

Marthe Lian Skjælaaen

# Musikkterapi i småskolen

En kartleggingsundersøkelse

Masteroppgave i musikkterapi

Norges musikkhøgskole

Våren 2022



**Norges  
musikkhøgskole**  
Norwegian Academy  
of Music

## Sammendrag

Under tema «Musikkterapi i småskolen», søkes det i dette masterarbeidet å besvare problemstillingen: *Hvordan kan musikkterapeutisk kompetanse bidra i realiseringen av nytt læreplanverk (kunnskapsløftet 2020) i småskolen, med hovedfokus på det tverrfaglige temaet: Folkehelse og livsmestring?* Problemstillingen utforskes gjennom digitale spørreskjemaundersøkelser blant et utvalg rektorer og lærere i småskolen, og analyser av disse. Formålet med undersøkelsene var å kartlegge: 1. Hvordan musikk brukes i småskolen i dag. 2. Hvordan et utvalg rektorer og lærere opplever, og jobber med, innføringen av *Folkehelse og livsmestring* på småskoletrinnene. 3. Utvalgenes tanker om, behov og muligheter for, tverrfaglig kompetanse i småskolen. 4. Utvalgenes kjennskap til og erfaringer med bruk av musikkterapi i skolen.

Sentrale funn fra undersøkelsene avdekker: 1. Et tilnærmet utelukkende positivt syn på musikkens mulige virkning på mennesker. 2. Et behov for supplerende kompetanse i småskolen, fortrinnsvis sosial- og spesialpedagogisk kompetanse. Utvalgte funn blir drøftet i lys av litteratur som beskriver musikkterapeutiske perspektiver, tilnærminger og metoder, samt litteratur om læreplanverk, musikk i småskolen og tidligere forskning om tverrfaglig kompetansefellesskap i skolen.

**Emneord:** musikkterapi, småskolen, musikkterapeutisk kompetanse, musikkforståelse, folkehelse og livsmestring (*tverrfaglig tema i LK20*), tverrfaglig kompetansefellesskap i skolen.

Antall ord: 20071

## Abstract

Under the theme “Music therapy in primary school”, this master’s thesis seeks to answer the following problem: *How can music therapeutic competence contribute to the implementation of the new curriculum (Kunnskapsløftet 2020) in primary school, with an emphasis on the interdisciplinary theme: Public health and life skills?* The problem is explored through digital questionnaire surveys among a selection of principals and teachers in primary schools and analyzes of the results. The purpose of the surveys was to map: 1. How music is used in primary schools today. 2. How a selection of principals and teachers experience, and work with the implementation of the interdisciplinary theme “*Public health and life skills*” in primary schools. 3. The samples thoughts, needs and possibilities for interdisciplinary competence in the schools. 4. The samples knowledge of and experience with the use of music therapy in school.

Key findings from the surveys reveal: 1. A perception of music and how it can affect humans, that is almost exclusively positive. 2. A need for supplementary competence in primary schools, preferably social- and special education competence. Selected findings are discussed in the light of literature which concerns perspectives, approaches, and methods in music therapy. As well as literature concerning primary school curricula, music in primary school, and previous research on multidisciplinary cooperation in the schools.

## **Forord**

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik, tidvis frustrerende, men aller mest inspirerende prosess. Jeg er takknemlig for muligheten til å fordype meg i et fag og en tematikk jeg virkelig brenner for. Underveis i prosessen er det flere som har veiledet, hjulpet og støttet meg, disse fortjener en takk.

Takk til alle respondenter, uten dere ville ikke denne oppgaven eksistert.

Takk til veileder Ruth Eckhoff, for motivasjon, støtte og spennende refleksjoner i veiledningen.

Takk til Siw Graabræk Nielsen, for tid og for veiledning knyttet til utvikling av spørreskjema og analyse av data.

Takk til min gode medstudent, Kjersti Gunnensen for gode råd, konstruktive innspill og heiarop.

Takk til mamma, for interesse for prosjektet, korrekturlesing og en urokkelig tro på meg.

Takk til familien, som har tålt min ensporethet de siste månedene, og for teknisk assistanse!

Jeg er heldig!

# 1 Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1	BAKGRUNN OG MOTIVASJON FOR VALG AV TEMA .....	8
1.2	PROBLEMSTILLING .....	9
1.3	FORMÅL.....	10
1.4	OPPGAVENS TILNÆRMINGSPROSEDYRE .....	10
1.5	BEGREPSAVKLARING.....	11
1.5.1	<i>Musikkterapeutisk kompetanse</i> .....	11
1.5.2	<i>Læreplanverk</i> .....	12
1.5.3	<i>Småskolen</i> .....	12
1.5.4	<i>Folkehelse og Livsmestring</i> .....	12
1.6	AVGRENSNING.....	13
1.7	DISPOSISJON .....	14
<b>2</b>	<b>TEORETISKE RAMMER</b> .....	<b>15</b>
2.1	LITTERATURSØK .....	15
2.2	MUSIKKTERAPI .....	15
2.2.1	<i>Musikkforståelse</i> .....	17
2.2.2	<i>Helseforståelse</i> .....	18
2.2.3	<i>Humanistisk perspektiv</i> .....	19
2.2.4	<i>Et flerdimensjonalt menneskesyn</i> .....	19
2.2.5	<i>En relasjonell tilnærming</i> .....	20
2.2.6	<i>Samfunnsmusikkterapi</i> .....	20
2.3	SMÅSKOLEN.....	22
2.3.1	<i>Skolemiljø</i> .....	22
2.3.2	<i>Musikk i småskolen</i> .....	22
2.3.3	<i>Kunnskapsløftet 2020</i> .....	23
2.3.4	<i>Tverrfaglig kompetansefellesskap i skolen</i> .....	24
2.4	MUSIKKTERAPI OG MUSIKKPEDAGOGIKK .....	25
<b>3</b>	<b>METODE</b> .....	<b>28</b>
3.1	VITENSKAPELIG TILNÆRMING .....	28
3.2	SURVEY.....	29
3.3	SPØRRESKJEMA.....	29
3.4	UTVALG .....	30
3.4.1	<i>Trekning</i> .....	30
3.4.2	<i>Antall</i> .....	32
3.4.3	<i>Reliabilitet knyttet til utvalgene og hvem de representerer</i> .....	32

3.5	DATAINNSAMLING .....	34
3.5.1	<i>Utvikling av spørreskjema</i> .....	35
3.5.2	<i>SurveyXact</i> .....	35
3.5.3	<i>Skjemaets oppbygging</i> .....	36
3.5.4	<i>Distribusjon og påminnelser</i> .....	39
3.6	BEARBEIDING AV DATA .....	40
3.6.1	<i>Analyse av kvantitative data</i> .....	40
3.6.2	<i>Analyse av kvalitative data</i> .....	41
3.7	FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER .....	41
<b>4</b>	<b>RESULTATER</b> .....	<b>43</b>
4.1	UTVALGETS INTERESSE, KOMPETANSE OG ERFARING MED MUSIKK .....	44
4.2	UTVALGETS OPPFATNING AV, OG HOLDNING TIL MUSIKK I SMÅSKOLEN .....	45
4.2.1	<i>Musikk knyttet til emosjonell, kognitiv og sosial utvikling</i> .....	46
4.2.2	<i>Vurder påstander om bruk av musikk på småskoletrinnene</i> .....	49
4.3	UTVALGETS OPPLEVELSE AV REALISERINGEN AV TVERRFAGLIG TEMA FOLKEHELSE OG LIVSMESTRING .....	55
4.4	UTVALGETS ØNSKER OM ØKT TVERRFAGLIG KOMPETANSE I SMÅSKOLEN .....	59
4.5	UTVALGETS KJENNSKAP TIL, OG ERFARINGER MED, MUSIKKTERAPI .....	62
4.6	NOE MER? .....	65
4.6.1	<i>Eksisterende tiltak</i> .....	65
4.6.2	<i>Ressurser</i> .....	66
<b>5</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>68</b>
5.1	METODEKRITIKK .....	68
5.1.1	<i>Timing</i> .....	68
5.1.2	<i>For mange spørreskjemaundersøkelser?</i> .....	68
5.1.3	<i>Distribusjonsform</i> .....	69
5.1.4	<i>Metodevalg</i> .....	69
5.2	DRØFTING AV OPPGAVENS RELIABILITET OG VALIDITET .....	69
5.3	DRØFTING AV RESULTAT .....	71
5.3.1	<i>Musikkforståelse</i> .....	71
5.3.2	<i>Behov for bredere faglig kompetanse</i> .....	73
5.3.3	<i>Ønsker om å ansette musikkterapeut</i> .....	75
5.3.4	<i>Drøfting av kvalitative data</i> .....	76
5.3.5	<i>Oppsummering</i> .....	78
<b>6</b>	<b>OPPSUMMERING, KONKLUSJON OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING</b> .....	<b>79</b>
6.1	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON .....	79
6.2	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING .....	81

<b>LITTERATUR:</b> .....	<b>83</b>
<b>7 VEDLEGG</b> .....	<b>87</b>
7.1 VEDLEGG 1. INFORMASJONSSKRIV.....	87
7.2 VEDLEGG 2. DISTRIBUSJONS- OG PÅMINNELSESMELDINGER.....	89
7.2.1 <i>Distribusjonsmelding</i> .....	89
7.2.2 <i>Påminnelsesmelding</i> .....	90
7.3 VEDLEGG 3. SPØRRESKJEMA.....	91
7.4 VEDLEGG 4. GODKJENNING FRA NSD.....	100

## Oversikt over tabeller og figurer i oppgaven

Figur 1-1:Oppgavens tilnæringsprosedyre. Inspirert av Hodne (2007, s.6) .....	11
Figur 3-1 Trekking i tre trinn .....	31
Figur 3-2 Trekking i praksis .....	31
Figur 3-3 Skolestørrelse etter elevtall - Rektorundersøkelsen .....	33
Figur 3-4 Skolestørrelse etter elevtall - Lærerundersøkelsen .....	33
Figur 3-5 Tabell hentet fra Statistisk sentralbyrå (2022). .....	34
3-6 Sektordiagram, skolestørrelse .....	34
3-7 Eks. på spørsmål på nominalnivå .....	37
3-8 Eks. på spørsmål på ordinalnivå .....	38
3-9 Eks. på spørsmål på ordinalnivå med mulighet for kvalitativ spesifisering. ....	39
3-10 Stolpediagram som viser lærernes holdning til bruk av musikk i skolehverdagen i småskolen. ....	40
3-11 Samtykke .....	42
4-1 Musikkaktiviteter på fritiden .....	44
4-2 Sosial Utvikling .....	46
4-3 Utklipp fra spørreskjema i surveyXact.....	49
4-4 Bruk av musikk i småskolen, rektorer .....	50
4-5 Bruk av musikk i småskolen, lærere .....	50
4-6 Bruk av musikk i skolehverdagen .....	51
4-7 Musikk som rammefag .....	52
4-8 Elever oppfordrer til bruk av musikk i undervisning.....	53
4-9 Elever bruker musikk i egendisponert tid .....	53
4-10 Ledelsen oppfordrer til bruk av musikk.....	53
4-11 Folkehelse og livsmestring, rektorer .....	55
4-12 Folkehelse og livsmestring, lærere .....	56
4-13 Folkehelse og livsmestring er et spennende innslag i ny læreplan .....	57
4-14 Folkehelse og livsmestring fysisk helse, rektorer 4-15 Folkehelse og livsmestring fysisk helse, lærere	58
4-16 Covid 19 Forsinkelse i innføring av LK20.....	58
4-17 Har Covid 19 gjort folkehelse og livsmestring mer relevant, rektorer .....	59
4-18 Har Covid 19 gjort folkehelse og livsmestring mer relevant, lærere.....	59
4-19 Bredere faglig kompetanse i småskolen, rektorer .....	60
4-20 Bredere faglig kompetanse i småskolen, lærere.....	60
4-21 Område for supplerende kompetanse, rektorer .....	61
4-22 Område for supplerende kompetanse, lærere .....	61
4-23 Årsaker til at supplerende kompetanse ikke blir ansatt, rektorer .....	62
4-24 Musikkterapeut ansatt ved utvalgenes skoler.....	63
4-25 Musikkterapeutens arbeidsområder .....	63
4-26 Ønske om musikkterapeut .....	64



# 1 INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn og motivasjon for valg av tema

De siste femten til tjue årene har jeg jobbet med barn på ulike arenaer. Hva barn er i stand til å engasjere seg i og hva de kan få til, slutter aldri å fascinere meg. Da jeg jobbet som assistent og lærervikar på en barneskole, oppdaget jeg hvor viktig skolehverdagen er for barna våre. I denne jobben møtte jeg elever som likte skolen og som mestret fag og sosiale koder. Jeg så lek, latter, nysgjerrighet og vennskap. Jeg møtte lærere som strakk seg langt for å møte elevenes behov. Men jeg så også usikkerhet, utrygghet, uro og ensomhet. Jeg møtte elever som slet med å sitte i ro på stolen, som stadig ble irettesatt, som ikke mestret fag eller de sosiale kodene. Elever som brukte en evighet på å kle på seg yttertøy fordi de ikke ville ut i friminuttet, og jeg undret meg over hvorfor de ikke ville. Jeg lyttet til lærere som uttrykte frustrasjon over ikke å strekke til og over opplevelsen av at tiden ble brukt til alt annet enn undervisning. Og jeg tenkte: «Hva kan jeg bidra med?» Dette spørsmålet har jeg båret med meg siden. I løpet av masterstudiet har spørsmålet endret seg til: «Hva kan musikkterapi bidra med?» Derfor er tema for dette masterarbeidet «Musikkterapi i småskolen (1.-4.-trinn)».

Vinkling og problemstilling ble til gjennom flere runder. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å gjennomføre et musikkterapiprosjekt over noen uker med en klasse på en barneskole. Datainnsamlingen skulle bestå av fokusgruppeintervju med involverte voksne (lærere og assistenter) og egne feltnotater. Intervjuene skulle gjennomføres i tre runder; i forkant, ca. midt i forløpet og i etterkant. Fokuset i intervjuene skulle være de voksnes forventninger, observasjoner og opplevelser fra prosjektperioden. Så kom Covid 19. Å planlegge et prosjekt som innebar å få lov til å komme som ekstern ressurs inn på en skole sentralt på Østlandet opplevdes for risikabelt. Hjemmeskole eller små kohorter med faste lærere var regelen heller enn unntaket. Hvordan kunne jeg finne ut noe om musikkterapi i skolen uten å teste det ut i praksis?

Høsten 2020 trådte Kunnskapsløftet 2020 (LK2020) i kraft og innføring av fornyede læreplaner for grunnskolen startet for alvor. Som alltid når nytt læreplanverk utformes og innføres, skapte det debatt både i fagmiljøet, og i media. Innføring av tre store tverrfaglige tema har vært et av fokusområdene i debatten. Demokrati og medborgerskap, Folkehelse og

livsmestring og Bærekraftig utvikling er ikke egne fag, men tema som «...tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag»

(Utdanningsdirektoratet, 2020 a). I debatten har det blitt drøftet om *Folkehelse og livsmestring* som tverrfaglig tema hører hjemme i en pedagogisk institusjon, eller om denne tematikken hører hjemme i helsevesenet. Det har også blitt diskutert om det pr. nå er tilstrekkelig kompetanse og ressurser i skolene til å jobbe med temaet på en tilfredsstillende måte. Er det elevene eller kanskje lærere, assistenter og skoleledelse som trenger økt kunnskap om psykisk helse? Kan søkelyset på livsmestring skape enda en arena elevene må mestre? -og hva om de ikke mestrer livsmestring? Hvem sitter med ansvaret, elevene selv, eller samfunnet? (Aasland, 2020; Brandtzæg et al., 2017; Dæhlen, 2021; Madsen, 2020; Mørch, 2020; Skårderud, 2020). For å sette meg inn i hva kunnskapsløftet og disse tverrfaglige temaene faktisk vil bety for skolehverdagen fremover, har jeg fulgt med i debatten, vært på digitale kurs med utdanningsforbundet og snakket med lærere, rektorer og professorer ved ulike pedagogiske utdanninger. En spennende og omdiskutert innføringsprosess er i gang, og jeg ønsker å se nærmere på hvordan musikkterapi kan bidra i prosessen og i realiseringen av de nye læreplanene, med hovedfokus på nettopp *Folkehelse og livsmestring*. Jeg ønsker å finne ut hva det vil bety i praksis når skolene skal jobbe med samfunnsutfordringene som ligger i tema *Folkehelse og livsmestring* i, og på tvers av, samtlige fag på barneskolen. Hvilke ressurser trengs? Kan musikkterapeutisk kompetanse være en ressurs, og i så fall, hvordan? For å få til en slik kartlegging, uten å måtte gjennomføre fysiske møter på en skole, landet jeg på digital spørreskjemaundersøkelse som metode for datainnsamling. Dette vil jeg utdype i kapittel 3.

## 1.2 Problemstilling

Jeg velger å knytte masterarbeidets tema «Musikkterapi i småskolen (1.-4.-trinn)» til kunnskapsløftet 2020, og sette søkelys på innføringsarbeidet av det nye tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. Problemstillingen har jeg formulert slik: «*Hvordan kan musikkterapeutisk kompetanse bidra i realiseringen av nytt læreplanverk (kunnskapsløftet 2020) i småskolen, med hovedfokus på det tverrfaglige temaet: Folkehelse og livsmestring?*»

Problemstillingen utforskes gjennom digitale spørreskjemaundersøkelser blant et utvalg rektorer og lærere i småskolen, og analyser av disse. Resultat fra undersøkelsene vil presenteres og et utvalg funn drøftes i lys av relevant litteratur.

