kan

---

<sup>200</sup> Ruud 2005:5

<sup>201</sup> Ibid.:64

<sup>202</sup> Ibid.:178

<sup>203</sup> Ruud 2001:36

ta med noe av det de har opplevd, erfart og lært hjem, kan vi forhåpentligvis oppleve at flere kan føle en økt mestring av utfordringer i livet.

### 5.3.3. Musikk som uttrykk for følelser

Dersom vi klarer å sette ord på hvordan vi føler når vi lytter til musikk, vil vi kunne plassere følelsene i en sammenheng. Dette kan være til stor nytte i ungdomstiden, da denne tiden er en periode som består av utfordringer omkring utvikling og forandring. Dette kan føre til uro og et økt behov for emosjonsregulering.<sup>204</sup>

Som nevnt, fant Saarikallio og Erkkilä i sin forskning at musikken ga ungdommene ressurser til å øke og vedlikeholde velbehag. Ved å delta i musikk-aktiviteter eller å lytte til musikk, ble ungdommenes følelsesliv mer variert og fargerikt.

For å gjøre elever mer bevisst på hvordan de kan bruke musikk som verktøy for å regulere sine emosjoner, kan man for eksempel åpne for slike oppgaver i musikktime. Det kan være aktuelt å gi elever i lekse å forsøke å bruke musikk aktivt ved å velge ulike typer musikk for å enten roe seg ned på kvelden, konsentrere seg om lekser eller få energi til å gjøre husarbeid. Det er interessant å se fra forskningen, at ungdommene er veldig bevisste når de velger musikk. De kjenner til hvilke følelser musikken vil fremme, og dermed blir den et viktig redskap i arbeidet med å utvikle emosjonell bevissthet og kompetanse.<sup>205</sup>

Noe vi ser i forskningen til blant andre Saarikallio og Erkkilä er at musikk blir brukt som en trøst. Skog nevnte i denne forbindelse at musikk kan fungere som en trøst og *fylle et tomrom*. I forbindelse med at en elev ved en skole jeg jobbet på, ble alvorlig syk, kontaktet rektor meg. Hun ønsket at jeg skulle finne sanger som kunne passe å spille og synge i klassene for å legge til rette for samtaler eller for å gi elevene rom for refleksjon eller trøst. I tillegg var det et ønske om at disse sangene skulle samles i en egen mappe, slik at man kunne finne fram til disse ved eventuelle lignende episoder. Slik tror jeg flere skoler opererer. Her kan musikken fungere som en bearbeiding av følelser. I den siste tiden med en verdenspandemi, har vi også sett at musikk har vært viktig for at mennesker i by og bygd, på balkonger og i bakgårder og på sosiale medier, kan føle et samhold og finne en slags trøst.

Krüger viste flere ganger til sin erfaring med ungdom som bruker musikken som et talerør ut til samfunnet. Musikken kan her bli en kanal for å få utløp for følelser. Ungdommene

---

<sup>204</sup> Beckmann 2014

<sup>205</sup> Ibid.



bruker musikken til å få satt ord eller handling til følelsene sine. Noen beskriver sangskrivning, og at man her får utløp for følelsene sine ved å uttrykke seg i sangtekstene. Beckmann forteller om en ungdom som beskriver hvordan sangskrivning kan hjelpe henne gjennom perioder når hun er nedstemt: «Når jeg har de periodene, så bruker jeg egentlig veldig mye tid til å skrive mine egne sanger. Jeg setter på en måte følelsene mine inn i musikken. Jeg legger på en måte sjela mi i det.»<sup>206</sup>

Det å skrive egne tekster til musikk, sa musikk lærer F at hadde vært vellykket. Dette blir jo i tillegg et tverrfaglig opplegg, der elevene får øvelse i skriving av tekst. Krüger knytter dette også til identitet: «Når vi skriver egne sanger, kan vi tydeliggjøre og trekke frem sentrale sider ved vår selvfortelling. Ved hjelp av sangskrivning kan ungdommer få hjelp til å uttrykke følelser og oppdage eller utvikle nye sider ved seg selv.»<sup>207</sup>

Om vi knytter ungdommers musikkbruk til emosjoner, og får denne gruppen til å gjenkjenne og uttrykke seg om disse emosjonene, vil vi dermed også styrke deres evner til å kommunisere godt i andre sosiale relasjoner. Dette kommer, som tidligere nevnt, fram i forskningen til Saarikallio, Vuoskoski og Luck.<sup>208</sup> Emosjoner har dermed sammenheng med relasjoner.

Ruud uttaler i denne forbindelse:

«Musikken hadde bidratt til å utvikle en følelsesbevissthet, det vil si evnen til å oppleve og uttrykke følelser. Det handlet om å se nyanser i følelser, om å bli bevisst intensiteter i opplevelser og uttrykk, og om å ha presise og reflekterte begreper om følelser. Det er dette vi kunne kalle 'vitalitet'. Og vitaliteten, evnen til å åpne seg mot verden, mot andre mennesker og seg selv, er en forutsetning for en god personlig utvikling.»<sup>209</sup>

I musikktime kan elevene øve på å utvikle en slik følelsesbevissthet. Det er heldigvis slik at man i den norske grunnskolen i flere år nå har vektlagt arbeid med å styrke elevenes emosjonelle kompetanse, eller emosjonell intelligens. Det er utarbeidet ulike program skolene har plikt til å iverksette i løpet av skoleåret. Her rettes søkelyset mot hvordan elevene kan uttrykke følelser og hvordan de oppnår gode relasjoner til hverandre.

