

Folkehelse og livsmestring – musikkterapi i grunnskolen

En kvalitativ intervjustudie av musikkterapiens
plass i arbeidet med det tverrfaglige temaet
folkehelse og livsmestring i grunnskolen

Malena Teistedal Waag



Forord

Det føles uvirkelig å nå være på «denne siden» av masteren. Etter en mangeårig drøm om å bli musikkterapeut, markerer denne masteroppgaven at et stort mål er nådd. Tre fine, spennende, lærerike og utfordrende år ved Norges musikkhøgskole er over. Jeg er så takknemlig for alt disse årene har gitt meg, og gleder meg til å ta i bruk alt jeg har lært i årene som kommer. Å skrive masteroppgave har vært både spennende og krevende. Jeg ønsker å takke alle som har hjulpet meg i prosessen.

Først og fremst, TAKK til de fire musikkterapeutene som stilte som informanter til denne studien. Uten dere kunne jeg ikke skrevet denne masteroppgaven.

Takk til lærere og andre på NMH som har lagt til rette for at jeg skulle klare å gjennomføre, når en kraftig hjernerystelse brått gjorde masterskriving litt ekstra krevende.

Takk til Hans Petter Sollie for god veiledning og støtte både faglig og ellers når forutsetningene for å gjennomføre dette prosjektet endret seg.

Takk til Silje for mange gode tips, råd, gjennomlesing og ikke minst gode pauser og avkobling.

Takk til min kjære familie og venner som har trodd på meg, heiet og støttet. Spesielt takk til Pappa for korrekturlesing.

Drømmen av ei klasse! Tenk at jeg skulle få tilbringe disse årene med så fine og inspirerende mennesker som dere. Takknemlig for alle opplevelser, musikk og kaketorsdager vi har delt sammen. Kommer til å savne hverdagen med dere.

Verdens beste Simon. Takk for tålmodighet og heiarop. Jeg kom meg helt i mål, takket være deg!

Oslo, 16. mai, 2022

Malena Teistedal Waag

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler et av de nye temaene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, *folkehelse og livsmestring*, og hvordan musikkterapeuter kan bidra i arbeidet med dette tverrfaglige temaet i grunnskolen. Studien har et kvalitativt design, en hermeneutisk tilnærming og svarer på følgende problemstilling: *Kan musikkterapi fremme folkehelse og livsmestring hos elever i grunnskolen, og i så fall hvordan?* Og følgende forskningsspørsmål: *Hvordan opplever et utvalg musikkterapeuter å arbeide med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i grunnskolen?* og *Hvordan beskriver et utvalg musikkterapeuter arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i praksis?* Problemstillingen belyses gjennom semistrukturerte intervjuer av fire musikkterapeuter som jobber i grunnskolen. Funnene fra analysen viser at musikkterapeutene opplever de har mye å bidra med i arbeidet med det tverrfaglige temaet. Musikkterapeutene jobber særlig med å styrke elevenes mestringstro, identitet, kommunikasjonskompetanse og relasjonelle ferdigheter. Funnene blir diskutert i lys av aktuell teori og tidligere forskning.

Emneord: musikkterapi, barn og unge, folkehelse og livsmestring, mestring, identitet, kommunikasjonskompetanse, grunnskolen, tilpasset opplæring.

Abstract

This master thesis explores the use of music therapy in schools, focusing on the interdisciplinary topic “Public health and life skills” as it has become one of the central educational subjects in the Norwegian schools’ governing documents. The study has a qualitative design and a hermeneutic approach, and answers the following problem statement: *Can music therapists promote public health and life skills in primary- and secondary school students, and, if so, how?* Additionally, the sub-problem statements: *How does a selection of music therapists experience working with the interdisciplinary theme of public health and life skills in primary school? And How does a selection of music therapists describe the work with the interdisciplinary theme of public health and life skills in practice?*

The research questions are explored through semi-structured interviews of four music therapists working in primary- and secondary schools. The findings from this analysis show that music therapists experience that they have much to contribute within the interdisciplinary topic. The music therapists work to strengthen the students’ beliefs in their mastery, identity, communication and relational skills. The results are discussed in light of relevant theory and research.

Key words: music therapy, life skills, public health, school, children, adolescents.

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag	III
Abstract	IV
1. Innledning	1
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	1
1.2 <i>Temaets relevans</i>	2
1.3 <i>Problemstilling</i>	3
1.4 <i>Begrepsavklaring</i>	4
1.4.1 <i>Folkehelse og livsmestring</i>	4
1.4.2 <i>Musikkterapi</i>	5
1.5 <i>Litteratursøk</i>	5
1.6 <i>Oppgavens oppbygging</i>	6
2. Teori og tidligere forskning	7
2.1 <i>Livsmestring på timeplanen</i>	7
2.2 <i>Musikkterapi i skolen</i>	9
2.3 <i>Musikkterapeutiske perspektiver</i>	11
2.3.1 <i>Samfunnsmusikkterapi</i>	11
2.3.2 <i>Relasjonelle perspektiver på musikkterapi</i>	13
2.3.3 <i>Pedagogisk musikkterapi</i>	14
2.4 <i>Utviklingsmodeller</i>	14
2.4.1 <i>Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell</i>	14
2.4.2 <i>Eriksons utviklingsmodell</i>	16
2.4.3 <i>Trygghetssirkelen</i>	17
3. Forskningsdesign og metode	19
3.1 <i>Kvalitativt forskningsdesign / Valg av metode</i>	19
3.1.1 <i>Kvalitativt intervju</i>	19
3.2 <i>Vitenskapelig tilnærming</i>	20
3.2.1 <i>Konstruktivisme</i>	20
3.2.2 <i>Hermeneutikk</i>	21
3.3 <i>Datainnsamlingsprosessen</i>	22
3.3.1 <i>Utvalg og rekruttering av informanter</i>	22
3.3.2 <i>Presentasjon av informantene</i>	23
3.3.3 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	24
3.4 <i>Bearbeiding av datamaterialet</i>	26
3.4.1 <i>Transkripsjon</i>	26
3.4.2 <i>Tematisk analyse</i>	27
3.5 <i>Forskningens troverdighet</i>	29
3.5.1 <i>EPICURE</i>	29
3.6 <i>Etiske refleksjoner</i>	31
4. Resultater	33

4.1	<i>Å mestre</i>	35
4.1.1	Skolehverdagen	35
4.1.2	Seg selv	37
4.1.3	Livet.....	39
4.2	<i>Å uttrykke seg</i>	40
4.2.1	Gjennom musikk.....	40
4.2.2	Gjennom ord.....	42
4.2.3	Gjennom kroppen.....	43
4.3	<i>Å være sammen med</i>	43
4.3.1	Musikoterapeuten	44
4.3.2	Andre elever	45
4.3.3	Samfunnet	47
5.	Drøfting	49
5.1	<i>Mestringstro og identitetsutvikling</i>	49
5.2	<i>Kommunikasjon</i>	51
5.3	<i>Relasjonsbygging og sosiale ferdigheter</i>	51
5.4	<i>Avsluttende drøfting</i>	54
6.	Oppsummering	58
	Litteraturliste	60
	Vedlegg 1: Vurdering fra NSD	66
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	68
	Vedlegg 3: Intervjuguide	71
	Vedlegg 4: Eksempel på tankekart og notater i analyseprosessen	72
	Vedlegg 5: Eksempel fra koding	73

1. Innledning

«Endelig ser skolesystemet at det er viktig. Man kan ikke putte alle barn inn på skolen og kun jobbe med skolefag. Man må på en måte lage hele mennesker.»

Denne masteroppgaven omhandler et av de nye temaene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, *folkehelse og livsmestring*, og hvordan musikkterapeuter kan bidra i arbeidet med dette tverrfaglige temaet i grunnskolen. Gjennom intervju av fire musikkterapeuter har jeg fått innblikk i arbeidshverdagen deres og hvordan de bruker musikk for å fremme folkehelse og livsmestring. Sitatet over er hentet fra et av intervjuene hvor en av informantene oppsummerer sine tanker om temaet folkehelse og livsmestring i skolen. I dette første kapitlet vil jeg først gjøre rede for bakgrunn for valg av tema, temaets relevans og problemstilling. Deretter vil jeg avklare noen sentrale begreper og legge fram hvordan jeg har utført litteratursøk.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Første semester på videreutdanninga i musikk og helse forberedte vi konserter og gjennomførte turné i fengsler i Oslo-området. Det vi lærte og fikk oppleve denne perioden satte spor. En historie om en innsatt gjorde ekstra inntrykk. Denne personen hadde vokst opp i et hjem med mye utfordringer og da vedkommende havnet i fengsel ble noe som «jeg visste at dette kom til å skje en dag» uttrykt i lokalsamfunnet. Fra før hadde jeg noe erfaring fra barnevernet og arbeid med barn med ulike utviklingshemninger. Ønsket om å kunne bidra til å bedre oppvekstvilkårene og mulighetene for barn og unge ble bare sterkere etter disse møtene. Jeg spurte meg selv: «Er det ikke mer vi kan gjøre for barna og ungdommene våre enn å vente på at de skal gå på en smell?»

Dette var høsten 2019, samme høst som jeg ble introdusert for det nye læreplanverket. Musikkterapi var relativt nytt for meg, men jeg opplevde at beskrivelsen av temaet folkehelse og livsmestring sto nært det jeg lærte på studiet. Jeg ble nysgjerrig på om skolen, hvor barna og ungdommene tilbringer store deler av hverdagen sin, var en god plass for musikkterapeuter å jobbe forebyggende, med tidlige tiltak og tilrettelagt opplæring. Gjennom tidligere praksiserfaringer hadde jeg fått erfare at musikk kunne være et godt verktøy for å jobbe med mestring, identitet og kommunikasjon. Da jeg oppdaget at dette var sentrale temaer i den nye

læreplanen skjønnte jeg raskt at koblingen mellom folkehelse og livsmestring og musikkterapi var noe jeg ønsket å utforske nærmere.

1.2 Temaets relevans

Folkehelse, og særlig livsmestring, er begreper som er mye omtalt i litteratur og media de siste årene. Til høsten er det to år siden Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 ble innført i norske skoler (Utdanningsdirektorater, 2022). På tidspunktet intervjuene til denne studien ble gjennomført var det i overkant av ett år siden folkehelse og livsmestring ble en del av grunnopplæringen i Norge. Jeg opplevde dermed dette som et gunstig tidspunkt å gjennomføre denne studien fordi temaet fortsatt er aktuelt, samtidig som informantene har hatt noe tid på å sette seg inn i hva det innebærer og gjort seg noen erfaringer i praksis.

Da korona-pandemien kom til Norge og skolene ble stengt ned ble det spesielt synlig hvor viktig skolen er både for faglig og sosial utvikling, for barn og unges sosiale liv og som en arena hvor man fanger opp barn som av ulike grunner ikke hadde det bra hjemme (Bakken & Osnes, 2021; Hafstad & Augusti, 2020). I norsk musikkterapihistorie har det spesialpedagogiske feltet stått sterkt helt fra starten (Almås, 2008). Undersøkelser gjort både i 2006 og 2018 viser at det fortsatt er i det spesialpedagogiske feltet flest musikkterapeuter jobber i Norge (Halås, 2019; Hodne, 2008). I ordinær grunnskoler er det derimot få musikkterapeuter som er ansatt (Roaldsnes, 2021). Dette fikk jeg bekreftet i prosessen med å finne informanter til dette prosjektet. Noe arbeid fra normalskolen er dokumentert, men da som kortere prosjekter (Krüger & Hvidsten, 2020). Rundt 15-25 prosent av Norges barn og unge har behov for en form for særskilt tilrettelegging grunnet utfordringer i skolen. Kun 4 av 10 får den hjelpen de trenger (Nordahl & Overland, 2021, s. 24). Disse tallene viser at det er behov for mer særskilt tilrettelegging i skolene. Ser vi til barnekonvensjonen artikkel 28 (1) e, står det at barn har rett på like muligheter for utdanning og tiltak som oppmuntrer for regelmessig skolegang:

«Partene anerkjenner barnets rett til utdanning, og med sikte på å oppnå denne rett gradvis og på grunnlag av like muligheter skal de særlig: treffe tiltak for å oppmuntre til regelmessig skolegang og for å redusere antallet av dem som ikke fullfører skolegangen» (Barnekonvensjonen, 2003, 28(1)e).

Krüger og Hvidsten (2020) viser til at musikk er en svært viktig del i barn og unges hverdagsliv og derfor kan benyttes i tilrettelegging av læringsmiljø for elever som trenger tilpasset opplæring. Gjennom UNESCOs forskningsprosjekt om kunstfagenes betydning i

utdanning fant Bamford (2008, s. 104) at «det var signifikant og konsistent belegg for at kunstfagrik utdanning bidro til å forbedre prestasjoner hos barna, både innen kunstfag og mer generelt i hele utdanningen». Hun legger vekt på at funnene bare synes å stemme der kvaliteten på utdanningen var god. Bamfords funn sammen med Krüger og Hvidstens forståelse av koblingen mellom musikk og unges hverdagsliv, gjør det relevant å se på bruk av musikk også i arbeid med temaet folkehelse og livsmestring. For musikkterapifeltet kan denne studien bidra til å vise om, hvordan og hvorfor musikkterapi kan være nyttig i grunnskolen. Denne studien er sterkt knyttet til norsk kontekst og det norske skoleverket. Temaene musikkterapeutene jobber med i denne konteksten vil likevel være relevant i flere sammenhenger og andre land.

1.3 Problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å få et innblikk i hvordan musikkterapeuter jobber med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i grunnskolen og undersøke hva musikkterapeuter kan bidra med i arbeidet med dette teamet. Jeg har følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Problemstilling:

Kan musikkterapi fremme folkehelse og livsmestring hos elever i grunnskolen, og i så fall hvordan?

Forskningsspørsmål:

Hvordan opplever et utvalg musikkterapeuter å arbeide med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i grunnskolen?

Hvordan beskriver et utvalg musikkterapeuter arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i praksis?

For å belyse problemstillingen har jeg gjennomført semistrukturerte intervjuer av musikkterapeuter som jobber i grunnskolen. Funnene fra intervjuene blir diskutert med utgangspunkt i teorier og tidligere forskning om musikkterapi, folkehelse og livsmestring og utviklingsteorier.

1.4 Begrepsavklaring

For å sikre felles forståelse vil jeg videre i dette kapittelet avklare noen sentrale begreper i oppgaven.

1.4.1 Folkehelse og livsmestring

Folkehelse og livsmestring ble innført som et av tre tverrfaglige temaer i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven og styrer innholdet i opplæringen som blir gitt fra 1. klasse til vg3 i norske skoler (Utdanningsdirektorater, u.å.). De tverrfaglige temaene inngår i læreplanverkets overordnede del som omfatter verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 2). Med tverrfaglig tema menes at disse tre temaene skal jobbes med på tvers av de ulike fagene i skolen. Gjennom å jobbe med de samme temaene i flere fag vil elevene få innsikt om temaene fra flere perspektiver og målet er at dette skal bidra til å gi elevene større forståelse og se sammenhenger på tvers av fagene (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 13). Overordnet del gjelder for all grunnopplæring i Norge og omfatter dermed all opplæring fra barneskolen til videregående (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 2).

Som tverrfaglig tema skal folkehelse og livsmestring gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, gi kunnskap som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg og bidra til at elevene kan håndtere medgang, motgang og ulike utfordringer på en best mulig måte (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 13). I læreplanverket blir disse temaene beskrevet som aktuelle:

«Fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av meningen i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner» (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 13).

I tillegg til beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i overordnet del, blir målene for hva elevene skal lære om disse temaene uttrykt gjennom kompetansemål for fag der dette er relevant. I musikkfaget står det at folkehelse og livsmestring handler om:

«At eleven utvikler evne til å uttrykke seg gjennom spill, sang, andre vokale uttrykk og dans. Fellesskapet rundt musikk 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 både eget og andres følelsesliv bedre, og dette legger grunnlag for god psykisk helse» (Kunnskapsdepartement, 2019, s. 3).

Temaene vist til i læreplanverket er grunnlaget for forståelsen av begrepet folkehelse og livsmestring i denne oppgaven.

1.4.2 Musikkterapi

«Musikkterapi er bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter» (Ruud, 1990, s. 24). Slik har Even Ruud definert musikkterapi. Denne definisjonen antyder sammenhengen mellom helse og våre handlemuligheter (Ruud, 2016, s. 85). Sammen med den mer utfyllende definisjonen til Norsk forening for musikkterapi har på sine nettsteder, beskriver dette godt hvordan musikkterapi forstås i denne oppgaven. Norsk forening for musikkterapi sier:

«Musikkterapi gir mulighet for utvikling og endring gjennom et musikalsk og mellommenneskelig samarbeid mellom terapeut og klient. Prosessen er ofte ressursorientert og fokuserer på aktuelle mål innen helsefremmende arbeid, behandling, rehabilitering og omsorg. Musikk kan for eksempel skape nye muligheter for kommunikasjon og personlig uttrykk og for å arbeide med sosiale problemstillinger. Som fagfelt kan musikkterapien forstås som studiet av sammenhenger mellom musikk og helse» (Norsk forening for Norsk forening for musikkterapi, u.å).

Med musikken som verktøy jobber musikkterapeuter for å øke livskvalitet, bedre helse og fremme utvikling (Ruud, 2022). Jeg plasserer meg innenfor en norsk humanistisk musikkterapi tradisjon (Ruud, 2008).

1.5 Litteratursøk

For å finne teori og tidligere forskning for å understøtte, utforske og ramme inn arbeidet mitt, har jeg brukt databasene *Oria*, *RILM* og *Google Scholar*. Jeg benyttet følgende søkeord i ulike kombinasjoner «folkehelse og livsmestring», «livsmestring», «skole», «barn», «ungdom», «forebyggende arbeid», «music therapy», «preventive», «adolescent», «youth», «children», «school». Store deler av søket har ellers skjedd gjennom snøballmetoden, ved at jeg har

funnet litteratur gjennom referanselister i aktuelle bøker, artikler og rapporter (Greenhalgh & Peacock, 2005). Noe litteratur har jeg også blitt tipset om av medstudenter og annet nettverk.

Gjennom søkene mine fant jeg lite litteratur som direkte utforsket temaet for denne oppgaven. Noe av søkeresultatene var likevel relevante da de så på nærliggende temaer som musikkterapi som forebyggende arbeid i skolen og folkehelse og livsmestring generelt i skolen. Relevante funn fra litteratursøket presenteres i kapittel 2.

1.6 Oppgavens oppbygging

Videre vil jeg først i kapittel 2 gjøre rede for teori og tidligere forskning knyttet til folkehelse og livsmestring og musikkterapi i en skolekontekst, musikkterapeutiske perspektiver og noen psykologiske modeller. I kapittel 3 vil jeg presentere studiens forskningsdesign, metode, analyseprosedyre og vurdering av forskningen. En kort presentasjon av informantene inngår også her. Funn fra analysen blir presentert i kapittel 4 og presenteres gjennom tre hovedkategorier. Funnene fra kapittel 4 vil bli diskutert i lys av relevant teori i kapittel 5. Til slutt oppsummeres oppgaven kort i kapittel 6.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven. Først går jeg inn på bakgrunnen for å innføre folkehelse og livsmestring som et tema i skolen og litteratur skrevet om dette temaet. Deretter vil jeg presentere litteratur og forskning på musikkterapi i skolen, før jeg gjør rede for noen musikkterapeutiske perspektiver. Til slutt blir det presentert noen psykologiske modeller for utvikling og utforsking og tilknytning. Teorien presentert i dette kapitlet vil bli diskutert opp mot funnene i kapittel 4 i femte kapittel, Drøfting.

2.1 Livsmestring på timeplanen

Utover på 2010-tallet ble det gjennom NOVAs Ungdata-undersøkelser rapportert om økte psykiske helseplager blant norske elever i ungdomsskolen og videregående skole (Bakken, 2014, 2015, 2016, 2018). En økt bekymring for barn og unges livsvilkår og psykiske helse blant ulike faggrupper innen helsevesenet, lærere, politikere og foreldre kan sies å være en viktig faktor for at folkehelse og livsmestring blir innført som tema i skolen (Madsen, 2020, s. 42-43). Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen ble første gang foreslått av Ludvigsen-utvalget i 2015 i rapporten NOU: 2015;8, *Fremtidens skole: Fornylse av fag og kompetanser*. Ludvigsen-utvalget ble nedsatt av regjeringen i 2013 for å undersøke om skolen gav elevene den kompetansen og ferdighetene de kom til å ha bruk for i framtidens samfunns- og arbeidsliv. I rapporten slår utvalget fast at elever i norsk skole ikke bare vil ha behov for fagspesifikk kompetanse, men også kompetanser som går på tvers av fag som det «å kunne lære, kommunisere, samarbeide, delta, utforske og skape» (NOU 2015: 8, 2015, s. 9). De legger til at dette også vil involvere tenkning, praktiske ferdigheter, og sosial og emosjonell læring (NOU 2015: 8, 2015). Hvilke kompetanseområder som bør vektlegges begrunnes i skolens formålsparagraf, sentrale trekk ved samfunnsutviklingen og kunnskap på ulike forskningsfelt (NOU 2015: 8, 2015, s. 17).