### 1.3 Formål

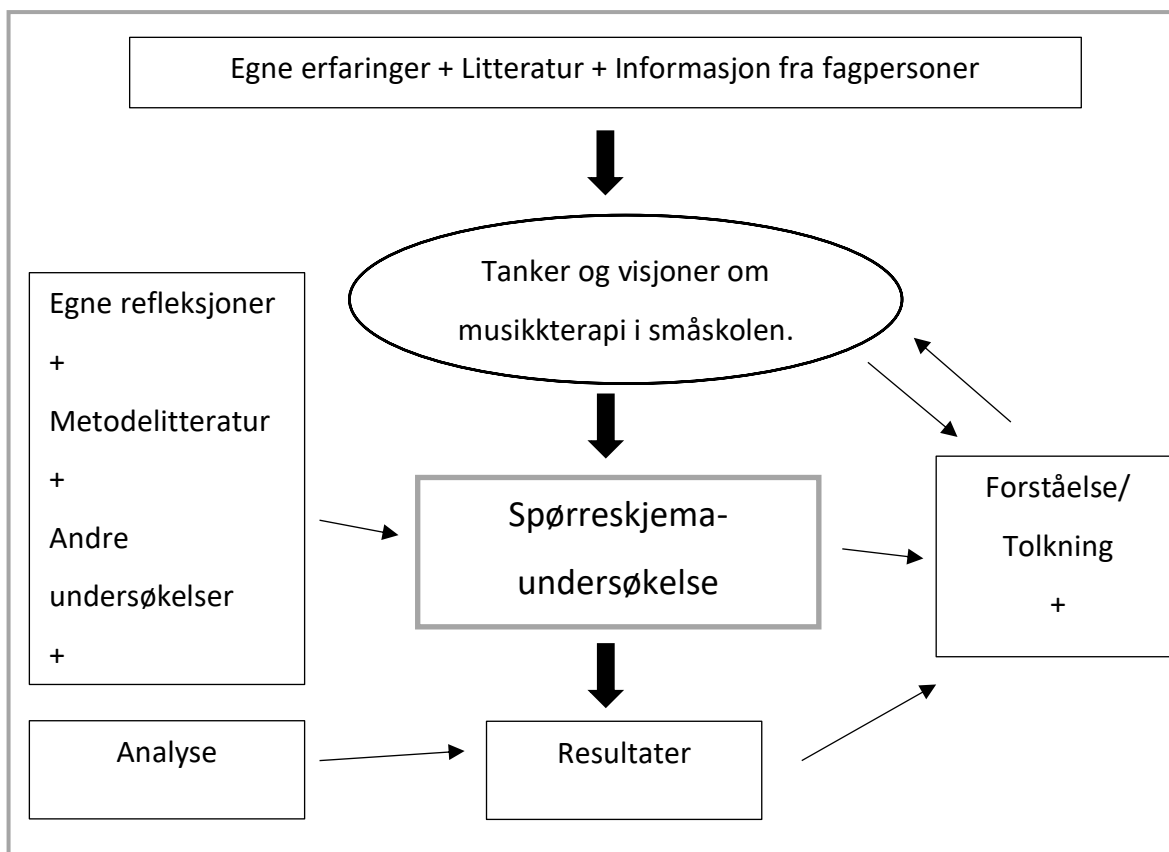
Gjennom spørreskjemaundersøkelsene ønsker jeg å kartlegge:

- Hvordan musikk brukes i småskolen i dag.
- Hvordan et utvalg rektorer og lærere opplever, og jobber med, innføringen av *Folkehelse og livsmestring* på småskoletrinnene.
- Utvalgenes tanker om, eventuelle behov- og mulighet for tverrfaglig kompetanse i småskolen.
- Utvalgenes kjennskap til og erfaringer med, bruk av musikkterapi i skolen.

Ved utforsking av de overnevnte punktene håper jeg å avdekke mer om hvordan musikkterapeuters kompetanse kan bidra i innføringen av det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*.

### 1.4 Oppgavens tilnæringsprosedyre

For å demonstrere hva oppgaven bygger på og hvordan jeg vil gå frem for å besvare oppgavens problemstilling, har jeg tatt utgangspunkt i en modell hentet fra Hodne (2007, s.6). Modellen beskriver ikke bare prosedyren rundt datainnsamlingen, men viser til oppgaven i sin helhet.



Figur 1-1: Oppgavens tilnæringsprosedyre. Inspirert av Hodne (2007, s.6)

## 1.5 Begrepsavklaring

I følgende avsnitt vil jeg avklare noen av begrepene som er brukt i problemstillingen.

### 1.5.1 Musikkterapeutisk kompetanse

Even Ruud beskriver hva som skiller musikkterapeuters kompetanse fra, blant andre, musikkpedagogers og helsearbeideres kompetanse (Ruud, 2017, s. 40). Ruud trekker frem fem kompetansefelt en musikkterapeut bør inneha: Musikalsk kompetanse, metodisk kompetanse, kunnskap om målgrupper, relasjon- og kommunikasjonskompetanse, kunnskap om, og evne til refleksjon rundt, teori og forskning. Hver for seg er ikke disse kompetansefeltene unike for musikkterapeuten, men det er summen av disse fem kompetansefeltene som gjør musikkterapeutisk kompetanse unik. (ibid., s. 46).

### 1.5.2 Læreplanverk

Læreplanverket er både et styringsdokument for styresmakter på regionalt og nasjonalt nivå, og det er et faglig og pedagogisk redskap for skoler og lærere (Utdanningsforbundet, 2018, s.6). Høsten 2020 ble læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20) lansert og en gradvis innføring startet. Prosessen frem mot dette nye læreplanverket blir kalt «Fagfornyelsen». Eksempler på tidligere læreplanverk i moderne tid er: Normalplanen av 1939 (regnes som den første moderne læreplanen i Norge). Mønsterplan for grunnskolen fra 1974 (M74). Denne ble revidert i 1987 (M87). Reform 97 (L97) innebar både nytt læreplanverk og en utvidelse av grunnskoleløpet fra å være 9-årig til å bli et 10-årig løp. Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006 (LK06) var siste utgave før LK20 ble lansert. LK20 bygger på grunnprinsippene i læreplanene for fag i LK06 (Utdanningsforbundet, 2018).

### 1.5.3 Småskolen

Grunnskoleutdanningen i Norge er organisert i tre trinn-nivå:

Småtrinnet (1.-4. klasse)

Mellomtrinnet (5.-7. klasse)

Ungdomstrinnet (8.-10. klasse)

Småtrinnet blir ofte kalt småskolen, og er en samlebetegnelse på 1.-4.-trinn. Jeg har valgt å bruke småskolen som begrep i denne oppgaven.

### 1.5.4 Folkehelse og Livsmestring

Folkehelse og livsmestring ble innført som et av tre tverrfaglige tema i læreplanverket Kunnskapsløftet 2020. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i de følgende definisjoner og beskrivelser av hva folkehelse og livsmestring er, og hva begrepene betyr i skolesammenheng.

Folkehelseloven trådte i kraft i januar 2012, og i § 3 defineres lovens forståelse av begrepene folkehelse og folkehelsearbeid:

#### **§ 3. Definisjoner**

I loven her menes med

- a) *folkehelse*: befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i en befolkning

- b) *folkehelsearbeid*: samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, eller som beskytter mot helsetrusler, samt arbeid for en jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen. (Folkehelseloven, 2011, § 3)

Helse- og omsorgsdepartementet, 2019 skriver: «Folkehelseloven fastsetter at folkehelse er et ansvar i alle sektorer, ikke bare i helsesektoren, og på alle forvaltningsnivåer, dvs. kommuner, fylkeskommuner og statlige myndigheter»

Skolen har tydeliggjort sin del av dette ansvaret ved å innføre *Folkehelse og livsmestring* som et tverrfaglig tema i grunnskolen. I overordnet del av læreplanen står det:

Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

## 1.6 Avgrensning

Temaet er begrenset til å omhandle musikkterapi i småskolen, og det er flere årsaker til denne avgrensningen: 1. Ønsket fokus på de yngste elevene. 2. Besvarelse av spørreskjema ville komme fra en lærergruppe med likere elevgruppe. 3. Erfaringer som tilsier at musikk ofte brukes på andre måter i småskolen enn på mellomtrinnet. 4. En hypotese om at lærere som underviser i musikk i småskolen ofte har mindre musikkutdanning enn lærere som underviser i musikk på høyere trinn. Denne hypotesen blir verken bekreftet eller avkreftet i oppgaven.

I følgende avsnitt har jeg satt søkelys på avgrensninger i tema knyttet til teori og litteratur. Avgrensninger gjort i datainnsamlingen vil jeg komme tilbake til i metodekapittelet.

## 1.7 Disposisjon

I kapittel 1 har jeg beskrevet bakgrunn og motivasjon for valg av tema, problemstilling, oppgavens formål, begrepsavklaringer og avgrensninger. Kapittel 2 presenterer oppgavens teoretiske rammer. I kapittel 3 beskrives vitenskapsteoretisk tilnærming, valg av forskningsdesign og -metode, en prosess for datainnsamling og databearbeiding, samt en beskrivelse av etiske refleksjoner og vurderinger gjort i alle ledd av denne oppgaven. I kapittel 4 kommer en presentasjon av resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen. Drøfting rundt resultatene gjøres i kapittel 5. Kapittel 6 inneholder en kort oppsummering, konklusjon og tanker om videre forskning innenfor tema.

## 2 TEORETISKE RAMMER

### 2.1 Litteratursøk

Min interesse for musikkterapi i skolen har farget alle fire årene på masterstudiet. Allerede da jeg skrev prosjektbeskrivelsen til opptak, var dette tema et fremtredende interessefelt. Flere av oppgavene jeg har levert underveis i studiet har også hatt beslektet tematikk og mye av litteraturen jeg fant til disse, har påvirket mitt utgangspunkt for arbeidet med denne masteroppgaven.

Jeg har gjennomført litteratursøk i følgende databaser og søketjenester: NMHs bibliotekatalog, NMH-Brage, Oria, Google Scholar og RILM – Abstracts of Music Literature. Søkeord ble testet både på norsk og engelsk, og i ulike kombinasjoner: Musikkterapi/music therapy, barneskole/primary school, mainstream school/normalskolen, skole/school, folkehelse/public health, livsmestring/life skills/mastery. Jeg valgte å ekskludere treff som omhandlet musikkterapi innenfor det spesialpedagogiske feltet. Med dette eksklusjonskriteriet forsvant svært mye litteratur, spesielt på norsk, men det opplevdes likevel riktig både med hensyn til oppgavens tematikk og for å avdekke eventuelle hull i litteraturen knyttet til tema musikkterapi i skolen. Noe mer engelskspråklig litteratur stod igjen, men også her var det begrenset. Grunnet kontraster i skolesystem og struktur, var det lite engelskspråklig litteratur om musikkterapi i en skolesetting jeg opplevde hadde en umiddelbar overføringsverdi. Jeg valgte derfor å inkludere litteratur som belyser hva musikkterapi er og hva det kan være i skolesammenheng. Litteratur og forskning som beskriver småskolen. Samt litteratur som ser på forskjeller og likheter mellom musikkterapi og musikkpedagogikk.

En viktig kilde til relevant litteratur ble tips fra medstudenter, musikkterapeuter og professorer i musikkterapi. Jeg har i prosessen opplevd å være en del av et raust fagfellesskap hvor det å ta seg tid til å dele kunnskap og informasjon står sterkt, også på tvers av landegrenser.

### 2.2 Musikkterapi

Hva er musikkterapi? Musikkterapi er et sammensatt fagfelt og ikke helt enkelt å definere kort. Da det er et relativt ungt forskningsfag, kan dette erfaringsmessig være utfordrende når man



til stadighet har behov for å forklare hva musikkterapi er. Flere har likevel skrevet definisjoner som rommer mangfoldet i musikkterapi på en god måte. Tre av dem velger jeg å presentere her.

«Musikkterapi er et fag som studerer sammenhenger mellom musikk og helse. Musikkterapeuter bruker musikk til å øke livskvalitet, bedre helse og fremme utvikling hos ulike brukergrupper» (Ruud, 2020). Denne definisjonen av Even Ruud er kort, men gir likevel plass til hele musikkterapifeltet, fra fag til praksis. Også i skolesammenheng vil denne definisjonen være dekkende for hva musikkterapi er.

Kenneth Bruscia går enda grundigere til verks i sin definisjon. For at noe skal kunne defineres som musikkterapi må det være et nivå av deltakelse og interaksjon mellom en klient, en musikkterapeut og musikken (Bruscia, 2014. s. 45).

Music therapy is a reflexive process wherein the therapist helps the client to optimize the client's health, using various facets of music experience and the relationships formed through them as the impetus for change. As defined here, music therapy is the professional practice component of the discipline, which informs and is informed by theory and research (Bruscia, 2014, s. 36)

Kenneth Bruscia viser i sin definisjon hvordan musikkterapeutisk profesjonell praksis er knyttet til både profesjonen (musikkterapeuten) og faget (teori og forskning). Formuleringen i definisjonen forutsetter at en musikkterapeut er involvert, men understreker at aktiv samhandling og relasjon med klient og musikk er en forutsetning for praksis og utvikling.

Den siste definisjonen jeg vil presentere her, er beskrivelsen av musikkterapi som innledet avsnittet om musikkterapi i spørreskjemaundersøkelsene, hentet fra musikkterapi.no:

«Musikkterapi gir muligheter 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» (<https://www.musikkterapi.no/hva-er-musikkterapi>).

Jeg valgte å bruke akkurat denne i spørreskjema fordi den er på norsk, den utdyper noe mer enn definisjonen av Even Ruud (2020), og den henviser med lenke til Norsk forening for musikkterapi sine hjemmesider hvor deltakerne kan finne mer informasjon om faget og profesjonen. For en dypere forståelse av hva musikkterapi i skole kan være, vil jeg videre presentere hvordan jeg, i denne sammenheng, forstår begrepene musikk og helse.

### 2.2.1 Musikkforståelse

Jeg vil ta utgangspunkt i tre forståelser av musikk når jeg i dette avsnittet forsøker å definere hvilken musikkforståelse jeg legger til grunn når jeg ser på musikkterapi i en skolesetting.

Først vil jeg ta utgangspunkt i Kenneth Bruscia sin definisjon av musikkterapi (se avsnitt 2.2), og hvordan han bruker begrepet «music experience» i stedet for kun å bruke begrepet «music». Å tilføre begrepet «opplevelse» begrunner han med at musikk i terapi ikke henviser til musikk kun som et ytre objekt for klienten, men at klientens mangefasetterte opplevelse av musikken står i sentrum. «i.e., the interaction between person, process, product and context, and the interaction among persons” (Bruscia, 2014, s.119). Altså, ikke musikken alene, men opplevelsen av, i og gjennom musikken knyttet til personen, prosessen, produktet, konteksten og interaksjonen med andre personer.

«To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing” (Small, 1998, s. 9). I denne andre forståelsen av musikk er ordet “music” ikke lenger et objekt, men et verb. Musikk er her noe vi kan gjøre/delta i. Christopher Small er musikkviter, og har utviklet begrepet «Musicking». I dette begrepet legger Small stor vekt på det sosiale aspektet ved det å delta i/gjøre musikk. Musicking er et sosialt konsept hvor komponister eller utøvere ikke kun gjør noe for passive lyttere, men hvor alle som er til stede regnes som involverte i den musikalske handlingen (Small, 1998, s. 10).

Den tredje forståelsen av musikk forsøker å gi et bilde av «musikkens betydning for og virkning på mennesket». Lars Ole Bonde beskriver en modell som skiller ut 4 funksjonsnivåer musikk kan operere på: Fysiologisk: Musikk som lyd. Lyden virker på kroppen gjennom f.eks. resonans,

indre og ytre bevegelse og vitalitetsdynamikk. Syntaktisk: Musikk som språk med betydning. Her fungerer musikken som et estetisk fenomen som kan gi en opplevelse av sammenheng og struktur. Semantisk: Musikk som språk med mening. På dette nivå kan musikk treffe mennesket på et åndelig og eksistensielt plan og gi en opplevelse av relevans, formål og budskap. Pragmatisk: Musikk som interaksjon. Her blir musikken et sosialt fenomen gjennom samvær, samhandling, opptredener og i musikalsk kommunikasjon. Musikkens mulige virkning differerer på de forskjellige nivåene. (Bonde, 2011, s. 30)

Hvordan kan disse måtene å forstå musikk på være relevante i en skolesammenheng? Den første forståelsen hjelper meg å sette eleven i sentrum. Den setter fokus på hvordan musikkopplevelsen er, med alt den til enhver tid innebærer, for den enkelte elev eller for gruppa. Den andre hjelper meg å tenke på en utvidet helhet. Den inkluderer alle tilstedeværende som deltakende i musikken. Gjennom begrepet musicking transformeres musikk fra et objekt til et verb, til noe vi gjør sammen. Den tredje setter ord på hvordan musikk (eller musicking) kan påvirke oss, på ulike nivå, f.eks. fysisk, emosjonelt, åndelig og sosialt, - ofte vil vi kanskje påvirkes på flere nivå samtidig.

### 2.2.2 Helseforståelse

Jeg vil i følgende avsnitt argumentere for et salutogent, heller enn et patogent, helseperspektiv i en skolesetting. I et patogent perspektiv er helse fravær av sykdom og plager, hvor fokuset vil være å forebygge og behandle sykdom, forhindre kroniske plager og død, og å gjenopprette helse hvis mulig (Antonovsky, 2014, s.27). I en slik forståelse er forholdet mellom helse og uhelse en dikotomi, det er et enten eller. I norsk grunnskole har skolens oppdrag, hva gjelder elevenes helse, kommet ennå tydeligere inn gjennom Kunnskapsløftet 2020. «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I denne sammenheng passer ikke et patogent helseperspektiv. Skolen skal ikke behandle sykdom, men veilede elevene til kompetanse som kan fremme god psykisk og fysisk helse. Salutogenese er en forståelse av helse som, etter min oppfatning, er mer i samsvar med skolens oppdrag. [Den] setter søkelys på hva som fremmer god helse og gir individer økt mestring og velvære» (Lønne, 2020). I det salutogene perspektivet sees forholdet mellom helse og uhelse som et kontinuum. «Salutogenese handler

om å finne ut hvor på kontinuumet hver enkelt person til enhver tid befinner seg» (Antonovsky, 2014, s.27). Historie, kontekst, relasjoner, kropp, følelser og tanker, er alle elementer som kan påvirke vår opplevelse av helse. En forståelse av mennesket som flerdimensjonalt vil derfor være viktig for å finne ut hvor på kontinuumet en person befinner seg. Denne sammenhengen vil jeg komme tilbake til i neste avsnitt.

### 2.2.3 Humanistisk perspektiv

Musikkterapi er «et fler- og tverrfaglig teoretisk felt med røtter i ulike forskningstradisjoner, vitenskapsfilosofier og verdisystemer» (12008, s. 5). Med utgangspunkt i Ruud sin beskrivelse av «Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi», vil jeg presentere relevans av et slikt perspektiv på musikkterapi i en skolesetting. Med et humanistisk perspektiv vil musikkterapeuten, med sine kompetanser og med refleksivitet, møte det flerdimensjonale mennesket med fokus på relasjon, mestring og ressurser, kontekst og kultur, med mål om å oppnå bedret helse og livskvalitet (Ruud, 2008). Videre vil jeg utdype betydningen av noen av de ovennevnte elementene i en humanistisk tilnærming.