Musikktime i skolen er gode anledninger til å få rom til å utvikle disse ferdighetene. Her får man mye «gratis», da musikken så lett frembringer følelser i oss. Ruud nevner uttrykket

---

<sup>206</sup> Beckmann 2014:151

<sup>207</sup> Krüger 2015:104

<sup>208</sup> Saarikallio, Vuoskoski og Luck 2014

<sup>209</sup> Ruud 2001:43

«madrasspedagogikk»<sup>210</sup>. Her understreker han at musikkens avspennende og regulerende virkninger lett kan finne sted på skolen. Likevel vektlegger han at musikkfaget ikke må omgjøres til et rent trivselsfag.<sup>211</sup>

#### 5.4. Mestring

Jeg fant i forbindelse med musikk og mestring at musikktimer gir elever en frihet til å utfolde seg med tanker og følelser, der de kanskje opplever mindre press til å prestere. Om de får gode opplevelser her, vil det kanskje føre til en følelse av mestring i andre fag eller i områder ellers i livet. Musikk kan også være en arena eller et verktøy der barn og unge får uttrykke seg. Dermed vil det frigis en energi til mestring på andre nivåer.

Musikklærer F lot en elev føle mestring i sitt eget nivå og innen et område han følte seg trygg i. Det er viktig at lærerne får gode relasjoner til elevene slik at følelsen av mestring blir stående i fokus. «Godfølelsen» og følelsen av mestring i musikktimer trenger imidlertid ikke alltid oppstå hos alle elever. Vi er alle forskjellige. Jeg husker jeg hadde en elev som syntes det var vanskelig å vise seg fram i forbindelse med at vi skulle ha en forestilling med band, sang og dans på scenen. Derfor fikk han oppgaven som lydmann. Han satt ved miksebordet og han utførte oppgaven med glans. Her fikk han bruke sine evner, og han fikk opplevelsen av å være viktig og å delta. Krüger sa om dette: *Der er jo både barn og voksne forskjellige. Da kan man bruke Christopher Small- begrepet musicking, for det er forskjellige roller her å fylle.* Det er musikklærerens oppgave å se alle disse nyansene. De må ha evnen til å se elevene og tilpasse og tilrettelegge for de sårbare elevene, spesielt. Om man behersker dette, kan man skape gode og trygge elever som bidrar til et godt klasse- og skolemiljø.

Krüger har flere eksempler på situasjoner der han har sett at mestring i musikk fører til mestring på andre områder også. Han forteller om et musikkprosjekt der en elev på 8. trinn, som sliter med å tilpasse seg skolens miljø, får tilbud om timer med en musikkterapeut i skoletiden. I disse timene føler eleven at hun får et pusterom fra en skolehverdag preget av uro og mistrivsel. Hun føler også at hun blir hørt. I tillegg lærer hun etter hvert å spille bra på trommer. «Det at Trine lærer seg å spille trommer, kan være en indikasjon på at læring ikke er så vanskelig for Trine likevel,»<sup>212</sup> skriver Krüger. Her lå utfordringen videre hvordan man

---

<sup>210</sup> Ruud 2001:87

<sup>211</sup> Ibid.

<sup>212</sup> Krüger 2015:71

kunne tilrettelegge musikkundervisningen slik at eleven også kan lære i aktiviteter sammen med de andre medelevene. Situasjonen for eleven var jo at hun slet sosialt, og dermed var det viktig å sørge for et samarbeid. Flere av medelevene hennes hadde vært nysgjerrige på hva hun holdt på med, og etter hvert fikk de etablert et band med fem medlemmer. Krüger sier: «Bandet etableres ikke som en planlagt pedagogisk intervensjon, men som et resultat av en prosess preget av prøving og feiling. Nærmere bestemt som en improvisert praksis i et samarbeid mellom Trine, medelevene, musikkterapeuten, lærerne og også rektor på skolen.»<sup>213</sup>

Dette er et godt eksempel på hvordan man kan nærme seg elever som har behov for spesialundervisning. I tillegg tror jeg at måten det ble gjort på, at eleven først ble trygg på instrumentet sitt, for deretter å invitere andre med, gjorde at prosjektet ble så vellykket. Trine slet tydelig med selvtillit og hadde store problemer med å få kontakt med andre medelever. Om hun hadde startet på bar bakke ved trommesettet samtidig med de andre elevene, ville hun igjen mest sannsynlig fått følelsen av å ikke strekke til. Musikk lærer F viste til lignende opplevelser der en elev virkelig fikk vokse i rollen som musiker, noe som førte til mestring på flere områder enn det musikalske.

#### 5.4.1. Mestring i andre fag

Skog nevnte at musikk kan bidra til at elever *fikser ting bedre*. Denne mestringen kan generere *mestring på andre områder også*, sa Asplin. Krüger viste til opplevelser omkring ungdom som skrev sine egne tekster og framførte disse i musikk timer. Dette er skapende prosesser som trener kreative ferdigheter. Musikk lærer F sa at en elev hadde bedret skriveferdigheter i norsk fordi han hadde skrevet sangtekster i musikk timene.

Asplin kom med eksempler på at musikk forsterket elevenes læringsutbytte. Hun fortalte at hun kunne ta fram gitaren eller enkle rytmeinstrumenter i forbindelse med at de jobbet med dikt i norsk. Dette gjorde at elevene lærte seg diktet raskere utenat, og i tillegg ble de oppmerksomme på virkningen gitar eller rytmeinstrumenter fikk på diktene.

Musikk kan også hjelpe elever til å jobbe mer konsentrert med andre fag. Informantene nevnte ikke dette, men det kan være fordi de for det meste har hatt kun musikkundervisning, og ikke undervist i andre fag.

---

<sup>213</sup> Krüger 2015:71

I forskningen til Lonsdale og North så man en annen viktig grunn informantene oppga, til å lytte til musikk. Det var at de ville ha musikk i bakgrunnen, som en slags bakgrunnsstøy.<sup>214</sup> Musikken ble altså brukt som en sekundær aktivitet, der en annen aktivitet var hovedfokuset, mens musikken ble satt på i bakgrunnen. Dette ble bevisst gjort for å gjøre ulike aktiviteter mer motiverende. Informantene nevnte også at de ønsket å fjerne «en trykkende stillhet» og derfor satte på musikk. Flere sa de syntes stillhet var ukomfortabelt.