I følge Kunnskapsdepartementet (2017) har skolen både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag som henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. I Opplæringslova (1998, §1-1) står det at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». Skolene i Norge er altså lovpålagt å ikke bare lære elevene kunnskap, men er også utruste dem til å mestre livene sine.

Tjomsland og Viig (2020, s. 23) viser til at skolen fremheves som en ideell arena for å jobbe med helsefremmende arbeid og implementering av et helhetlig arbeid med folkehelse og livsmestring. Dette fordi barn og ungdom tilbringer store deler av hverdagen sin der (Tjomsland & Viig, 2020; Viig et al., 2021). Dette gjør skolen til en unik arena for å fange opp psykiske helseplager hos elever og sette inn tidlige intervensjoner for å forhindre utvikling til mer alvorlige lidelser (Mælan & Tjomsland, 2021, s. 71-72). Hvor godt elevene trives på skolen ser ut til å ha stor betydning for både hvordan de presterer og deres mentale helse (Tjomsland & Viig, 2020, s. 91-95). Flere studier viser at høy sosial- og emosjonell kompetanse henger sammen med god psykisk helse og gode prestasjoner på skolen (Zins et al., 2007). Annen forskning viser at utdanningsnivå og sosioøkonomisk status har sammenheng med hvor god helsa di er (Elstad, 2008; Tjomsland & Viig, 2020, s. 91-95). Å arbeide for at barn og unge har det bra på skolen ser derfor ut til å ha stor innvirkning på hvor godt de opplever å mestre livet. Tjomsland og Viig (2020, s. 95) peker på rettferdig behandling, elevmedvirkning i skolehverdagen, støttende lærere og inkludering og respekt fra medelever som viktige faktorer for at elevene skal trives (Zins et al., 2007, s. 95). Mælan og Tjomsland (2021, s. 71) skriver:

«Hvordan skolehverdagen erfarer, har betydning for barn og unges psykiske helse og opplevelse av livsmestring. Elever med svake skolerresultater eller som opplever høyt forventningspress, kan mistrives eller utvikle funksjonsproblemer i skolen, som for eksempel utagerende eller tilbaketrukket atferd. Mistrivelser og funksjonsproblemer kan igjen føre til psykiske helseplager, og for noen kan det også føre til skolefravær»

Folkehelse og livsmestring, med særlig vekt på livsmestring, er blitt diskutert fra flere vinkler etter at det ble presentert som nytt tema i skolen. En av de som har vært kritiske til å sette livsmestring på timeplanen er psykolog og filosof Ole Jacob Madsen. I boken *Livsmestring på timeplanen, rett medisin for elevene?* stiller han spørsmål som: Går det an å lære å mestre livet? Vil livsmestring i skolen løse utfordringene barn har i dag? Risikerer vi å lage enda en arena der barn skal prestere? (Madsen, 2020). Sammen med disse spørsmålene presenterer han en del fallgruver han mener vi må unngå å havne i. Han mener blant annet at vi ikke må sykeliggjøre vanlige vansker, individualisere problemer som er samfunnsskapt, gjøre slik at de som allerede har det bra får det bedre mens de som strever får det like vanskelig eller verre og at dette ikke bare må handle om å styrke enkeltmennesker men at vi også må huske å ta ansvar for de rundt oss og samfunnet (Gehring & Imenes, 2021; Madsen, 2020). Madsen viser også til andre fagfolk

som kritiserer den nye læreplanen for å mangle tydelige kompetansemål som kan hjelpe skolene å prioritere å arbeide med folkehelse, livsmestring og psykisk helse på en god måte. Han beskriver det tverrfaglige faget som «en halvtenkt og utvasket oppskrift der de «store og vanskelige problemstillingene» knyttet til unges strev, blir liggende ubehandlet» (Madsen, 2020, s. 150). I 2020 svarte daværende kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby (2020) på kritikk som dette:

«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».

Hun peker med dette på at Folkehelse og livsmestring ikke handler om å «sette karakter» på hvor godt elevene mestrer livene. Det handler om å ruste elevene til å møte livets oppturer og nedturer på en best mulig måte.

2.2 Musikkterapi i skolen

Folkehelse og livsmestring er et relativt nytt tema i skolen. I litteratursøk har jeg fått svært lite treff på litteratur eller tidligere forskning om dette temaet knyttet til musikkterapi. Musikkterapi i forebyggende og tilrettelagt arbeid i skolen er det derimot skrevet noe om. Bakgrunnen for å innføre folkehelse og livsmestring var, som vist innledningsvis, et ønske om forebygging og tilrettelegging for at alle skal kunne mestre livet. Jeg ser derfor på følgende litteratur og forskning som relevant for denne oppgaven.

McFerran (2015, s. 328) skriver at musikkterapeuters evne til å skille enkeltpersoners og gruppers behov, og skreddersy musikalske programmer som passer de ulike behovene, er noe unikt de kan bidra med i skolen. Ved å bygge musikalske kulturer, som oppmuntrer til meningsfullt engasjement og autentisk selvutfoldelse, kan de potensielt gjøre forskjell i ordinære skoler (McFerran, 2015, s. 337). Hun forteller om hvordan man i skolen kan velge å jobbe med en humanistisk, psykodynamisk, økologisk eller eklektisk (contemporary eclectic) tilnærming. Hun viser også til flere eksempler der hun bytter mellom disse etter elevenes og tilgjengelige ressurser. For noen elever er det viktigste at de får et trygt rom hvor de kan få lov til å være seg selv og få mulighet til å uttrykke seg. For noen er det det økologiske perspektivet og muligheten til å delta i sosiale settinger viktigere. Når personlig utvikling og identitet, virker

viktig, fokuserer hun på positive og engasjerende opplevelser hvor elevene kan oppleve mestring i musikken (McFerran, 2015).

Den britiske musikkterapeuten Philippa Derrington kommer med konkrete eksempler på hvordan hun bruker musikk sammen med elevene sine. Noen liker å jamme, lære riff og videreutvikle dette med improvisert musikk. Andre kan synes det å lage noe nytt er veldig fremmed og vil heller bruke innspilt musikk. Hun oppfordrer elevene til å ta med musikk de ønsker selv og sier at å høre deres musikk sammen kan være med å bygge relasjonen mellom elev og terapeut og åpne opp for gode samtaler (Derrington, 2012). Derrington skriver at det å bruke musikk og kunne være i sammen og få kontakt med elevene gjennom musikken alltid er hovedmålet hennes. Hun sier også at “as well as learning to use music as a way to connect and express themselves, students can learn musical skills along the way” (Derrington, 2012, s. 209). Derrington (2019) legger vekt på at å lage gode rammer for musikkterapien og god dialog med lærerne er viktig for å skape trygghet, forutsigbarhet og rom for utfoldelse.

I norsk kontekst har Høiseth, Nilsen, Risnes og Krüger gjennomført et musikkterapi prosjekt for ungdommer med barnevernsbakgrunn i skolen. De jobbet ut i fra en hypotese om at risikoutsatte og sårbare barn vegrer seg for å delta i skolens aktiviteter, fordi de ikke trives, og ønsket å undersøke hvordan musikkterapi kunne bidra med å fremme skoletrivsel og forebygge skolefravall gjennom å bedre skolens skoles psykososiale miljø (Høiseth et al., 2019). I denne studien rapporteres det om at musikkterapien legger til rette for at ungdommene opplever økt motivasjon, mestring, trygghet og mulighet til å bygge relasjoner til både voksne og medelever. Muligheten for å bearbeide vanskelige tanker og følelser, vise nye kvaliteter ved seg selv til nærmiljøet og være involvert i utforming av opplegget ser ut til å være betydningsfullt. At dette prosjektet bare er et midlertidig opplegg, ser ut til å være prosjektets største svakhet. Lengre varighet, mer integrering i skolesystemet, forutsigbarhet, kontinuitet og stabilitet for elevene trekkes frem som viktige faktorer for å få ønskede resultater (Høiseth et al., 2019). I denne studien har forskeren intervjuet lærere tilknyttet prosjektet. Krüger og Hvidsten (2020) har i en annen studie intervjuet elever etter at de har vært med på liknende musikkprosjekt og fått lignende resultater. De diskuterer funnene i lys av et utviklingsøkologisk perspektiv og konkluderer med at bruk av musikk i skolen gjør at opplevelse av mestring og skoletrivsel ikke nødvendigvis knyttes til enkeltelever. Kvaliteten på samspeillet mellom eleven og skolesystemet vil imidlertid spille en viktig rolle for elevenes mestringsopplevelse. Sosial kontakt med voksne og jevnaldrende gjennom deltakelse i prosjektet fremstår verdifullt. Det gjør også musikkprosjektets rom for å identitetsutvikling (Krüger & Hvidsten, 2020, s. 139).

Jeg skrev innledningsvis i dette delkapitlet at jeg ikke hadde funnet så mye tidligere forskning på musikkterapi i sammenheng med folkehelse og livsmestring. Selv om det ikke er så mye, vil jeg trekke frem det jeg fant. Marianne Falck-Hansen (2021) gjorde i 2021 en kvalitativ studie om hvordan musikkaktiviteter i grunnskolen kan fremme livsmestring blant elevene. Denne studien ble gjennomført i forbindelse med hennes masteroppgave i musikkvitenskap. I studien intervjuet hun tre musikkpedagoger og en musikkterapeut. Skillet mellom musikkpedagogikk og musikkterapi kommer ikke tydelig frem, men hun skriver avslutningsvis at «det kan være aktuelt å satse større og tydeligere på musikkterapi i skolen i fremtiden, gitt de utfordringene vi har i norske skoler og i samfunnet ellers når det gjelder håndtering av enkeltmennesker og grupper som faller utenfor» (Falch-Hansen, 2021). Falck-Hansen konkluderer med at musikkopplevelser kan være viktig for styrking av identitet og tro på egen mestring. Dette kan få betydning også i andre fag og håndtering av andre situasjoner i livet. Musikkaktiviteter kan styrke fellesskapsfølelse og relasjonen mellom elever og det å uttrykke seg musikalsk kan også være til hjelp for å snakke om følelser. I musikktimene får elevene mulighet til å ta en pause fra faglig press, noe hun ser på som særlig godt for de sårbare elevene. Musikkaktivitetene og musikktimene ser ut til å være mest virkningsfulle når relasjonen mellom lærer og elev er god (Falch-Hansen, 2021).

Helt til slutt vil jeg også trekke frem en artikkel skrevet av Merete Lippert Tobiassen. Hun jobber med elever som har diagnoser innenfor autismespekteret, multifunksjonshemming og spesifikke lærevansker, noe flere av informantene i denne studien også gjør. I artikkelen kommenterer hun utkast til den nye læreplanen og skriver at livsmestring er et av de viktigste målene i arbeid med elevene. «At de gjennom all undervisning skal få et grunnlag for å mestre livet sitt på best mulig måte, kognitivt, motorisk, emosjonelt og sosialt» (Tobiassen, 2018).

2.3 Musikkterapeutiske perspektiver

Jeg vil nå presentere noen musikkterapeutiske perspektiver jeg finner relevante for funnene i empirien. Samfunnsmusikkterapi vil bli presentert først, etterfulgt av relasjonell musikkterapi før jeg til slutt skriver kort noe om hva pedagogisk musikkterapi er.

2.3.1 Samfunnsmusikkterapi

Sammenhenger mellom musikkterapi, brukeren og samfunnet rundt står sentralt i samfunnsmusikkterapi. I et samfunnsmusikkterapeutisk perspektiv ser man på klientens behov

utover det man kan gjøre inne på musikkrommet. Å bruke musikken til å få klienten til å fungere godt i hverdagen, knytte sosial kontakt og bidra i samfunnet rundt seg fremstår som viktig. Musikk blir gjerne sett på som en slags sosial kapital som kan løses inn i sosial integrering (Ruud, 2016, s. 86) Ordet samfunnsmusikkterapi blir brukt om det samme som man på engelsk kaller *community music therapy*. På norsk bruker vi gjerne ordet samfunn på større folkegrupper, men i denne forbindelse inkluderer det også samfunn med en person og mindre grupper (Stige, 2008). Både enkelt individer, grupper og hele byer kan defineres som klienter innenfor samfunnsmusikkterapien. For å oppsummere hovedtrekkene i samfunnsmusikkterapi brukes akronymet PREPARE (Stige & Aarø, 2011, s. 20-24):

- P:** *Participatory* handler om inkludering og samfunnsdeltakelse. I skolesammenheng kan det handle om å støtte og anerkjenne den enkelte elevs identitet og utvikling, samtidig som man tenker inkludering både i klasser, skolemiljøet og samfunnet som helhet. Musikkterapeuten har en viktig rolle, men det legges vekt på at man skal lytte til alle involverte (Ruud, 2016, s. 86-87).
- R:** *Resource-oriented* viser til samfunnsmusikkterapiens fokus på klientens og samfunnets ressurser. Ressurser kan blant annet innebære elevenes personlige styrker, musikalske ferdigheter eller interesse og relasjonelle ressurser som tillitt eller emosjonell støtte. Elevenes problemer og utfordringer er ikke i fokus, men er likevel en viktig del i planlegging av aktiviteter for å kunne tilrettelegge for best mulig resultat og opplevelse.
- E:** *Ecological* viser til at samfunnsmusikkterapi arbeider med økologiske relasjoner. I denne studien vil det si relasjonen mellom enkeltelever, grupper, klasser, skolemiljøet og nærmiljøet. Hvilke økologiske nivåer som er involvert vil variere ut ifra behovene og tilgjengelige ressurser. Tanken om at endringer på ulike nivåer kan ha betydning for hverandre står sentralt. Endringer i skolesystemet kan ha betydning for elevene og endringer hos en elev kan ha innvirkning for resten av klassen eller skolemiljøet (Rickson & McFerran, 2014; Ruud, 2016, s. 87).
- P:** *Performative* handler om utvikling og endring gjennom handlinger og gjennomførelse av aktiviteter i økologiske sammenhenger. Det viser også til at man i samfunnsmusikkterapi legger vekt på helsefremmende og forebyggende arbeid fremfor behandling. Performativ blir her brukt i vid forstand og handler ikke bare om å fremføre musikk. Det handler også om å framføre, utføre og skape sin identitet og bruke musikk til å regulere egen helse (Ruud, 2016, s. 87).
- A:** *Activist* handler om at menneskers problemer er knyttet til begrensninger i samfunnet og en vilje til å handle i forhold til dette. Å påvirke samfunnet klienten lever i er et av målene med

samfunnsmusikkterapi. Musikkterapeuten sammen med elevene og andre samarbeidspartnere jobber bygge holdninger, utfordre ulikheter og se forandring i elevens lokalsamfunn.

R : *Reflective* beskriver den delen av samfunnsmusikkterapi som handler om å reflektere og diskutere rundt prosessene man setter i gang og arbeider med. Erfaringer og elevens bidrag settes høyt sammen med forskning (Ruud, 2016, s. 87).

E: *Ethics-driven* viser til at samfunnsmusikkterapi er en etikk styrt prosess. Menneskerettighetene er sentrale og man ønsker prosjekter som kan stå for verdien frihet, respekt, likhet og solidaritet. Helse og velvære, fellesskap og musikk er viktig i samfunnsmusikkterapeutiske praksiser.

2.3.2 Relasjonelle perspektiver på musikkterapi

Det relasjonelle perspektivet på musikkterapi har vært sentralt helt fra begynnelsen av. En av dem som har skrevet om dette er Gro Trondalen. Hun har skrevet om et relasjonelt perspektiv på musikkterapi med stor vekt på en intersubjektiv forståelse. *Intersubjektiv* er, i følge Tranøy (2021), «det som er felles for to eller flere subjekter eller som de er enige om». I psykologien snakker man om intersubjektivitet som en mellommenneskelig, gjensidig skapt og delt meningsverden (Trondalen, 2016, s. 12). Ifølge psykologen Daniel Stern, handler intersubjektivitet om å skape mental kontakt. Vi deler et øyeblikk her og nå og opplever at «jeg vet at du vet at jeg vet» eller «jeg føler at du føler at jeg føler» (Stern, 2007, s. 93). I relasjonell musikkterapi står samspillet og relasjonen som oppstår mellom terapeuten og eleven når de musiserer sammen sentralt (Ruud, 2018). Trondalen (2008, s. 32) skriver:

«På konkrete plan kan dette bety en følelsesutveksling gjennom musikalske gester og handlinger, der musikalske koder og emosjonell tilgjengelighet muliggjør møter av intersubjektiv karakter. En slik mulighet for meningsskapning synes å være til stede både i ekspressiv og reseptiv musikkterapi».

I samspill med terapeuten kan eleven oppleve seg selv gjennom utveksling av følelser og musikalske gester. Videre kan eleven utforske hva som kan deles, hva som ikke kan det og hva man får gjensvar på fra sitt eget indre liv. Følelsesinntoning og anerkjennelse blir derfor viktige elementer for musikkterapeuten (Trondalen, 2008, s. 31-34).

Kommunikasjonen og opplevelsene som skjer i musikken kan være utgangspunkt for videre verbale samtaler og grunnlag for å forstå seg selv på nye måter (Ruud, 2018; Trondalen, 2008). Jessica Benjamin (2004) skriver i artikkelen *Beyond Doer and Done to: An intersubjective view of thirdness* om effekten opplevelsen av et klient-terapeut forhold der begge føler seg

likeverdige kan ha i et terapiforløp. Trondalen (2008, s. 34) ser på musikk og musikalsk samspill som en arena hvor man kan legge til rette for slik gjensidig anerkjennelse og delte «gylne øyeblikk». Dette kommer særlig frem i improvisasjon der de ulike deltakerne bytter på hvem som leder, uavhengig av musikalske kompetanseforskjeller (Ruud, 1990; Trondalen, 2008). Gjennom musikalske møter og delte opplevelser bygges elevens selvfølelse. Erfaringene kan eleven holde fast på og også ha nytte av også utenfor musikkterapirommet (Trondalen, 2008, s. 42).

2.3.3 Pedagogisk musikkterapi

I boka *Musikkvitenskap* skriver Even Ruud (2016, s. 87) at vi med den pedagogiske musikkterapien «kan gi positive læringsopplevelser gjennom musikk som kan støtte individet i sin sosiale, emosjonelle, motoriske og intellektuelle utvikling». I pedagogisk musikkterapi praksis ønsker man å bruke musikken som verktøy for å hjelpe klienten til å lære seg kunnskap og ferdigheter som er nødvendige for å leve selvstendig. Det kan handle om å bruke musikk til å støtte opp under språkutvikling, utvikling av motoriske ferdigheter, lære kognitive ferdigheter eller som god ramme for å øve på sosiale ferdigheter (Ruud, 2016, s. 88). Ruud viser også til at det å lære musikalske ferdigheter kan være viktig: «Læring av musikalske ferdigheter inngår i musikkterapeutens arbeid, som når barn og unge trenger å styrke selvtillit og mestringsevne, knytte kontakter og utvikle fellesskapsfølelse» (Ruud, 2016, s. 88).

2.4 Utviklingsmodeller

Videre skal jeg gå nærmere inn på tre modeller som viser til ulike sider ved barn og unges utvikling og behov for utforskning og tilknytning: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, Eriksons utviklingsmodell og Trygghetssirkelen. Informantene i denne studien jobber med barn og unge i en periode av livet hvor det skjer mye utvikling på flere plan. Jeg finner det derfor relevant å trekke inn disse modellene for å belyse noen av funnene fra et psykologisk perspektiv.

2.4.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, eller bioøkologiske modell som han senere kalte den for, er en modell som viser hvordan barn påvirkes av og påvirker miljøer i fire nivåer. De

ulike miljøene og nivåene påvirkes gjensidig av hverandre og blir illustrert gjennom konsentriske sirkler, sirkler utenpå hverandre, som vist i figur 1 (Kvello, 2012, s. 65-66). De fire nivåene kaller han mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979).

Mikrosystemet er de miljøene barn omgås til daglig og kan være familie, venner, skolen, naboer eller fritidsaktiviteter. Felles for dette nivået er at alle miljøene handler om personlige relasjoner barna har til andre mennesker og kan oppsummeres som relasjoner, aktiviteter og roller.