### 2.2.4 Et flerdimensjonalt menneskesyn

I et flerdimensjonalt menneskesyn beskrives mennesket både som «en organisme, en person og et samfunnsvesen» (Ruud, 2008, s. 9). Organismen viser til en kropp som reagerer på musikk på mange forskjellige måter. Den kan oppleve ubevisste, emosjonelle reaksjoner som gåsehud og hevet eller senket puls. Følelsesmessige reaksjoner som glede, tristhet og sinne. Kroppen er et redskap, en forutsetning for utførelse av musikk (Ruud, 2008, s. 9-10). Utførelse av musikk kan føre til utvikling av organismen. Få, om noen, menneskelige aktiviteter, kan forandre hjernen i like stor grad som musikkutøvelse (Brean og Skeie, 2019, s. 9). Mennesket som person kan berøres av musikk. Musikken kan produsere assosiasjoner og drømmer. Både sangtekster og musikk kan skape refleksjoner. Preferanser kan komme til uttrykk gjennom at mennesket, som person, tar bevisste musikalske valg. Som samfunnsvesen har mennesket en musikalsk identitet. Denne er knyttet til de omgivelsene det står i, og til enhver tid har stått i. Som musikkterapeut vil det å møte mennesket innenfor dets «musikalske koderepertoar, ikke bare bety bedre grunnlag for musikalske dialoger, det betyr også en grunnleggende respekt for – og anerkjennelse av – mottakerens (musikalske) identitet og menneskeverd» (Ruud, 2008, s. 10).

### 2.2.5 En relasjonell tilnærming

«Mer enn noen annen art på denne planeten, er mennesker «skrudd sammen» for å være sammen.» Dette sitatet er hentet fra boken *Se eleven innenfra* (Brandtzæg et al., 2019, s. 60). Innholdet bygger på kunnskap fra tilknytningspsykologiens forskning som viser at «barns psykiske helse hviler på trygge relasjoner til voksne, både hjemme, i barnehagen og på skolen» (Brandtzæg et al., 2019, s. 10). Relasjon er også et viktig begrep i musikkterapi. Som nevnt i avsnitt, 1.5.1, er relasjon beskrevet som et grunnleggende kompetansefelt hos en musikkterapeut (Ruud, 2017). Opphavet til en relasjonell teoriforståelse kan vi finne i den relasjonelle dreining/vending i psykologien. Innenfor både psykoanalysen og utviklingspsykologien, gjennom spedbarnsforskning, har en vending fra «drift til relasjon» (Binder et.al, 2006) funnet sted. Gjennom dette kom «et skifte fra en en-person («monadisk»), til en to-person («dialogisk»), modell for menneskelig utvikling» (Trondalen, 2016, s. 7). Med en slik forståelse kan vi si at det er i «jeg»-ets møte med et «du», gjennom anerkjennelse, eller neglisjering, at menneskelig utvikling finner sted (Binder et. Al, 2006). For en musikkterapeut i skolen vil en slik relasjonell tilnærming blant annet innebære evnen til å tone seg inn på både klassen og på enkeltelever. Det innebærer å være til stede her og nå, tilgjengelig for elevene. Å anerkjenne elevenes initiativ og deres forskjellighet, og gjennom musikk legge til rette for aktiviteter hvor deltakelse, felles oppmerksomhet og mestring er mulig for alle (Trondalen, 2008).

### 2.2.6 Samfunnsmusikkterapi

Musikkterapifeltet er i stadig utvikling og består av flere ulike retninger. Samfunnsmusikkterapi er en av hovedretningene i norsk musikkterapi. Da skolen er en samfunnsinstitusjon, er det nærliggende å hente inspirasjon og kunnskap herfra.

I samfunnsmusikkterapeutisk praksis er mål knytt til samspelet mellom individ og samfunn, prosessen er deltakarstyrt, arenaene er opne og inkluderande og musikkbruken kontekstrelatert og økologisk (Stige, 2003, referert i Stige, 2008b, s. 151).

Stige og Aarø (2012) beskriver kjerneelementene i samfunnsmusikkterapi ved hjelp av akronymet PREPARE. I følgende beskrivelse av akronymet vil jeg forklare begrepene ved hjelp av eksempler på hva de kan bety for en musikkterapeut i en skolesetting. P står for **Participation** (deltakelse). Dette handler om å tilby elever (uansett funksjonsnivå) mulighet for individuell og sosial deltakelse. R står for **Resource** - oriented (ressursorientert). Lete etter og bygge på ressurser/styrker elevene har, og ressurser tilgjengelig i samfunnet rundt elevene. E står for **Ecological** (økologisk). Bak dette begrepet ligger blant annet et prinsipp om en helhetlig tilnærming av det flerdimensjonale menneske, med et spesielt fokus på mennesket som en del av en større økologisk helhet. P står for **Performative** (fremføringsbasert). Dette begrepet må ikke forstås kun som fremføring av musikk, men også muligheten til for eksempel å fremføre nye identiteter gjennom rollen man har i det musikalske samspillet. A står for **Activist** (Aktivistisk). Dette peker i retning av en mer samfunnskritisk rolle. Sett i et skoleeksempel vill det kunne innebære å stille seg spørsmålene: Er det noe i elevens omgivelser på skolen, hjemme eller i fritidstilbud (ev. mangel på dette) som står i veien for elevens utvikling? Og hva kan i så fall musikkterapeuten/musikkterapien gjøre med dette? R står for **Reflective** (reflekterende). En reflektiv holdning hvor musikkterapeuten ikke fungerer som en ekspert, men som en nær og oppmerksom medvandrer. E står for **Ethics-driven** (etikkdrevet) Dette innebærer blant annet at praksis skal bygge på verdier som frihet, respekt, likhet/likeverd og solidaritet (Stige & Aarø, 2012), s. 18).

Et humanistisk perspektiv på musikkterapi i en skolesetting begrunnes i dette kapitlet med musikkterapeutens relasjonelle tilnærming til det flerdimensjonale mennesket. Musikkterapeuten skal tilrettelegge for deltakelse i musikk som tar utgangspunkt i elevenes og omgivelsenes ressurser og som muliggjør mestringsopplevelser for alle. Refleksivitet, evne til inntoning og tilstedeværelse i et her og nå, vil danne grunnlaget for en god og trygg relasjon som gir mulighet for utvikling.

## 2.3 Småskolen

### 2.3.1 Skolemiljø

I 2017 ble det gjort en lovendring i opplæringslovens paragraf 9A, som omhandler elevenes skolemiljø. § 9 A-3. og § 9 A-4. pålegger skolene å ha nulltoleranse for mobbing og krenkelser og forplikter alle ansatte ved skolen til å:

- Følge med på om elevene har et godt og trygt skolemiljø
- Gripe inn imot krenking som vold, mobbing, diskriminering og trakassering hvor det er mulig.
- Varsle rektor ved mistanke om at en elev ikke opplever miljøet trygt og godt.
  - Rektor skal videre varsle skoleeier i alvorlige tilfeller.
- Planlegge, gjennomføre og evaluere tiltak.

(Opplæringsloven, 2017, § 9 A-1, 3 og 4)

Det er altså lovpålagt å sørge for et godt og trygt læringsmiljø. Utdanningsdirektoratet skriver slik om skolens lovpålagte oppdrag:

#### Skolemiljø

Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Et systematisk arbeid er avgjørende for å skape et trygt og godt skolemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017).

### 2.3.2 Musikk i småskolen

«Musikk er et sentralt fag for skaperkraft, kulturforståelse og identitetsutvikling. Gjennom faget får elevene grunnlag til å delta i musikk i et livslangt perspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2020 c). Dette utdraget er hentet fra avsnittet i læreplan for musikk som omhandler musikkfagets relevans og sentrale verdier. Måten elevene skal utvikle dette grunnlaget for deltakelse i musikk er presentert gjennom fagets kjerneelementer: å utøve, lage og oppleve musikk, samt å utvikle kulturforståelse gjennom musikk. Alt dette med mål om å utvikle grunnleggende ferdigheter (muntlige-, skriftlige-, lese-, regne- og digitale

ferdigheter) som gjør det mulig å nå fagets kompetansemål. Det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring har også en rolle i musikkfaget:

I musikkfaget handler det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring om at eleven utvikler evner til å uttrykke seg gjennom spill, sang, andre vokale uttrykk og dans. Felleskapet rundt musikk bygger relasjoner mellom mennesker, gir mestringsfølelse og bidrar til et positivt selvbilde, når musikkens faglige og estetiske dimensjoner ivaretas. Musikk er en ressurs for å gjenkjenne, sette ord på og håndtere tanker, 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 (Utdanningsdirektoratet, 2020 c, s. 3).

Også utenfor musikkrommet har musikk sin plass i grunnskolen. Fellessamlinger og skoleavslutninger innebærer ofte elevers fremføring av sang, musikk og dans. Øving og fremføring av sanger knyttet til høytider og 17.mai. Noen lærer matematikksanger for å huske gangetabell o.l. NRK-Super har også bidratt med musikalsk inspirasjon til skolene gjennom program som Tellekorpset, Lesekorpset, Sangfoni og BlimE-dans.

### 2.3.3 Kunnskapsløftet 2020

Høsten 2020 ble det innført et fornyet læreplanverk i grunnskolen.

«Samfunnet endrer seg raskt og det elevene lærer skal være relevant og framtidsrettet. Læreplanene er derfor endret slik at kompetansen elevene utvikler skal kunne brukes også på områder som i dag er ukjent. Å lære å lære er vesentlig i de nye læreplanene fordi det gir grunnlag for læring gjennom hele livet» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

De gamle læreplanene fra Kunnskapsløftet 2006 ble, blant annet, kritisert for å ha for stor stofftrengsel med for mange tema og for stort omfang, og for stort fokus på kompetansemålene i de ulike fagene. Dette er det gjort betydelige endringer på i Kunnskapsløftet 2020. Nå er det dybdelæring heller enn litt kunnskap om mye. Skaperglede, engasjement og utforskertrang skal vekkes gjennom mer praktiske oppgaver i fagene, og at elevene i større grad skal få påvirke valg av både innhold og metoder.



#### 2.3.4 Tverrfaglig kompetansefellesskap i skolen

Tverrfaglig kompetanse i skolen har vært et tema i både forskning og faglig diskurs i mange år. Jeg vil i dette avsnittet trekke frem forskning som avdekker behov for økt sosialpedagogisk kompetanse i skolen, da jeg ser dette som mest relevant for å svare på oppgavens problemstilling. Kunnskapsdepartementet nedsatte i 2008 Tidsbrukutvalget. Dette utvalget hadde som formål «å iverksette en kartlegging av tidsbruk og organisering blant lærere, skoleledere og skoleansvarlige i kommunene, og sette ned et utvalg for å avbyråkratisere skolen og sikre at tidsbruken er rettet mot undervisning og læring» (Meld. St. 19 (2009-2010), s. 7). I Tidsbrukutvalgets rapport ble det fremhevet ti sentrale områder som virket særlig inn på tidsbruken i skolen og et av disse omhandlet bruk av andre yrkesgrupper enn lærere i skolen. «Utvalget ser verdien av å inkludere andre yrkesgrupper enn lærere i skolen og mener skoleeier og skoleleder må legge til rette for at relevant kompetanse fra andre yrkesgrupper blir benyttet i skolen» (Meld. St. 19 (2009-2010), s. 8). Omsorg for enkeltelever, konfliktløsning mellom elever, oppfølging av elever med spesielle behov og inspeksjon ble trukket frem som oppgaver det er aktuelt å avlaste lærerne med. Ulike faggrupper ble nevnt som egnede for å dekke disse oppgavene. Musikkterapeuter nevnes ikke, men jeg våger å påstå at de kunne stått der, på lik linje med barnevernspedagoger, miljøarbeidere og helsefaglig personell.

På bakgrunn av denne stortingsmeldingen, ble det

etterlyst en utprøving og pilotering av ulike modeller som kunne gi myndighetene bedre kunnskapsgrunnlag for å vurdere hvordan man kunne styrke bruken av en flerfaglig ressurs i skolen på permanent basis og dermed sikre også bedre tverretattlig samarbeid og bedre utnyttelse av de totale ressursene som er tilgjengelig for utsatte barn og unge i skolen (Borg, et. al. 2015, s. 1).

Dette resulterte i FoU-prosjektet "Et lag rundt læreren". Prosjektet ble avsluttet med en oppsummerende rapport kalt: *Hva lærerne ikke kan: Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. Etter omfattende datainnsamling ble det, på grunnlag av analytisk bearbeiding av datamaterialet, skissert fem mulige modeller for styrket bruk av flerfaglig kompetanse i skolen. En av disse modellene omhandlet «å øke antallet personer med sosialfaglig utdanning i skolen, samt å integrere dem tettere i laget rundt læreren» (Borg, et.

al. 2015, s. 45). Slik det fremkommer av rapporten kan disse sosialfaglige profesjonene jobbe med sosialpedagogiske utfordringer akutt, «behandlende» og forebyggende. Viktigheten av avklaringer rundt roller og ansvar og villighet til å endre holdninger og identiteter, understrekes i rapporten som en forutsetning for optimal utnyttelse av et slikt tverrfaglig samarbeid (Borg, et.al. 2015, s. 27). I denne sammenheng kjennetegnes tverrfaglig samarbeid av en integrert profesjonell praksis og kunnskapsutveksling med sikte på å nå et felles mål (Borg, et. al. 2015, s. 4).

#### 2.4 Musikkterapi og musikkpedagogikk

«Grensene mellom musikkpedagogikk og musikkterapi kan vel ved første øyekast synes å virke flytende» (Ruud, 1997). «Given the many ways that learning enters into music therapy, the boundaries between education, developmental growth, and therapeutic change are easily and frequently blurred” (Bruscia, 2014, s. 210). Even Ruud og Kenneth E. Bruscia setter her ord på hvordan fagfeltene musikkterapi og musikkpedagogikk, kan være utfordrende å distingvere. Ved hjelp av teorier fra Even Ruud, Kenneth E. Bruscia og Lars Ole Bonde, vil jeg likevel forsøke å beskrive både noen forskjeller og noen likheter.

Jeg har allerede beskrevet en relasjonell tilnærming i musikkterapien (avsnitt 2.2.5). Denne tilnærmingen ble forklart med teori fra psykologien. Også læreryrket kan beskrives som en relasjonsprofesjon (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24). Men hva er forskjellen på relasjonen mellom klient-terapeut og elev-pedagog, altså den terapeutiske og den pedagogiske kontrakt? «The student-teacher relationship is substantially different than a client-therapist relationship – in role responsibilities, level of intimacy, dynamics and content” (Bruscia, 2014, s. 212). Terapeuten skal arbeide med personlig, «ubevidst stof (og den modstand, som ofte er knyttet til den). Dette kan og skal ikke være en del av den pedagogiske kontrakt, en lærer er heller ikke kvalifisert til at arbeide på denne måte» (Bonde, 2017, s. 132). Ifølge disse sitatene skal relasjonene være ulike. De skal arbeide på ulike nivå, noe som blant annet skjer gjennom å ha forskjellige mål. Bruscia beskriver hvordan utdanning gir elevene kunnskap om verden og utvikler ferdigheter som trengs for å tilpasse seg i verden.

Mens terapi gir klienten innsikt i dens væren og leven i verden og fokuserer på utbedring av problemer som står i veien for tilpasning (Bruscia, 2014, s. 211).

Bruscia beskriver fire måter å oppleve musikk på: improvisering, gjøre/ musisere et allerede komponert musikkstykk, komponere og lytte. (Bruscia, 2014 s. 130) Disse måtene å oppleve musikk på er ikke fremmede i en skolesammenheng. Alle fire blir, på et eller annet vis, nevnt under musikkfagets kjerneelementer: Utøve musikk, lage musikk, oppleve musikk og kulturforståelse. Målet med musikkopplevelsene vil likevel være ulikt fra et musikkterapeutisk og et musikkpedagogisk ståsted. Ta for eksempel improvisering. Under kjerneelementet Lage musikk, står det i læreplanen at: «Elevene skal få erfaring med og opplæring i ulike måter å lage musikk på og bli i stand til å ta i bruk ulike improvisasjons- og komposisjonsteknikker, verktøy og metoder.» Målet med improvisasjonen vil her være å utvikle elevenes ferdigheter i å lage musikk, altså er musikken målet. I klinisk improvisasjon, som er en improvisatorisk metode i musikkterapi, vil improvisasjonen ha utenommusikalske/terapeutiske mål, her vil musikken være middelet, ikke målet i seg selv.

«In education, acquiring knowledge and skill is the primary goal, whereas in therapy it is only a means to achieving some facet of health” (Bruscia, 2014, s. 211). Bruscia presenterer her forholdet mellom utdanning og terapi som en dikotomi. Bonde (2017) foreslår heller å se på forholdet mellom musikkterapi og musikkpedagogikk «som et kontinuum med glidende overgange» (Bonde, 2017, s. 132). For å begrunne disse glidende overgangene trekker han, blant annet, inn Carl Rogers teori om læringsforståelse og hans begrep «signifikant læring». Signifikant læring handler ikke «så meget om at opfylde spesifikke mål (som formuleret i fx faglige bekendtgørelser, læreplaner og eksamensordninger), men om opplevelsesbasert, dybtgående, refleksiv læring ...» (Bonde, 2014, s. 52). «Opplevelsesbasert, dybtgående og refleksiv læring» er begreper vi lett kan sammenligne med gjengående begreper fra LK20 som: «Skaperglede, engasjement og utforskertrang», «dybdelæring» og «refleksjon».

Kort oppsummert kan vi si at selv om begge profesjoner kan sies å ha en relasjonell tilnærming, er den terapeutiske- og den pedagogiske kontrakt i utgangspunktet forskjellige. Begge jobber med læring og utvikling, ofte også med tilsvarende bruk av musikk (ref. eksempel om improvisasjon), men musikkens roller og målene for musikkopplevelsen er ulike. Likevel kan vi

finne rom for glidende overganger og mulighet for nyttig kunnskapsutveksling mellom de to profesjonene i rammene av læreplanverket Kunnskapsløftet 2020.

### 3 METODE

Kapittel 3 vil inneholde en beskrivelse av prosess frem mot, og endelig valg av, vitenskapsteoretisk tilnærming, forskningsdesign og -metode. Samt en redegjøring av prosess for datainnsamling og databearbeiding, og en beskrivelse av etiske refleksjoner og vurderinger.