Dette kan gi et bilde av en usunn utvikling, der man kan se at ungdom har vansker med å håndtere stillhet. Forskning viser at stillhet er sunt for vår psykiske helse<sup>215</sup>, og i dagens samfunn der man har musikk så lett tilgjengelig, kan det være urovekkende om ungdom ikke gir seg selv rom til å ta pauser fra bakgrunnsmusikken.

Det finnes forskning som bringer musikkens innvirkning på barn og ungdom videre. For eksempel fant Guhn, Emerson og Gouzouasis i 2019 en sammenheng mellom det å delta i musikkaktiviteter og oppnå høy mestring i andre fag. De fant at de elevene ved skoler i Canada, som deltok i musikkaktiviteter som band eller kor, presterte bedre i andre fag. Videre fant de at det å spille et instrument økte prestasjonene enda mer i andre fag. «The findings suggest that multiyear engagement in music, especially instrumental music, may benefit high school academic achievement.»<sup>216</sup>

Sang og musikk kan også styrke innlæringen i språkfagene. Mona E. Flognfeldt, førstelektor i engelsk, uttaler seg om dette:

«Det styrker både gleden og læringen, det knyttes flere assosiasjoner til ord og språkmønstre i minnet. Det som gjentas er jo også det helt sentrale i et språk: Ord og stavelser, uttale, språkstrukturer, rytme og mønstre i språket. – Sanger utvider dessuten elevenes vokabular. Elevene lærer seg ofte sangtekstene utenat og kan siden bruke ord og uttrykk fra sangene i egne samtaler og i egne tekster.»<sup>217</sup>

Informantene i mitt prosjekt nevnte at elever kunne oppleve økt mestring i andre fag dersom de fikk følelsen av å mestre i musikkfaget. Dette kan handle om en ny selvtillit som oppstår når man håndterer et instrument eller om man spiller eller synger sammen med

---

<sup>214</sup> Lonsdale og North 2011

<sup>215</sup> Lehmann i Amundsen 2017

<sup>216</sup> Guhn, Emerson og Gouzouasis 2019:1

<sup>217</sup> Flognfeldt, Gyldendal.no hentet 13.04.21

andre. Det kommer nok også av den gode stemningen som oppstår og som gjør at det sosiale miljøet blir styrket.

Andreas Schleicher, opphavsmannen bak den kjente internasjonale PISA-testen og direktør for OECDs direktorat for utdanning og ferdigheter forteller om hvordan han tidligere slet på skolen. Det var i orkesteret han spilte i, han utviklet seg mest: «Der lærte jeg meg disiplin, standhaftighet, verdien av å anstrenge meg, det å lytte til andre, og det å være en del av et større bilde.»<sup>218</sup>

Videre vektlegger han at man i skolen må være bevisst at elever lærer ulikt. Mens han erfarte læring gjennom musikk, kunne andre ha den samme opplevelsen i en naturfagsklasse. Igjen kommer tankene informantene kom med omkring hvor viktig det er at lærerne har en god relasjon til eleven, fram. Lærerne må kunne tilpasse undervisningen og vise respekt for enkeltmennesket de møter. Schleicher sier: «Det handler ikke så mye om hvert enkelt fag, som at ulike barn trenger ulike metoder for å lære.»<sup>219</sup> Han argumenterer også for hvilke ferdigheter framtidens mennesker må ha for å møte morgendagens utfordringer. Konklusjonene bygger på nærmere 20 års erfaring med PISA-testen, og besøk på skoler over hele verden. «Evnen til å være kreative og å skape noe blir viktig»<sup>220</sup>, sier Schleicher. Han påpeker at elever må lære å være i stand til å håndtere en verden i kontinuerlig endring, og at de må håndtere en verden full av tvetydigheter og motsetninger. Schleicher understreker: «Framtidens skole må mobilisere både sosiale, emosjonelle og kognitive evner.»<sup>221</sup>

Et annet eksempel på at musikk kan brukes for å lære i andre fag, her i norsk, kan vi finne i Trondheim. Der gikk Utdanningsprisen for høyere utdanning til Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet (NTNU) for nye tiltak innen praksisundervisningen til lærerstudenter i 2019. Praksisstudentene fra lærerhøgskolen skulle veilede elever i å lage en rap. Rapperen Jaa9 lærte lærerstudentene om rap og sanglyrikk i forkant, og denne lærdommen brukte studentene i møte med ungdomsskoleelevene. «Elevane tok i bruk ord og uttrykk på rett og nødvendig vis. Dei lærte og skapte omtrent utan at dei visste om det, og heilt utan vurdering. Dette er djuplæring og dei nye læreplanane i praksis,»<sup>222</sup> sier praksislæreren. Dette er et godt eksempel på når musikkaktiviteter fører til læring av annen

---

<sup>218</sup> Schleicher 2019

<sup>219</sup> Ibid.

<sup>220</sup> Ibid.

<sup>221</sup> Ibid.

<sup>222</sup> Utdanning nr.11/2. oktober 2020:18.

kunnskap og ferdigheter. I tillegg gjøres dette «omtrent uten at de visste om det», og det er jo arbeidsformer som man i skolen i de fleste fag bør strebe etter å bruke mye av. Dette kan det legges mer til rette for nå i Fagfornyelsen, da elevene i større grad enn tidligere skal jobbe tverrfaglig og med mer dybdelæring.