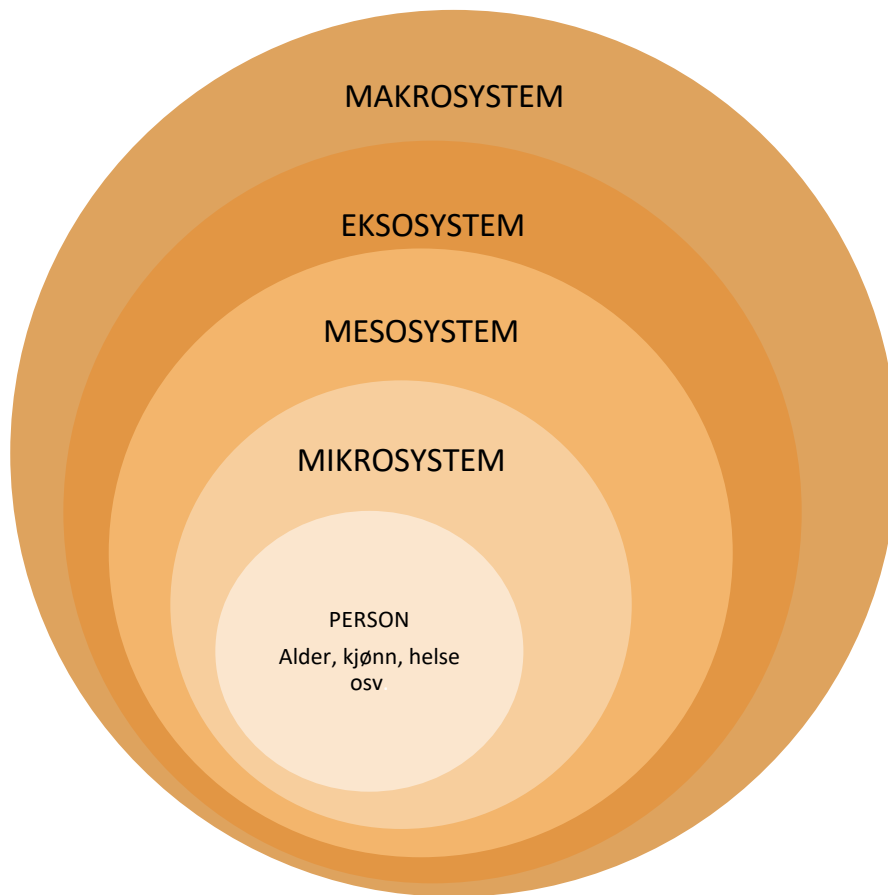
Mesosystemet er summen av alle mikrosystemene barnet er en del av og relasjonen og prosessene som foregår mellom dem (Kvello, 2012, s. 66). Et godt samarbeid mellom de ulike mikrosystemene, for eksempel foreldre, helsestasjon og skole, kan virke positivt på barns utvikling. Særlig viktig er dette samarbeidet for å sikre gode oppvekstvilkår og avdekke behov for tidlig innsats og forebyggende arbeid (Rønningen, 2003, s. 58).

Eksosystemet kan være foreldrenes arbeidsplass, politiske, kommunale eller statlige vedtak og er systemer som kan ha påvirkning på barnets utvikling uten at barnet er direkte deltaker av systemet selv (Bronfenbrenner, 1979, s. 237; Kvello, 2012; Rønningen, 2003).

Makrosystemet er samfunnets rammefaktorer og omfatter blant annet ideologi, økonomi, historiske tradisjoner kultur og politiske prioriteringer. Makrosystemet binder alle systemene sammen til en helet og bestemmelser tatt på makronivå kan få konsekvenser for alle de andre nivåene og påvirke barns liv på flere områder (Kvello, 2012; Rønningen, 2003).

I tillegg til de fire systemene vist i figur 1, la Bronfenbrenner kronosystemet til modellen. *Kronosystemet* viser til at tid også påvirker utvikling og endring av personer og miljøer. Han mente at man forstår mye mer om utviklingen av et barn av å observere barnet over tid fremfor på et bestemt tidspunkt (Bronfenbrenner, 2005; Kvello, 2012). God kontakt mellom de ulike systemene er avgjørende for å skape et godt samfunn og miljø som virker utviklingsfremmende for barna (Kvello, 2012, s. 71-72).

Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell



2.4.2 Eriksons utviklingsmodell

Informantene i denne studien arbeider med barn og unge fra 1. til 10. klasse. I følge Eriksons åtte psykososiale faser er denne gruppa barn og unge i fase 4: *Arbeidsevne vs. mindreverdsfølelse* og fase 5: *Identitet og rolleforvirring* (Erikson, 1968, s. 227-231). De åtte psykososiale fasene beskrives som sosiale kriser. Hvor godt du kommer deg gjennom de enkelte krisene vil påvirke personligheten din og videre utvikling i de neste fasene (Tetzchner, 2012, s. 514). De ulike fasene representerer kritiske faser i den følelsesmessige og sosiale utviklingen. Hvordan individet tilpasser seg nye krav fra omgivelsene og utvikler seg i samhandling med andre mennesker, avgjør om individet kommer seg gjennom fasen på en gunstig eller ugunstig måte (Håkonsen, 2014, s. 55-56). I fase 4, *Arbeidsevne vs. mindreverdsfølelse*, eller *Kreativitet vs. underlegenhet* som Håkonsen skriver (2014, s. 57), er barnet opptatt av å lære seg fysiske ferdigheter og intellektuell kunnskap. Barna sammenligner seg med jevnaldrende og måler sin egen utvikling opp mot dem. De vil oppleve en konflikt mellom det å være en som er skapende

og en som er underlegen. Dette vil være viktige elementer i videre utvikling. Utvikling av ferdigheter og kompetanse for å fungere i ulike deler av livet, vil være et gunstig utfall av denne fasen (Håkonsen, 2014, s. 57). Fase 5, Identitet vs. rolleforvirring blir beskrevet som dramatisk. I denne fasen opplever ungdommene mye forandring både fysisk i kroppen og sosialt. Ungdommene søker etter å finne sin egen identitet og opplevelse av mening. En følelse av kontroll og forutsigbarhet i livet vil være et gunstig resultat av denne fasen. Krisen i fase 5, er knyttet til forvirring rundt hvem man er og hva man skal bli. Fra å finne tilhørighet i familien finner ungdommene i denne fasen tilhørighet andre steder, som i vennegjengen og kulturelle- eller ideologiske grupper, som kan tilby ungdommene en identitet (Håkonsen, 2014, s. 57).

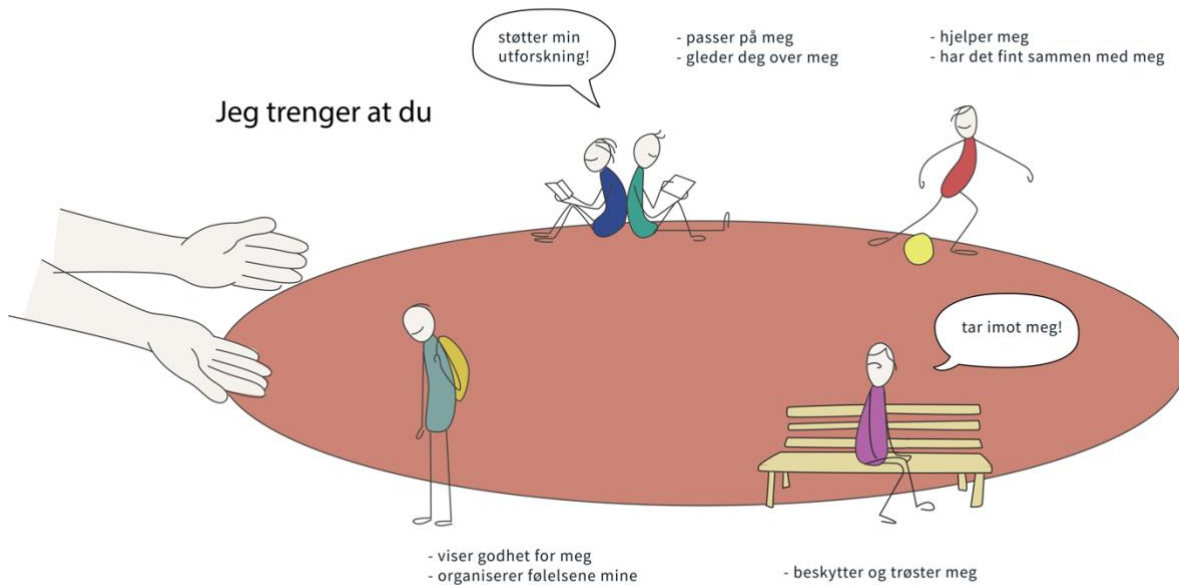
Håp, vilje, hensikt og kompetanse er viktige ord for identiteten både fase 4 og 5. I fase fire bygger barna identiteten sin på hvor godt har mestret de ulike fasene. I fase 5 prøver ungdommene ut disse sidene ved seg selv i ulike situasjoner (Håkonsen, 2014, s. 58).

2.4.3 Trygghetssirkelen

Trygghetssirkelen er en modell utviklet av Glen Cooper, Kent Hoffmann Bert Powell og Bob Marvin. Målet med modellen var å lage et effektivt visuelt kart for å vise hvilke behov barn trenger å få dekt for å bli trygge. Sentralt i Trygghetssirkelen er behovet for utforskning og behovet for tilknytning (Brandtzæg et al., 2016, s. 30-31). Ved å visualisere modellen som en sirkel får de fram poenget med at disse behovene henger tett sammen. I boka *Se eleven innenfra*, beskriver forfatterne sammenhengen slik: «For å kunne utforske og lære trenger vi å være følelsesmessige rolige (regulerte) og føle oss noenlunde trygge» (Brandtzæg et al., 2016, s. 31). Som vist i figur 2, representerer den nederste delen av sirkelen barnets behov for tilknytning. Det kan være snakk om behov for beskyttelse, trøst, godhet, eller hjelp til å organisere følelsene sine (Brandtzæg et al., 2016, s. 36-39). Toppen av sirkelen representerer behovet for utforskning og å være selvstendig. Behovene her kan være at noen passer på en, gleder seg over en, har det fint sammen med en eller hjelper til, akkurat passe mye (Brandtzæg et al., 2016, s. 42-45). Hendene til venstre i sirkelen representerer barnets trygge havn, i form av en trygg voksen barnet kjenner, hvor barnet kan komme når behovet for hjelp, nærhet og trøst melder seg. Som voksne, stabiliserer og regulerer barn seg, i stor grad, gjennom andre mennesker og trenger bekræftelse, nærhet og oppmerksomhet fra de som står dem nært. Små barn trenger nærhet, mens større barn kan også reguleres av blick eller hyggelige kommentarer. Barn trenger denne type «lading» mye oftere enn voksne (Brandtzæg et al., 2016, s. 31-32). Hendene i

Trygghetssirkelen representerer også den trygge basen, hjelpen og støtten barnet trenger under utforskning. Når barnet er trygt blir det også selvstendig og fri til å utforske, prøve nye ting og til å søke hjelp og støtte hos den voksne. Uten den trygge voksne hvor barna kan få følelsesmessig påfyll blir utforskning og læring vanskelig (Brandtzæg et al., 2017).

(Figur 2: Trygghetssirkelen, Ungdom - BM, Cooper et al., Brukt med tillatelse. (<https://ndla.no/article/31184>). CC BY-SA 4.0.)



3. Forskningsdesign og metode

Denne studien har et kvalitativt forskningsdesign med en hermeneutisk tilnærming. I dette kapitlet vil jeg starte med å gjøre rede for valget av forskningsdesign og forskningsmetode før jeg går nærmere inn på studiens vitenskapelige tilnærming. Videre vil jeg gjøre rede for datainnsamlingsprosessen, før jeg til slutt reflekterer jeg rundt forskningens troverdighet, svakheter og etikk.

3.1 Kvalitativt forskningsdesign / Valg av metode

Hovedmålet med kvalitativ forskning er å beskrive og forstå «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Postholm og Jacobsen (2018, s. 89) skriver: «kort sagt er kvantitative metoder basert på at informasjon om virkeligheten formidles ved hjelp av tall, (...) mens kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk». Bakgrunnen for valg av forskningsdesign var nettopp at jeg i denne studien ønsker å beskrive og forstå hvordan musikkterapeuter arbeider med folkehelse og livsmestring i grunnskolen. Kvantitative metoder ble vurdert, men ble raskt utelukket da utvalget ville blitt for lite til å kunne gi tilstrekkelig datagrunnlag for det jeg ønsket å finne ut av (Johannessen et al., 2016, s. 246). I dette prosjektet ønsket jeg å utforske informantenes tolkninger og meninger og gå i dybden ved å innhente detaljert informasjon fra et mindre utvalg. Et kvalitativt forskningsdesign gir meg mulighet til dette (Brottveit, 2018b, s. 66). Thornquist (2018, s. 244) beskriver hva man ønsker å oppnå med kvalitativ forskning slik: «en søker altså å bidra til økt forståelse for særtrekk, mønstre og sammenhenger som gjør seg gjeldene på det aktuelle forskningsfeltet». Med denne studien ønsket jeg å øke forståelsen for hvordan musikkterapeuter jobber med folkehelse og livsmestring i grunnskolen ut ifra musikkterapeutene sitt perspektiv. Et kvalitativt forskningsdesign gir også rom for fleksibilitet. Da feltet jeg skulle studere var relativt nytt både for meg som forsker og som tema i skolen gav dette meg mulighet til å justere prosjektet underveis som jeg fikk nye erfaringer i løpet av undersøkelsesprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 28; Thagaard, 2018, s. 16).

3.1.1 Kvalitativt intervju

For å finne svar på problemstillingen min har jeg valgt å samle inn data gjennom intervju.

Et intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) «en samtale som har en viss struktur og hensikt». Strukturen på et kvalitativt intervju deles gjerne inn i strukturert intervju, semistrukturert intervju og ustrukturert intervju. Jeg har valgt å ta i bruk et semistrukturert intervju. Som navnet tilsier er et semistrukturert intervju et intervju hvor strukturen kan variere ved at man tilpasser spørsmålene ut ifra hvordan de enkelte intervjuene utvikler seg. Fordelen med et slikt intervju er muligheten det gir for å få en dypere forståelse av informantenes opplevelser ved å kunne stille oppfølgingsspørsmål og oppklaringsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Før gjennomføringen av intervjuene utformet jeg en intervjuguide, med spørsmål som fungerte som en felles ramme for intervjuene. Samtidig gav denne intervjuformen meg frihet til å endre på rekkefølge, legge til, hoppe over og omformulere spørsmål underveis (Brottveit, 2018b, s. 92-93; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156-157). Som jeg kommer til å gå nærmere inn på senere, var tilgangen på informanter begrenset. Det ble derfor viktig å få detaljert og fyldig informasjon fra hver enkelt informant, slik at datagrunnlaget ble godt. Ved å gjennomføre semistrukturerte intervjuer fikk jeg mulighet til å jobbe utforskende og fange opp tanker, temaer og erfaringer jeg ikke hadde tenkt på i arbeidet med intervjuguiden (Johannessen et al., 2016, s. 145). Dette er en stor fordel da jeg har begrenset erfaring med temaet fra før. Selv om studien vil farges av mine hypoteser og forståelse av temaet ønsket jeg å møte informantenes oppfatninger og erfaringer med minst mulige føringer innenfor det aktuelle temaet. Målet med å gjennomføre disse intervjuene er å samle beskrivelser om musikkterapeutenes livsverden for at jeg som forsker etterpå skal kunne fortolke meningen med fenomenene som de beskriver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

3.2 Vitenskapelig tilnærming

3.2.1 Konstruktivisme

Målet med denne masteroppgaven er å frembringe ny kunnskap. Denne oppgaven baserer seg på et konstruktivistisk syn, på hvordan ny kunnskap kan utvikles (Matney, 2018; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45-51). I lys av det konstruktivistiske perspektivet blir kunnskap en konstruksjon av forståelse og mening skapt av mennesker som møtes i bestemte sosiale sammenhenger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49; Thagaard, 2018, s. 40). I denne studien vil jeg som forsker bidra med ny kunnskap i fellesskap med informantene. Interaksjonen mellom oss vil prege resultatene forskningen kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 40-42).

3.2.2 Hermeneutikk

I arbeid med innsamlet datamateriale falt valget på å ta i bruk en hermeneutisk tilnærming for å analysere og tolke musikkterapeutenes utsagn om folkehelse og livsmestring. Hermeneutikk betyr fortolkningslære og handler om tolkning av tekster (Dalland, 2017, s. 45). I tillegg til historiske tekster og dokumenter omfatter det også transkriberte intervjuer eller utskrifter av observasjonsdata (Befring, 2015, s. 111). Når vi fortolker prøver vi å finne mening i og forstå noe som fremstår uklart. Dette står i kontrast til naturvitenskapen som jobber med å forklare (Dalland, 2017, s. 44-46; Aadland, 2011, s. 174). «Hermeneutikken vil forstå og ikke bare forklare», skriver Thurén (2009, s. 113). Hermeneutikken handler om å fortolke meningsfulle fenomener og å forstå oss selv, andre mennesker og menneskelige aktiviteter (Gilje & Grimen, 1993, s. 142). Brottveit (2018a, s. 32) beskriver hermeneutikken som et redskap vi kan bruke for «å forstå og fortolke det vi ser, leser og hører». Uten at vi trenger å være klar over det, tolker vi hele tiden. Hvordan vi forstår og fortolker omgivelsene våre vil alltid påvirkes av tidligere erfaringer, forforståelse og forventninger (Brottveit, 2018a, s. 34). Det er ikke mulig å legge bort vår forståelse av verden. Å bevisstgjøre oss selv på egne fordommer og reflektere rundt hvorfor vi tolker som vi gjør står derfor sentralt i hermeneutikken (Gilje & Grimen, 1993, s. 148-149; Thornquist, 2018, s. 196; Aadland, 2011, s. 187). Sammen med forståelse er også kontekst viktig i hermeneutikken. Uten kontekst mister fenomener mening. Som forsker er det derfor viktig å sette tekster inn i den konteksten den tilhører, for å kunne tolke og forstå meningen den måtte ha (Gilje & Grimen, 1993, s. 152-153).

Den hermeneutiske sirkel, eller spiral som den gjerne heller blir kalt, er et annet begrep som står sentralt i hermeneutikken (Aadland, 2011, s. 188). Dette viser til forholdet mellom det vi skal tolke, forforståelsen og konteksten det må tolkes i (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Gilje & Grimen skriver at når man fortolker så må man hele tiden bevege seg mellom helhet og del, mellom det som skal fortolkes, konteksten og vår egen forståelse. «Hvordan helheten skal fortolkes, avhenger av hvordan delene fortolkes. Hvordan fenomenet skal fortolkes, er avhengig av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt» (Gilje & Grimen, 1993, s. 153).

Gjennom denne studien lærte jeg mye nytt, men jeg vil aldri lære eller forstå fenomenet fullt ut. Om jeg ved en senere anledning studerer det samme fenomenet eller analyserer dataene på nytt vil jeg møte det med flere erfaringer og en utvidet forforståelse som vil påvirke helhetsforståelsen min, noe som igjen vil påvirke hvordan jeg forstår delene (Thornquist, 2018,

s. 172; Aadland, 2011, s. 189-193) . Som forsker kan vi komme frem til en sannhet som kanskje er den beste sannheten vi kan komme frem til på dette tidspunktet, men det vil alltid være mer kunnskap å avdekke. For hver runde i spiralen får forskeren en større forståelse og dypere innsikt. Den hermeneutiske spiralen er en uendelig prosess. Vi forstår og fortolker, forstår mer og mer, men det vil alltid være noe mer å avdekke (Thornquist, 2018, s. 192-201).

Den hermeneutiske tilnærmingen kommer tydelig frem i arbeidet mitt med å analysere datamaterialet. I denne prosessen ble det viktig for meg å både se på delene og helheten og delene i lys av helheten. Min forforståelse er også viktig. Denne kommer særlig frem i bakgrunn for valg av tema.

3.3 Datainnsamlingsprosessen

3.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Da jeg satte i gang prosessen med å rekruttere informanter til prosjektet, ble det hensiktsmessig å gå for en kriteriebasert utvelgelse. Kriteriebasert utvalg vil si at valg av informanter baseres på at de oppfyller bestemte kriterier (Johannessen et al., 2016, s. 120). Det ble satt tre kriterier som informantene måtte oppfylle. Disse ble nøye utarbeidet og flere ganger omformulert gjennom utvelgelsesprosessen. Til slutt ble de endelige kriteriene:

1. De skulle være utdannet musikkterapeuter
2. De skulle jobbe i grunnskolen
3. Skolen skulle ikke være en «spesialskole»

I lys av studiens problemstilling var det naturlig at informantene skulle være utdannet musikkterapeuter og jobbe i grunnskolen og på den måten inneha relevant faglig kompetanse og erfaring. Slik situasjonen er i dag finner vi mange flere musikkterapeuter ansatt i spesialskoler fremfor normalskolen. Ønsket mitt var å intervju musikkterapeuter i normalskolen for å få en bedre forståelse for hvordan musikkterapeuter jobber med disse temaene med et bredere spekter av elever. Jeg var også mer interessert i å finne ut hvordan musikkterapeutens ressurser blir brukt på denne arenaen. I starten av utvelgelsesprosessen prøvde jeg først og fremst å komme i kontakt med musikkterapeuter som jobbet i ungdomsskolen. Dette endret seg da jeg innså at det ble vanskelig å få ønsket antall informanter med dette kriteriet.

Jeg satte meg tidlig et mål om å få fem-seks informanter. Antallet var basert på ønsket om å ha nok informanter til å kunne si noe generelt om funnene mine, samtidig som det var så få at jeg hadde tid til å gå grundig gjennom alle dataene i analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I første runde ble Norsk forening for musikkterapi sin kontaktperson for ungdomsskole og videregående kontaktet, i tillegg til at jeg etterlyste informanter i Facebook-gruppen for musikkterapi i Norge. Videre brukte jeg snøballmetoden, som vil si at jeg spurte personer jeg kom i kontakt med om de kjente til aktuelle deltakere. Kjente de til aktuelle personer fikk jeg kontaktinformasjonen deres, slik at jeg kunne kontakte dem direkte (Johannessen et al., 2016, s. 119-123) Dette resulterte i at jeg kom i kontakt med to musikkterapeuter ansatt i ungdomsskolen. Da jeg gjerne ville ha med flere informanter bestemte jeg meg i samråd med veileder å utvide det andre kriteriet. Videre i arbeidet med å rekruttere informanter brukte jeg nettverket mitt og snøballmetoden og kom i kontakt med tre nye musikkterapeuter som passet med kriteriene. Et år etter at første epost var sendt, valgte jeg å ikke bruke mer tid på rekruttering. En av de første informantene jeg hadde vært i kontakt med hadde på dette tidspunktet trukket seg, dels på grunn av ny arbeidssituasjon og dels av personlige grunner. På dette tidspunktet satt jeg derfor igjen med totalt fire informanter.