#### 3.1 Vitenskapelig tilnærming

Som beskrevet i innledningen har jeg gjort betydelige endringer i prosjektet som et resultat av restriksjonene Covid 19 brakte med seg. Med restriksjoner på fysisk samvær, måtte jeg finne en måte å svare på problemstillingen uten å være avhengig av fysiske møter. Jeg så da et behov for å finne ut hva som rører seg i skolene i dag, både av praksis og av aktuelle behov og ønsker. Jeg kom derav til at ved å gjennomføre en elektronisk spørreskjemaundersøkelse blant rektorer og lærere på et utvalg av landets barneskoler kunne jeg kartlegge hvordan musikk brukes i småskolen i Norge i dag, behov for og tanker om tverrfaglig samarbeid i småskolen, opplevelser av og tanker om innføring av tverrfaglig tema *Folkehelse og livsmestring* og kunnskap om/kjennskap til musikkterapi. Med denne datainnsamlingsmetoden, beveget jeg meg inn i et mer kvantitativt orientert landskap. Da jeg opplever å ha en tydelig forankring i en humanistisk vitenskapstradisjon skapte dette litt hodebry for meg. Jeg leste flere artikler og kapitler om ulike forskningsmetoder og fant til slutt en ro etter å ha lest Kapittel 3 i Olav Dallan (2017, s. 50) sin bok *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Dallan skisserer en tabell som viser en forenklet oversikt over karakteristiske trekk «som kjennetegner henholdsvis kvalitativt- og kvantitativt orienterte metoder» (Dallan, 2017, s. 52). Videre beskriver Dallan (2017) at

forskere som benytter seg av kvantitative data, litt karikert, beskrives som «tellere», mens de som bruker kvalitative data, kalles «tolkere». Svært forenklet sier dette noe om både de dataene og de arbeidsmåtene som karakteriserer de ulike tilnærmingene. Vi må samtidig være klar over at det i kvalitative undersøkelser også er elementer av kvantifisering, og at mange kvantitative forskere også tolker sitt materiale. Forskjellen

mellom disse metoderetningene er i første rekke knyttet til måten du samler inn data på. (Dallan, 2017, s. 53)

### 3.2 Survey

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av survey som forskningsdesign og spørreskjema som metode. «Det karakteristiske [med surveyundersøkelser] er et relativt stort, representativt utvalg fra en geografisk spredt populasjon, datainnsamling ved hjelp av spørreskjema (ved intervju, selvutfylling etc.), og en relativt rutinisert analyse av data, ordnet i avhengige og uavhengige variabler» (Ilstad, 1989, referert i Aarø, 2005, s. 2). Survey defineres av Ilstad som en underkategori til Ex-post facto-studier i atferds- og samfunnsforskning. «Ex-post-facto-undersøkelser innebærer at en studerer verden slik den er, uten [mål om] å gripe inn på noen bestemt og planlagt måte for å skape systematisk endringer» (Ilstad, 1989, referert i Aarø, 2005, s. 3). Jeg har som mål med datainnsamlingen å kartlegge en slags situasjonsrapport fra småskoler over hele landet, knyttet til oppgavens tema for å besvare problemstillingen.

### 3.3 Spørreskjema

Metoden jeg har valgt å bruke i datainnsamlingen, er en kvantitativ metode. Den har et tverrsnittdesign, noe som kjennetegnes ved at datainnsamlingen skjer «i et avgrenset tidsrom, og hensikten er først og fremst å beskrive forhold i nåtid» (Ringdal, 2018, s. 112). Med denne kvantitative tilnærmingen ønsker jeg å kartlegge bredt:

- Hvordan musikk brukes i småskolen i dag.
- Hvordan skoler jobber med innføringen av det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring på småskoletrinnene.
- Behovet for, ønsker om og mulighet for utvidet flerfaglig kompetanse i småskolen.
- Kjennskap til og kunnskap om musikkterapi i skolen.

Dette med mål om å finne noe gjennomsnittlig og representativt. En elektronisk spørreskjemaundersøkelse gir muligheten til å nå ut til et stort utvalg, spredt over et vidt geografisk område.

Noen kvalitative elementer ble inkludert i spørreskjemaene. Disse knyttes i hovedsak til enkelte fritekstoppgaver som ble lagt til i spørreskjema. Målet med disse oppgavene var å oppnå en dypere forståelse for hva som lå bak noen av talldataene i det kvantitative materialet, og å åpne opp for at respondentene kunne bringe inn tema jeg ikke hadde tenkt på. Disse oppgavene krevde en annen tilnærming i tolkning og analyse. Metoder for analyse vil jeg komme tilbake til senere i dette kapitlet. Dette er altså et kvantitativt prosjekt med noen kvalitative innslag.

### 3.4 Utvalg

Målgruppa for undersøkelsen todelt:

- Utvalg 1: Barneskolerektorer
- Utvalg 2: Lærere som underviser på et småskoletrinn

De to utvalgene er potensielt like store, og like viktige. -dette vil jeg utdype i avsnitt 3.3.2. Ideelt sett skulle alle barneskolerektorer i hele landet fått invitasjon til å delta, men av hensyn til størrelsen på oppgaven var ikke dette mulig. To inklusjonskriterier ble satt før trekking av endelig utvalg ble utført:

- Kun kommunale skoler
- Kun 1-7 og/eller 1-4 skoler

#### 3.4.1 Trekning

Jeg gjorde et stratifisert tilfeldig utvalg hvor jeg trakk tre kommuner fra hvert av landets 11 fylker. 11 konvolutter med hvert sitt fylkesnavn ble fylt med en lapp pr. tilhørende kommune. Trekking av kommuner ble gjort i tre trinn (figur 3.1). Før trekking ble kommunene fra hvert fylke fordelt i to bunker: «bygdekommuner» og «bykommuner». Kriteriet for å kalles en bykommuner, er at kommunen har tettsteder/byer med over 5000 innbyggere. Bilde i figur 3.2 viser prosessen i praksis.





### 3.4.2 Antall

Av i alt 66 mulige skoler satt jeg igjen med 57 skoler etter min første trekning av utvalg. Gjennom samtaler med veileder og annen fagperson fra NMH, kom det frem at det trolig ville være hensiktsmessig å øke antallet betydelig. Dette ble foreslått da det erfaringsmessig er utfordrende å få en høy svarprosent. Minst 150 skoler ble nevnt som et antall. Jeg valgte da å repetere trekkemetoden fra første runde, men å doble antallet i runde to. Totalt 169 skoler ble trukket. Rektor ved alle skolene fikk tilsendt to separate spørreskjema på e-post. Ett som rektor selv skulle besvare og ett som rektor skulle videresende til en (selvvalgt) lærer på et av småskoletrinnene. E-postadresser ble hentet fra kommunenes eller skolenes hjemmesider. Innledningsvis i dette kapittelet skrev jeg at begge utvalg er potensielt like store og like viktige. Størrelsen på utvalg 2 vil avhenge av at rektor videresender og oppfordrer en lærer til å besvare undersøkelsen. Viktigheten av utvalgene vil trolig påvirkes av antall respondenter og dette vil kunne variere.

### 3.4.3 Reliabilitet knyttet til utvalgene og hvem de representerer

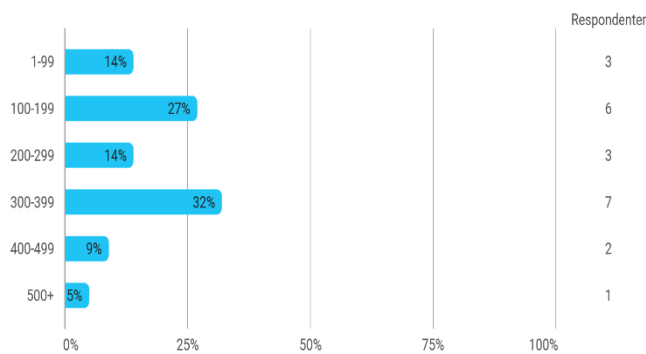
Pr. desember 2020 var det 1461 kommunale barneskoler i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2021). 169 skoler ble invitert til å delta. 23 av disse var 1-10 skoler som ble inkludert fra kommuner hvor det ikke var 1-4 eller 1-7-skoler. 1 skole ble slettet da de informerte om at de var en 5-7-skole, og derfor ikke var i undersøkelsens målgruppe. 9 skoler (5%) ble slettet da jeg mottok returnmelding med beskjed om at de ikke hadde anledning til å delta i undersøkelsen.

Totalt 22 respondenter (13%) fullførte rektorundersøkelsen og 10 respondenter (6%) fullførte lærerundersøkelsen. Disse utgjør det endelige utvalget i undersøkelsen. En lav svarprosent førte til et relativt lite utvalg. Dette vil selvsagt være med å svekke reliabiliteten i undersøkelsen, noe jeg vil diskutere mulige årsaker for, og (bi)virkning av, i drøftingen i kapittel 5. Utvalgets størrelse gjør også at det å oppgi resultatene i % ikke nødvendigvis er oppklarende. Jeg velger derfor kun å oppgi %-utregninger i teksten i tilfeller hvor dette gir en bedre beskrivelse av resultatene, og i tabeller.

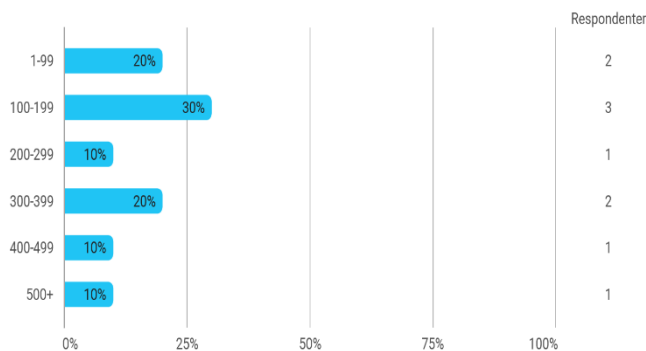
I spørreskjemaets første del ble bakgrunnsdata om respondentene kartlagt. Det ble ikke spurt om personsensitiv informasjon. Målet med spørsmålene var, blant annet, å kartlegge undersøkelsens geografiske og demografiske representativitet. Bakgrunnsdata som

omhandler utvalgets interesse, kompetanse og erfaring med musikk, vil bli presentert i kapittel 4.

Resultat viser at endelig utvalg består av rektorer fra 9 av landets 11 fylker og lærere fra 8 av 11 fylker. Antall respondenter pr. representerte fylke varierer fra 1-4. blant rektorene og 1-2 blant lærerne. Fordeling mellom by- og bygdeskoler er henholdsvis 12 (N=22) respondenter (by) mot 10 (N=22) respondenter (bygd) blant rektorene, og 5 (N=10) resp. (by) mot 5 (N=10) resp. (bygd) blant lærerne. Hvor stor skole respondentene arbeider ved ble også kartlagt. Skolestørrelsen målt i antall elever ble fordelt slik:



Figur 3-3 Skolestørrelse etter elevtall - Rektorundersøkelsen



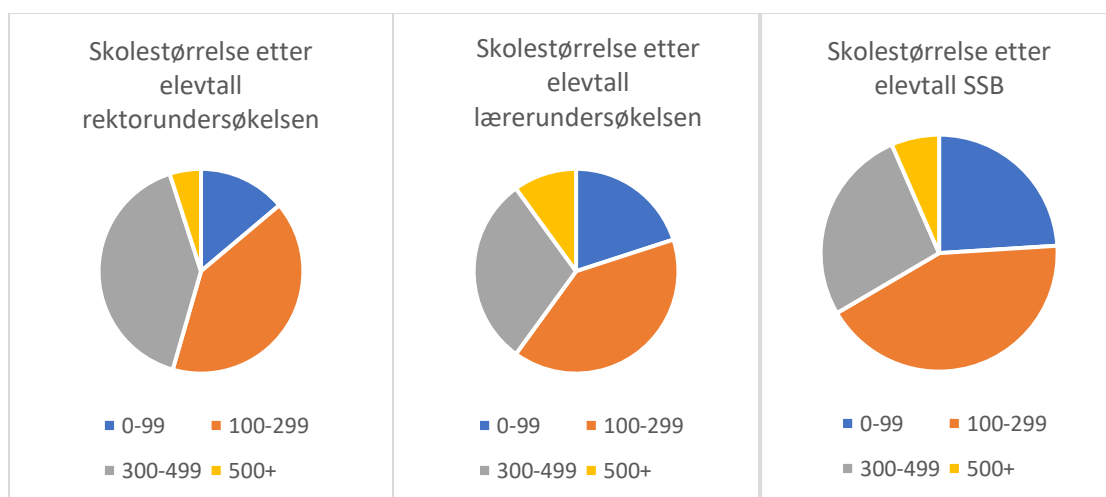
Figur 3-4 Skolestørrelse etter elevtall - Lærerundersøkelsen

I figur 3-5 ser vi en oversiktstabell fra Statistisk sentralbyrå (SSB) som viser antall kommunale barneskoler i Norge, etter skolestørrelse, pr. desember 2021.

					2021
0 Hele landet	1-9 elevar	Kommunal	Grunnskolar	Barneskolar	14
	10-19 elevar	Kommunal	Grunnskolar	Barneskolar	35
	20-49 elevar	Kommunal	Grunnskolar	Barneskolar	126
	50-99 elevar	Kommunal	Grunnskolar	Barneskolar	173
	100-299 elevar	Kommunal	Grunnskolar	Barneskolar	617
	300-499 elevar	Kommunal	Grunnskolar	Barneskolar	390
	500 elevar eller meir	Kommunal	Grunnskolar	Barneskolar	95

Figur 3-5 Tabell hentet fra Statistisk sentralbyrå (2022).

For å kunne sammenligne tallene i figur 3-3, 3-4 og 3-5 har jeg laget sektordiagram med kun fire graderinger i skolestørrelse. Nødvendige sammenslåinger av graderinger har blitt gjort i alle datasettene.



3-6 Sektordiagram, skolestørrelse

Ved å sammenligne sektordiagrammene ser vi at det er en underrepresentasjon av skoler med 1-99 elever i utvalget. Skoler med 300-400 elever er til gjengjeld overrepresentert. Skoler med 100-299 og 500+ elever samsvarer ganske bra med tallene fra SSB.

### 3.5 Datainnsamling

Spørreskjemaundersøkelsen er en todelt kartleggingsundersøkelse som ble sendt ut på e-post til et utvalg rektorer fra hele landet. Rektorene mottok to separate e-poster merket med «spørreskjema - rektor» og «spørreskjema - lærer». I e-posten merket «spørreskjema - rektor» ble rektorene bedt om å besvare spørreskjema selv, samt videresende og oppfordre en av lærerne på et småskoletrinn om å besvare spørreskjema i e-posten merket «spørreskjema –

lærer». Hvordan denne distribusjonsformen kan ha påvirket svarprosenten på lærerundersøkelsen vil jeg drøfte i kapittel 5.

### 3.5.1 Utvikling av spørreskjema

Utviklingen av spørreskjemaene har vært en omfattende prosess. Da det, meg bekjent, ikke eksisterer et allerede utprøvd spørreskjema med lik eller lignende tematikk, måtte jeg starte fra null. Uten erfaring, søkte jeg igjen til metodelitteraturen for å hente kunnskap og veiledning. Bøkene til både Olav Dallan (2017) og Gustav Haraldsen (1999) ble viktige i utarbeidingsprosessen.

Gjentatte ganger i utviklingsprosessen ble skjemaet testet og evaluert. Fra tidlig i prosessen ble skjema gjennomgått sammen med veileder. Etter hvert ble også en annen fagperson fra NMH involvert for å bidra med ytterligere kompetanse på kvantitativ forskning, spørreskjemametodikk og statistikk. Pilot-undersøkelser ble også gjennomført i flere runder, med venner, familie og bekjente som deltakere. To av pilotdeltakerne står i relevante yrker (barneskolerektor og lærer i småskolen). Disse to bidro i hovedsak på det tematiske innholdet ved å spisse formuleringer og supplere svaralternativer for å møte målgruppa enda bedre. Testpersoner med annen kompetanse, kom med forslag til forbedringer i skjemaets utforming og struktur. Veileder og annen fagperson fra NMH delte egne erfaringer og viktig fagkunnskap om spørsmålsformuleringer, begrepsbruk, statistikk, m.m.

### 3.5.2 SurveyXact

SurveyXact av Rambøll, er et av Skandinavias ledende verktøy for spørreundersøkelser. NMH har lisens på dette surveyprogrammet og alle masterstudenter som skal gjennomføre en spørreskjemaundersøkelse får kostnadsfri tilgang til programmet. NMH har også en superbruker på programmet som kan veilede studenter ved behov. Ved ytterligere behov for veiledning i programmets funksjoner, tilbyr SurveyXact demonstrasjonsvideoer, og konsultasjon via telefon og e-post. Med Rambøll, som er et globalt kunnskapskonsern, i ryggen, bygger programvaren på mer enn 30 års erfaring med spørreskjemaer (<https://www.surveyxact.no/>). Valget ble derfor enkelt, og både utarbeiding, utsending og databearbeiding ble gjort i SurveyXact.

### 3.5.3 Skjemaets oppbygging

Undersøkelsen var beregnet til å ta 10 til 15 minutter å besvare. I et innledende spørsmål måtte alle respondenter krysse av for at de har mottatt og lest informasjonsskrivet som det var lenket til i e-posten, og at de samtykket til deltakelse i undersøkelsen.

Spørreskjemaene består av 44 spørsmål og påstander i lærerundersøkelsen og 46 spørsmål og påstander i rektorundersøkelsen fordelt på fem tematiske deler:

1. Bakgrunnsdata (10 spm.)
2. Musikk i småskolen (19 spm. og påstander)
3. Folkehelse og livsmestring (7 påstander)
4. Tverrfaglig kompetanse i småskolen (2 spm. til lærere og 3 spm. til rektorer)
5. Musikkterapi (5 spm. til lærere og 6 spm. til rektorer)

Som avslutning på begge spørreskjemaene ble det lagt til et åpent tekstfelt med instruksjonen: «Er det noe jeg ikke har spurt om som du tenker er relevant å tilføre, kan du gjerne skrive det her:»

Type variabler som måles i de ulike spørsmålene varierer. Tabell 3.1, under, er inspirert av Halås (2019 s. 28). Denne tabellen gir en oversikt over hva som måles i de ulike delene og på hvilket nivå de ulike variablene er ment å måle. «Det er vanlig å skille mellom fire målenivåer: Nominal, ordinal, intervall og ratio» (Aarø, 2007, s. 13). I dette spørreskjema ble variablene, i hovedsak, målt på nominal- eller ordinalnivå.