### 5.5. Livsmestring og veien videre

Jeg har funnet at mestring musikalsk videre kan føre til mestring innen relasjoner. Dette handler om tryggheten som oppstår hos elever som mestrer et instrument eller et samspill med andre. Når elevene merker mestring, vil identiteten få et løft. Videre kan man dermed åpne opp for vennskap og relasjoner. Her kan man skimte oppskriften på hvordan man kan løfte de sårbare elevene og hjelpe dem mot det å oppnå livsmestring. Krüger kaller som tidligere nevnt, slike musikkopplevelser disse elevene får, for «øyeblikk av oppdrift». Det er flere eksempler der man ser at mennesker i alle aldre kan oppleve dette. Ruud hevder at slike historier der man ser at musikk har hjulpet mennesker, må samles og forskes mer på: «[we should] seek to understand how they may reveal musicking self-help strategies.»<sup>223</sup>

Barneombud Inga Bejer Engh uttaler at det er viktig å komme inn tidlig og se risikofaktorer hos barn. Hun hevder vi bruker mer på å reparere, i stedet for å forebygge, når det gjelder psykisk helse hos barn og unge i dag.<sup>224</sup> Tiltak som Krüger har satt i gang ved skoler i Bergen er et godt eksempel på hvordan man kan forebygge snarere enn å reparere. Krüger skriver at det viktigste elevene lærer på skolen, er det de lærer om seg selv, og dette vil de bære med seg livet ut.<sup>225</sup> Dette er erfaringer de kan bruke senere i livet. I skolen kan elever som sliter få hjelp til å få til en endring. Kanskje vil de senere kunne klare å ta ansvar selv og delta i positive aktiviteter som vil styrke både selvtillit og evnen til å inngå gode relasjoner. Om ungdom lærer seg slike selvhjelp-strategier, kan man kanskje se at de oppnår en trygghet i seg selv og en følelse av å bety noe for andre, som videre kan danne et utgangspunkt for livsmestring. Ruud uttaler i forbindelse med dette:

«En viktig målsetting når det gjelder å forandre vår livsstil slik at den er rettet mot større evne til selvforvaltning, må være å øke følelsen av handlemuligheter, av å bli ansvarliggjort for egne valg og handlinger. Kulturelle aktiviteter og ikke minst

---

<sup>223</sup> Ruud 2020:53

<sup>224</sup> Bejer Engh i NrK P1 07.03.07

<sup>225</sup> Krüger 2015:71

deltakelse i musikklivet kan være en kilde til opplevelse av mestring og selvtillit, til å se seg selv som en kompetent person som kan stå fram på en sosial arena og handle.»<sup>226</sup>

Et samarbeid med flere aktører i skolesystemet, der man utnytter ressurser fra kulturskolelærere eller musikkterapeuter, vil kunne styrke musikkfaget som et verktøy for å oppnå livsmestring blant de unge.

Det ser ut til at et år med tidvis nedstenging av skoler og fritidsaktiviteter for de unge har blitt en stor belastning for de sårbare i samfunnet, og at dette krever tiltak i skolen.

Ruud argumenterer for at vi trenger en ny gruppe musikere, terapeuter eller pedagoger i framtiden:

“I would suggest, however, that in the near future, we will need a new kind of musician, therapist, community musician, and music educator—a *health musician*, if you will—with the necessary musical and performative skills, the methodological equipment, and theoretical familiarity, and, not least, the personal, ethical, and political values to best carry out these health-musicking projects.”<sup>227</sup>

Kanskje slike “helse-musikerne” kan bidra til økt kunnskap i skolen i framtiden og hjelpe elever med utfordringer til å takle disse ved hjelp av musikk.

---

<sup>226</sup> Ruud 2001:48

<sup>227</sup> Ruud 2012:12

## 6. AVSLUTNING

Med dette prosjektet ønsket jeg å belyse: *Hvordan kan deltakelse i musikkrelaterte aktiviteter i skolen hjelpe barn og ungdom med livsmestring?* Jeg ønsket å komme fram til hvordan skolen kan legge til rette i musikkfaget, for at elevene utvikler kompetanse i å mestre sine liv.

Jeg stilte følgende forskningsspørsmål: *Hvordan kan deltakelse i musikkaktiviteter i skolen styrke elevenes danning av en trygg identitet?* Her bekreftet informantene at musikkopplevelser styrker elevenes identitetsfølelse. De får oppleve nye sider ved seg selv, og de ser seg selv i et annet lys enn kanskje tidligere. Dette gjelder spesielt for elever som oppleves som sårbare i elevgruppa. De får en ny tro på sin egen mestring, og dette kan være erfaringer de kan bruke ellers i livet. Elevene speiler seg i hverandre, og de danner grupperinger utfra musikksmak. Disse funnene samsvarer med eksisterende forskning og teori fra for eksempel fra DeNora som sier at identiteter hele tiden er under utvikling.<sup>228</sup>

Videre ønsket jeg å undersøke: *På hvilke måter kan bruk av musikk bedre gruppedynamikken i en klasse, og dermed styrke vennskap og fellesskap mellom elevene?* Informantene uttalte at musikkaktiviteter kan styrke fellesskapsfølelsen og dermed også relasjonen mellom elevene i en gruppe. Det kom fram at i klasser der det synges og musiseres mye, er det et bedre sosialt miljø. Elever som blir vant til å uttrykke seg om og gjennom musikk kan også styrke sin evne til å inngå relasjoner, kom det fram fra informantene. Dette kan støttes fra forskning.<sup>229</sup>

Det tredje forskningsspørsmålet lød slik: *Hvordan kan musikktime bli en arena for økt mestringsfølelse som bedrer barn og unges håndtering av prestasjonspress og regulering av emosjoner?* Informantene sa at gode mestringsopplevelser i forbindelse med musikktime, kan bidra til økt følelse av mestring i andre fag. Evnen til å snakke om følelser kan også styrkes i musikktime, da musikk er et godt verktøy her. I forskningen fant jeg også støtte i dette blant annet fra Juslin og Sloboda som peker på sammenhengen mellom menneskers evne til følelsesregulering og vår livskvalitet og helseopplevelse.<sup>230</sup> Elever som trener på å utvikle ferdigheter innen regulering av følelser, vil dermed sannsynligvis kunne bruke dette senere i livet. Her kom informantene med flere gode eksempler.

---

<sup>228</sup> DeNora2001

<sup>229</sup> Saarikallio, Vuoskoski og Luck 2014

<sup>230</sup> Juslin og Sloboda 2010



Informantene pekte også på hvor viktig det er å se på musikktime som en tid der elevene kan få en liten pause fra et press til å mestre faglig. Det kan være godt å delta i musikkaktiviteter for de sårbare elevene. Her får de både ro og frihet til å uttrykke seg på andre måter enn i fag der prestasjoner vektlegges i større grad.