3.3.2 Presentasjon av informantene

I denne oppgaven vil informantene bli omtalt som Rakel, Mari, Kristoffer og Stine. Navnene er pseudonymer og er tilfeldig valgt. De jobber som musikkterapeuter i fire ulike kommuner i Norge. Om de jobber 100% på en skole eller er innom flere skoler i løpet av uka varierer. Tre av dem jobber fra tre til fem dager på samme skole i løpet av ei arbeidsuke.

Informantene uttrykker at de har en mangfoldig elevgruppe. Tre av musikkterapeutene bruker mest tid med elever som har spesialpedagogiske vedtak og som har behov for en annen form for opplegg. Disse barna har autismespekterforstyrrelser, psykisk utviklingshemming eller sammensatte lærevansker. De kan ha problemer med oppmerksomhet og konsentrasjon eller ha forsinket språkutvikling. En av dem jobber også med elever med multifunksjonshemming. I tillegg jobber de med elever som av ulike grunner har emosjonelle eller sosiale utfordringer. En av informantene jobber bare med elever i denne gruppa. Disse elevene kan ha problematikk knyttet til utagering eller atferd eller ha psykiske vansker. De kan ha skolevegring, angst, slite med fag, falt utenfor sosiale settinger og ha problemer med å være i klasserommet og delta under samme forutsetninger som de andre. En av musikkterapeutene har også jobbet med elever

som har noen av disse utfordringene ved en innføringsavdeling. Disse elevene har mye forskjellig «bagasje», vanskelige familieforhold og flere har erfaringer fra flyktningeleirer.

Musikkterapeutene møter elevene til avtalte timer fra en til tre ganger i uka. Hovedvekten av arbeidet til musikkterapeutene skjer i individuelle timer med elevene. Alle jobber også med elever i ulike sammensatte grupper etter behov og ønsker fra elevene. Noen jobber i grupper der alle elevene har fått tilbud om musikkterapi, andre grupper er satt sammen av medelever for å jobbe med sosiale mål, inkludering og integrering for en enkeltelev. I enkelte tilfeller er de også inne i hele klasser for å jobbe med klassemiljø. To av informantene legger til at de noen timer i uka blir brukt som ressurs i undervisningstimer med hele klasser.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Korona-pandemien var pågående gjennom hele masterløpet mitt. Jeg bestemte meg derfor tidlig for å gjennomføre alle intervjuene digitalt med videosamtale via nettmøte-verktøyet *Zoom*. Informantene bor og jobber geografisk spredt rundt i landet og i en tid med plutselige endringer i restriksjoner på hvordan det var lov å møtes, ble det mer forutsigbart å planlegge digitale møter. Ved å bestemme at alle fire intervjuene skulle gjennomføres digitalt ble det også gitt lik ramme. Ideelt sett skulle jeg gjerne gjennomført intervjuene fysisk og vært i samme rom som deltakerne. På forhånd så jeg på dette som mulige utfordringer og ulemper ved intervju over *Zoom*:

- Ved videomøter er det ikke like naturlig med småprat før og etter intervjuet. Dette kunne få betydning for stemningen og tilliten mellom meg og informantene.
- Jeg risikerte å miste deltakernes mimikk og den nonverbale kommunikasjonen forsvinner delvis.
- Det kunne påvirke oppgavens relabilitet, da dette handler om min tolkning og den nonverbale kommunikasjonen.
- Risiko for dårlig internettforbindelse fra begge parter, som kunne komme til å påvirke kommunikasjonen

Da intervjuene ble gjennomført var det nærmere to år siden første nedstengning her i Norge. Både informantene og jeg hadde dermed blitt godt kjent med videosamtaler i tiden før intervjuene og den digitale løsningen ble mye mer avslappet enn fryktet. De gangene det oppstod digitale utfordringer åpnet dette opp for småprat og skapte en avslappet stemning.

Videosamtale gjorde alle parter mer fleksible når det kom til tidspunkt på gjennomføring av intervjuene. Informantene ble intervjuet enkeltvis i løpet av desember 2021 og januar 2022.

På forhånd hadde deltakerne fått tilsendt samtykkeskjema med informasjon om prosjektet og hvordan intervjuet ville foregå. Ingen av informantene fikk tilsendt intervjuguiden, noe som gjorde at de ikke hadde fått muligheten til å forberede seg på spørsmålene på forhånd. Dette valget ble tatt med en tanke om at press på forberedelse ikke skulle være til hinder for at de ønsket å være med, og fordi jeg ønsket å høre refleksjonene deres rundt temaene, ikke ferdig produserte svar. Selv om de visste om temaet på forhånd må svarene bli sett i lys av at de svarte på spørsmålene «der og da».

Da intervjuene ble gjennomført via Zoom ble det i de fleste tilfellene lite naturlig med småprat i begynnelsen. Jeg prøvde likevel etter beste evne å gjøre situasjonen avslappet og å lytte oppmerksomt, vise interesse, forståelse og respekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Før intervjuene startet ble informantene spurt om de hadde spørsmål til gjennomføringen eller om det var noe annet de lurte på før vi satte i gang med intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Til selve intervjuet hadde jeg en tanke om å bruke rundt 45 minutter. Musikkerapeuter ansatt i skolen har en hektisk arbeidshverdag så det var et poeng å ikke ta for mye av tiden deres. Dessuten ville 45 minutter gi meg en overkommelig mengde data å analysere. Jeg ba dem sette av 60 minutter for å ha litt tid å gå på, litt tid til småprat og eventuelle spørsmål (Dalland, 2017, s. 82) Intervjuene endte opp med å ha en varighet fra 40 min til litt over 60 min. I tilfellet der intervjuet gikk over tidsrammen som var avtalt, ble informanten spurt mot slutten av intervjuet om vedkommende hadde mulighet til å svare på noen avsluttende spørsmål før vi avsluttet. Informanten gav uttrykk for å gjerne ville bidra med å svare på de siste spørsmålene.

Det ble tatt lydopptak av intervjuene gjennom Zoom sin egen opptaksfunksjon. Jeg gav tydelig beskjed til deltakerne før jeg startet lydopptaket, samt de ble informert direkte fra programmet. Under intervjuet kunne de se i programmet at opptaket ble gjort. Ved endt intervju ble lydopptakene overført til ekstern harddisk og slettet fra pc og Zoom. Bakgrunnen for valget om å bruke lydopptak var at jeg som forsker kunne fokusere på samtalen, og ikke trenge å notere underveis. Det ble dermed lettere å ha alt fokus på det informantene hadde å si, overskudd til å komme med gode oppfølgingsspørsmål og sørge for god flyt i samtalen (Kvale & Brinkmann,

2015, s. 205-206; Tjora, 2017, s. 166). Opptaket gir meg dessuten mulighet til å gjengi direkte sitater (Jacobsen, 2010, s. 93). En av ulempene med opptak er at informantene kan bli skeptiske og være mer tilbaketrukkne i uttalelsene sine, sammenlignet med om forskeren bare tar notater (Jacobsen, 2010, s. 93). I dette tilfellet opplevde jeg fordelene med å ta et opptak som større enn ulempene. Mine informanter har alle skrevet en masteroppgave selv og har derfor alle en større forståelse for hva de har sagt ja til å være med på. Det ble vurdert om jeg skulle ta videoopptak, da dette var enkelt å få til i Zoom. Det ble imidlertid konkludert med at dette ikke var hensiktsmessig i dette prosjektet da videomateriale ville gitt uforholdsmessig mye arbeid sammenlignet med hva man ville sittet igjen med av informasjon. Å analysere videoopptak er dessuten tidkrevende og det ville gjøre håndteringen av datamaterialet mer omfattende da video er mer sensitiv data med tanke på personvern (Dalland, 2017, s. 119-120; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206)

Etter intervjuene gav flere av musikkterapeutene uttrykk for at det hadde vært fint å sette av tid til intervjuet for sin egen del. Gjennom samtalen fikk de reflektert rundt egen praksis og arbeidssituasjon, noe som flere påpekte som nyttig (Dalland, 2017, s. 84).

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

Tjora (2017, s. 173) skriver at det ikke finnes noen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Når datamaterialet struktureres og blir oversatt er allerede analysen i gang (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Johannesen, med medforfatterne, (2016, s. 162) skiller mellom analyse og fortolkning og sier at *å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer (...) Å tolke betyr å sette noe inn i en større ramme eller sammenheng*. Jeg vil nå gjøre rede for hvordan jeg har gjennomført transkripsjon og analyse av datamaterialet og valg jeg har tatt i denne prosessen.

3.4.1 Transkripsjon

I etterkant av gjennomføringen av intervjuene ble lydopptakene transkribert for å gjøre dem mer tilgjengelige for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Kvale og Brinkmann (2015, s. 210) definerer transkripsjon som *en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst*. Før jeg begynte med dette arbeidet satte jeg noen rammer for hvordan det skulle gjøres.

Først og fremst valgte jeg å skrive alt på bokmål. Dette for å anonymisere informantene. Navn på personer, arbeidssted og kommuner er også anonymisert ved å skrive *navn, *skole eller *kommune (Tjora, 2017, s. 173-175). Intervjuene ble transkribert tilnærmet ordrett, men jeg valgte å utelate smålyder som «eh», «hmm», «emm» og latter. Gjentakelser i begynnelsen av setninger ble også tatt bort for å gi transkripsjonen bedre flyt og gjøre den lettere å lese (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Underveis i transkripsjonsarbeidet ble det jevnlig notert ned tidspunkt fra lydfilen. Dette for at de senere i arbeidet med analysen skulle være enkelt å gå tilbake og lytte til hva som ble sagt, dersom det skulle være nødvendig.

3.4.2 Tematisk analyse

I denne studien har jeg tatt i bruk en induktiv tilnærming til arbeidet, altså gått «fra empiri til teori» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Målet har vært å møte informantene og empirien med et åpent sinn. Dataene er utgangspunktet for arbeidet med å utvikle begreper og analytiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 172). Slik jeg forstår Braun og Clarke (2006, s. 84-85) har jeg hovedsakelig hentet temaene på et semantisk nivå. I analysen har jeg fokusert på temaer som fremstår eksplisitt i beskrivelsene fra informantene. Jeg har ikke lett etter funn dypere i, eller utover det informantene har fortalt.

For å analysere datamaterialet valgte jeg å ta i bruk tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Tematisk analyse er en fleksibel metode som ifølge Braun og Clarke er god å starte med for nye forskere som meg. Gjennom denne metoden lærer man grunnleggende ferdigheter som er nyttige å kunne i all kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Tematisk analyse gir mulighet for å oppsummere viktige temaer fra en stor mengde data og gi en grundig beskrivelse av dataene. Likheter og ulikheter kan fremheves på tvers av datamaterialet og analysemetoden gir rom for å oppdage og presentere uventede funn (Braun & Clarke, 2006, s. 78&97). For å analysere eget datamateriale oppleves det nyttig og relevant. I analyseprosessen tok jeg i bruk Braun og Clarke sine seks steg (Braun & Clarke, 2006, s. 87-93), her oversatt til norsk av Helga Eggebø (2019):

1. Bli kjent med datamaterialet

Det første jeg gjorde var å transkribere intervjuene, for deretter å lese gjennom det ferdig transkriberte datamaterialet. Underveis i gjennomlesningen noterte jeg tanker og ideer som

dukket opp underveis. På dette stadiet så jeg ikke etter temaer, men prøvde å gjøre meg godt kjent med innholdet i datamaterialet.

2. Lag de første kodene

På steg to arbeidet jeg meg frem til koder jeg fant interessante, med utgangspunkt i tankene jeg hadde gjort meg under gjennomlesningen. Alle intervjuene ble så gjennomlest og fargekodet i flere omganger, på nye ark hver gang for å bli minst mulig påvirket av forrige gjennomgang.

3. Let etter tema

På steg tre tok jeg utskift av intervjuene, klypte ut relevante data og sorterte dem i potensielle temaer. Jeg prøvde å bevare konteksten til utsagnene mest mulig og noterte meg utsagn som passet i flere kategorier. De fargekodete dataene ble lest gjennom på nytt for å se om noe manglet.

4. Gå kritisk gjennom temaene

På steg fire ble temaene fra steg tre sortert og kritisk gjennomgått. Noen temaer ble slått sammen, noen delt opp til i flere temaer og noen tatt bort. Jeg jobbet lenge med å sortere temaene slik at hvert tema fikk sammenhengende data og var tydelig avgrenset fra de andre temaene. Hele datamaterialet ble gjennomlest for å se om temaene jeg nå satt igjen med gav et godt bilde av funnene og samtidig se om viktig data hadde blitt utelatt.

5. Definer og gi temaene navn

På steg fem ble temaene definert og sjekket at de samsvarte med helheten og forskningsspørsmålet. Jeg brukte mye tid på å finne gode navn på temaene som beskrev dem godt både i seg selv og i sammenhengen. Da jeg var ferdig med denne prosessen satt jeg igjen med tre hovedtemaer med tre tilhørende undertemaer.

6. Skriv rapporten

Siste del av analyseprosessen er rapportskrivning. I dette tilfelle denne masteroppgaven. Resultatene blir presentert i kapittel 4 og diskutert i kapittel 5.

(Braun & Clarke, 2006, s. 87-93)

3.5 Forskningens troverdighet

For å si noe om studiens gyldighet, pålitelighet og svakheter, vil jeg videre i dette kapittelet gjøre rede for egen vurdering av forskningen gjort i denne studien gjennom akronymet EPICURE. Stige, Malterud og Midtgarden (2009) presenterer EPICURE som en tilnærming for å evaluere kvalitativ forskning. Jeg vil gjøre rede for denne tilnærmingen samtidig som jeg evaluerer studien.

3.5.1 EPICURE

Engagement (involvering): Handler om forskerens interaksjon med fenomenet som skal studeres. I denne studien fungerte jeg som forsker og intervjuer. Kvale og Brinkmann (2015, s. 36&85-94) beskriver forskningsintervjuet som et håndverk. For å intervjuere trenger man praktiske ferdigheter og personlige vurderinger som man først og fremst lærer seg gjennom praktisk øving. Forforståelsen min, manglende erfaring med intervju og kjemien mellom meg og informantene kan ha påvirket resultatene i studien. På tidspunktet jeg utarbeidet intervjuguiden hadde jeg begrenset kunnskap om temaet. Jeg jobbet mot å stille åpne spørsmål, for å ikke lede informantene for mye og stille meg selv åpen for uventede funn. Underveis i datainnsamlingen uttrykte flere av informantene at jeg gjerne måtte stille dem mer konkrete spørsmål. De ønsket hjelp til å sette i gang relevante tankeprosesser og til å forstå hva jeg var ute etter i undersøkelsen min. Om jeg hadde satt meg enda mer inn i tematikken på forhånd og stilt mer konkrete spørsmål er det mulig jeg hadde fått mer utfyllende svar.

Processing (bearbeidelse): Handler om framgangsmåte i forskningsprosessen og behandling av empirien. Som student har jeg lite forskningserfaring, noe som vil påvirke kvaliteten på forskningen. Samtidig har jeg fått oppfølging av erfaren forsker som trolig har vært med å heve kvaliteten på studien. Thagaard (2018, s. 187-189) fremhever at teoretisk transparens og gjennomsiktighet i forskningsprosessen kan styrke prosjektets validitet og reliabilitet. I denne oppgaven presenterer jeg teorien som ligger til grunn for mine tolkninger og viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjon og tolkning. Jeg har vært bevisst på å dokumentere hvordan arbeidet med studien har blitt gjennomført og hvilke valg som er gjort. I transkripsjonsprosessen har jeg til å notere så nøye og detaljert som mulig, med noen rammer, som forklart i kapittel 3.4.1. Jeg lyttet igjennom intervjuene flere ganger, noterte tidspunkt for noterte tidspunkter i transkripsjonen så jeg enkelt kunne gå tilbake å høre, om det var noe som har var uklart i arbeidet med å analysere teksten. Selv om jeg har tilstrebet å transkribere

nøye, kommer man ikke unna at mye viktig informasjon kan bli borte i en slik prosess. Komma på feil sted, sukk, lange pauser eller ironiske tonefall er ikke notert og kan ha betydning for hvordan enkelte utsagn tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211-212). For å gi teksten bedre flyt lot jeg være å transkribere bekreftende lyder og kroppsspråk fra meg som forsker da det ble gitt samtidig som informantene snakket. Informasjon om hvor jeg som forsker har ledet samtalen kan derfor ha gått tapt i transkripsjonen. På bakgrunn av problemstillingen og hensikten med studien er tydelig fremstilling av innholdet vektlagt i transkriberingsprosessen.

Interpretation (fortolkning): Handler om tolkning og analyse av datamaterialet. Som nevnt tidligere begynner analyseprosessen allerede når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig språk. Jeg vil si at tolkninger som påvirker denne studien har skjedd allerede i utarbeidelsen av intervjuguide og intervjusituasjonen. Min tolkning av fenomenet denne studien undersøker formet spørsmålene til intervjuguiden. Informantene fortolker fenomenet når de beskriver opplevelsene sine i intervjuet. Beskrivelsene deres påvirkes dessuten også av hva de tolker jeg som forsker er ute etter å høre.

I denne oppgaven presenteres bare utdrag av transkripsjonene. Mye er kuttet vekk basert på mine tolkninger av hva som fremstår viktig og sentralt. Resultatene presenteres i en fortolkende kontekst, da konteksten sitatene kommer fra er erstattet med mine egne ord. Funnene blir presentert slik for å gjøre dem mer tilgjengelige og for å få frem det jeg ser på som viktigst for oppgaven.

Gjennom hele arbeidet med studien har jeg prøvd å være bevisst på hvordan min forforståelse kan påvirke hvordan jeg tolker dataene.

Critique (kritikk): Handler om kritisk vurdering av forskningens muligheter og begrensninger. Utgangspunktet for min studie er å utforske om musikkterapeuter kan fremme folkehelse og livsmestring hos elever i grunnskolen. Studien har dermed et samfunnskritisk utgangspunkt, der jeg som forsker ser på om musikkterapeuter har noe å bidra med for å forbedre samfunnet. Både mine interesser som musikkterapeut og informantenes interesser gir studien en verdiladning. Studien ville muligens fått større troverdighet om jeg også hadde intervjuet andre ansatte og elever ved skolene.

Usefulness (nytteverdi): Handler om studiens nytteverdi. Jeg håper denne studien vil være nyttig for musikkterapeuter og andre som er nysgjerrige på, eller vil argumentere for,

musikkterapiens plass i skolen. Dette er en liten studie med begrenset tyngde. Ser vi likevel utover og tenker oss at nøkkelpersoner tilknyttet skolen ble inspirert til å prøve ut musikkterapi i skolen, ville flere elever og skoler kunne fått av kompetansen musikkterapeuter har til å jobbe med temaer knyttet til folkehelse og livsmestring.

Relevance (relevans): Handler om studiens relevans innenfor fagfeltene den studerer. Dette diskuteres i kapittel 1.2.

Ethics (etikk): Handler om etiske refleksjoner rundt forskningen og presenteres i neste delkapittel.

(Stige et al., 2009, 2011)

3.6 Etiske refleksjoner

I en intervjuundersøkelse som denne, har jeg som forsker etiske retningslinjer jeg må forholde meg til og flere etiske dilemmaer jeg må ta stilling til i forbindelse med de ulike fasene av arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95; Thagaard, 2018, s. 20). Videre i dette delkapittelet kommer jeg til å presentere etiske refleksjoner jeg har gjort underveis i studien.

I forbindelse med datainnsamlingen ble det innhentet personopplysninger i form av navn, kontaktinformasjon og lydopptak. Dermed var prosjektet pålagt å få godkjenning fra NSD, Norsk senter for forskningsdata, før datainnsamlingen kunne starte. (Johannessen et al., 2016, s. 89-90). Prosjektet ble godkjent i slutten av november 2021.

I forkant av intervjuene ble deltakerne informert om at alle opplysninger ble behandlet konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Informasjonen omfattet hvordan datamaterialet ville bli lagret, anonymisert og hvordan intervjuene vil bli benyttet og publisert (Thagaard, 2018, s. 24-27). Alle informantene ble bedt om å skrive under på et samtykkeskjema der de bekreftet at de ønsket å delta i undersøkelsen og at opplysningene deres ville bli behandlet frem til prosjektet er avsluttet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 300). Flere av informantene hadde glemt å sende signert samtykkeskjema da de møtte til intervjuet. Disse fikk gjentatt informasjonen og bekreftet sin deltakelse muntlig på opptak. Etter intervjuet fikk jeg i tillegg ettersendt skriftlig samtykke. Informantene fikk også informasjon om at de når som helst hadde mulighet til å trekke seg fra studien og hvordan de eventuelt skulle gå fram (Johannessen et al., 2016, s. 85-86).