Tabell 1 Målenivå

DEL	HVA BLE MÅLT?	MÅLENIVÅ
1. Bakgrunnsdata	Samtykke	Nominal
	Geografisk lokalisering (Fylke)	Nominal
	By vs. bygd	Nominal
	Antall elever	Nominal
	Ansiennitet som lærer/rektor	Nominal
	Om respondent har undervist i musikk	Nominal
	Hvis ja, hvor lenge?	Nominal
	Deltakelse i musikkaktiviteter på fritiden	Nominal
	Ev. hvilke	Nominal
2. Musikk i småskolen	Praktisk estetiske fag	Ordinal - bedømmelsesskala
	Musikk i skolehverdagen	Ordinal - bedømmelsesskala
	Musikkens betydning for elevenes:	
	Emosjonelle utvikling	Ordinal – bedømmelsesskala
	Kognitive utvikling	Ordinal – bedømmelsesskala
	Sosiale utvikling	Ordinal – bedømmelsesskala
Spesifiser: eks. på betydning knyttet til sosial utvikling.	Kan ikke nivåbestemmes	
13 påstander om bruk av musikk i småskolen	Ordinal – bedømmelsesskala	
3. Folkehelse og livsmestring	7 påstander om realisering av tverrfaglig tema «Folkehelse og livsmestring»	Ordinal – bedømmelsesskala
4. Tverrfaglig kompetanse i småskolen	Behov for bredere faglig kompetanse	Ordinal – bedømmelsesskala
	Ev. hvilke(t) område	Nominal – mulighet for å krysse av på flere
	Ev. årsak til at man ikke har ansatt relevant kompetanse	Nominal – mulighet for å krysse av på flere
5. Musikkterapi	Kjennskap til musikkterapi	Nominal
	Har musikkterapeut på skolen	Nominal
	Hvis ja, utløsende faktor for tilbud om musikkterapi	Nominal – mulighet for å krysse av på flere
	Kjennskap til andre skoler med musikkterapeut	Nominal
	Tilleggsspørsmål	Kan ikke nivåbestemmes

Ved måling på nominalnivå er målet å klassifisere respondentene i ulike, gjensidig utelukkende grupper.

**Underviser du, eller har du undervist, i musikk i småskolen?**

(1)  Ja

(2)  Nei

3-7 Eks. på spørsmål på nominalnivå

«Ordinalvariabler er variabler der en kan rangere variablene, men ikke kan si noe bestemt om avstanden mellom dem» (Aarø, 2007, s, 14). I hvilken rekkefølge de rangerte variablene skal stå, har betydning for å skape struktur og tydelighet (Aarø, 2007, s, 14). Påstander og spørsmål på ordinalnivå ble presentert med 5-punkt Likertskala.

I følgende avsnitt vil du bli bedt om å vurdere en rekke påstander om bruk av musikk på småskoletrinnene.						
Vurder påstanden	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I meget stor grad	Vet ikke
Mange lærere bruker musikk i undervisningen/skolehverdagen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Musikk brukes som verktøy i mange fag.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Musikk brukes som rammefag i tverrfaglige prosjekter.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Musikk brukes kun i musikkundervisningen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elever oppfordrer til bruk av musikk i undervisning.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elever bruker musikk i friminutt/egendisponert tid. (f.eks.: dans, sang/sanglek, lytting)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

3-8 Eks. på spørsmål på ordinalnivå

Som beskrevet tidligere, valgte jeg å legge til noen kvalitative spørsmål i undersøkelsen.

Disse var fritekstspørsmål, og kan ikke nivåbestemmes. Figur ... viser et eksempel på et slikt fritekstspørsmål, her knyttet til et spørsmål målt på ordinalnivå.

**I hvilken grad har musikk betydning for sosial utvikling blant elever i småskolen?**

(1)  Ikke i det hele tatt

(2)  I liten grad

(3)  I noen grad

(4)  I stor grad

(5)  I meget stor grad

(6)  Vet ikke

**Spesifiser gjerne hvordan musikk kan ha/har hatt betydning for sosial utvikling blant elever i småskolen.**

---

3-9 Eks. på spørsmål på ordinalnivå med mulighet for kvalitativ spesifisering.

#### 3.5.4 Distribusjon og påminnelser

Som nevnt i kapittel 3.3.2, ble e-post-adresser til utvalg 1 (barneskolerektorer) funnet på skolenes eller kommunenes hjemmesider. Et passordbeskyttet dokument, med liste over alle e-postadresser ble importert i SurveyXact. Samme liste ble importert i begge undersøkelsene da utvalg 1 ble bedt om å videreformidle invitasjonen til utvalg 2. Dette minsket oppbevaring av personsensitive opplysninger og gjorde arbeidet med å finne e-post-adresser betydelig enklere. Hvordan denne fremgangsmåten ev. kan ha påvirket svarprosenten til utvalg 2 vil jeg komme tilbake til i kap. 5.

Undersøkelsen ble distribuert<sup>1</sup> 8.11.2021. Påminnelsesmelding<sup>2</sup> ble sendt ut hver tiende dag i tre runder, henholdsvis 18.11. 28.11 og 8.12. Grunnet svært lav svarprosent, ble det den 04.01.2022 sendt ut en siste e-post<sup>3</sup> med beskjed om at siste frist for besvarelser var satt til 07.01.2022 kl. 16.00.

---

<sup>1</sup> Se distribusjonsmelding i vedlegg 2.

<sup>2</sup> Se påminnelsesmeldinger i vedlegg 2.

<sup>3</sup> Se siste frist-melding i vedlegg 2.

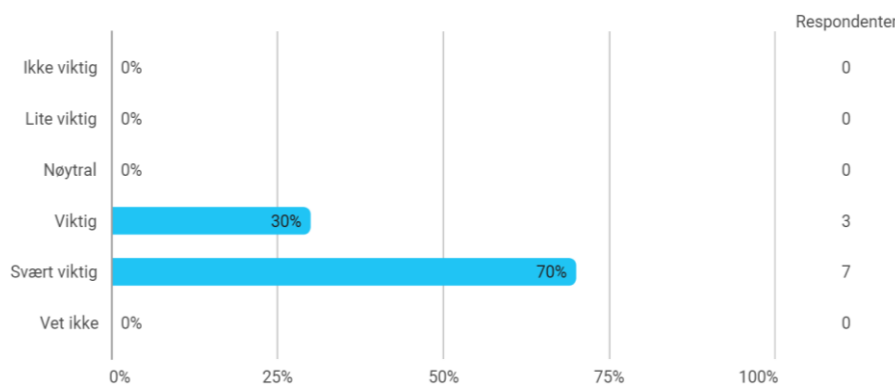


### 3.6 Bearbeiding av data

Jeg har, i hovedsak, valgt å bruke SurveyXact også i bearbeiding av datamaterialet. Programmet kan, blant annet, presentere data i ulike frekvensfremvisninger. «Frekvens brukes gjerne til å analysere spørsmål der det er hensiktsmessig med rene opptellinger. Hvor mange har svart de ulike svaralternativene og hvor stor andel av det totale antallet utgjør dette?» (<https://www.surveymxact.no/>).

#### 3.6.1 Analyse av kvantitative data

Det kvantitative datamaterialet vil jeg presentere deskriptivt ved hjelp av ulike frekvensfremvisninger. Grunnet et svært begrenset utvalg, vil det kun bli gjort univariate analyser av data. Målet med analysen vil være å vise hva som karakteriserer det endelige utvalget, knyttet til temaene i spørreskjema. Som eksempel kan vi se på spørsmålet: «Hvor viktig er bruk av musikk i skolehverdagen i småskolen?» Her blir respondentene bedt om å svare utfra graderingen «ikke viktig», «lite viktig», «nøytral», «viktig» og «svært viktig», eventuelt «vet ikke». Målet med dette spørsmålet er å beskrive deltakernes holdning til bruk av musikk i skolehverdagen i småskolen. Talldataene legges frem ved hjelp av et stolpediagram (figur ...)



3-10 Stolpediagram som viser lærernes holdning til bruk av musikk i skolehverdagen i småskolen.

Dette diagrammet er hentet fra analysen i SurveyXact. I noen tilfeller hvor det er hensiktsmessig, vil talldataene for begge undersøkelsene presenteres i en samlet figur. Disse figurene lages i Word/Excel.

### 3.6.2 Analyse av kvalitative data

I analysearbeidet av fritekstsvarene ble en konvensjonell innholdsanalyse gjennomført. Denne typen analyse «benyttes for å beskrive et fenomen på en åpen og eksplorerende måte. Hovedideen er å la kategoriene i kodeskjema vokse frem fra tekstene» (Ringdal, 2018, s. 270). Jeg begynte med en grundig gjennomlesning av alle svarene på hvert av fritekstspørsmålene. Videre opprettet jeg et dokument i Excel hvor jeg først laget en kolonne for hver respondent, så en kolonne for hvert svar i sin helhet. For å demonstrere videre prosess vil jeg gi et eksempel på en fritekstoppgave og et utdrag fra et tilhørende svar. Fritekstopp-gaven lød: «Spesifiser gjerne hvordan musikk kan ha/har hatt betydning for sosial utvikling blant elever i småskolen». En av respondentene skrev: «Musikk skaper glede, engasjement, samskaping, inkludering, bevegelse, meistring og mulighet for ulike emosjonelle uttrykk». Videre ble svaret delt opp i flere meningsbærende deler. Hver del belyser oppgaveteksten på sin måte:

Del 1	Del 2	Del 3	Del 4	Del 5	Del 6	Del 7
glede	engasjement	samskaping	inkludering	bevegelse	meistring	Mulighet for emosjonelle uttrykk

Etter å ha gjennomført denne prosessen på alle svarene så jeg etter tematiske fellesnevner. Jeg laget fargekoder for å gjøre det tydelig hvilke deler jeg opplevde passet i samme kategori. I oppgaven nevnt her, endte jeg til slutt opp med fem hovedkategorier: **Deltakelse/Å gjøre noe sammen**, **Mestring**, **Fellesskap**, **Følelser/emosjoner**, **Kropp/bevegelse**. Resultatene fra de kvalitative analysene vil presenteres i kapittel 4.

### 3.7 Forskningsetiske refleksjoner

Hvis du behandler personopplysninger i forbindelse med et forskningsprosjekt, og institusjonen din har avtale med NSD, skal prosjektet meldes (<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskiema-for-personopplysninger>).

Da utvalg 1. skulle kontaktes pr. e-post, var prosjektet meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Prosjektet ble godkjent av NSD 21.09.2021, med forutsetninger om at personvern ble opprettholdt i henhold til søknadsteksten. Dette innebar sikker lagring av e-

post-lister, og at persondata ble slettet etter fullført innsamling. For å sikre lagring ble det opprettet et dokument med e-postadresser som beskyttet av dobbelt passord. Dokumentet ble slettet etter opplasting i SurveyXact. Rett etter stenging av undersøkelsene ble e-postadresser også slettet fra SurveyXact. Det ble ikke bedt om personsensitive opplysninger i spørreskjemaene. Hva respondentene valgte å opplyse om i fritekstsvar var likevel utenfor min kontroll. I tilfeller hvor respondentene gav identifiserbare opplysninger, har jeg utelatt informasjon som kan hindre anonymitet.

Første spørsmål i spørreskjema ble benyttet for å innhente samtykke fra respondentene. For å komme videre i undersøkelsen måtte dette spørsmålet besvares.

**Samtykker du til deltakelse i denne undersøkelsen?**

- (1)  Jeg ønsker å delta i denne undersøkelsen og har mottatt, og lest, informasjonsskrivet hvor mine rettigheter står beskrevet.

*3-11 Samtykke*

Informasjonsskrivet (vedlegg 1) det henvises til var en del av søknaden til NSD, og var vedlagt via lenke i distribusjonsmeldingen og i påminnelsesmeldingene (vedlegg 2).

## 4 RESULTATER

I denne masteroppgaven har jeg ved hjelp av en spørreskjemaundersøkelse søkt å kartlegge:

1. Hvordan musikk brukes i småskolen i dag. 2. Hvordan rektorer og lærere opplever, og jobber med, innføringen av det tverrfaglige tema Folkehelse og livsmestring på småskoletrinnene. 3. Behovet for, ønsker om og mulighet for, tverrfaglig kompetanse i småskolen. Og 4. Kjennskap til og erfaringer med, bruk av musikkterapi i skolen. I lys av resultatene fra undersøkelsen håper jeg å kunne komme med svar på oppgavens problemstilling: *Hvordan kan musikkterapeutisk kompetanse bidra i realiseringen av nytt læreplanverk (kunnskapsløftet 2020) i småskolen, med hovedfokus på tverrfaglig tema: Folkehelse og livsmestring?*

I dette kapittelet vil jeg presentere noen av resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen, samt noen refleksjoner knyttet til utvalgte funn. For en oversikt over alle spørsmål stilt i undersøkelsen, se spørreskjemaene i sin helhet i vedlegg 3. Alle resultater jeg ser som relevante for å besvare problemstillingen vil bli presentert. Jeg ønsker å understreke at grunnet utvalgets størrelse, en ikke statistisk signifikant utvalgsstørrelse, er ikke resultatene fra disse undersøkelsene representative for hele populasjonen av barneskolerektorer eller lærere som underviser i småskolen i Norge i dag. Resultatene kan likevel antyde noe om hva som rører seg i feltet knyttet til temaene i spørreskjemaene. Av hensyn til variasjon av språk, og flyt i teksten, vil jeg variere mellom å kalle de som har besvart undersøkelsen for utvalget, respondenter, deltakere og rektorer/lærere. Da jeg vil variere mellom å presentere data for de to undersøkelsene hver for seg og samlet kommer jeg til å bruke forkortelsen N for utvalget størrelse (Sample size). Dette vil føres slik: 8 (N=10) - betyr 8 respondenter av et utvalg på 10, 16 (N=22) – betyr 16 respondenter av et utvalg på 22.

Presentasjon av resultater vil skje i samme rekkefølge som den tematiske oppbygningen av spørreskjema: 1. Bakgrunnsvariabler, 2. Musikk i småskolen, 3. Realisering av tverrfaglig tema Folkehelse og livsmestring, 4. Tverrfaglig kompetanse i småskolen, 5. Kjennskap til, og kunnskap om, Musikkterapi.

For å spare plass og begrense antall tabeller og figurer, vil det i noen tilfeller presenteres resultater fra flere spørsmål i en tabell/figur. I alle tilfeller hvor prosentandel oppgis i en grafisk

fremstilling, vil også frekvensfordelingen oppgis i eksakt antall enten i teksten eller som en tilleggsopplysning i den grafiske fremstillingen. Respondenter forkortes da med «resp.»

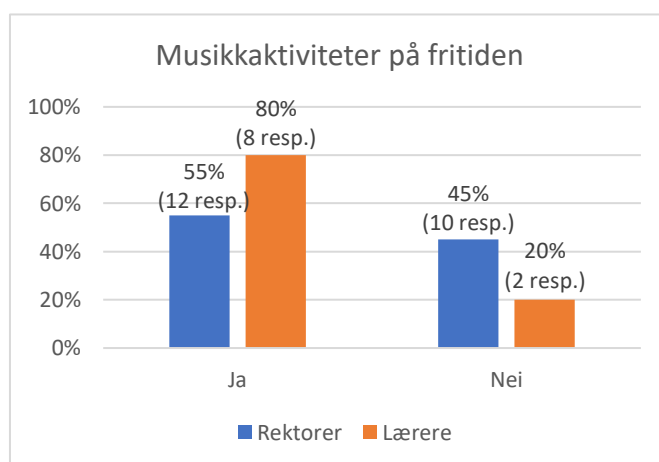
#### 4.1 Utvalgets interesse, kompetanse og erfaring med musikk

Noen av bakgrunnsvariablene fra spørreundersøkelsene ble presentert i kapittel 3. Dette for å gi en grundigere beskrivelse av utvalget, basert på geografiske og demografiske opplysninger. I det følgende avsnitt ønsker jeg å presentere ytterligere resultater som belyser hvem utvalget er. Disse resultatene omhandler utvalgets interesse, kompetanse og erfaring med musikk.

Underviser du, eller har du undervist, i musikk i småskolen? 9 (N=22) rektorer og 7 (N=10) lærere svarte ja. Uten talldata som bekrefter min mistanke, antar jeg at begge disse resultatene er unaturlig høye for populasjonen. Videre ble det spurt om antall år de ev. har undervist i musikk. Samlet for både rektorer og lærere strakte undervisningserfaringen seg fra 0-2 – 30-40 år. Fordelingen var så spredt i begge grupper at jeg ikke anser dem å gi betydelig informasjon om utvalget.

Deltar du, eller har du tidligere deltatt i musikkaktiviteter på fritiden? (Figur 4-1)

Sammenlignet med statistikk presentert i rapport om Fritidsaktiviteter 1997-2014 fra Statistisk sentralbyrå er disse tallene svært høye. Ifølge rapporten holdt andelen som var medlem i musikkforening, korps, kor, teatergruppe, kunstforening og lignende seg rundt 10% i aldersgruppen 16-79 i perioden fra 1997-2014. Blant barn i alderen 5-15 år var ca. 20%



4-1 Musikkaktiviteter på fritiden

deltakende i tilsvarende aktiviteter i perioden 2007-2013 (SSB, s. 87). I en undersøkelse blant lærere som underviste i musikk, i den norske grunnskolen, i årene 2018- 2020, viste resultater at 77,2 % (220) av respondentene (N=285) deltok i musikk- og musikeraktiviteter utenom skolen (Nielsen og Karlsen, 2021). 7 av 10 lærere i min undersøkelse underviser,

eller har undervist i musikk, 8 av 10 deltar eller har deltatt i musikkaktiviteter på fritiden. Det er rimelig å anta at disse resultatene samsvarer mer med populasjonen: Lærere som underviser i musikk i den norske grunnskolen, enn: Lærere som underviser i småskolen i Norge i dag.

På spørsmålet: Har du musikkutdanning? Svarte 7 (N=22) rektorer og 5 (N=10) lærere ja. -Musikklinja på videregående ble her regnet som musikkutdanning.

Talldataene i hele dette avsnittet viser at en stor andel av rektorene som har valgt å svare på undersøkelsen både har undervist i musikk, deltatt i musikkaktiviteter på fritiden og mange har også utdanning i musikk. Da det viste seg svært utfordrende å rekruttere deltakere til undersøkelsen, er det rimelig å anta at undersøkelsens tema motiverte flere blant de med en ekstra interesse for musikk. Blant lærerne er tallene enda høyere, noe som kan tyde på at rektorene har valgt ut lærere de vet har interesse for musikk. Dette var ikke noe rektorene ble oppfordret til i invitasjonen, det var kun et krav om at læreren som ble invitert til å delta skulle undervise på et av småskoletrinnene.