Funnene sier også at det er flere betingelser for at musikk skal fremme mestring. Musikktime må blant annet være preget av en god relasjon mellom lærer og elev. I tillegg bør musikk læreren ha kunnskap og vise ferdigheter innen både utøving av musikk og ha evnen til å overføre musikkens glede til elevene. Det er også viktig at musikk læreren er åpen for innspill og er villig til å lytte til elevene, slik at de føler de blir lyttet til og har noe handlingsrom. Disse opplevelsene kan de unge dermed ta utgangspunkt i og bruke videre i livet som verktøy for egenomsorg. Når man jobber med livsmestring i musikktime, er det viktig at man bygger rammer for medbestemmelse, som en av informantene understrekte. Elevene må få eierskap til aktivitetene som skal foregå.

Funnene i denne undersøkelsen viser at ved å delta i aktive musikktime der elever får bidra med musisering, sang, lytting og dans, kan elever få oppleve små glimt av glede og mestring. Samtidig er det en forutsetning at skolene har etablert en kultur for godt samarbeid og helhetlig tenkning i organisasjonen. Livsmestring handler om å jobbe i forkant og gi elevene en god grunnmur med ferdigheter til å håndtere medgang og motgang.

Det kan være aktuelt å satse større og tydeligere på musikkterapi i skolen i framtiden, gitt de utfordringene vi har i norske skoler og i samfunnet ellers når det gjelder håndtering av enkeltmennesker og grupper som faller utenfor. Ved at ulike aktører samarbeider om musikk- og kulturtilbudet i skolen og i fritiden, vil det gi rom for flere muligheter til å tilby elever et helsefremmende skolemiljø.

Videre kan jeg se at vektlegging av sang og musisering også ellers i skolehverdagen er positivt for elevers mestring og trivsel. Sangen kan brukes som et enkelt og effektivt verktøy i arbeidet med psykisk helse og som motivasjon til å lære seg teoretisk fagstoff. Dette vil ha en positiv innvirkning på både enkeltelever, klasse- og skole-miljøet.

Det kunne vært interessant å undersøke om det er en sammenheng mellom klasser som synger mye ellers utenom musikktime og et godt klassemiljø. Om man sammenlignet disse klassene med klasser der det synges lite, kunne det vært spennende å se om man fikk noen nye innsikter. Videre er det svært interessant at musikkaktiviteter kan fremme kognitiv læring. Her finnes det også flere områder man kunne studert nærmere.

Deeyah Khan, UNESCOs Goodwill-ambassadør for kunstnerisk frihet og kreativitet uttaler: «Vi klamrer oss til kunsten for emosjonell næring og for å få tankene over på noe annet. Covid har virkelig vist viktigheten av kunst i folks liv.»<sup>231</sup>

Vi må fortsette å klamre oss til kunsten for emosjonell næring, og det er i skolen vi må starte med dette. Etter innføringen av Fagfornyelsen, tror jeg musikkfaget vil bestå av flere komponenter der det vil være sannsynlig å kunne innlemme helseaspektet ved musikken i kanskje større grad enn tidligere. Forhåpentligvis vil flere elever i framtiden oppdage musikkens magi og dermed bruke det som egenomsorg også utenfor og i etterkant av skoletiden.

Slik kan de bruke musikk som verktøy til å søke glede og mestring, vise hvem de er og kanskje søke seg til musikalske fellesskap der de kan føle tilhørighet. Alt ligger til rette for at man med den nye rammeplanen i skolen, vil kunne vektlegge i større grad enn tidligere, musikkens evne til å farge opplevelser, berøre følelser og fremme mestring blant barn og ungdom.

---

<sup>231</sup> Khan i Ballade.no 12.01.21

## 7. LITTERATUR

- Aasgaard, T. (red.) (2015). *Musikk og helse*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Alver, V. (2019). *Lærerrommet: Livsmestring, kan det læres?* [Podcast]. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2019/larerrommet-livsmestring-kan-det-laes/>
- Alver, V. (2020). *Lærerrommet: Hva betyr elevmedvirkning i fagfornyelsen?*  
Publisert 08.06.2020. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/larerrommet-hva-betyr-elevmedvirkning-i-fagfornyelsen/>
- Ansdell, G. (2013). Foreword: To Music's Health. I L. O. Bonde, E. Ruud, M. S. Skånland, & G. Trondalen (Eds.), *Musical Life Stories. Narratives on Health Musicking* (Vol. 6). NMH publication 2013:5. Oslo, Norway: Centre for Music and Health, Norwegian Academy of Music.
- Amundsen, B. (2017). Derfor trenger vi mer stillhet. *Norges forskningsråd, forskning.no* 17.september 2017. Hentet fra <https://forskning.no/psykologi-partner-norges-forskningsrad/derfor-trenger-vi-mer-stillhet/322506>
- Bjørkvold, J.R. (2005). Musikkprofessor maner til opprør i *Utdanningsnytt.no*. Publisert Onsdag 08. juni 2005. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/hoyere-utdanning/musikkprofessor-maner-til-oppror/138447>
- Bjørnestøl Beckmann, H. (2014). *Den livsviktige musikken. En kvalitativ undersøkelse om musikk, ungdom og helse*. NMH-publikasjoner, 9.
- Blacking, J. (1973). *How Musical is Man?* London and Seattle: University of Washington Press.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-10. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. *Wikipedia*. Hentet 25. januar 2021 fra [https://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Urie\\_Bronfenbrenners\\_utviklings%C3%B8kologiske\\_modell&oldid=18936961](https://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Urie_Bronfenbrenners_utviklings%C3%B8kologiske_modell&oldid=18936961).
- Bunt, L. (1994). *Music Therapy. An Art Beyond Words*. London: Routledge.
- Byrkjedal, I. (1992). Musikkterapi ved klasse miljøutvikling i *Nordisk Tidsskrift for Musikkterapi*: 1:1, 14-20. DOI: [10.1080/08098139209477775](https://doi.org/10.1080/08098139209477775)