Opptakene av intervjuene og transkripsjonene er lagret på en innelåst harddisk og planlegges å bli slettet så fort denne studien er avsluttet. Jeg valgte å anonymisere og skjule informantenes identitet i transkripsjonsstadiet, noe som gjør at alt det i det skriftlige datamaterialet er brukt koder i stedet for navn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). I denne teksten har jeg, som nevnt tidligere, valgt å gi informantene pseudonymer for å gi teksten bedre flyt og samtidig bevare anonymiteten. Navnene som er brukt her er tilfeldig valgt og har ikke noen sammenheng med de virkelige navnene. All transkripsjonen er også skrevet på bokmål for å skjule dialekt og særegne uttrykk.

Valget om å transkribere intervjuene nærmere en litterær stil er også begrunnet i etikk. Når man transkriberer ordrett, kan språket fremstå usammenhengende. Informanten kan fremstå forvirret, usikker eller på et lavt intellekt nivå. Dette var noe jeg ønsket å unngå i størst mulig grad, samtidig som ønsket var å holde det nært opp til hvordan utsagnene ble formulert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

Folkehelse og livsmestring er fortsatt et relativt nytt tema i grunnskolen. På bakgrunn av dette var jeg forberedt på at ikke alle informantene nødvendigvis hadde full kontroll på temaet folkehelse og livsmestring som overordnet tema i læreplanverket. Dette ble også uttrykt av noen av informantene i rekrutteringsprosessen. I intervjusituasjonen var jeg bevisst på å være støttende og oppmuntrende for å motvirke at de skulle føle seg dumme, dårlig forberedt eller lite oppdatert i jobben sin (Johannessen et al., 2016, s. 84).

4. Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra analysen. I intervjuene av informantene kom det tydelig frem at beskrivelsen i læreplanen gir gjenklang i dem som musikkterapeuter. Det som står i læreplanen, beskriver godt både hvordan de jobber nå og hvordan de jobbet før folkehelse og livsmestring ble innført som tverrfaglig tema i skolen. To av informantene beskriver dette slik:

Kristoffer: Det ligger jo der i min faglige bakgrunn hele tiden. Og at det nå har kommet inn i læreplanen til skolen, det tenker jeg jo bare er et sånt kjempe pluss.

Mari: Jeg tror mye av det her er sånne ting som vi gjør allerede, men som ikke har blitt satt de ordene på.

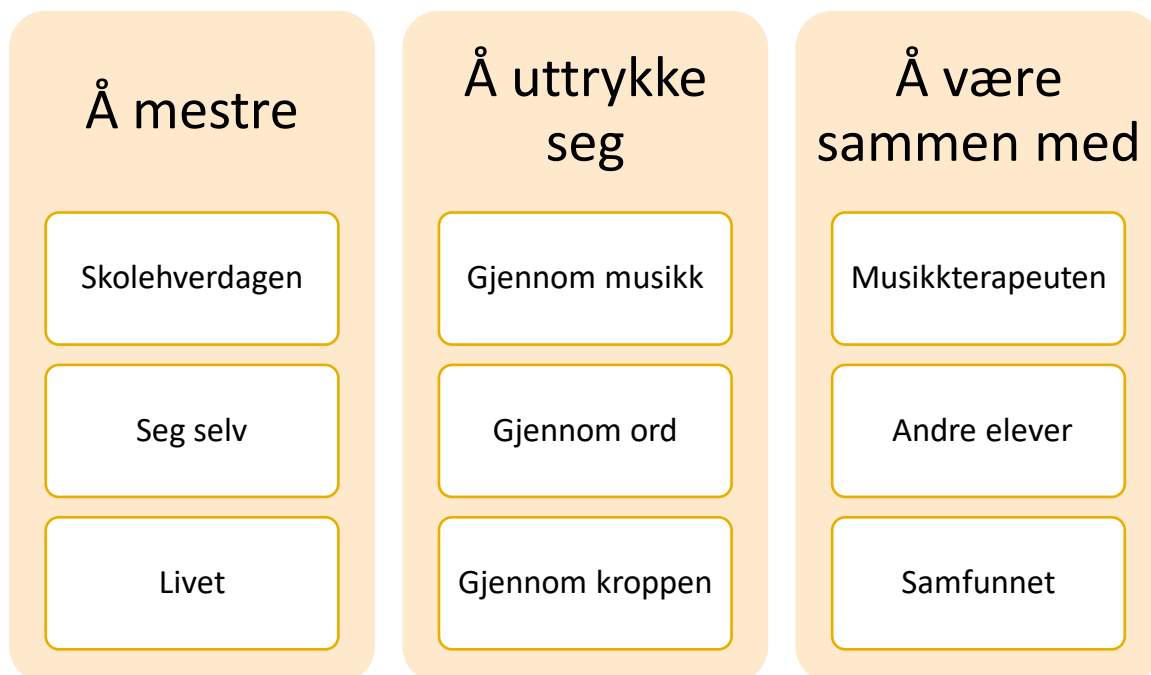
I intervjuene kommer det også fram at hvordan musikkterapeutene jobber med elevene ikke har forandret seg etter at fagfornyelsen trådte i kraft. Det å argumentere for hva de jobber med har derimot blitt enklere for dem:

Rakel: Det er gjenkjennelig det som står der, sånn som vi jobber. (...) Og at det som står i den nye læreplanen, blant annet om livsmestring, kan være til hjelp når vi skal argumentere for musikkterapien sin plass. Fordi vi konkret kan gå inn og fortelle hvordan vi jobber i relasjon til det som står der.

Stine: Ja, det er noe som på en måte er lettere nå som det står i læreplanen. Da tillates det å si at det er det vi jobber med. (...) Tidligere så var det jo mye av det samme lovverket. Men da følte jeg meg til tider veldig begrenset, at jeg var nødt til å passe på at jeg var innenfor opplæringsloven.

I arbeidet med analysen var det tre temaer musikkterapeutene jobber med som sto frem som viktige. Musikkterapeutene forteller at de jobber mye med mestring, det å gi elevene mulighet til å uttrykke seg og å utvikle sosiale ferdigheter. Med bakgrunn i dette kommer jeg til å presentere hovedtrekkene fra analysen gjennom følgende tre temaer med tilhørende underkategorier: *Å mestre*; skolehverdagen, seg selv og livet, *å uttrykke seg*; gjennom musikk, gjennom ord og gjennom kroppen og *å være sammen med*; musikkterapeuten, andre elever og samfunnet.

Figur 3: Presentasjon av hovedtemaer med tilhørende underkategorier



Selv om jeg har valgt å kalle den ene underkategorien «gjennom musikk» er det viktig å presisere at musikk også er viktig innenfor de andre kategoriene. *Gjennom musikk* var et tema som var viktig når det gjaldt å uttrykke seg og det ble derfor naturlig å bruke ordet musikk her.

Når man deler opp og kategoriserer funnene vil noen temaer overlappe. Enkelte temaer vil derfor gjentas flere ganger. Relevant for alle kategoriene er at musikkterapeutene omtaler musikken som et verktøy, redskap eller medium de bruker for å jobbe med ulike temaer knyttet til folkehelse og livsmestring.

Rakel: Jeg tenker at vi har jo musikken som vårt verktøy. Og som vår kanal inn til barna og der kan vi møte elevene. Så vi bruker musikken til å kunne møte elvene der de er.

I musikkterapitimene vektlegges elevenes innspill og ønsker sterkt og timene kan dermed se ulikt ut fra gang til gang og fra elev til elev. Noen aktiviteter ser likevel ut til å gå igjen: spille musikk, lage musikk, lytte til musikk, lære å spille instrument, spille i band, spille ferdigskrevne låter, skrive låter, lage beats, improvisasjon og samtale. Alt dette skjer enten individuelt eller i grupper. Generelt uttrykker musikkterapeutene at det å jobbe gjennom musikken, jobbe improvisatorisk og den faglige bakgrunnen deres med et musikkterapeutisk perspektiv på mennesket og helse er viktige elementer de kan tilføre arbeidet med folkehelse og livsmestring

i skolen. Videre vil jeg presentere hva musikkterapeutene sier om hvordan de jobber med de ulike temaene knyttet til folkehelse og livsmestring.

4.1 Å mestre

Informantene sier musikk er nyttig for å legge til rette for at elevene skal oppleve mestring.

Rakel: Elevene kan oppleve mestring. Det er jo et veldig mye brukt ord, men det er helt klart.

Stine: Det er jo fint med improvisasjon og opplegg der man kan lage noen rammer som gjør at de får den mestringsopplevelsen av å lage musikk.

Ferdigheter de lærer i musikken kan også brukes i andre sammenhenger.

Stine: Men vi pakker det inn i musikk da, som kan gi noen ferdigheter som man kan bruke i andre sammenhenger.

4.1.1 Skolehverdagen

For mange av elevene som får tilbud om musikkterapi i skolen er skolehverdagen krevende. Tre informanter beskriver at musikkterapitimene kan oppleves som et frirom eller pause. Her har de ikke press på seg for å prestere, men får likevel mulighet til å mestre, lære og utvikle seg.

Stine: Kanskje jeg mer tenker på det som et frirom. At det er så innbakt i musikalsk samspill at man jobber med de tingene som kan være vanskelig ellers. Men det er jo denne ressursorienterte tilnærmingen vi bruker da, uansett.

Det blir også lagt vekt på at det for mange elever er positivt å gjøre noe praktisk.

Rakel: Jeg har hatt erfaring med elever som trenger pause fra klasserommet og den læringssituasjonen. Det opplever jeg ofte. Som trenger å komme seg ut av klasserommet litt, få en pause, gjøre noe praktisk. Spille instrument, lage musikk, lytte til musikk, sammen med meg eller sammen med andre.

Flere trekker fram musikken som trygge rammer for en time:

Stine: Jeg har hatt en liten gruppe der vi har jobbet veldig sånn at vi har hatt en fast struktur, fast startsang og sluttsang, noen faste ting som vi gjør en periode.

Kristoffer snakker også om at relasjonen til musikkterapeuten eller annen voksen kan være viktig for at elevene skal føle seg trygge og klare å komme på skolen. Flere peker på musikken som en god arena og bygge relasjoner og forteller også at musikkterapeuten gjerne har mer tid til den enkelte elev enn det lærerne har.

Kristoffer: Det handler jo og litt om at det er superviktig at de opplever at skolen er et trygt sted å være. Så fort det blir utrygt og så fort de blir usikre, så kommer veldig lett angsten og så kommer skolefraværet og så kommer man inn i en sånn ond spiral som ikke er bra.

Rakel: Musikk er en sånn sosial arena og aktivitet som man kan dele opplevelser og øve seg på å være sammen og relasjoner kan bygges. (...) Lærerne de vil så gjerne. De sier at de får ikke være så tett på som de skulle vært. Så kanskje har vi muligheten til det i en musikkterapigruppe for eksempel.

Kristoffer forteller et eksempel fra praksis om en elev som har store utfordringer knyttet til angst, skolevegring og dårlig selvbilde. Musikken og en trygg relasjon dem imellom ble nøkkelen som fikk denne eleven tilbake på skolen. De første møtene de hadde med hverandre spilte de sammen i hvert sitt rom hjemme hos eleven. Etter hvert kunne døren mellom være åpen, de kunne sitte i samme rom, sitte ved siden av hverandre og til slutt på musikkrommet på skolen.

Kristoffer: Det var på en måte det der å jobbe veldig gradvis. Med å ta kontakt og hensyn på en måte til hans grenser og hans følelser. Og sakte jobbe oss inn i en relasjon der han synes det var trygt.

Kristoffer: Jeg har på en måte en sånn stående avtale når han kommer, om at viss det er vanskelig så kan han gå rett ned hit og jeg er tilgjengelig og kan være sammen med ham. (...) Sånn at han får en trygg start på dagen.

Han forteller også om hvordan både denne og andre elevers musikalske ressurser kan ha overføringsverdi inn i andre situasjoner:

Kristoffer: Vi har brukt mye tid på å prate om «jammen i all verden, du synes det er kjempe-vanskelig å gå inn i matsalen og spise lunsj. Men å opptre foran så mange folk, det går greit. Hvorfor er det sånn?» og litt sånn gradvis ta nye utfordringer hele tiden og bruke litt den tryggheten og litt den mestringsen som han har i de musikalske opplevelsene. Å ta de med seg inn i andre ting da. Det har vi egentlig fått til veldig bra. Det blir jo en veldig sånn konkret måte å gjøre seg noen erfaringer. Som

gjør at man kan klare å møte de tingene som er vanskelig, og de tingene som er utfordrende på en litt sånn tryggere måte.

4.1.2 Seg selv

Flere uttrykker at noen av elevene trenger å jobbe med relasjonen til seg selv:

Stine: Mange av dem som jeg har, er de som trenger noe ekstra med tanke på å mestre og å være i en gruppe. Og å være i seg selv egentlig.

Kristoffer: Jeg tenker at musikkterapeuter ikke er så veldig opptatt av ferdigheter. Jeg tenker vi er opptatt av menneskene, vi er opptatt av følelsene, vi er opptatt av at folk skal ha det bra med seg selv. (..) Og jobben min er å bli kjent med elevene og gjøre de trygge og reflekterte. Og la de få lov til å utvikle seg som mennesker.

Identitet, positivt selvbilde og mestring fremstår som viktige begreper når musikkterapeutene forteller hvordan de jobber med folkehelse og livsmestring:

Rakel: Positivt selvbilde også. Ja, mestringstro tenker jeg også er et viktig ord. Å oppleve mestring i musikkterapien så kan det skape positivt selvbilde og tro på at man kan få til ting. Og det kan gi ringvirkninger tenker jeg da. Utover i andre læringssituasjoner, i skolehverdagen og ut i livet.

Kristoffer: Og så tenker jeg jo og på den identitetsutviklingen da. Som også ligger veldig inn i det med livsmestring. Og på en måte det å få et bilde av seg selv og hvem man er og være litt bevisst på det. Det tror jeg kan være veldig viktig.

Mari: Og så har vi jo snakket om at musikk og identitet er noe som vi kan bruke som tema og jeg føler jeg har mye fra musikkterapien som jeg kan dra inn i vanlige musikktimer.

Flere snakker om at det å vise interesse for musikken og kulturen ungdommene er interessert i kan åpne opp for gode samtaler rundt identitet:

Kristoffer: Gjennom å vise litt interesse for det som de liker, så kan man få i gang interessante refleksjoner, samtaler og diskusjoner om superviktige temaer som jeg tenker i all fall er med på at de kanskje blir mer bevisste på seg selv. Viss man utfordrer de litt på hvordan de tenker. Så jeg tenker musikken er jo utrolig bra vei inn i mange av de tingene.

Kristoffer legger til det å være trygg også er et viktig begrep når man jobber med identitet:

Kristoffer: Jeg tror det veldig ofte handler om å være trygg. At når man møter på vanskelige ting i livet så er det det at man må tørre å på en måte være trygg i seg selv og trygg i sine egne følelser. Og trygg på at det er greit å ha de følelsene som man har. Og at folk sånn generelt sett, stort sett vil deg vel. På en måte tro litt på det da. Det tror jeg er viktig.

De fleste informantene trekker frem at det å mestre følelser er et viktig tema de jobber med:

Kristoffer: En viktig del av det er jo dette med følelser og følelsesregulering, altså for både barn, ungdom og voksne. Det er noe man må ha mye erfaring med, noe man må øve mye på. (...) Følelser er viktig. Og ikke bare gode følelser, men vonde følelser er og viktig. Det er kjempeviktige erfaringer for å lære om seg selv og det kan gi mye viktig informasjon.

Rakel: Det å forstå sine egne følelser og håndtere egne følelser. Tolerere egne følelser, handler om livsmestring. Forstå andre sine følelser også.

Stine: Noen har språklige utfordringer og noe går rett og slett på det å kjenne igjen egne følelser og å se andre egentlig.

Flere forteller også om hvordan elevene kan få hjelp til å bruke musikk for å regulere seg:

Rakel: Regulering tenker jeg, som også er aktuelt for mange elever. Om du er utenfor toleransevinduet ditt, der du har høyt stressnivå, så er det fryktelig vanskelig å være i god interaksjon med andre voksne eller barn. Eller det er vanskelig å lære. Klart at musikken kan hjelpe til i regulering da, rett og slett. Og det kan gjelde mange barn i ulike situasjoner.

Stine: Det kan jo være sånn helt enkelt som at vi jobber med å regulere seg selv i intensitet gjennom en sang. Der man starter rolig og så stiger i volum og rytme og alt og så kommer ned igjen. At man uttrykker forskjellige følelser gjennom musikken, forskjellige stemninger. Vi lager en historie kanskje, som vi spiller ut, improviserer.

Kristoffer: Det blir jo en måte å regulere seg på tenker jeg. Det der å få utløp for ting. Og det å snakke om hvordan man har det, og litt sånn bevisst lage et eget uttrykk ut av sine egne tanker.

Stine forteller om en elev som gjorde stor motstand mot å skulle lære noe, fordi det er så konfronterende å kunne mislykkes. Musikkterapeuten hadde holdt på mye med improvisasjon

med eleven, men nå var eleven med i en gruppe hvor de jobbet med å lære ulike instrumenter ved å rotere på hvem som spilte de ulike instrumentene. Alle fikk prøve noe de ikke kunne fra før, på et veldig enkelt nivå. Eleven viste etter hvert interesse og Stine beskriver elevens reaksjon da timen var ferdig:

Stine: Og da hadde han kommet ut derfra etterpå, første gang han hadde deltatt på det og sagt: «I dag har jeg faktisk lært noe!» At det var en liten sånn opptur fordi det hadde han aldri egentlig. Han hadde alltid egentlig bare fått holde på med musikk og vært i nuet med det liksom. Og det er jo kjempefint. Men da så jeg at det hadde en fin verdi å tilføre noe. At han kunne strekke seg etter og at han kunne få, kanskje tenke at «åh, kanskje jeg kan lære noe som jeg trodde jeg ikke kunne lære.» Så den biten er selvfølgelig også viktig. Kan være det.

4.1.3 Livet

Flere av informantene snakker om at friksjon og motgang, er noe alle vil møte i løpet av livet. Å mestre livet vil dermed kanskje handle om å være rustet til å håndtere utfordringer på en best mulig måte. Kristoffer sier:

Kristoffer: Det er jo noe med kanskje det å bygge opp den evnen man har til å komme seg gjennom det på en grei måte. Og da er det jo, jeg føler i all fall at som musikkterapeut så har man ganske mye å bidra med, akkurat på det området.

Kristoffer og Mari legger vekt på at noe av det viktigste de gjør i sitt arbeid er å legge til rette for at elevene skal ha det bra og utvikle seg som mennesker:

Mari: Det er jo at de skal ha både her og nå, gode øyeblikk og gode opplevelser, men også selvfølgelig et langtidsperspektiv. At de skal ha det bra.

Kristoffer: At jeg skal kunne bidra til at de skal få oppleve det som trygt å gå på skolen og at de gjerne skal oppleve at de mestrer ting. Og at de skal ha de bra rett og slett.

Flere av informantene er opptatte av at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ikke må bli enda en ting elevene skal føle press på at de må prestere i:

Kristoffer: For man legger jo da mye av ansvaret for både livsmestring og folkehelse på individer. Som kanskje kan være uheldig. I stede for å tenke hvordan man som samfunn, skole eller venn kan hjelpe, og på en måte legge til rette for at folk skal kunne være de de er i mye større grad.

Mari: Jeg synes det er synd om det blir sånn programbasert. At «nå skal vi bli gode på livsmestring». Hvor det blir enda en ting som elevene skal bli gode på. (...) Det kan ikke være barna sitt ansvar at de skal bli gode i livsmestring. (...) Det må ikke bli en sånn belønningsgreie: «nå har du vært flink til å mestre i dag» liksom.

Rakel legger også til at det er viktig å være bevist på hvordan man bruker ordene og snakker om det. Å akseptere de dårlige dagene kan også være å mestre livet:

Rakel: Eller akseptere at, ja ok, nå er det tøft. Akkurat nå kjenner jeg at jeg ikke mestrer så godt livet mitt. Ja, men det er greit. Så altså å ha en aksept for det. Det kan jo også være en del av det å mestre livet tenker jeg. At man aksepterer den man er.

4.2 Å uttrykke seg

Samtlige informanter trekker frem språk, det å kunne uttrykke seg og kommunisere med andre som en viktig del av det å mestre livet.

Rakel: Så er det også dette med at språk er utrolig viktig i forhold til dette med livsmestring. Det å kunne vise hva man ønsker. Kunne ytre seg. Så det tenker jeg både med de som har verbalspråk og som ikke klarer å fortelle, men også de barna som ikke har verbalspråk, men som da gjennom musikken kan på en måte ytre seg da. Begge deler handler om livsmestring tenker jeg. For det handler om å formidle noe av seg selv, hvem man er, hva man ønsker og historien sin eller hva det nå er.

4.2.1 Gjennom musikk

Alle informantene sier at musikken er en god arena for elevene å uttrykke seg:

Kristoffer: Og så kommer man jo ikke helt utenom heller, altså selve det musikalske samspillet og uttrykket. Det å på en måte få lov til å uttrykke seg. Uansett hva man går og kjenner på. Det tenker jeg kan være veldig viktig, i et sånt forebyggingsperspektiv da. Jeg tror man trenger veldig å få utløp for ting.