#### 4.2 Utvalgets oppfatning av, og holdning til musikk i småskolen

Som innledning til tema *Musikk i småskolen*, fikk respondentene følgende informasjon:

I det følgende kommer spørsmål og påstander knyttet til tema musikk i småskolen. Her er det ikke bare musikk i musikkundervisningen som gjelder, men all bruk av musikk i skolehverdagen. Begrepet "bruk av musikk" vil forekomme flere ganger og med dette menes: sang, bevegelse til musikk, dans, musikklytting, spill på instrumenter, komponering (også ved hjelp av digitale verktøy), fremføring/opptreden av musikk o.l. (hentet fra spørreskjema).

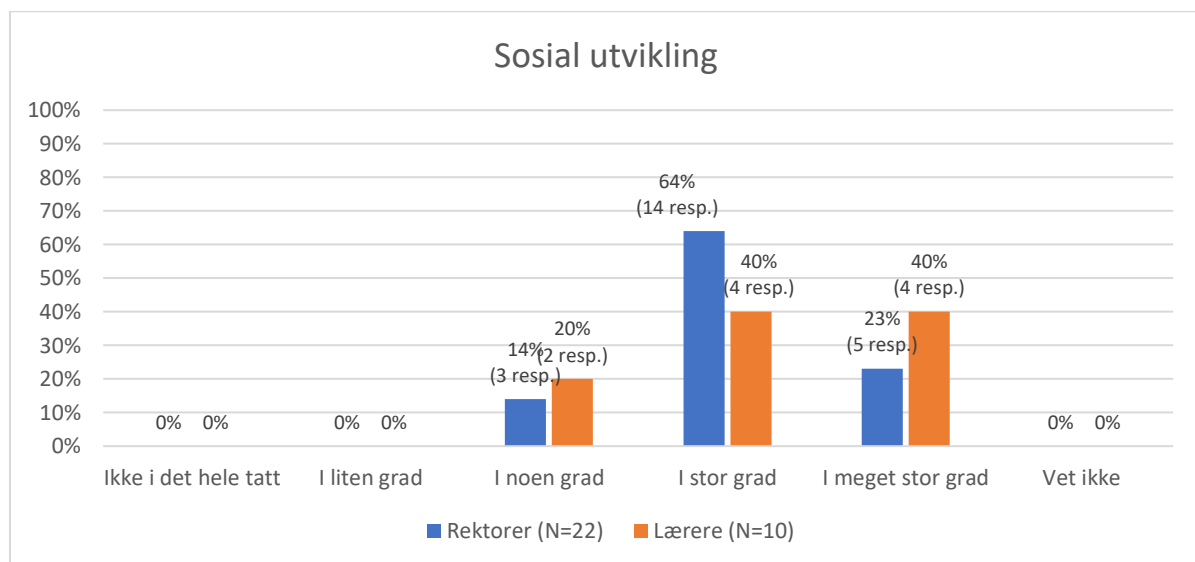
Videre ble respondentene bedt om å gradere hvor viktig de synes praktisk estetiske fag er i småskolen. Svaralternativene var fordelt på en fempunktsskala med gradene: ikke viktig, lite viktig, nøytral, viktig og svært viktig. Vet ikke var også lagt til som et mulig svar. Samtlige respondenter krysset her av på viktig eller svært viktig. Hele 19 (N=22) rektorer svarte svært viktig og de resterende 3 (N=22) svarte viktig. 7 (N=10) lærere svarte svært viktig, 3 (N=10) svarte viktig. Samme gradering ble brukt på neste spørsmål: Hvor viktig er bruk av musikk i skolehverdagen i småskolen? Også her krysset alle respondentene av på viktig eller svært

viktig. Fordelingen var 9 (N=22) på viktig og 13 (N=22) på svært viktig blant rektorene, 3 (N=10) på viktig og 7 (N=10) svarte svært viktig blant lærerne. Resultatene fra disse innledende spørsmålene avdekker en svært positiv holdning til praktisk estetiske fag og til bruk av musikk hos utvalgene.

#### 4.2.1 Musikk knyttet til emosjonell, kognitiv og sosial utvikling

##### Kvantitative data

De tre påfølgende spørsmålene lød: «I hvilken grad har musikk betydning for 1. emosjonell, 2. kognitiv og 3. sosial utvikling blant elever i småskolen.» Figur 4-2 demonstrerer resultatene fra spørsmål om musikk knyttet til elevenes sosiale utvikling.



4-2 Sosial Utvikling

Resultatene fra spørsmålene om kognitiv og emosjonell utvikling fordelte seg relativt likt som i spørsmålet om sosial utvikling. 8 av 10 lærere svarte *i stor*, eller *meget stor grad* på begge spørsmål. De resterende 2 av 10 svarte i noen grad. Blant rektorene svarte hele 21 av 22 at musikk stor eller meget stor grad har betydning for elevenes emosjonelle utvikling, mens 20 av 22 mente tilsvarende om kognitiv utvikling. De resterende svarte i noen grad. Resultatene viser at begge utvalg har svært høye tanker om musikkens betydning for alle tre områder. Jeg undrer hvordan respondentene har tolket disse spørsmålene. Gir resultatene uttrykk for i hvor stor grad musikk kan ha betydning for overnevnte områder, eller opplever det store flertallet at musikk i stor, eller veldig stor, grad har betydning for elevers utvikling både emosjonelt, kognitivt og sosialt? Dette får jeg ikke svar på nå, men gjennom en

fritekstoppagave knyttet til sosial utvikling kommer vi litt dypere i hvordan respondentene mener musikk (kan) brukes til dette formål.

### **Kvalitative data**

Spørsmålet om musikk knyttet til sosial utvikling ble fulgt opp med mulighet for spesifisering i fritekst slik: «Spesifiser gjerne hvordan musikk kan ha/har hatt betydning for sosial utvikling blant elever i småskolen». 5 rektorer og 3 lærere valgte å bidra her. Noen svarte i stikkordsform, mens andre kom med mer detaljerte beskrivelser av hvordan musikk kan/har virke(t) inn. Her kommer tre eksempler på besvarelser:

«Samspill, samhandling, utforsking, motorisk utvikling, stemmebruk, konformitet med å snakke/prestere foran andre mennesker, gleden av å være en liten, men viktig del av en helhet.»

«Musikk er med på å samle elevane – det er noko som kan styrke fellesskapet i ei klasse.»

«Musikk er et viktig element i livet til alle mennesker. Det påvirker både våre emosjoner, så vel som vår evne til å samhandle med andre. Samspill og samsang/kor er gode eksempler på hvordan musikken kan være med på å utvikle våre samarbeidsevner. I tillegg gir musikalske opplevelser sammen med andre økte muligheter for å skape minner sammen og til å knytte sosiale bånd.»

Etter å ha gjennomført analyseprosessen, som beskrevet i kapittel 3.6.2, på alle svar, satt jeg igjen med fem kategorier: 1. Deltakelse/Å gjøre noe sammen, 2. Mestring, 3. Fellesskap, 4. Følelser, 5. Kropp/bevegelse. Analysen ble først gjennomført på svar fra rektorundersøkelsen, så på lærerundersøkelsen. Jeg opplevde svarene fra de to undersøkelsen som svært samstemte og kan ikke utelukke at min tolkning av svar fra utvalg 2 har blitt farget av resultatene fra utvalg 1. Mange av de samme stikkordene ble nevnt og de samme kategoriene stod frem i begge analyseprosessene. Jeg har derfor valgt å ikke skille mellom de utvalgene i den videre presentasjonen. Kategoriene vil først presenteres ved å sitere utvalgte



begrep/stikkord som formet kategoriene, for så å oppsummeres med min tolkning av hvordan dette kan påvirke elevenes sosiale utvikling.

Av de fem ovennevnte kategorier var det *Deltakelse/å gjøre noe sammen* og *Felleskap* som fikk flest begreper/setninger under seg med 16 punkter på hver. *Følelser* fikk 6 punkter, *Mestring* 5 og *Kropp/bevegelse* 3. Enkelte deler av svar ble stående utenfor de endelige kategoriene da de kun ble nevnt en eller to ganger totalt, som: «identitet»/«bli kjent med seg selv», «Organisering», og «Musikk er et viktig element i livet til alle mennesker».

I kategorien **Deltakelse** var det begrepene: «å gjøre noe sammen», «samspill», «samhandling» og «samsang» som gikk igjen flest ganger. Jeg tolker av dette at respondentene mener musikk kan bidra til sosial utvikling gjennom felles deltakelse i musikk.

«Samhold», «felleskap», «vennskap», «toleranse», «inkludering» og «delte musikalske opplevelser» er eksempler på begreper som havnet i kategorien **Felleskap**. Av denne kategorien tolker jeg at den sosiale utviklingen kan finne sted i delte musikkopplevelser når elevene opplever å være en del av et fellesskap basert på samhold, vennskap, inkludering og toleranse.

«Musikk påvirker våre emosjoner», «I tillegg kan musikk tematisk berøre viktige sosioemosjonelle felt som kan være vanskeligere å snakke om» og «Musikk skaper glede[...] og mulighet for ulike emosjonelle uttrykk. Men vi må også ta omsyn til at enkelte born kjenner på det stikk motsatte, og som opplever musikk i gruppe som ekskluderande». Disse sitatene er tatt ut fra respondentenes besvarelser og utgjør kategorien **Følelser**. Det aktuelle utvalget (N=8) peker her på sammenhengen mellom sosial og emosjonell utvikling.

**Mestring** ble til en egen kategori basert på sitatene: «Konformitet med å snakke/prestere foran andre mennesker», «Mestringskjensle», «lykkes sammen», «mestring» og «kan organiseres slik at alle kan oppleve å lykkes». Jeg tolker av disse sitatene at sosial utvikling kan finne sted når elever opplever mestring gjennom deltakelse og ev. fremføring av musikk.

Den siste kategorien som kom fram av analysen, var **Kropp/bevegelse**. Det var de tre stikkordene: «Motorisk utvikling», «stemmebruk» og «bevegelse» som sammen skapte assosiasjonen kropp/bevegelse hos meg. Kropp alene var ikke nok for å beskrive innholdet i stikkordene. For kroppen var her i bevegelse, enten i en motorisk utvikling, eller gjennom bruk av stemmen. Jeg tolker det også dit at stikkordet bevegelse, i denne sammenheng, forutsetter at en kropp er involvert. Måten vi beveger oss, bruker stemmen og kroppsspråket vårt, har mye å si for hvordan vi fungerer i en sosial kontekst. Altså henger vår sosiale utvikling også sammen med vår motoriske utvikling.

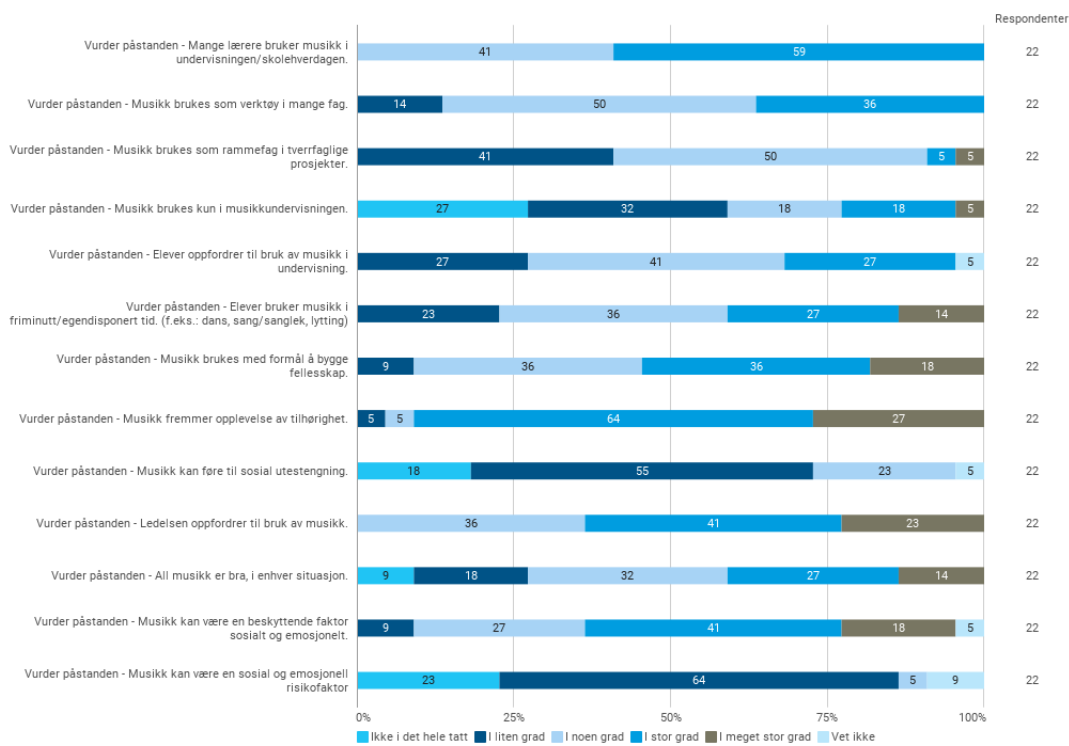
#### 4.2.2 Vurder påstander om bruk av musikk på småskoletrinnene

Som siste punkt under tema *bruk av musikk på småskoletrinnene*, ble respondentene bedt om å vurdere en rekke påstander (Figur 4-3).

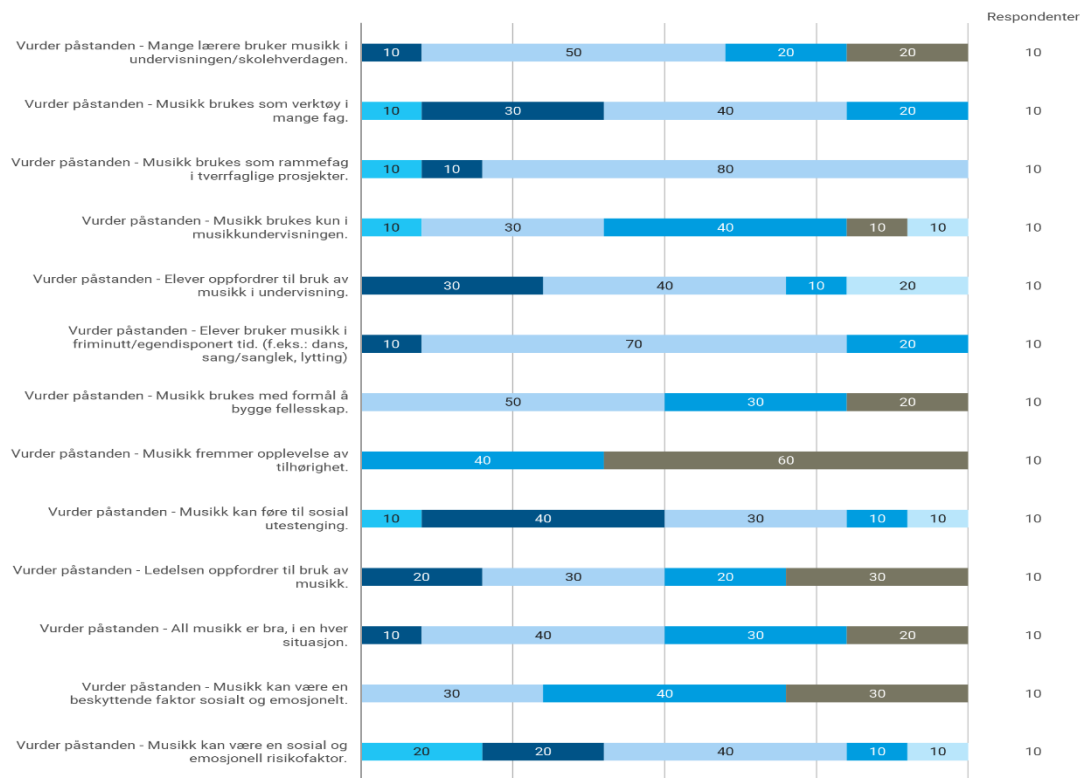
	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I meget stor grad	Vet ikke
Mange lærere bruker musikk i undervisningen/skolehverdagen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musikk brukes som verktøy i mange fag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musikk brukes som rammefag i tverrfaglige prosjekter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musikk brukes kun i musikkundervisningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elever oppfordrer til bruk av musikk i undervisning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elever bruker musikk i friminutt/egendisponert tid. (f.eks.: dans, sang/sanglek, lytting)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musikk brukes med formål å bygge fellesskap.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musikk fremmer opplevelse av tilhørighet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musikk kan føre til sosial utestengning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ledelsen oppfordrer til bruk av musikk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
All musikk er bra, i enhver situasjon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musikk kan være en beskyttende faktor sosialt og emosjonelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musikk kan være en sosial og emosjonell risikofaktor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4-3 Utklipp fra spørreskjema i surveyXact

Det er totalt 13 påstander i denne bolken. De første seks og påstand nr. 10 søker å kartlegge hvem som initierer bruk av musikk i småskolen, i hvilke settinger musikk brukes og i hvor stor grad det brukes. De resterende ser på formålet med bruk av musikk og tanker om musikkens påvirknings-/innvirkningskraft. Jeg vil nå presentere noen av resultatene fra noen av disse påstandene grundigere. Grunnet oppgavens omfang vil ikke alle bli trukket frem og presentert i teksten, men resultatene i sin helhet, kan leses i figur 4-4 og 4-5.



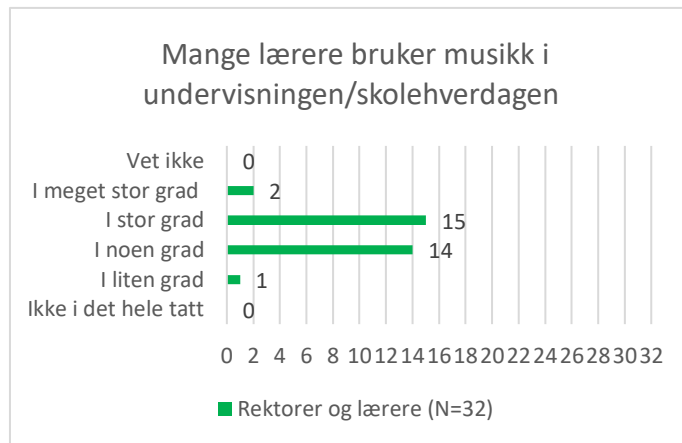
#### 4-4 Bruk av musikk i småskolen, rektorer



#### 4-5 Bruk av musikk i småskolen, lærere

## Læreres bruk av musikk i undervisning/skolehverdagen

De første resultatene jeg ønsker å trekke frem er fra den øverste påstanden: «Mange lærere bruker musikk i undervisningen/skolehverdagen». Blant rektorene svarer 9 (N=22) i noen grad mens de resterende 13 (N=22) svarer i stor grad. Lærerne er litt mer spredt i sine svar med 1 (N=10) på i liten grad, 5 (N=10) i noen grad, 2 (N=10) i stor grad og 2 (N=10) i meget stor grad. Resultatene antyder at mange lærere bruker musikk i undervisningen/skolehverdagen, men i



ulik grad.