- Clarke, E., DeNora T., Vuoskoski, J. (2015). Music, empathy and cultural understanding i *Physics of Life Reviews Volume 15*: 61-88. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2015.09.001>
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2016). *Music Asylums: Wellbeing Through Music in Everyday Life*. New York: Routledge.
- Drugli, M. B. og Lekhal, R. (2018). *Livmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Durkheim, E. (2020). *Wikipedia*. Hentet 20. november 2020 fra [https://no.wikipedia.org/w/index.php?title=%C3%89mile\\_Durkheim&oldid=20507461](https://no.wikipedia.org/w/index.php?title=%C3%89mile_Durkheim&oldid=20507461).
- Ebdrup, N. (2012). Hva er hermeneutikk? I *Forskning.no*. Publisert 27.02.2012. Hentet 17.03.2020 fra <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>
- Eriksen, T. H. (red.) (2010). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence of the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. Health Evidence Network Synthesis Report 67. Copenhagen, Denmark: World Health Organization, European Regional Office.
- Feld, S. (2000). A Sweet Lullaby for World Music. *Public Culture* 1 January 2000; 12 (1): 145–171. doi: <https://doi.org/10.1215/08992363-12-1-145>
- Flognfeldt, M. E. *Sang i språkopplæring* i Gyldendal.no Hentet 10.04.2021 fra <https://www.gyldendal.no/artikler/sang-i-sprakopplaering/>
- Folkehelseinstituttet Ungdata (2018). *Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge. Folkehelse rapporten*. Hentet 08.10.2019 fra [Barn og unge: livskvalitet og psykiske lidelser - FHI](https://www.fhi.no/barn-og-unge/livskvalitet-og-psykiske-lidelser-fhi)
- Folkehelseinstituttet. Barn og unge: Livskvalitet og psykiske lidelser. I *Folkehelse rapporten - Helsetilstanden i Norge* [nettdokument]. Oslo: Folkehelseinstituttet. Publisert 27.02.2018 Oppdatert 14.05.2018 Tilgjengelig fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Gabrielsson, A. og Lindström W., S. (2003). Strong experiences related to music: A descriptive system i *Musicae Scientiae* Fall 2003, Vol VII, n° 2,157-217
- Green, L. (2003). Music Education, Sosial Capital and Social Group Identity i *The Cultural Study of Music - a Critical Introduction*. Clayton, Herbert og Middleton (eds.) :22. New York og London: Routledge.
- Griegakademiets senter for musikkterapiforskning, GAMUT. *Musikkterapi og psykisk helse*. Hentet 29.11.2020 fra <https://gamut.w.uib.no/>

- Guhn, E. og Gouzouasis (2020). A Population-Level Analysis of Associations Between School Music Participation and Academic Achievement i *Journal of Educational Psychology* 2020, Vol. 112, No. 2, 308 –328. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000376>
- Hargreaves, D. J. og North, A. C. (1999). *Music and Adolescent Identity, Music Education Research*, 1:1, 75-92, DOI: [10.1080/1461380990010107](https://doi.org/10.1080/1461380990010107)
- Holte, A. (2019). Powerpoint hentet 13.05.2020 fra <https://arneholte.no/wp-content/uploads/2019/09/Gyldendalsymposiet-ARNE-HOLTE.pdf>
- Holte, A. (2019). Sats bredt på psykisk helse i barnehagen og skolen! *Psykologisk.no*. Sist oppdatert 28.07.19. Hentet fra <https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/>
- Holte, A. og Halstensen, K. (2020). Psykisk helse i skolen – bare symbolpolitikk? *Psykologisk.no*. Publisert 02.09.2020. Hentet fra <https://psykologisk.no/2020/09/psykisk-helse-i-skolen-bare-symbolpolitikk/>
- Juslin, P. N. og Sloboda, J. A. (2010). *Handbook of Music and Emotion. Theory, research, applications*. The United States: Oxford University Press.
- Khan Deeyah. (2021). Utrolig at vi ikke beskytter kunstnere bedre når vi ser hvor mye kunsten betyr i *Ballade.no* Publisert 12.01.21. Hentet fra <https://www.ballade.no/musikken-og-livet/deeyah-khan-det-er-helt-utrolig-at-vi-ikke-beskytter-kunstnere-bedre-nar-vi-ser-hvor-mye-kunsten-betyr/>
- Krüger, V. (2011). *Musikk - Fortelling – Fellesskap. En kvalitativ undersøkelse av ungdommers perspektiver på deltagelse i samfunnsmusikkterapeutisk praksis i barnevernsarbeid*. Institutt for musikk, Griegakademiet, GAMUT Universitetet i Bergen.
- Krüger, V. (2016). Musikk som ressurs for ungdommers livslange læringsbehov – et tverrfaglig eksempel fra skolen og barnevernets praksis i *Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9 NMH-publikasjoner* 2016:4 s. 63-80. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2445642>
- Krüger, V. (2018). Musikkterapi til de heldige få, eller musikkterapi til alle som trenger det? I *Ballade*. Hentet 04.09.2020 fra <https://www.ballade.no/politikk-debatt/musikkterapi-til-de-heldige-fa-eller-musikkterapi-til-alle-som-trenger-det/>
- Krüger, V. og Strandbu, A. (2015). *Musikk, ungdom, deltagelse – musikk i forebyggende arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Krüger, V. og Stige, B. (2015). Between rights and realities – music as a structuring resource in child welfare everyday life: a qualitative study i *Nordic Journal of Music Therapy*, 24:2, 99-122, DOI: [10.1080/08098131.2014.890242](https://doi.org/10.1080/08098131.2014.890242)
- Krüger, V. (2017). Musikk kan være redningen for mange unge i *Bergens Tidende* publisert 17.12.2017. Hentet fra [«Musikk kan være redningen for mange unge» \(bt.no\)](#)
- Krüger, V. (2017). Kronikk: Musikk som forebyggende arbeid for barn og unge i *Musikkterapi 1-2017*, s.30-31. Hentet fra <https://www.musikkterapi.no/musikkterapi-1-2017/2017/6/28/kronikk-musikk-som-forebyggende-arbeid-for-barn-og-unge>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Laiho, S. (2004). The Psychological Functions of Music in Adolescence, *Nordic Journal of Music Therapy*, 13:1, 47-63, DOI: 10.1080/08098130409478097
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017). *Livsmestring i skolen. For flere små og store seiere i hverdagen*. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Lonsdale, A. og North, A.C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. I *British Journal of Psychology* 102 (1):108-34. DOI: [10.1348/000712610X506831](https://doi.org/10.1348/000712610X506831)
- MacDonald, R.; Hargreaves, D. og Miell, D. (red.) (2017). The changing identity of music identities. *Handbook of Musical Identities*. Oxford University Press.
- Madsen, T. (2020). Mestre eller ikke mestre livet er dessverre blitt spørsmålet i *Morgenbladet*. Publisert 14. august 2020. Hentet fra [Madsen 2020 Mestre eller ikke mestre livet er desverre blitt sporsmalet Morg enbladet \(1\).pdf](#)
- Mahns, W. (2002). The Psychodynamic Function of Music in Analytical Music Therapy with Children i Eschen, Johannes (red.) *Analytical Music Therapy*. London og Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. 7:96
- McFerran, K. (2010). *Adolescents, Music and Music Therapy. Methods and Techniques for Clinicians, Educators and Students*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- McFerran, K. (2020). Webinar om Mental Health and Adolescents i *Music Therapy Week - Keeping Community in Mind*. New Zealand 20.10.2020