Improvisasjon står sentralt i timene til alle musikkterapeutene. Her viser Mari og Stine hvordan det kan se ut i deres arbeid:

Stine: Så har vi hatt det ganske sånn fritt, i forhold til at de kan være med å styre hva de skal spille på, hvem skal spille hva, hvem skal spille sammen og sånn. Og så har vi laget disse små improvisasjonene, med forskjellige temaer. For eksempel vær eller forskjellige typer følelser. Så får jeg innspill fra elevene på scenarier da. (...) Og så snakker vi om det etterpå. «Hva var det for noe?» Eller vi har laget

sanger om temaer man gleder eller gruer seg til. For å lære seg å kjenne etter hvilken følelse og hvordan man uttrykker dem på ulike måter.

Mari: Der er det jo en del musikkterapeutisk improvisasjon, som vi jobber med. Den ene eleven er veldig glad i piano for eksempel. Så da spiller vi sammen. Og da veksler jeg jo litt på å imitere eller synkronisere meg inn eller lager et komp under, slik at han lager en slags melodi oppå. Og så legger vi inn noen ganger litt tekst eller lyder eller alt ettersom. Eller har med noen tematavler med forskjellige bilder av ord som vi kan synge om. Så da er det på en måte å møte han i hva slags stemning han er i da, hva slags dag har han, hva har han lyst til akkurat i dag.

Mari forteller videre om hvordan hun opplever å få kontakt med eleven sin gjennom improvisasjon:

Mari: Det er jo forhåpentligvis en måte han får uttrykke seg selv på og at vi får hatt et samspill, med et felles fokus. Relasjon der. (...) Ja, og dette er jo en elev som ikke er så mye i kontakt. Tar ikke så mye initiativ selv da til å ta kontakt. Men han har mye initiativ der synes jeg, på piano. Får mye blikk-kontakt og der kan han også komme med ord og utspill spontant. Vi synger for eksempel om lastebil. Og da er det forskjellige han har lyst skal være med å kjøre lastebil, som vi lager en tekst om.

Musikkterapeutene som jobber med barn uten verbalspråk viser til at de bruker musikken til å kommunisere med:

Rakel: Det kan være barn som ikke har verbalspråk, så har vi jo musikken og den muligheten til å jobbe med kommunikasjon og samhandling. (...) Så når man da ser at vi kan ta tak i de initiativene og de lydene som barnet har og invitere og vi får til en, ja turtaking og kommunikasjon i musikken.

Kristoffer og Rakel snakker også om hvordan elevene kan bruke musikken til å uttrykke og snakke om følelser gjennom låtskriving og musikalske uttrykk:

Kristoffer: Vi kan på en måte jobbe direkte med «hvordan kan jeg bruke følelsene mine til å lage et uttrykk», «Hva betyr det for meg?» Å kunne se på sine egne følelser utenfra. Å kunne fortelle en historie. Man kan kanskje lage en annen historie, der man kan bruke følelsene og tankene sine, men uten å gi for mye detaljer om seg selv. I selve sangen, eller det man lager. Men likevel få en følelse av at man kan se litt på seg selv utenfra.

Rakel: Kanskje også sette musikk til det. Uttrykke det gjennom musikken, gi følelsene og tankene et uttrykk. Det er jo helt klart livsmestring tenker jeg.

4.2.2 Gjennom ord

Flere av informantene snakker om at det å kunne sette ord på det man tenker og føler er viktig for å kunne mestre livet:

Rakel: For det med å ha forståelse for følelser og tanker og det å kunne formidle det, at vi kan snakke sammen om det, sette ord på det.

Kristoffer legger til at det å sette ord på ting og samtalene er noe av det viktigste han gjør med elevene:

Kristoffer: Jeg tenker at noe av det viktigste jeg gjør er verbaliseringen og samtalene. På en måte å snakke om det man har gjort og det man skal gjøre, for å gi noen rammer som man kan bruke den erfaringen på en bedre måte etterpå.

Informantene forteller at de gjennom musikken opplever at det bygges gode relasjoner til elevene som gjør at de føler seg trygge. Dette gir mulighet til å jobbe med temaer som er vanskelige å snakke om:

Rakel: Mens når vi da har vært sammen i musikken en stund og de har blitt trygge på meg og vi har hatt positive opplevelser sammen i musikken, i musikkterapien, plutselig så begynner de å åpne seg likevel da. Så kommer ordene likevel. Så det å kunne da snakke om det som kanskje er krevende. Så jeg tenker at musikken også åpner opp for samtale da.

Kristoffer trekker også frem at musikken åpner opp og gir mulighet for gode samtaler med elevene gjennom å snakke om hva låter handler om eller gjennom at elevene skriver egne tekster:

Kristoffer: Det å snakke om rus og vold og om kriminalitet som er en del av et belastet miljø, det er ikke alltid så enkelt. Så jeg tenker at musikken er et verktøy som jeg bare må bruke for å få tak på hva er det egentlig det handler om. (...) Og så kanskje det går an å si «Du verden. Der var det mye som skjedde på en måte. I den sangen. Hva tenker du om det?».

4.2.3 Gjennom kroppen

Flere av informantene forteller at det for mange av elevene er viktig å få bruke kroppen fysisk. Kristoffer forteller at flere av elevene har mye sinne og hvordan musikkterapirommet er en av få arenaer hvor de kan få utløp for og uttrykke sinnet på en konstruktiv måte:

Kristoffer: Her kan man skrike og man kan bruke kroppen og man kan tromme og spille høyt, så man kjenner at det rister i magen liksom. Og være skikkelig sint. Og så blir det bare et utrolig tøft uttrykk ut av det.

Mari er også opptatt av at elevene skal få bruke hele kroppen og utfolde seg i timene de har med henne. Her viser hun til eksempel hvor en hel klasse har fått bruke kroppen:

Mari: Forrige time så hørte vi på Dyrenes karneval, for eksempel, og så skulle de da gjette hvilket dyr det var, eller hva de synes det passet til, den musikken. Da får de jo virkelig brukt hele kroppen og hele seg og dyreløyer. Da får de utfolde seg.

Flere av informantene snakker også om hvor effektivt det kan være å ikke bare uttrykke seg, men også å lære gjennom kroppslige erfaringer. Stine forteller at hun opplever at mange av elevene som sliter ikke alltid er modne for å snakke om vanskelige ting og følelser kognitivt. I stede «pakker hun inn» de vanskelige tingene i musikken slik at det blir mer forståelig for elevene:

Stine: Jeg tror ofte mange barn trenger mye mer den kroppslige erfaringen. Det er ikke alle som er modne for å drive å snakke om det kognitiv. (...) Jeg tror det er litt det der at med barn så må du på en måte sette opp noen situasjoner, eller du må møte dem der det faktisk skjer og der de faktisk føler på noe. Og ikke bare i all fall, snakke om det etterpå, eller på forhånd.

4.3 Å være sammen med

Alle informantene snakker om hvor viktig dette med sosial kompetanse og gode relasjoner er i forhold til det å mestre livet.

Rakel: Elevene skal lære å mestre livene sine for å kunne delta i fellesskapet i samfunnet sant.

De uttrykker også at musikken er et godt verktøy å jobbe med dette med:

Rakel: Musikk er en sånn sosial arena og sosial aktivitet som man kan dele opplevelser og øve seg på å være i sammen og relasjoner kan bygges.

Rakel og Stine legger også til at å jobbe med dette er noe musikkterapeuter er gode på:

Rakel: Vi er gode på å tilrettelegge for deltagelse. Vi er gode på å tilrettelegge for inkludering, sosial deltakelse. Vi er gode på kommunikasjon og relasjon. Det å ha god tid til det enkelte barn.

Stine: De redskapene er så innbakt i vår utdanning og erfaring. Så det er det mest naturlige egentlig, å komme inn å jobbe med håndtering av følelser eller sosiale relasjoner. Det er ikke noe vi trenger en manual for å gjøre.

4.3.1 Musikkterapeuten

Relasjonen og tillitt mellom terapeuten og eleven blir sett på som et viktig grunnlag for at musikkterapeutene skal kunne hjelpe eleven best mulig:

Kristoffer: Det å bygge en mellommenneskelig relasjon og bli kjent med dem. Være interessert i dem og romme dem. Det tenker jeg er viktig.

Informantene forteller at det å jobbe i skolen kan være et godt utgangspunkt for å bygge og opprettholde en god relasjon til elevene av flere grunner. For det første opplever de at skolen som ramme gjør dem fleksible, noe som fører til mer kontinuitet i relasjonen og arbeidet med barna. Dersom noen for eksempel er syke har de mulighet til å være en ressurs og synlig person i miljøet, tilby musikkstunder i klasser eller ta igjen timer med andre elever. Kristoffer beskriver hvordan han opplever det å være ansatt i skolen sammenlignet med tidligere arbeidserfaring i et fritidstilbud:

Kristoffer: Da traff jeg jo de den ene gangen i uka kanskje, og da om de i tillegg var syk en gang så kunne det gå to uker før jeg traff de igjen. Så det ble på en måte mye mer sånn, kanskje litt mer sånn fragmentert da, enn sånn som jeg opplever det her. Her er det mer sånn.. Altså selv om jeg gjerne setter opp avtaler med elevene gjerne hver uke, så treffer jeg de jo hele tiden. Bare det der å hver dag bare ta en prat om morgenen når de kommer på skolen og hvordan man kan være fleksibel dersom det er noen som har en dårlig dag. Å på en måte kunne være den som stiller opp den dagen kanskje. Det tenker jeg er veldig verdifullt for å få en relasjon til dem.

For det andre trekker flere frem at det er positivt å være en del av et helhetlig team rundt barnet:

Rakel: Det er ganske mye forskning som viser at om man skal ha et godt opplegg rundt elever så krever det et godt samarbeid mellom de voksne. Det er det en del studier som viser til det. Og det er mye lettere for meg å samarbeide med de voksne når jeg er der. (...) Det er mye lettere for meg å ha et tett samarbeid og det tror jeg gir elevene et bedre tilbud. (...) Da får jeg informasjon som er relevant og viktig for meg, og jeg kan også formidle til mine kollegaer hvordan jeg jobber, hvordan det har gått og at jeg ser eleven i kontekst. Jeg tror det er en fordel.

Mari: Så er det jo fint å kunne samarbeide med lærere og alle andre ansatte i skolen. (...) For da er det mye lettere å ta kontakt bare i et friminutt, og spørre om noe, eller fortelle noe etter en time.

For det tredje trekker flere frem at det er positivt å se eleven i andre situasjoner:

Rakel: Jeg tenker litt at det kan være fint også å se eleven i litt andre situasjoner. Det kan være fint å være litt ute i friminuttene så du ser litt hva som rører seg. Man vet litt hva som skjer mellom elevene, du blir en voksen i miljøet som barna ser da på en måte. Og det å følge barnet i litt andre læringssituasjoner, det kan også være en fordel. Du får et helhetlig inntrykk av barnet da, og det er en god ting.

Flere av dem trekker frem at det også er fint å ha mulighet til å møte elevene både til enkelttimer og i grupper sammen med andre. Som jeg også var inne på i kategoriene *gjennom ord* og *gjennom musikk* opplever musikkterapeutene at det å dele musikalske opplevelser bidrar til å bygge gode og trygge relasjoner til elevene:

Rakel: Men når vi da har vært sammen en stund i musikkterapi så bygges det, etter hvert, trygghet og tillitt.

Kristoffer: For henne så tror jeg musikk var nøkkelen som gjorde at hun i det hele tatt klarte å komme i kontakt.

4.3.2 Andre elever

Informantene uttrykker alle sammen at musikk er et godt verktøy for å jobbe med relasjoner og sosial kompetanse. Her viser Stine og Rakel til eksempler på hvordan musikken brukes til å jobbe med flere grunnleggende sosiale ferdigheter i grupper:

Stine: Det handler mest om hvem, hvordan vi har det sammen, og hvilke roller vi har. Om man tar plass, om man lytter, om man er solist, eller backer hverandre.

Rakel: Vi kan øve oss på å være sammen i ei gruppe, bli lyttet til, lytte til andre, turtaking og alt det her. (...) Jeg tenker dette med grunnleggende læreforutsetninger, oppmerksomhet, konsentrasjon, fellesfokus, der har vi jo musikken.

Mari legger til at musikk kan motivere elevene til å jobbe med disse tingene og at det elevene lærer gjennom musikken kan overføres til andre situasjoner:

Mari: Jeg har jobba med litt instrumentaktiviteter også. For sånn som med den første klassen, der er det nok bare det å kunne spille og stoppe og starte og stoppe. «De får spille først, og så kan dere spille etterpå», vente på tur, turtaking, det er jo sosial læring i det da. Det å vente på tur. Og så er det kanskje litt mer spennende enn å huske å rekke opp hånda, og du må vente på tur der. For det er jo samme greia på en måte i klasserommet, men det blir jo en annen setting og kanskje litt mer motiverende i musikken.

Rakel forteller at hun opplever at inkludering er et tema skolen er opptatt av. Her snakker hun om hvordan hun av og til bruker musikk i klasser for å jobbe med integrering av enkeltelever i gruppa:

Rakel: Fordi da kan jeg for eksempel lære sanger til klassen da, som den enkelt-eleven jobber med også, eller kjenner til. For det handler om integrering i klassen da, for enkeltelever.

Mari forteller om hvordan musikk åpnet opp for sosialt samspill mellom henne, en elev som fikk tilbud om musikkterapi og en medelev. De skrev sangtekster, improviserte og snakket sammen etterpå om hva som hadde skjedd i musikken.

Mari: I starten så var han veldig inn i sin egen verden. Det var på pianoet han helst ville spille, men etter hvert så begynte han liksom å lytte litt mer også til hva jeg spilte og til hva den andre eleven spilte også. Så han fikk på en måte bli litt mer oppmerksom på verden rundt seg også. Det syns jeg var en fin sånn personlig utvikling der. Både at han fikk utfoldet seg selv og vist noe som han hadde stor glede av og også det å kunne fortelle om det og dele det med oss. Han fikk være i en rolle som han følte han mestra og hadde utbytte av da.

Mari forteller også at hun har brukt musikkaktiviteter til å jobbe med klassemiljø og det å gjøre elevene trygge på hverandre.

Mari: Så det å, på en måte, tørre å ta litt plass, å komme frem med sin lyd (...) Da fikk de på en måte brukt seg selv litt mer. Og da kom det frem smil og latter og de ble kjent med hverandre.

4.3.3 Samfunnet

Flere av informantene trekker frem at gode relasjoner og nettverk kan være nødvendig for å mestre livet i vanskelige perioder:

Rakel: Periodevis tror jeg de fleste menneske vil oppleve det at de ikke alltid mestrer så godt livet eller synes det er vanskelig da. Og da trenger vi kanskje andre til å stå på siden vår. Så da kan det kanskje handle om å bygge relasjoner da. Kanskje det er det som ligger i livsmestring, det å ha et nettverk av gode folk rundt seg.

Kristoffer legger til at, for enkelte, kan dette temaet også handle om å gjøre gode valg for seg selv og komme seg inn i et miljø som er positivt.

Kristoffer: Livsmestring må jo også handle om det at man skal gjøre litt gode valg for seg selv. Og det handler jo veldig ofte om at man kanskje må komme seg inn i et miljø som er positivt.

Han sier videre at det å drive med musikk kan åpne opp for å bygge nye relasjoner i gode miljøer:

Kristoffer: Det er klart at driver man med musikk og utvikler det på en god måte, så kan jo det også gi tilgang på en del gode miljøer. Der man kan være sammen med folk som kanskje er interessert i det samme som seg selv. Og der man kan drive med gode ting på fritiden. Sånn generelt, på en måte å ta gode valg for seg selv. Det å ha noe som man mestrer og som man er god på og som andre kan sette pris på.

Kristoffer og Mari forteller at det å spille konsert for familie, venner, klassen eller hele skolen kan være en nyttig og effektiv måte å jobbe med integrering og sosial deltakelse på:

Kristoffer: Og vi har hatt konsert. Vi inviterte hennes foreldre, søsken, tanter og onkler, besteforeldre, har vi invitert og hatt konsert oss to. Der hun har spilt og sunget.

De sier at gjennom disse konsertene får de vist en annen side av seg selv, sin identitet og noe de får til og kan bidra med:

Mari: Det å kunne gå inn i en annen rolle er jo flere av de som jeg tenker på at jeg har hatt tidligere, at sånn i klasserommet så kan de kanskje være den som ikke får til og den som synes det er mye som er vanskelig. Men så når de kommer til musikkterapirommet så er du en som har mye å bidra med og blir tatt på alvor og får komme fram og kan til og med ha hatt konserter med noen av de elevene også. Fremfører egenlagde sanger og liksom ordentlig oppsett med lyskastere og bilde i bakgrunnen og hele pakka. Da er det akkurat som om de blir to cm høyere etterpå. Det er veldig fint å se.

Informantene sier at det også er muligheter for å jobbe med hele skolemiljøet. Det er ingen som konkret arbeider med dette nå. Flere begrunner dette med korona-pandemien.

Mari: Det er liksom ikke bare i små grupper og med enkeltelever. Man kan tenke skolen som helhet også. Det sosiale miljøet der.

5. Drøfting

I det følgende vil jeg diskutere funnene i lys av presentert teori, litteratur og forskning, samt egne refleksjoner. Med utgangspunkt i kategoriene fra resultatkapittelet drøftes funnene under følgende overskrifter: «mestringstro og identitetsutvikling», «kommunikasjon», «relasjonsbygging og sosiale ferdigheter» og «avsluttende drøfting»

5.1 Mestringstro og identitetsutvikling

Et viktig funn i analysen er at musikkterapeutene beskriver musikkterapien som et frirom, eller «pusterom», hvor elevene ikke har press på seg til å prestere. Samtidig er det, i musikkterapitimene, store muligheter for å lære, kjenne på mestring, utvikle seg og bygge identitet. Musikkterapeutene viser til eksempler fra praksis og sier mestringsopplevelser i musikkterapien kan gi ringvirkninger også til andre læringssituasjoner. Når elevene opplever mestring i musikkterapien, kan de få troen på at de også mestrer andre situasjoner, oppgaver og fag. At musikkopplevelser kan styrke elevenes tro på egen mestring, og at dette kan ha positiv effekt for andre fag og situasjoner, er også et av hovedfunnene i Falck-Hansen sin studie (Falck-Hansen, 2021). Funnet støttes også av studien til Høiseth, med medforfatterne, hvor det rapporteres om at musikkterapien bidrar til at ungdommene opplever økt motivasjon og mestring (Høiseth et al., 2019). I lys av pedagogisk musikkterapi, skriver Ruud (2016) at det å lære bort musikalske ferdigheter, kan være en måte musikkterapeuter kan tilnærme seg barn og unge som trenger å styrke selvtillit og mestringsevne. Dette kommer fint fram i eksempelet fra Stine, hvor hun forteller om en elev som utbrøt: «i dag har jeg faktisk lært noe!» etter en time hvor han hadde fått lære å spille instrumenter. Stine forteller at hun, i dette tilfelle, opplevde det som veldig positivt for eleven å ha noe å strekke seg etter og oppleve at han var i stand til å lære noe nytt. Informantene beskriver også improvisasjon som et nyttig verktøy for å gi elevene opplevelsen av mestring. Gjennom å legge gode rammer for improvisasjonen, tilpasset eleven, kan eleven raskt få opplevelsen av å lage noe fint uten å bruke mye tid på øving først.

Informantene er opptatt av at man i musikkterapien kan utforske og få en større forståelse av hvem man er og utvikle egen identitet. De viser til at dette også ser ut til å være en viktig del av temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartement, 2017). Kristoffer forteller at elevene i hans timer utvikler identiteten sin gjennom å utforske ulike musikalske sjangere,

skrive tekster, snakke om relevante temaer i innspilt musikk, samtaler med musikkterapeuten om andre ting som opptar dem og ved å utforske grensene sine i forhold til hvem man deler musikken sin med. Kristoffer forteller også at han gjerne setter seg ned med elevene for å prate om vanskelige temaer og utfordrer dem på holdninger. Både studien til Falck-Hansen og Høiseth, med medforfatterne, konkluderer med at musikkopplevelser kan være viktig for styrking av identitet (Falck-Hansen, 2021; Høiseth et al., 2019). For ungdom er det viktig å passe inn, bli anerkjent av jevngamle og finne tilhørighet utenfor familien, i et fellesskap som kan styrke deres identitet (Håkonsen, 2014). Høiseth, med medforfatterne, peker på at musikkterapi i grupper kan legge til rette for at elevene kan finne seg til rette i skolen med jevnaldrende (Høiseth et al., 2019). Kristoffer mener at det å drive med musikk kan gi elevene tilgang på gode miljøer, der de kan være sammen med andre som er interessert i det samme som dem. Det å ha en interesse, noe man kan mestre og noe man kan bidra med i fellesskapet, kan bidra til at elevene mestrer livet bedre.