Hvis vi legger sammen data fra de to undersøkelsene ser fordelingen slik ut (Figur 4-6). Hele 17 (N=32) mener at lærere i stor eller meget stor grad bruker musikk i undervisningen/skolehverdagen. I motsatt ende av graderingsskalaen er

det kun 1 (N=32) som mener at lærere ikke i det hele tatt, eller i liten grad, bruker musikk i undervisningen/skolehverdagen.

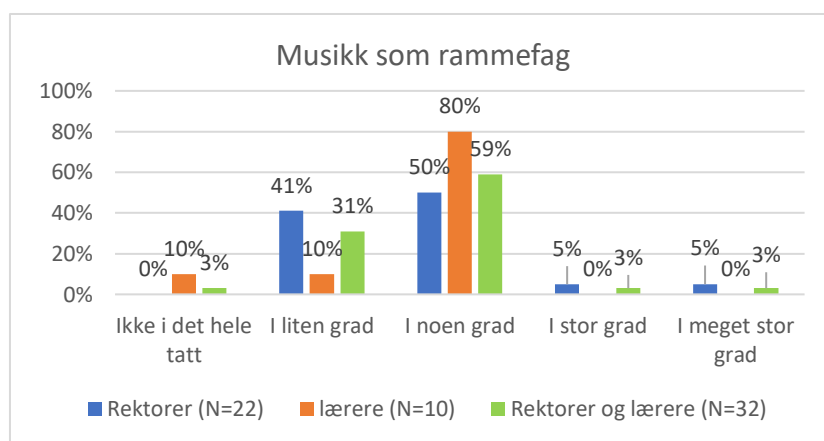
Grunnen til at jeg valgte skråstrekformuleringen undervisningen/skolehverdagen i påstanden, var med hensikt å understreke at det gjelder bruk av musikk både i undervisningen (f.eks.: gange/dele-sanger i matematikk, sanger som er relevante for aktuelt tema i ulike fag, musikk til dans i gymnastikk, skrive sangtekster i norsk, o.l.) og ellers i skolehverdagen (F.eks. Bakgrunnsmusikk ved spising, tegning eller fri lek. Musikk og dans/bevegelse for å riste løs midt i en lang økt. O.l.). Hvorvidt dette er oppfattet av deltakerne er umulig å vite. I etterpåklokskap ser jeg at det hadde vært mer hensiktsmessig å lage to separate påstander. Dette ville gitt en mer presis informasjon om musikkbruken.

## Musikk som verktøy i fag

På neste påstand: «Musikk brukes som verktøy i mange fag», svarer 25 (N=32) av det samlede utvalget at dette gjelder i stor eller i meget stor grad. 6 (N=32) krysser av på i noen grad, 1 (N=32) på i liten grad, ingen svarer ikke i det hele tatt. Blant rektorene mener 19 (N=22) at denne påstanden gjelder i stor eller meget stor grad, mens lærerne ligger på 6 (N=10) på tilsvarende punkter. Da første og andre påstand på ulike måter kartlegger det samme, er det bemerkelsesverdig stor forskjell i resultatene. Kanskje kan dette peke i retning av at noen, ikke

mange, lærere bruker musikk som verktøy i mange fag. Altså at musikk brukes i undervisningen i mange fag, men ikke nødvendigvis av mange lærere. Eller det kan peke mot at læreres bruk av musikk ellers i skolehverdagen trekker ned. Dette er selvsagt bare spekulasjoner som det er umulig å svare på i etterkant, men de gir tydelig indikasjon på viktighet av gode spørsmåls/påstandsformuleringer i spørreskjema. Hvis jeg skulle gjennomført undersøkelsen på nytt, ville jeg også lagt til et spørsmål som kartla på hvilke måter musikk blir brukt.

### Musikk som rammefag



4-7 Musikk som rammefag

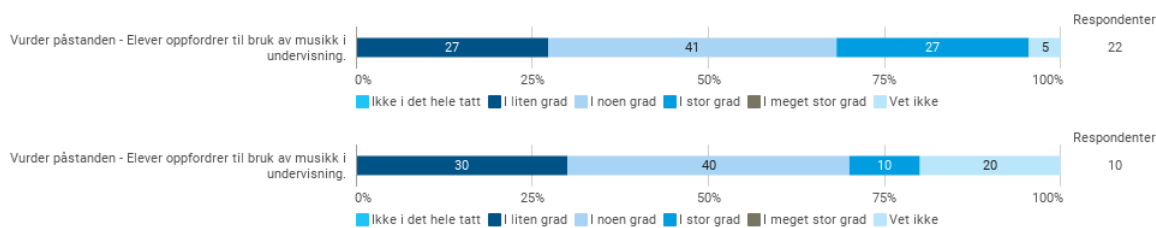
«Musikk brukes som rammefag i tverrfaglige prosjekter». Kun 2 (N=22) av rektorene, og ingen lærere, mener at dette skjer i stor eller meget stor grad. 11 (N=32) av det samlede utvalget mener det skjer i liten eller ingen

grad. Med 19 (N=32) oppslutning sier flertallet at musikk i noen grad brukes som rammefag i tverrfaglige prosjekter.

### Elevers initiativ til bruk av musikk i undervisning og egendisponert tid

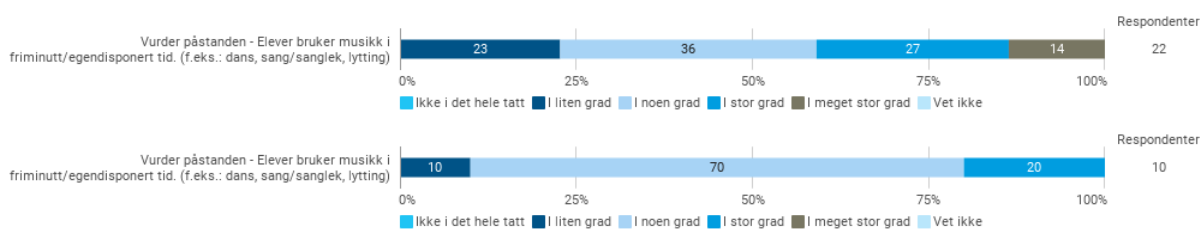
«Elever oppfordrer til bruk av musikk i undervisning» Diagrammene under viser svarfordelingen på både rektorer og lærere. Som vi kan se, er de relativt enige i graderingen. 3 (N=10) lærere og 6 (N=22) rektorer mener elever i liten grad oppfordrer til bruk av musikk i undervisning. 4 (N=10) lærere og 9 (N=22) rektorer mener det skjer i noen grad. 6 (N=22) rektorer mener at elevene i stor grad gjør dette, mens kun 1 (N=10) lærer er enig.

Dette er en av to påstander i denne bolken hvor totalt 3 respondenter (N=32) svarer: Vet ikke. Jeg vil her minne om resultatene fra tidligere påstander som viste at elevene det her er snakk om, i stor grad møter musikk som verktøy i mange fag.

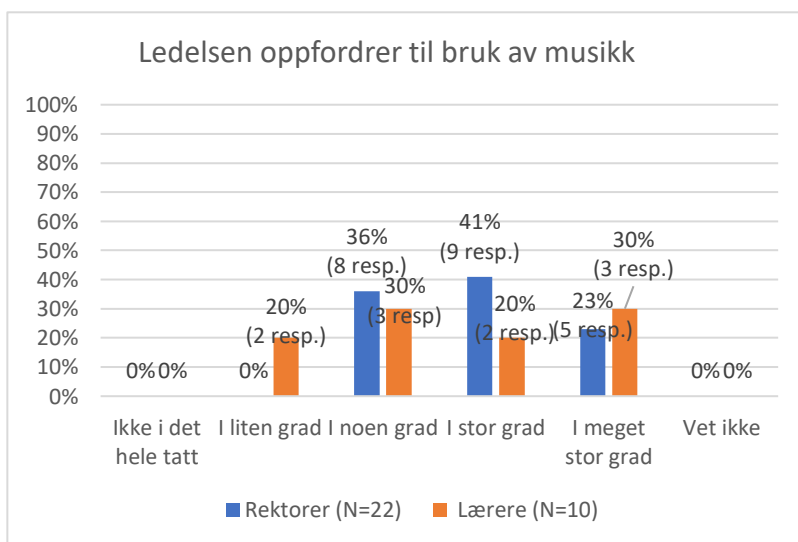


4-8 Elever oppfordrer til bruk av musikk i undervisning

«Elever bruker musikk i friminutt/egendisponert tid». Ved å legge sammen resultatene fra rektor- og lærerundersøkelsen ser vi at totalt 11 (N=32) mener at dette skjer i stor eller meget stor grad. 15 (N=32) svarer i noen grad, og 6 (N=32) landet på i liten grad. Da resultatene antyder at elever (om enn i varierende grad) bruker musikk i egendisponert tid, ser jeg at det hadde vært interessant å vite spesifikt hvilke måter elevene bruker musikk.



4-9 Elever bruker musikk i egendisponert tid



4-10 Ledelsen oppfordrer til bruk av musikk

### Ledelsen oppfordrer til bruk av musikk

Nå har vi sett på resultater vedrørende lærernes og elevenes oppfordring til, og bruk av, musikk. Men, oppfordrer ledelsen til bruk av musikk? For å demonstrere resultatene fra denne påstanden vil jeg bruke et stolpediagram som

viser både rektorenes og lærernes vurderinger ved siden av hverandre (Figur 4-10). 14 (N=22) rektorer mener at ledelsen i stor eller meget stor grad oppfordrer til bruk av musikk, 5 (N=10)

lærere er enig. De resterende 8 (N=22) rektorene og 3 (N=10) lærerne svarte at dette stemmer i noen grad. Mens 2 (N=10) av lærerne krysset av for at dette i liten grad stemmer. Her er det viktig å understreke at det er en mulighet for at de 10 lærerne som har besvart undersøkelsen ikke nødvendigvis arbeider på skolen til en av de 22 rektorene. Det kan være lærere som har deltatt fra skoler hvor rektor ikke har svart. Alt i alt tør jeg påstå at resultatene bekrefter tidligere resultater som viser en samling rektorer som er svært positive til musikk.

### **Musikkens formål**

«Musikk brukes med formål å bygge fellesskap». Hele 18 (N=32) av det samlede utvalget mener dette skjer i stor, eller meget stor grad. 13 (N=32) svarer at det i noen grad er tilfelle. 2 (N=32) vurderer at musikk i liten grad blir brukt til dette formål, og ingen utelukker det helt. Resultatene viser en helt klar positiv tendens til at musikk brukes med formål å bygge fellesskap. Her kunne det også vært interessant å se på påstander om bruk av musikk knyttet til sosial, emosjonell og kognitiv utvikling. Vi vet at begge utvalgene er positive til effekten musikk kan ha på disse feltene, men i hvor stor grad det faktisk blir brukt kommer ikke frem i denne undersøkelsen.

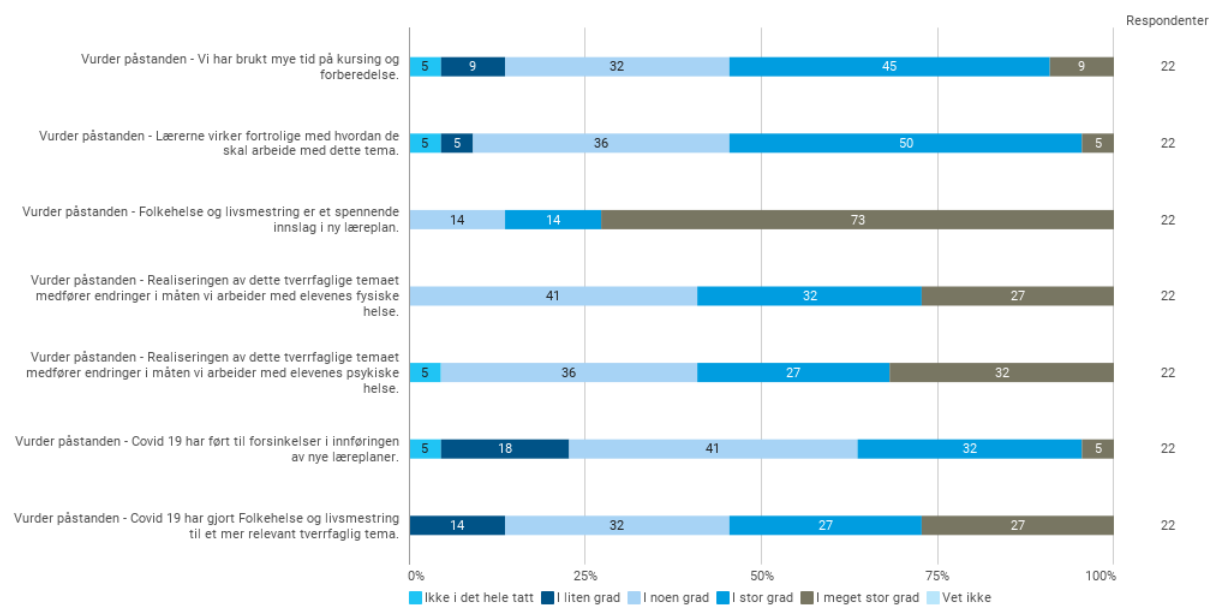
### **Musikkens påvirknings-/innvirkningskraft**

I dette avsnittet har jeg stort sett valgt å legge sammen resultatene fra rektor- og lærerundersøkelsen, dette fordi de to utvalgene er relativt enig innefor hver påstand. Som vi så i forrige avsnitt, mener 18 (N=32) respondenter av det samlede utvalget at musikk i stor eller meget stor grad blir brukt til å bygge fellesskap, mens hele 30 (N=32) mener at «musikk fremmer opplevelse av tilhørighet i stor eller meget stor grad. At «musikk kan føre til sosial utestengning» er utvalgene betydelig mer negativ til. Ikke i det hele tatt, svarer 5 (N=32). 16 (N=32) mener det i liten grad er tilfelle, mens 8 (N=32) svarer i noen grad. At musikk også kan ha denne negative konsekvensen i stor grad, var det kun 1 (N=32) som mente. 2 respondenter svarte: vet ikke. Resultatene fra påstanden: «All musikk er bra, i enhver situasjon», samsvarer godt med resultatene fra sisnevnte påstand hvor 14 (N=32) mener at all musikk i stor eller meget stor grad er bra, til enhver tid. 11 (N=32) mener dette stemmer i noen grad. 7 (N=32) mener dette i liten eller ingen grad medfører riktighet. Også i denne påstanden kommer et meget positivt syn på musikk hos det samlede utvalget frem. Med unntak av noen få

respondenter, beskriver resultatene et utvalg som er nær utelukkende positiv til musikkens påvirkningskraft. Disse resultatene vil jeg drøfte i neste kapittel.

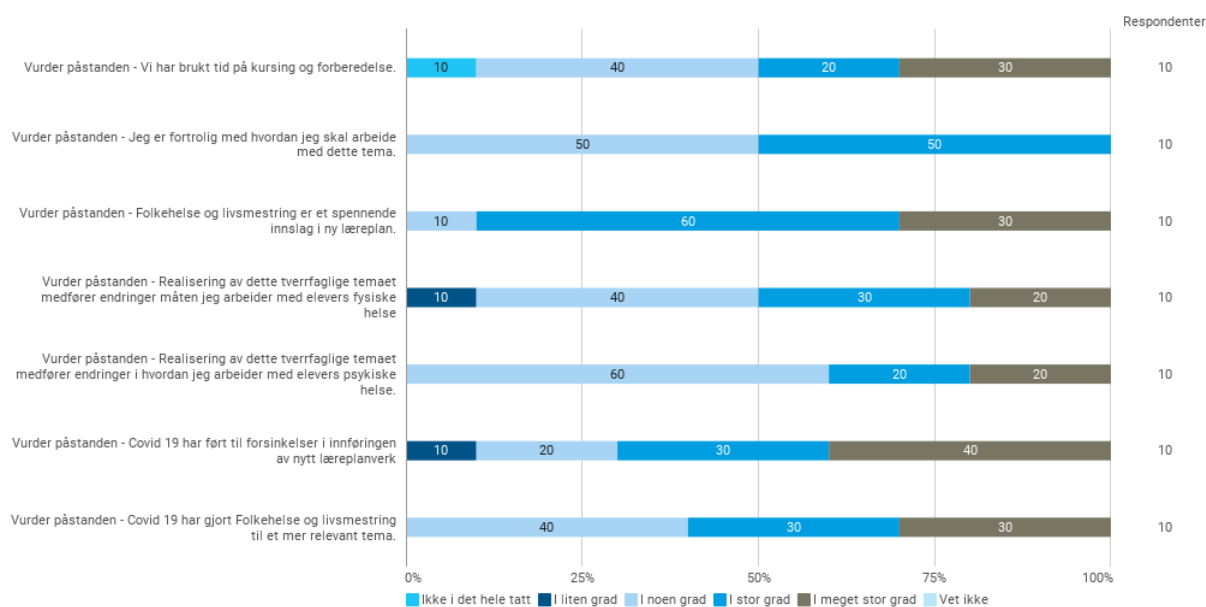
### 4.3 Utvalgets opplevelse av realiseringen av tverrfaglig tema Folkehelse og livsmestring

Delen av spørreskjema som kartla utvalgets opplevelse av, og holdning til, realiseringen av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring, ble utforsket gjennom respondentenes vurderinger av 7 påstander. De to siste påstandene var knyttet til Covid 19 og dens eventuelle innvirkning på realiseringen. Jeg vil presentere funn for hver av påstandene, men først kommer resultatene, i sin helhet, presentert i stablede liggende stolpediagram med prosentfordeling i figur 4-11 og 4-12.