- Mills, T. (2016) School assembly-what is the point? Posted on 1st Feb 2016 in *Which School? School News*. Hentet fra <https://www.schoolsearch.co.uk/news/school-assembly-what-is-the-point> Publisert 01.02. 2016
- Nes, R. B. og Aas, J. (2011). Psykisk helse i Norge. Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger. Rapport 2011: 2 Innledning Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Nöcker-Ribaupierre, M.; Wölfl, A. (2010). Music to counter violence: A preventative approach for working with adolescents in schools i *Nordic Journal of Music Therapy* Volume 19, 2010 - Issue 2 Publisert online: 06.09.2010. <https://doi.org/10.1080/08098131.2010.489997>.
- Papinczak, Dingle, Stoyanov, Hides og Zelenko (2014). Young people's uses of music for well-being. *Journal of Youth Studies*, 18, 1119 – 1134. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/13676261.2015.1020935>
- Postholm, M. B. (2004). Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus i *Norsk pedagogisk tidsskrift* 01/2004 (volum 88): 3-18. Publisert 22.02.2004. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2004/01/kvalitativ\\_forskning\\_pa\\_praksis\\_fra\\_opprinnelse\\_til\\_forskerfokus](https://www.idunn.no/npt/2004/01/kvalitativ_forskning_pa_praksis_fra_opprinnelse_til_forskerfokus)
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rickson, D. og McFerran S., K. (2014). *Creating Music Cultures in the Schools. A Perspective from Community Music Therapy*. USA: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling*. Oslo: Solum Forlag.
- Ruud, E. (2001). *Varme øyeblikk. Om musikk, helse og livskvalitet*. Oslo: UniPub.
- Ruud, E. (2005). *Lydlandskap: om bruk og misbruk av musikk*. Fagbokforlaget.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2017). Music, Identity, and Health i MacDonald, Raymond; Hargreaves, David J.; Miell, Dorothy *Handbook of Musical Identities*: 32. Published to Oxford Scholarship Online: April 2017. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199679485.001.0001
- Ruud, E. (2020). *Toward a Sociology of Music Therapy: Musicking as a Cultural Immunogen*. Dallas TX: Barcelona Publishers.
- Ruud, E.: *samfunnsmusikkterapi* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 22. oktober 2020 fra <https://snl.no/samfunnsmusikkterapi>

- Ruud, E. (2012). The New Health Musicians i *Music, Health, and Wellbeing*. MacDonald, R., Kreutz, G. and Mitchell, L. Published to Oxford Scholarship Online: May 2012 DOI:10.1093/acprof:oso/9780199586974.001.0001
- Ruud, E. (2011). Musikk, identitet og helse – hva er sammenhengen? I *Musikk, helse, identitet* Karette Stensæth og Lars Ole Bonde (red.) NMH - publikasjoner 2011:3 Skriftserie fra Senter for musikk og helse. [Musikk helse identitet.pdf \(unit.no\)](#)
- Saarikallio, S. og Erkkilä J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation i *Psychology of Music. Society for Education, Music, and Psychology Research*. <http://pom.sagepub.com>
- Saarikallio, S. og Erkkilä J. (2007) viser til Gross, J.J. (1998). Sharpening the focus: Emotion Regulation, Arousal, and Social Competence. *Psychological Inquiry* 9 (4): 287-90.
- Saarikallio, S., Vuoskoski J. og Luck G. (2014). Adolescents' expression and perception of emotion in music reflects their broader abilities of emotional communication. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 4:21 <http://www.psywb.com/content/4/1/21>
- Saarikallio, S. og McFerran S., K. (2014). Depending on music to feel better: Better conscious of responsibility when appropriating the power of music. *The Arts in Psychotherapy* 41 (1): 89 – 97. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.11.007>
- Schei, T. B. (2011). Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. I: Stensæth, K. og Bonde, L. O. red. *Musikk, helse og identitet*. Oslo: Norges musikkhøgskole, s. 85–105.
- Skaalvik, S. og Skaalvik, E. (2017). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skånland, M. (2012). A Technology of Well-being - A qualitative study on the use of MP3 players as a medium for musical self-care. Oslo: NMH-publicatons 2012:1
- Sloboda, J. og Juslin, P. N. (red.) (2001). Psychological Perspectives on Music and Emotion i *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford, U.K.: Oxford University Press: 71-104.
- Sloboda, J. og O'Neill, S. (2001). Emotions in everyday listening to music in *Music and Emotion: Theory and Research*, P. N. Juslin and J. A. Sloboda (red.) Hentet 08.03.2021 fra <https://www.researchgate.net/publication/232567618> [Emotions in everyday listening to music](#)