Flere av musikkterapeutene forteller at det for noen elever kan være fint å vise frem musikken sin gjennom å spille konserter for lærere, klassekamerater, skolen eller familie. En annen mulighet er å spille inn musikken, som de kan vise frem til hvem de vil. For elever som blir sett på som «utfordrende» og gjerne faller utenfor i klasserommet, kan dette være en fin mulighet til å vise mer av sin identitet og ressurser (Høiseth et al., 2019). Mari beskriver dette så fint: «Fremfører egenlagde sanger og liksom ordentlig oppsett med lyskastere og bilde i bakgrunnen og hele pakka. Da er det akkurat som om de blir to cm høyere etterpå.» Det er nærliggende her å trekke linjer til samfunnsmusikkterapien som legger vekt på å styrke elevens ressurser, anerkjenner elevens identitet og utvikling, jobbe for inkludering og økologiske relasjoner (Stige & Aarø, 2011).

Et viktig aspekt ved å jobbe med barn og unge, som vil dele musikken sin, er det at det er viktig å hjelpe elevene med å reflektere rundt mulige konsekvenser og veilede dem så de kan ta beviste valg. Dette var det ingen av informantene som påpekte, men er et viktig poeng hos Derrington. Hun skriver at det er viktig å snakke med elevene om hva man deler, hvordan man deler, med hvem man deler og hvilke konsekvenser dette kan gi både den som deler og den som hører (Derrington, 2019).

5.2 Kommunikasjon

Å uttrykke egne ønsker, tanker og følelser og å kommunisere med andre mennesker, blir sett på som viktig av samtlige informanter. Rakel sier: «Så er det også dette med at språk er utrolig viktig i forhold til dette med livsmestring. Det å kunne vise hva man ønsker». Ruud (2016) skriver at man, i pedagogisk musikkterapi praksis, ønsker å bruke musikken som verktøy for å hjelpe klienten til lære seg kunnskap og ferdigheter som er nødvendige for å leve selvstendig. Flere av musikkterapeutene sier at de jobber med elever som har lite eller ikke noe verbalspråk. Musikken blir dermed et unikt verktøy for å lære elevene å kommunisere og samhandle. Gjennom musikken får elevene mulighet til å påvirke det som skjer i relasjonen og kanskje bruke musikken til å uttrykke tanker og følelser. Det å uttrykke følelser gjennom musikk kan være et godt verktøy også for elever som har verbalspråk. Gjennom musikken kan de få uttrykke tanker og følelser som ikke alltid er like lett å sette ord på. Kristoffer legger til at musikkterapitimene er et av få steder der elevene kan få utløp for sterke følelser som sinne, på en konstruktiv måte.

Informantene opplever at musikken åpner opp for gode samtaler med elevene. Det ser ut til at musikken kan bidra til dette på to måter. På den ene siden kan sangtekster være til hjelp for musikkterapeuten til å forstå elevenes interesser og få innblikk i temaer som elevene er opptatte av. Musikkterapeutene kan også ta utgangspunkt i låter elevene kommer med og stille spørsmål ved temaer som dukker opp i tekstene (Derrington, 2012). På den andre siden ser det ut til at det å dele musikalske opplevelser kan være betydningsfullt for relasjonen mellom musikkterapeut og elev. Gjennom å bygge relasjon og tillitt blir det enklere for elevene å åpne seg for musikkterapeuten. Dette støttes av litteraturen, som sier at opplevelser og kommunikasjon som deles i musikken kan være utgangspunkt for videre verbale samtaler (Derrington, 2012; Ruud, 2018; Trondalen, 2008). Trondalen (2008) legger til at dette kan være grunnlag for å forstå seg selv på nye måter. Musikken er en arena som legger til rette for gjensidig annerkjennelse. Opplevelsen av å føle seg likeverdig kan være betydningsfullt for terapiforløpet (Benjamin, 2004).

5.3 Relasjonsbygging og sosiale ferdigheter

I intervjuene kom det frem at alle informantene så på sosial kompetanse og det å ha gode relasjoner til andre mennesker som en viktig del av det å mestre livet. Som vist til i teorikapittelet, viser også flere studier at høy sosial- og emosjonell kompetanse henger sammen

med psykisk helse og gode prestasjoner på skolen (Zins et al., 2007). Hvor god helsa di er påvirkes også av hvor lang utdanning man har og sosioøkonomisk status (Elstad, 2008; Tjomsland & Viig, 2020). God sosial kompetanse vil dermed være viktig for å mestre livet godt også utover det å ha gode relasjoner i seg selv. Om en elev opplever skolehverdagen som god eller dårlig får betydning for helsen og opplevelsen av å mestre livet. Elever som mistrives kan utvikle utagerende eller tilbaketrukket atferd og kan, for noen, føre til skolefravær (Mælan & Tjomsland, 2021). I et utviklingsøkologisk perspektiv, kan man si at kvaliteten på samspillet og mellom eleven og skolesamfunnet vil være viktig for enkeltelevers mestringsopplevelse (Bronfenbrenner, 1979; Krüger & Hvidsten, 2020).

Flere av informantene trekker frem musikken som et godt verktøy i relasjonsbygging. De sier at det å jobbe med relasjon, kommunikasjon og tilrettelegging for inkludering er noe musikkterapeuter er gode på. Stine og Rakel viser til hvordan musikken kan brukes til å jobbe med grunnleggende sosiale ferdigheter. I musikalsk samspill må man lytte til hverandre, vente på tur og bytte på roller rundt hvem som tar mest plass, hvem som spiller solo og hvem som komper de andre (Tobiassen, 2018). Dette ligger nært det Ruud (2016) skriver om pedagogisk musikkterapi og hvordan musikk kan brukes som en god ramme for å øve på sosiale ferdigheter. Mari forteller også om hvordan hun har brukt musikken til å jobbe med klassemiljø og inkludering. Musikalsk samspill kan, som Benjamin (2004) og Trondalen (2008) skriver, være en aktivitet hvor man får oppleve å bli likestilt de andre aktørene i samspillet. Elevene til Mari fikk være kreative, gjøre noe aktivt, le og skape noe sammen. Musikalsk lek gjorde, i følge Mari, elevene tryggere på hverandre og på seg selv. Å skape rom der elevene får utfolde seg, bli tryggere på seg selv og på hverandre, kan potensielt bidra både til bedre sosialt skolemiljø og bedre læringsmiljø for elevene (McFerran, 2015). Rakel og Stine legger til at musikkterapeuter er gode på å tilrettelegge for deltakelse. De er gode på å legge til rette for at alle kan få bidra til fellesskapet og samtidig bli utfordret ut i fra sitt eget nivå (McFerran, 2015).

Å tenke på inkludering og jobbe med klasse- og skolemiljø, er kjente tanker fra samfunnsmusikkterapien. Informantene forteller at de jobber ut ifra elevens ressurser og initiativ og tilpasser grupper etter behov. De opplever at det å kunne ta del i sosiale fellesskap er viktig for at elevene skal ha det bra, og at gode relasjoner og nettverk kan være avgjørende for å mestre livet når livet er utfordrende. Musikkterapeutene bidrar på dette området på flere måter ut ifra elevenes behov. For noen elever handler det om øve på å sosiale ferdigheter sammen med musikkterapeuten. Andre har behov for å bli inkludert i en gruppe eller klasse. Rakel gir et eksempel på hvordan dette kan se ut i praksis. Hun ønsker å hjelpe og legge til rette

for at en elev skal bli mer inkludert i klassen sin. I forkant av en musikkstund med klassen, lærer hun eleven sangene og aktivitetene hun planlegger å bruke. Fra et samfunnsmusikkterapierspektiv kan vi si at hun jobber ressursorientert ved at hun tar tak i elevens musikalske ressurser, samtidig som hun planlegger for at eleven skal mestre musikkstunden sammen med klassen på en best mulig måte. Hun jobber for at eleven skal bli inkludert og delta i klassemiljøet. Både eleven og klassen som helhet, kan påvirke hvordan klassemiljøet utvikles. Samtidig er musikkterapeuten til stede for å legge til rette for at de skal få gode opplevelser sammen, noe som kan føre til at relasjonene og holdningene til hverandre endres (Stige & Aarø, 2011). På grunn av korona-pandemien, har ingen av informantene hatt mulighet til å jobbe med hele skolemiljøet de siste årene. De uttrykker likevel at det er noe de har gjort tidligere, eller tenker å gjøre mer av når det blir mulighet for det igjen.

Trygghetssirkelen viser at barn trenger å føle seg trygge og sett for å kunne utforske og lære. I praksiseksempelen fra Kristoffer, kommer det godt frem at musikkterapeuten kan ha en funksjon som «den trygge havna» (Brandtzæg et al., 2016). Gjennom å gradvis nærme seg eleven i musikalsk samspill, etablerer de etter hvert en trygg relasjon. Eleven hadde store utfordringer knyttet til angst, skolevegning og dårlig selvbilde, og hadde ikke vært fysisk til stede på skolen på flere år. Etter en stund, ble musikkterapeuten en trygg voksen og fungerte som elevens «trygge havn» i skoletiden. Om eleven kom til skolen og hadde det vanskelig, hadde den en åpen avtale om å kunne gå rett til musikkterapeuten for å få en trygg start på dagen. Etter å ha fått dekt behovet for nærhet, støtte og hjelp, ble eleven trygg nok til å kunne utforske og også være sammen med andre på skolen (Brandtzæg et al., 2016). Kristoffer legger vekt på at det i dette tilfellet var musikken som gjorde relasjonsbyggingen mulig. De første møtene hvor det ble for vanskelig å sitte i samme rom, kunne de likevel være sammen i musikken. Selv om de ikke så hverandre, hadde de en felles opplevelse, delte øyeblikk, og opplevde det Stern (2007) beskriver som «jeg vet at du vet at jeg vet». Relasjonen og samspillet som oppstår når terapeut og klient spiller sammen, står sentralt i relasjonell musikkterapi (Ruud, 2018; Trondalen, 2016). Å dele opplevelser gjennom musikk, kan bygge elevens selvfølelse. I Kristoffers praksiseksempel, kan musikkopplevelsene ha bidratt til at eleven følte seg trygg nok på musikkterapeuten og trygg nok i seg selv, til å komme på skolen igjen (Trondalen, 2008). Trygge og støttende lærere, er også en av flere faktorer som Tjomsland og Viig (2020) peker på som viktige for at elevene skal trives på skolen. En trygg og støttende voksen ser i praksiseksempelen ut til å være avgjørende, for at eleven skulle kunne fungere i skolen og

potensielt oppleve å mestre livet i større grad (Mælan & Tjomsland, 2021; Tjomsland & Viig, 2020).

Både Derrington (2019) og Høiseth, med medforfatterne, (2019) legger vekt på at gode rammer for musikkterapien, kontinuitet, forutsigbarhet, god dialog med lærere og integritet i skolesystemet, er viktig for å gi elevene trygghet og skape rom for utfoldelse. Dette er temaer alle informantene er opptatte av. Musikkterapeutene i denne studien, har alle arbeidserfaringer også utenfor skoleverket. De opplever skolen som en god arena for musikkterapi, fordi det å være ansatt i skolen gir dem mulighet til å gi elevene tett oppfølging, preget av kontinuitet og godt samarbeid med lærere. Relasjonen mellom elev og terapeut kan bygges og vedlikeholdes, også mellom musikkterapitimene, ved at musikkterapeutene er til stede i friminuttene og kan gi et smil, si hei eller slå av en prat med elevene i gangene. Dersom en elev er syk, er det enklere å ta igjen timen og vedlikeholde relasjonen og progresjonen i en skolesetting, sammenlignet med et eksternt tilbud. Musikkterapeutene får også et mer helhetlig bilde av elevene, ved å se dem i ulike situasjoner og i samhandling med andre barn og voksne. De opplever informasjonsflyten mellom dem og lærerne som bedre og mer utfyllende, da de kan oppdatere hverandre mellom timene. Viktigheten av et godt samarbeid med andre lærere og skolesystemet støttes av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Han beskriver et godt samarbeid, mellom de ulike mikrosystemene barnet er en del av, som positivt for barnets utvikling. Dette er særlig viktig med tanke på å gi barna gode oppvekstvilkår og avdekke behov for hjelp tidlig (Bronfenbrenner, 1979; Rønningen, 2003). Nedstengningen av samfunnet på grunn av koronapandemien i 2020 og 2021, som vist til i innledningen, er et tydelig eksempel på at dårlig samarbeid mellom mikrosystem kan være utviklingshemmende. Rapporter viser at barn og unge i sårbare familiesituasjoner, fikk enda dårlige oppvekstvilkår i denne perioden, da kontakten mellom mikrosystemene ble svært begrenset (Hafstad & Augusti, 2020).

5.4 Avsluttende drøfting

Musikkterapeutene i denne studien opplever at det som står i læreplanen om folkehelse og livsmestring, samsvarer godt med hvordan de jobber. De sier at de «kjenner seg igjen» i beskrivelsen av temaet. Dette fremstår som et viktig funn i denne studien. Bakgrunnen for at de opplever beskrivelsen av folkehelse og livsmestring som kjent, sier de ligger i musikkterapiutdanningen sin og det humanistiske menneskesynet i norsk musikkterapi. For musikkterapeuter som leser beskrivelsen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring

i læreplanverket, vil ikke funnene i denne studien være overraskende. Som Stine beskriver er temaene beskrevet i læreplanen, temaer musikkterapeuter kjenner igjen fra utdanning og praksiserfaringer: «De redskapene er så innbakt i vår utdanning og erfaring. Så det er det mest naturlige egentlig, å komme inn å jobbe med håndtering av følelser eller sosiale relasjoner». Rakel legger til dette med inkludering, sosial deltakelse, kommunikasjon og relasjon: «Vi er gode på å tilrettelegge for inkludering, sosial deltakelse. Vi er gode på kommunikasjon og relasjon» (McFerran, 2015).

Selv om disse temaene, og hvordan man jobber med dem, er kjent innenfor musikkterapifaget, frembringer denne studien likevel ny kunnskap om at musikkterapeuter ser ut til å ha god kompetanse til å jobbe med det tverrfaglige temaet. I denne studien fremstår også skolen som en ideell arena for musikkterapeuter å jobbe med barn og ungdom. Kontinuitet i relasjonen og musikkterapien, tett samarbeid med andre fagpersoner rundt barna og muligheten til å se barna i ulike sammenhenger, trekkes frem som positive faktorer. Samtidig må man, i skolesetting, vurdere om musikkterapien veier opp for tapt undervisning sammen med klassen. Dette spørsmålet ble tydeligst tatt opp i intervjuet med Mari. Derrington på sin side, mener musikkterapitilbud på skolen sparer elevene for tid og ressurser brukt på å reise. I tilfeller der elevene uansett ville fått et tilbud i skoletiden, bruker de mindre tid ute av klassen dersom musikkterapien er en integrert del av skoletilbudet. Hun opplever også at det for elevene oppleves mindre stigmatiserende å motta et tilbud integrert i skolen, sammenlignet med eksterne tilbud (Derrington, 2019). Rakel setter ord på noe av det samme. Hun opplever at hennes tilstedeværelse i friminuttene og naturlige plass i skolemiljøet gjør det mindre stigmatiserende for eleven å bli tatt ut til musikkterapitimer. Muligheten for å inkludere medelever trekker hun også frem som en viktig faktor. Slik hun opplever situasjonen på sin skole, er musikkterapitimene attraktive og noe mange har lyst til å være med på.

Selv om informantene stort sett er positive til å jobbe i skolen, ser de også noen utfordringer. Flere opplever å bli satt til oppgaver utenfor det Mari kaller «kjernevirksomheten av musikkterapi». Å ha noen ekstra oppgaver ser de på som positivt. Å ha noe inspeksjon i friminuttene, for eksempel, tenker de er fint, fordi de da blir mer integrert i miljøet og får sett elevene i andre situasjoner. Dersom det blir for mange «ekstraoppgaver» går det derimot utover tiden de får brukt musikkterapikompetansen sin og jobbet mer målbevisst med temaer knyttet til folkehelse og livsmestring.

Informantene uttrykker at de er positive til innføringen av folkehelse og livsmestring som tema i skolen. Når jeg spør dem direkte, har de likevel noen tanker om utfordringer knyttet til det å sette fokus på disse temaene i læreplanen. Flere er redde for at det bare blir «fine ord» i et dokument og savner tydeligere føringer for hvordan dette arbeidet skal se ut i praksis. De uttrykker at det er viktig å ikke legge for mye ansvar på individer, og at folkehelse og livsmestring ikke må bli «enda en ting» elevene skal føle press på å bli gode på. Dette er fallgruver også Madsen peker på (Madsen, 2020). Madsen legger til at man må unngå at dette ender med å gjøre de gode bedre, mens de som allerede ikke mestrer livet så godt, ikke får det noe bedre eller i verste fall får det verre. Han sier også at vi må unngå å sykeliggjøre vansker og huske på å ta vare på de rundt oss. Informantene på sin side mener man må være bevisst på hvilke ord man bruker og være ærlige på at livet ikke alltid er like lett. De tilbyr, først og fremst, musikkterapi til elever som allerede har ulike utfordringer knyttet til det å mestre livet. Musikkterapeutene jobber for å gi elevene nye handlemuligheter (Ruud, 1990) og bedre forutsetninger for å takle både medgang og motgang.

Slik jeg ser det, er funnene fra denne studien kanskje mest interessante for andre yrkesgrupper tilknyttet skoleverket som lurer på hva musikkterapeuter kan bidra med i skolen. Funnene kan også være nyttige for musikkterapeuter som ønsker å argumentere for musikkterapiens plass i skolen. Samtidig er det viktig å påpeke at disse funnene alene ikke baner vei for musikkterapi inn i skolen. Lærere gjør mye bra i forhold til dette arbeidet og målet med å innføre dette temaet, var nok ikke å gi plass til flere yrkesgrupper i skolen. Det er likevel verdt å merke seg at musikkterapeutene uttrykker at det å jobbe gjennom musikken, improvisatorisk og den faglige bakgrunnen deres med et musikkterapeutisk perspektiv på mennesket og helse, er viktige elementer musikkterapeuter kan tilføre arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen. De legger også vekt på at i motsetning til pedagoger har ikke musikkterapeuter like stort fokus på prestasjon og det å utvikle ferdigheter og kunnskap. Disse kvalitetene ved kompetansen sin opplever de skiller seg ut fra kompetansen de andre yrkesgruppene i skolen har. Temaene knyttet til folkehelse og livsmestring er relevante langt utover skolen og utdanningssituasjonen. Funnene fra denne studien vil dermed også kunne være interessante for andre som jobber med barn og unge i andre settinger.

Funnene i denne studien må ses i lys av at alle informantene er musikkterapeuter ansatt i skolen. De vil dermed ha interesse av å stille bruk av musikkterapi i skoleverket i godt lys. Resultatene i denne studien fremstiller skolen som en ideell arena for musikkterapi og musikkterapi som en

god tilnærming til å jobbe med folkehelse og livsmestring. Det hadde vært interessant å undersøke om andre yrkesgrupper i skolen har samme forståelse. Gjennom å intervju elevene og finne ut hvordan de opplever å jobbe med folkehelse og livsmestring sammen med musikkterapeuten, ville man fått enda større grunnlag for å si noe om hvorvidt musikkterapeuter kan bidra i dette arbeidet. Funnene peker mot at musikkterapeutene har mye å bidra med i grunnskolen og har mye kompetanse til å jobbe med folkehelse og livsmestring. Likevel fikk jeg i rekrutteringsprosessen et inntrykk av at det var få musikkterapeuter ansatt i normalskolen. Jeg lurer på om det skyldes lite kunnskap om musikkterapi hos de som tar avgjørelser for ansettelse i skolen, dårlig økonomi i kommunene eller lite rom for terapeuter i skolen, men dette er bare antakelser fra min side.

Denne studien gir et overblikk over hvilke temaer knyttet til folkehelse og livsmestring fire utvalgte musikkterapeuter jobber med i grunnskolen i dag. Jeg går ikke i dybden på hvordan musikkterapeutene jobber med de ulike temaene eller hvorfor musikk egner seg godt i dette arbeidet. Datagrunnlaget for denne studien baseres på intervju av fire musikkterapeuter. Utvalget er ikke stort nok til at studien kan trekke noen generelle konklusjoner, men gir et innblikk i hvordan et utvalg musikkterapeuter jobber med folkehelse og livsmestring i grunnskolen (Tjora, 2017, s. 240-247).

6. Oppsummering

I denne masteroppgaven har jeg gjennom semistrukturerte intervjuer søkt svar på følgende problemstilling: *Kan musikkterapi fremme folkehelse og livsmestring hos elever i grunnskolen, og i så fall hvordan?* For å svare på dette vil jeg først oppsummere resultatene gjennom å svare på forskningsspørsmålene:

Hvordan opplever et utvalg musikkterapeuter å arbeide med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i grunnskolen?

Musikkterapeutene opplever at de har mye å bidra med inn i skoleverket og at beskrivelsen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i stor grad samsvarer med deres kompetanse og verdier fra norsk musikkterapi.

Hvordan beskriver et utvalg musikkterapeuter arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i praksis?

Denne studien viser at musikkterapeutene særlig jobber med temaer knyttet til å styrke elevenes mestringstro, identitet, kommunikasjonskompetanse og relasjonelle ferdigheter. De beskriver musikken som en nyttig måte å tilnærme seg disse temaene. I arbeidet med folkehelse og livsmestring vektlegger musikkterapeutene å bygge en god relasjon til og mellom elevene og det å skape trygge rom for at elevene skal kunne utfolde seg.