- Small, C. (1999). Musicking — the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*, 1:1, 9-22, <https://doi.org/10.1080/1461380990010102>
- Stewart J., Garrido S., Hense C., McFerran, K. (2019). Music Use for Mood Regulation: Self-Awareness and Conscious Listening Choices in Young People With Tendencies to Depression. *Frontiers in Psychology* 2019;10: 1199. doi: [10.3389/fpsyg.2019.01199](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01199)
- Stige, B. (1995). *Samspel og relasjon. Perspektiv på ein inkluderande musikkpedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Overordnet del – prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. Lærerplan i musikk (2019). Hentet 03.11.2020 <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i musikk*. Hentet 03.11.2020 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/345?notatId=671>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Musikk. Grunnleggende ferdigheter*. Hentet 01.02.2021 fra <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- What are the benefits of school assemblies?*  
<https://www.academicentertainment.com/what-are-benefits-school-assemblies>  
Publisert 17.08.2018

## 8. VEDLEGG

### 8.1. Intervjuguide til utvalg 1

#### Lærere

##### Introduksjon

1. Informasjon om temaet for samtalen, bakgrunn og formål.
2. Forklaring om hva intervjuet skal brukes til.
3. Informasjon om at informantene kan trekke seg fra intervjuet. De vil også få muligheten til å endre på eller fjerne informasjon i etterkant.
4. Avklare om noe er uklart eller om respondenten har noen spørsmål.

##### Hovedfokus

1. Hva slags erfaring har du fra undervisning i grunnskolen?
2. Hva tenker du om den nye fagplanen nå, og at man skal innlemme folkehelse og livsmestring i musikkfaget?
3. Har du erfart at musikkfaget har hjulpet elever noen gang?
4. Har du noen eksempler å komme med i denne forbindelse? Kan du fortelle om hva som skjedde? Hvilket opplegg hadde du? Hvordan reagerte eleven/elevene?
5. Har du flere eksempler på hvordan musikk har bidratt til
  - Å finne fram til sin egen identitet
  - Fellesskap, tilhørighet, samhold og vennskap
  - Emosjonell regulering
6. Har du opplevd at elever har brukt noe av det de har lært i musikkfaget hjemme?
7. Hvor ligger utfordringene, tenker du, når det gjelder å bruke musikkfaget til å fremme livsmestring?
8. Hvordan vil du tenke når du nå skal lage fagplaner i musikkfaget til høsten? Vil du vektlegge noe annerledes eller tenke nytt på grunn av den nye fagplanen?

##### Avslutning

1. Er det noe du vil legge til som du tenker kan være relevant i forbindelse med livsmestring og musikk i grunnskolen?

## 8.2 Intervjuguide til utvalg 2

### En musikkterapeut

#### Introduksjon

1. Informasjon om temaet for samtalen, bakgrunn og formål.
2. Forklaring om hva intervjuet skal brukes til.
3. Informasjon om at informantene kan trekke seg fra intervjuet. De vil også få muligheten til å endre på eller fjerne informasjon i etterkant.
4. Avklare om noe er uklart eller om respondenten har noen spørsmål.

#### Hovedfokus

5. Kan du fortelle om din erfaring med musikkterapi og barn og ungdom?
6. Hva tenker du om den nye fagplanen nå, og at man skal innlemme folkehelse og livsmestring i musikkfaget i grunnskolen?
7. Har du erfart at musikk har hjulpet barn og ungdom noen gang når det gjelder:
  - Å finne fram til sin egen identitet
  - Fellesskap, tilhørighet, samhold og vennskap
  - Emosjonell regulering
8. Har du noen eksempler å komme med i denne forbindelse? Kan du fortelle om hva som skjedde? Hva gjorde du? Hvordan reagerte barna/ungdommene?
9. Har du opplevd at barn og ungdom du har jobbet med har brukt noe av det de har lært av deg hjemme eller i andre sammenhenger?
10. Har du fått tilbakemelding fra noen barn og ungdom du har jobbet med? Hva har det i så fall dreid seg om?
11. Hvor ligger utfordringene, tenker du, når det gjelder å bruke musikkfaget i skolen til å fremme livsmestring?

#### Avslutning

1. Er det noe du vil legge til som du tenker kan være relevant i forbindelse med livsmestring og musikk i grunnskolen?

### 8.3. Informasjon og samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

#### ***” Musikk og livsmestring i skolen”?***

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse musikkfagets rolle i forbindelse med den nye fagplanens tverrfaglige tema Folkehelse og livsmestring.**

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Oslo, Institutt for Musikkvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å intervju tre lærere med erfaring fra grunnskole og musikkundervisning og en musikkterapeut med erfaring fra arbeid med musikk og ungdom.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på spørsmål om din erfaring. Jeg vil ta et muntlig intervju og opplysningene vil registreres med et lydopptak.

Deretter vil jeg transkribere intervjuet og sende til deg, slik at du kan legge til eller fjerne noe om du ønsker.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2021. Masteroppgaven vil bli arkivert for senere forskning. Lydopptak fra intervjuet vil bli slettet når prosjektet avsluttes.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger, og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo, Institutt for Musikkvitenskap, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo, Institutt for Musikkvitenskap.
- Marianne Falch-Hansen, [mariafal@student.imv.no](mailto:mariafal@student.imv.no) tlf. 93085391
- Veileder Even Ruud, [even.ruud@imv.uio.no](mailto:even.ruud@imv.uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marianne Falch-Hansen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Musikk og livsmestring i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i intervju, men ønsker å være anonym.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. våren 2021.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)