På bakgrunn av dette kan vi si at musikkterapi kan fremme folkehelse og livsmestring hos elever i grunnskolen. Gjennom musikalske aktiviteter og samhandling med andre i musikken, får elevene ny kunnskap og ferdigheter som gjør opplevelsen av å mestre livet større. Med musikken som verktøy jobber musikkterapeutene for å fremme god helse og gjøre elevene i stand til å ta ansvarlige valg. I musikkterapien blir elevene bedre rustet til å håndtere både medgang og motgang.

Resultatene i denne studien vil ikke være overraskende på en musikkterapeut. Den presenterer ikke noen store nye funn, men viser hvor relevant musikkterapi kan være for skoleverket. I videre forskning ville det vært spennende å utforske elevenes perspektiv på temaet. Musikkterapeuters opplevelse av at folkehelse og livsmestring samsvarer godt med deres

kompetanse, vil ikke ha noen betydning om ikke elevene selv opplever musikkterapi i skolen som meningsfullt.

Litteraturliste

- Almås, B. (2008). Norsk musikkterapi på 1980- og 90-tallet : en banebrytende periode. I E. Ruud & G. Trondalen (Red.), *Perspektiver på musikk og helse - 30 år med norsk musikkterapi*. Norges musikkhøgskole.
- Bakken, A. (2014). *Ungdata : nasjonale resultater 2013* (Bd. 10/14). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2015). *Ungdata. Nasjonale resultater 2014*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016. Nasjonale resultater*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Bakken, A. & Osnes, S. M. (2021). *Ung i Oslo 2021. Ungdomsskolen og videregående skole* (8278947880). Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren : globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning* (M. Nymoen, Overs.). Musikk i skolen.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. (28(1)e). Barne- og familie departementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/v/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Benjamin, J. (2004). Beyond Doer and Done To: an Intersubjective View of Thirdness. *The Psychoanalytic Quarterly*, 73(1), 5-46. <https://doi.org/10.1002/j.2167-4086.2004.tb00151.x>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017, 10.01.2017). *Se eleven innenfra - Trygge barn i en mentaliserende skole* <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/se-eleven-innenfra---trygge-barn-i-en-mentaliserende-skole/>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design* [Book]. Harvard University Press.

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=282631&site=ehost-live>

- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human : bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Brottveit, G. (2018a). Hermeneutikk og vitenskap. I *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder : om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32-45). Gyldendal akademisk.
- Brottveit, G. (Red.). (2018b). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder : om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal akademisk.
- Cooper, G., Hoffmann, K., Powell, B. & Halvorsen, S.). Trygghetssirkelen -ungdom BM. I(s. CC BY-SA 4.0.). NDLA. <https://ndla.no/article/31184>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Derrington, P. (2012). 'Yeah, I'll Do Music!' Working with Secondary-aged Students Who Have Complex Emotional and Behavioural Difficulties IJ. Tomlinson, P. Derrington & A. Oldfield (Red.), *Music therapy in schools : working with children of all ages in mainstream and special education* (s. 195-211). Jessica Kingsley Publishers.
- Derrington, P. (2019). 'What's the WiFi code in here?': Connecting with adolescents in music therapy. I *Handbook of music, adolescents, and wellbeing* (s. 165-174). Oxford University Press.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rft&AN=A1969284&site=ehost-live>
- Eggebø, H. (2019, 18. Juni 2019). *Tematisk analyse. Metodeartikkelen som løyer alt*. . Helga Eggebø. <https://helgaeggebo.no/tematisk-analyse-metodeartikkelen-som-loyer-alt/>
- Elstad, J. I. (2008). *Utdanning og helseulikheter: problemstillinger og forskningsfunn*. Helsedirektoratet.
- Erikson, E. H. (1968). *Barndommen og samfunnet* (K. v. Krogh, Overs.). Gyldendal.
- Falch-Hansen, M. (2021). *Musikk og livsmestring i skolen - en kvalitativ studie om hvordan musikkaktiviteter i grunnskolen kan fremme livsmestring blant elevene* [Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Gehring, S., (Programleder) & Imenes, A.-K. (2021). Livsmestring i skolen [Audio podkast episode]. I *Sosialpodden*. U. i. Sørøst-Norge.
<https://open.spotify.com/episode/6N358jzd6CtEncxU1JcDHa?si=0436eea0951a4cd2>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]. utg.). Universitetsforlaget.
- Greenhalgh, T. & Peacock, R. (2005). Effectiveness and efficiency of search methods in systematic reviews of complex evidence: audit of primary sources. *Bmj*, 331(7524), 1064-1065. <https://doi.org/10.1136/bmj.38636.593461.68>

- Hafstad, G. S. & Augusti, E.-M. (2020). *Barn, ungdom og koronakrisen* (En landsomfattende undersøkelse av vold, overgrep og psykisk helse blant ungdom i Norge våren, Issue. NKVTS).
- Halås, M. S. (2019). *Musikkterapeuter som profesjonsgruppe i Norge - En kartleggingsundersøkelse av musikkterapeuter som er medlem i Norsk forening for musikkterapi sin utdanning, arbeidsfelt og tilsettingsforhold* [The University of Bergen].
- Hodne, I. H. (2008). Musikkterapeutene som profesjonsgruppe i Norge. I E. Ruud & G. Trondalen (Red.), *Perspektiver på musikk og helse : 30 år med norsk musikkterapi*. Norges musikkhøgskole.
- Høiseth, T., Nilsen, C. S., Risnes, T. & Krüger, V. (2019). Musikkterapi og skoledeltakelse for ungdommer med barnevernsbakgrunn - en casestudie. *Tidsskriftet Norges barnevern*, (1-02), 40-55. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-01-02-04>
- Håkonsen, K. M. (2014). *Psykologi og psykiske lidelser* (5. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring : innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg. utg.). Høyskoleforlag.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Krüger, V. & Hvidsten, B. I. B. (2020). Et utviklingsøkonomisk perspektiv på hvordan musikk kan brukes i forebyggende arbeid for elever på ungdomstrinnet. I B. I. B. Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene & G. Söderlund (Red.), *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (1. utgave. utg., s. 123-144). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartement. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartement. (2019). *Læreplan i musikk*. (MUS01-02 Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020). <https://www.udir.no/lk20/MUS01-02>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Gyldendal akademisk.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen : rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Matney, B. (2018). A Knowledge Framework for the Philosophical Underpinnings of Research: Implications for Music Therapy. *Journal of Music Therapy*, 56(1), 1-29. <https://doi.org/10.1093/jmt/thy018>

- McFerran, K. (2015). Music Therapy in the Schools. I B. L. Wheeler (Red.), *Music therapy handbook* (s. 328-338). The Guilford Press.
- Melby, G. (2020, 16. oktober). Livsmestring i skolen er mer enn yoga og mindfulness. *Aftenposten*.
<https://www.pressreader.com/norway/aftenposten/20201016/page/31/textview>
- Mælan, E. N. & Tjomsland, H. E. (2021). Tverrfaglig samarbeid. I N. G. Viig, G. K. Resaland & H. E. Tjomsland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen : i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer : høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.
- Norsk forening for musikkterapi. (u.å). *Hva er musikkterapi?* . Hentet 27. april 2022 fra
<https://www.musikkterapi.no/hva-er-musikkterapi>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om gunnskolen og den vidaregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* (§1-1). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rickson, D. & McFerran, K. (2014). *Creating Music Cultures in the School: A Perspective from Community Music Therapy*. Dallas, TX: Barcelona Publishers.
- Roaldsnes, M. H. (2021). Stafetten. *Musikkterapi, 1*.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling : teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Solum.
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I E. Ruud & G. Trondalen (Red.), *Perspektiver på musikk og helse : 30 år med norsk musikkterapi*. Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Universitetsforl.
- Ruud, E. (2018, 20. mars). Relasjonell musikkterapi. I E. Ruud (Red.), *Store norske leksikon*.
https://snl.no/relasjonell_musikkterapi
- Ruud, E. (2022, 8. april 2022). Musikkterapi. I *Store norske leksikon*
<https://snl.no/musikkterapi>
- Rønningen, G. E. (2003). Nærmiljø : nostalgi - eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid? I M. B. Mittelmark & H. A. Hauge (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: fra monolog til dialog?* (s. s.52-73). Fagbokforl.

- Stern, D. N. (2007). *Her og nå : øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv* (M. T. Roster & T.-J. Bielenberg, Overs.). Abstrakt forl.
- Stige, B. (2008). Samfunnsmusikkterapi : mellom kvardag og klinikk. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse : 30 år med norsk musikkterapi*. Norges musikkhøgskole.
- Stige, B., Malterud, K. & Midtgarden, T. (2009). Toward an Agenda for Evaluation of Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 19(10), 1504-1516.
<https://doi.org/10.1177/1049732309348501>
- Stige, B., Malterud, K. & Midtgarden, T. (2011). EPICURE – Et dialogisk redskab til evaluering af kvalitativ forskning. *Nordisk sygeplejeforskning*, 1(1), 33-56.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1892-2686-2011-01-05>
- Stige, B. & Aarø, L. E. (2011). *Invitation to community music therapy*. Routledge.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (5. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori : for helsefag* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (K. Gjerpe & D. Gjestland, Overs.; 2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tjomsland, H. E. & Viig, N. G. (2020). Skole og folkehelse. I E. Å. Skille, I. B. Vedøy & K. R. Skulberg (Red.), *Folkehelse : en tverrfaglig grunnbok* (1. utgave. utg., s. 91-114). Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tobiassen, M. L. (2018, 25. Februar 2019). *Musikk i spesialundervisningen – tilrettelagt musikkundervisning i lys av fagfornyelsen*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/musikk-i-spesialundervisningen-tilrettelagt-musikkundervisning-i-lys-av-fagfornyelsen/?fbclid=IwAR1_hZELkgS6xuoM5deW_4lF_zs_Oe7hXcQzm0zgHTQshfNKQBRxTOHpkMQ
- Tranøy, K. E. (2021, 16. mars). Intersubjektiv. I E. H. Olsvik (Red.), *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/intersubjektiv>
- Trondalen, G. (2008). Musikkterapi : et relasjonelt perspektiv. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse : 30 år med norsk musikkterapi*. Norges musikkhøgskole.

Trondalen, G. (2016). *Relational music therapy : an intersubjective perspective*. Barcelona Publishers.

Utdanningsdirektorater. (2022, 15. mars 2022). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektorater. (u.å.). *Læreplanverket*. Hentet 28. april 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen : i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

Aadland, E. (2011). *Og eg ser på deg- : vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (3. utg. utg.). Universitetsforl.

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

894421

Prosjektittel

Folkehelse og livsmestring - musikkterapi i grunnskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CREMAH - Senter for forskning i musikk og helse

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hans Petter Solli , hans.p.solli@nmh.no, tlf: 92299235

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Malena Teistedal Waag, malena.t.waag@student.nmh.no, tlf: 97460077

Prosjektperiode

01.10.2021 - 31.07.2023

Vurdering (1)

23.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.11.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Folkehelse og livsmestring – musikkterapi i grunnskolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan musikkterapeuter som jobber i grunnskolen forholder seg det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en del av musikkterapistudent Malena Teistedal Waag sin masteroppgave ved Norges musikkhøgskole. Oppgavens formål er å utforske musikkterapeuters rolle i grunnskolen og hvordan jobbhverdagen til en musikkterapeut ansatt i grunnskolen kan se ut. Oppgaven vil fokusere på det nye overordnede temaet Folkehelse og livsmestring og på hvordan musikkterapeuter forholder seg til det. For å finne ut av dette vil det bli gjennomført 4-5 intervjuer av musikkterapeuter med relevant ansettelse i skolen. Foreløpig problemstilling er:

Hvordan jobber et utvalg musikkterapeuter med folkehelse og livsmestring i grunnskolen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis Hans Petter Solli ved Norges musikkhøgskole

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi søker 4-5 musikkterapeuter som jobber i grunnskolen til å stille til intervju. Du er bedt om å delta på denne studien fordi du passer disse kriteriene.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. en time og foregå på videosamtale over Zoom. I intervjuet vil det bli stilt spørsmål om din arbeidshverdag som musikkterapeut i grunnskolen.
- Det vil bli tatt lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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

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

- Opplysningene vil være tilgjengelig for Malena Teistedal Waag og prosjektleder Hans Petter Solli.
- Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på en ekstern harddisk som vil være innelåst frem til det slettes ved prosjektslutt.

- Datamaterialet vil bli anonymisert. Deler av intervjuet vil kunne bli omtalt og sitert i anonym form i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Personopplysninger og intervjuopptak vil bli slettet når prosjektet er ferdig, senest innen juli 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges musikkhøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Masterstudent i musikkterapi *Malena Teistedal Waag* på epost (malena.t.waag@student.nmh.no) eller telefon 97460077
- Norges musikkhøgskole ved førsteamanuensis *Hans Petter Solli* på epost (hans.p.solli@nmh.no)
- Norges musikkhøgskoles personvernombud ved *Rolf Haavik* på epost (pvo@nmh.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Hans Petter Solli
(Prosjektleder og veileder)

Malena Teistedal Waag
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Folkehelse og livsmestring – musikkterapi i grunnskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Folkehelse og livsmestring – Musikkterapi i grunnskolen

1. Kan du fortelle litt om arbeidsplassen din og din rolle der?
2. Kan du beskrive hvordan arbeidsuken din ser ut?
3. Hvilke tanker har du om *folkehelse og livsmestring* i skolen?
4. Er *folkehelse og livsmestring* noe du har fokus på i arbeidet ditt? Hvordan jobber du i så fall med dette?
5. Har du en aktivitet/metode/tilnærming du vil trekke fram som du bruker i arbeidet ditt med dette temaet?
6. Har du en fortelling fra praksis/ praksiseksempel, knyttet til arbeidet med *folkehelse og livsmestring*, som du vil dele?
7. Hva tenker du musikkterapi kan tilføre/tilby arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen?
8. Ser du noen utfordringer ved å ha et musikkterapitilbud på skolen?
9. Noen av kritikerne til livsmestring i skolen spør «Er vi i ferd med å lage enda en arena der barna skal prestere? Hva om de ikke mestrer livet?» Har du noen tanker om dette knyttet til ditt arbeid?
10. Har du noe mer du har tenkt på? Noe du tenker jeg burde ha spurt om?

Vedlegg 4: Eksempel på tankekart og notater i analyseprosessen

analyse

TEMAER / KODER

KNYTTET TIL BARNA / UNGDOMMENE

- Hva jobbes med?
 - Språk
 - musikk for å åpne opp for samtale
 - Følelser (regulering?)
 - Relasjon / tillitt
 - Å være trygg
 - Identitet
 - Takle motgang
 - Ta gode valg
 - Mestring (+ positivt selvbilde)
 - Å kunne delta i sosialt fellesskap / sosial kompetanse / bygge relasjoner
 - Integrering / inkludering
- } Kommunikasjon?
- Toleransevinduet
 - Lære gjennom å erfare / kroppslige erfaringer
 - Aktiviteter / metodikk
 - Ringvirkninger / overføringsverdi
 - Attraktivt opplegg
 - Hvem jobber MT med? Hvem får musikkterapi?

analyse

TEMAER / KODER

KNYTTET TIL MUSIKKTERAPAUTEN

- Hva har musikkterapeuter å tilføre arbeidet med folkehelse og livsmestring i grunnskolen?
- skolen som arena gir fleksibilitet
- Veiledningsressurs
- Tid
- Friminutt / kontinuitet (møt barna / ungdommen der de er)
- Å være en del av et team rundt barnet
- Gjenklang / gjenkjenning
- Ulemper med musikkterapi i skolen



Vedlegg 5: Eksempel fra koding

på å tilrettelegge ikke sant. Vi er gode på å tilrettelegge for deltagelse. Vi er gode på å tilrettelegge for inkludering, sosial deltagelse. Vi er gode på kommunikasjon og relasjon. Det å ha god tid til det enkelte barn. Det er også en utfordring i skolen, at de er knapt med ressurser. Lærerne gjør så godt, de vil så gjerne, de sier at de får ikke være så tett på som de gjerne skulle vært. Så kanskje kan, har vi muligheten til det i en musikkterapigruppe for eksempel. Elevene kan oppleve mestring. Det er jo et veldig mye brukt ord, men det er helt klart. Altså det er, jeg har hatt erfaring med elever som trenger pause fra klasserommet og den læringssituasjonen, det opplever jeg ofte. Som trenger å komme seg ut av klasserommet litt, få en pause, gjøre noe praktisk, spille instrument, lage musikk, lytte til musikk, sammen med meg eller sammen med andre. Så det er så utrolig mye man kan, det er altså masse man kan bruke musikk og musikkterapi til i skoleverket. Ja, så vi har mye bidra til, mye å bidra med. Jeg er ikke noe ydmyk eller sjenert. Så ja.

M: Du har jo sakt litt om det, men jobber du med, tenker du med det når du jobber, at du skal jobbe med folkehelse og livsmestring? Sånn til hverdags? (21:11)

I1: Jeg tenker jo, som musikkterapeut er jeg veldig opptatt av helsefremming og ja, jobbe, vi jobber jo for å fremme helse og utvikling tenker jeg. Fremme trivsel, vekst og ja også livsmestring. Helt klart. Det kan handle om å, ja hva er livsmestring da. Det kan handle om å, det er jo så individuelt da, hva det er for si. Det kan jo handle om å det å kunne delta i et sosialt fellesskap, kan jo handle om livsmestring. Eller det å forstå sine egne følelser og håndtere egne følelser. Tolerere egne følelser, handler om livsmestring. Forstå andre sine følelser. også. Mye innenfor det spesialpedagogiske feltet, men også sammen med barn som har emosjonelle og sosiale utfordringer da. Kanskje har noe i sin historie. Og det og da skape rom for at, det å bygge relasjon og tillitt. Og sånn som når jeg har jobbet med en del ungdom og sånn i fjor og forfjor og året før det så er det ikke alltid de har lyst til å snakke egentlig med en gang. Mens når vi da har vært sammen i musikken en stund og de har blitt trygge på meg og vi har gjort, hatt positive opplevelser sammen i musikken, i musikkterapien, plutselig så begynner de å åpne seg likevel da. Så kommer ordene likevel. Så det å kunne da snakke om det som kanskje er krevende. Så jeg tenker at musikken også åpner opp for samtale da. Så det også handler om livsmestring. For det med å ha forståelse for følelser og tanker og det å kunne formidle det, at vi kan snakke sammen om det, sette ord på det. Men også kanskje sette musikk til det, uttrykke det gjennom musikken, gi følelsene og tankene et uttrykk det er jo helt klart livsmestring tenker jeg. Enten det er motgang eller medgang sant. Så jeg tenker jo på det det, og det er jo det som jeg kanskje også tenker på, ja og positivt selvbilde også. Ja, mestringstro tenker jeg også er et viktig ord. Å oppleve mestring i musikkterapien så kan det skape positivt selvbilde og tro på at man kan få til ting. Og det kan gi ringvirkninger tenker jeg da. Utover i andre læringssituasjoner og i skolehverdagen og ut i livet. Så de ringvirkningene som musikkterapien kan gi, tenker jeg det om livsmestring. Og det er noe musikkterapien kan bidra til. Liksom hva ringvirkninger og konsekvenser musikkterapien gir. Så det er jeg opptatt av, ja.

} trygghet
= snakke

M: Har du noen konkrete eksempler på aktiviteter eller metoder eller sånn for å jobbe med disse tingene? (24:54)

I1: Ja, det er som jeg for eksempel sier at jeg jobber med barn eller ungdommer som, hva skal jeg si da. Som kanskje ikke er så gira på å prate så mye i starten, men når vi da har vært

Om Master i musikkterapi

Musikkterapistudiet fokuserer på ferdigheter i kommunikasjon og sosialt samspill. Sentralt i studiet står musikkens evne til å fremme uttrykksevne og opplevelse av mening, mestring og livssammenheng.

Studiet har en kombinasjon av det praktiske og det teoretiske, med emner som improvisasjon, relasjonskunnskap, vitenskapsteori og forskningsmetode. Musikalsk improvisasjon står sentralt, siden dette er et viktig redskap for å komme i kontakt med - og utvikle relasjonelle og kommunikative ferdigheter.

På Musikkhøgskolen er musikkterapi et sterkt fagmiljø som omfatter Senter for forskning i musikk og helse (CREMAH).

Om Norges musikkhøgskole

Norges musikkhøgskole er en kunstfaglig og vitenskapelig høgskole med landets største fagmiljø i musikk.

Vi utdanner musikere, komponister, dirigenter, pianostemmere, musikkteknologer, musikkvitere, musikkpedagoger og musikkterapeuter på bachelor-, master- og doktorgradsnivå.

834 studenter og om lag 350 ansatte arbeider innenfor en stor vifte av sjangere, med tyngdepunkt i klassisk, samtidsmusikk, jazz og folkemusikk.

På NMH kan studentene ta bachelor, master og doktorgrad i musikk – både utøvende og teoretiske emner. I tillegg tilbyr vi ettårsemner og videreutdanning fra 15 til 60 studiepoeng for dem som trenger faglig påfyll.