4-11 Folkehelse og livsmestring, rektorer





4-12 Folkehelse og livsmestring, lærere

### Kursing og forberedelse

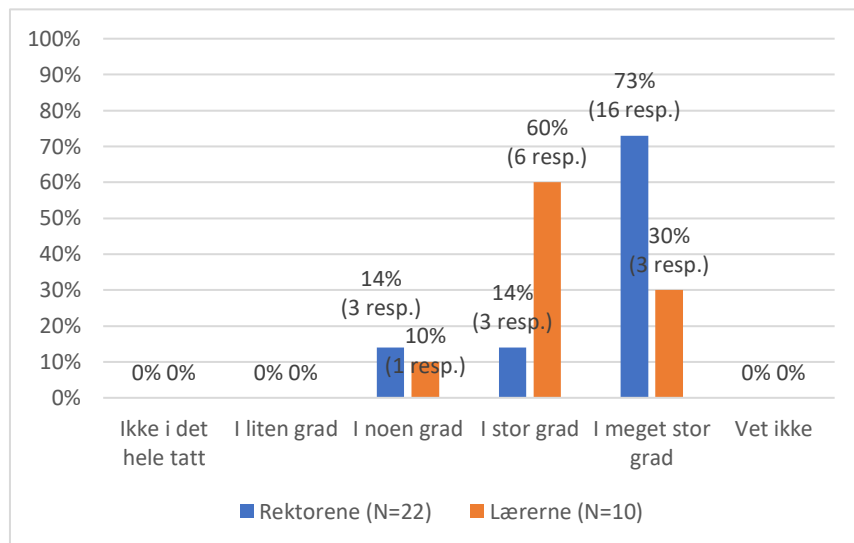
Om «vi har brukt tid på kursing og forberedelse», er rektorene og lærerne ganske enige. 12 (N=22) rektorer, og 5 (N=10) lærere mener dette stemmer i stor eller meget stor grad. 7 (N=22) mot 4 (N=10) krysser av for at det er tilfelle i noen grad. 2 (N=22) rektorer svarer i liten grad, mens kun 1 fra hvert utvalg opplever at dette ikke er tilfelle i det hele tatt.

### Hvordan arbeide med tema Folkehelse og livsmestring?

Her ble påstandene formulert litt forskjellig i de to spørreskjemaene. Rektorene ble bedt om å vurdere påstanden: «Lærerne virker fortrolig med hvordan de skal arbeide med dette tema». Mens lærerne skulle vurderer om «Jeg er fortrolig med hvordan jeg skal arbeide med dette tema». 5 (N=10) lærere og 11 (N=22) rektorer svarer at dette i stor grad er riktig. Blant lærerne mener de resterende 5 (N=10) at det i noen grad medfører riktighet, mot 8 (N=22) av rektorene. Rektorene er litt mer delt enn lærerne og de tre siste respondentene fordeler seg, med en stemme hver på henholdsvis; ikke i det hele tatt, i liten grad og i meget stor grad.

## Et spennende innslag i læreplanen

Jeg gjør oppmerksom på at grunnet antall desimaler som tas med i utregningen, blir totalen 101% i analysen fra rektorundersøkelsen på denne påstanden. Se på antall respondenter for



4-13 Folkehelse og livsmestring er et spennende innslag i ny læreplan

korrekt fordeling.

Vurder påstanden:

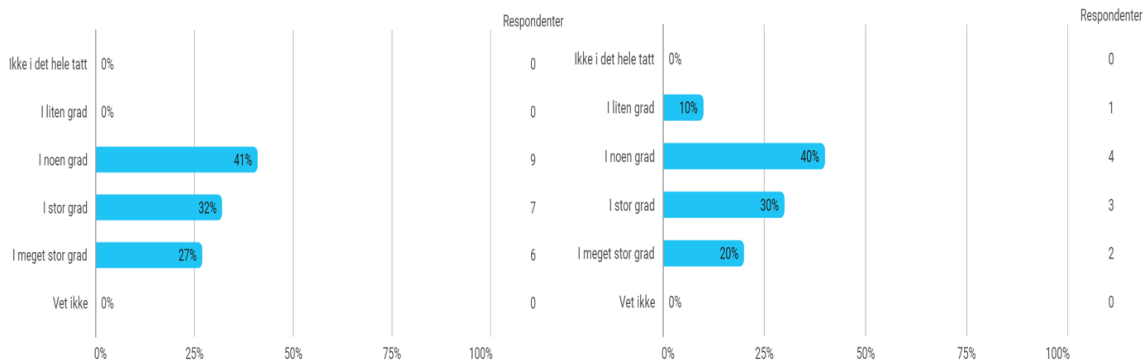
«Folkehelse og livsmestring er et spennende innslag i ny læreplan».

Som figur 4-13 viser, mener begge utvalg at dette i stor, eller meget stor grad, stemmer. Ingen gir uttrykk for det

motsatte. Av disse resultatene tolker jeg utvalgene til å være positive til at dette tverrfaglige tema er en del av det nye læreplanverket.

## Arbeid med elevers fysiske og psykiske helse.

«Realisering av dette tverrfaglige temaet medfører endringer i måten vi arbeider med elevenes fysiske helse», het det i påstanden rektorene ble bedt om å vurdere. I lærerens utgave ble en mer personlig vri benyttet hvor «vi» ble byttet med «jeg», altså «... medfører endringer i måten jeg arbeider med elevenes fysiske helse». Hvordan lærernes vurderinger av endringer i eget arbeid fordeler seg, stemmer likevel godt overens med hvordan rektorene vurderer endringer i måten skolen arbeider (figur 4-14 og 4-15).



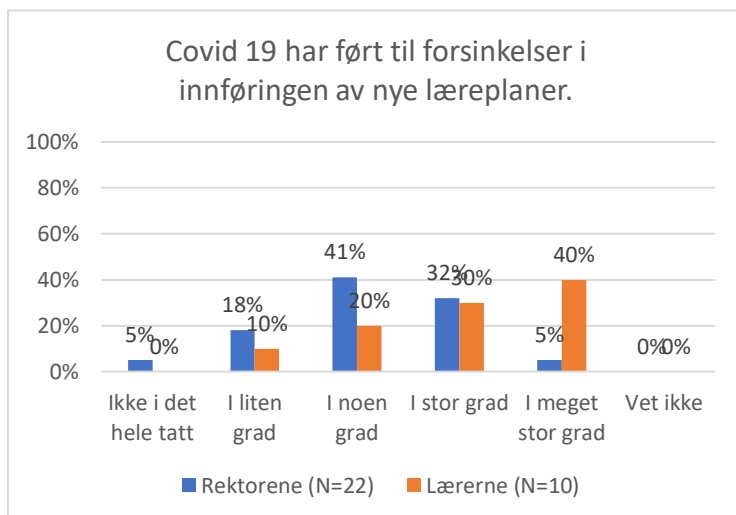
4-14 Folkehelse og livsmestring fysisk helse, rektorer 4-15 Folkehelse og livsmestring fysisk helse, lærere

Hvis vi legger sammen resultatene fra de to utvalgene finner vi at 18 (N=32) mener det i stor, eller meget stor, grad medfører endringer. 13 (N=32) svarer i noen grad. Mens kun 1 (N=32) mener det i liten grad fører til endring.

De samme formuleringen ble brukt i neste påstand om elevers psykiske helse. Den eneste endringen var at ordet fysisk som ble byttet ut med psykisk. Også her er mange enig i at det i stor, eller i meget stor, grad medfører endringer, med 13 (N=22) rektorer og 4 (N=10) lærere. 6 (N=10) lærere og 8 (N=22) rektorer mener påstanden stemmer i noen grad. Kun 1 (N=22) respondent krysser av på at det ikke medfører endringer i det hele tatt.

### Covid 19

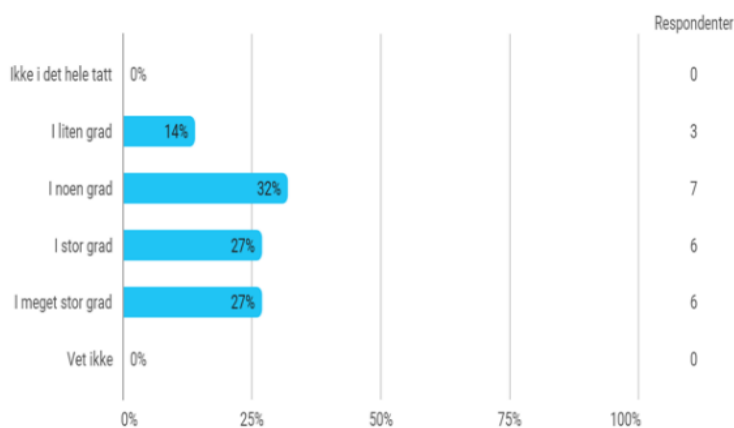
I hvor stor grad «Covid 19 har ført til forsinkelser i innføringen av nye læreplaner» er ikke rektorene og lærerne helt enige om. For å demonstrere forskjellene har jeg samlet resultatene



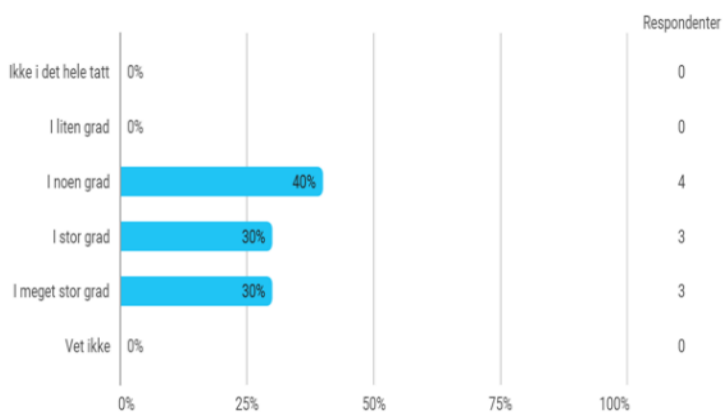
i et stolpediagram. Mens 7 (70%, N=10) av lærerne mener Covid 19 i stor, eller meget stor, grad har ført til forsinkelser, mener kun 8 (36%, N=22) rektorer det samme. I motsatt ende av vurderingsskalaen svarte 5 (23%, N=22) av rektorene, og bare 1 (10%, N=10) av lærerne, at forsinkelser i liten, eller ingen,

4-16 Covid 19 Forsinkelse i innføring av LK20

grad har oppstått grunnet Covid 19. De resterende deltakerne i begge undersøkelsene huket av alternativet: I noen grad. Selv om resultatene viser at lærerne, i større grad enn rektorene, opplever at denne påstanden stemmer, er begge enige om at Covid 19 har ført til forsinkelser i innføringsarbeidet. Men, har pandemien gjort Folkehelse og livsmestring til et mer relevant tverrfaglig tema? Hvis vi ser på resultatene i figur 4-17 og 4-18, finner vi de to utvalgene igjen mer samstemte.



4-17 Har Covid 19 gjort folkehelse og livsmestring mer relevant, rektorer



4-18 Har Covid 19 gjort folkehelse og livsmestring mer relevant, lærere

Flertallet i begge utvalg med 6 av 10 lærere og 12 av 22 rektorer, mener at påstanden: «Covid 19 har gjort Folkehelse og livsmestring til et mer relevant tverrfaglig tema» stemmer i stor, eller meget stor, grad. At det er tilfelle i noen grad, krysser 4 (N=10) lærere og 7 (N=22) rektorer av på. 3 (N=22) av deltakerne i rektorundersøkelsen mener Covid i liten grad har gjort dette tema mer relevant.

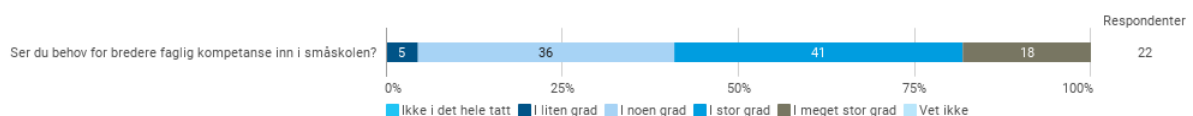
#### 4.4 Utvalgets ønsker om økt tverrfaglig kompetanse i småskolen.

Tverrfaglig kompetanse i skolen har vært et tema i både forskning og faglig diskurs i

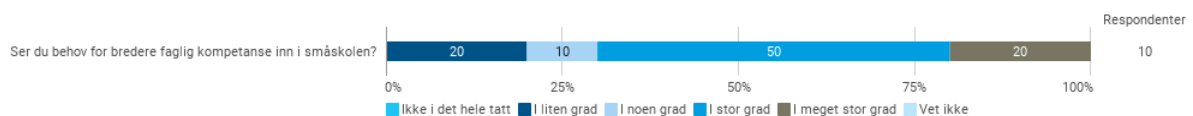
mange år. Jfr. undersøkelsene: "Et lag rundt eleven" og "Tid til å være lærer". I sluttrapporten fra prosjektet "Et lag rundt læreren" kjennetegnes tverrfaglig samarbeid som en integrert profesjonell praksis og kunnskapsutveksling med sikte på å nå et felles mål (Borg, et. al. 2015, s. 4). Rapporten beskriver også hvordan avklaringer rundt roller og ansvar og villighet til å endre holdninger og identiteter, er en forutsetning for en optimal utnyttelse av et tverrfaglig samarbeid (Borg, et.al. 2015, s. 27).

Dette sitatet var innledning til tema Tverrfaglig kompetanse i småskolen i spørreskjemaene. Sitatet ble etterfulgt av henholdsvis to spørsmål i lærerundersøkelse og tre i rektorundersøkelsen.

«Ser du behov for bredere faglig kompetanse inn i småskolen?» På dette spørsmålet er resultatene fra de to utvalgene ganske samstemt. (figur 4-19 og 4-20) Jeg velger derfor å presentere utregninger hvor data fra begge undersøkelser er lagt sammen.

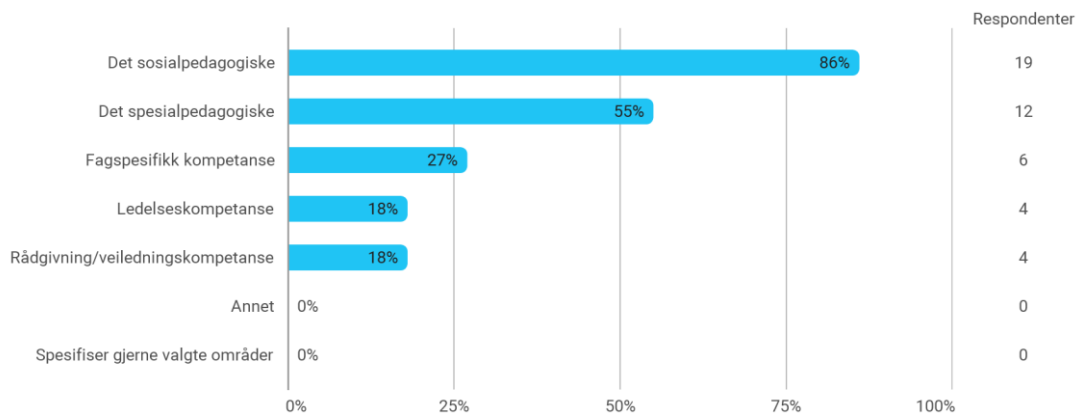


4-19 Bredere faglig kompetanse i småskolen, rektorer

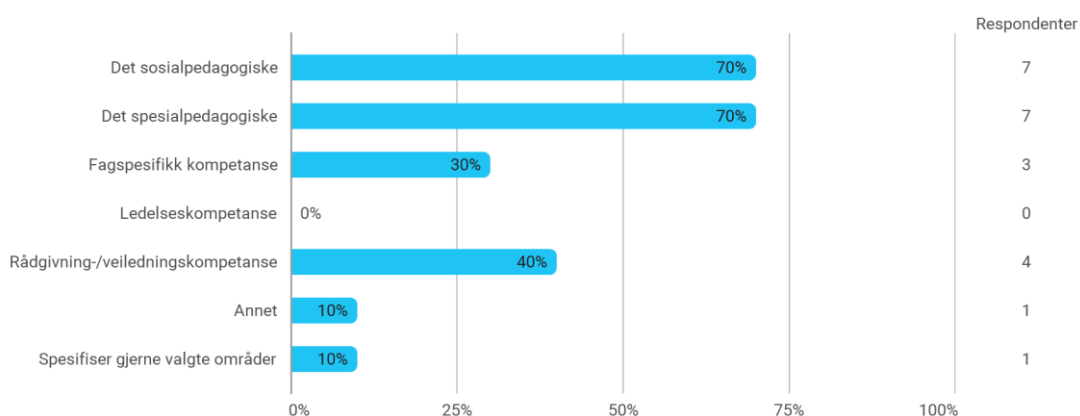


4-20 Bredere faglig kompetanse i småskolen, lærere

6 (N=32) fra det samlede utvalget ser behovet for bredere faglig kompetanse i meget stor grad. 14 (N=32) svarer i stor grad. 9 (N=32) mener behovet er der i noen grad, mens kun 3 (N=32) krysser av for at de i liten grad ser et slikt behov. Et klart flertall i det samlede utvalget er altså enige om at de ser et behov for bredere faglig kompetanse i småskolen. «På hvilke(t) område ser du behov for supplerende kompetanse?» ble informantene videre spurt. På dette spørsmålet var det mulig å krysse av på flere svaralternativer.



4-21 Område for supplerende kompetanse, rektorer



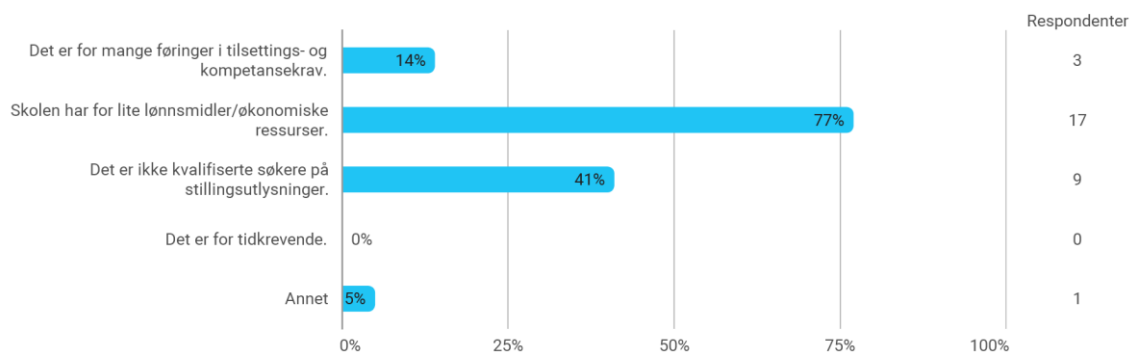
4-22 Område for supplerende kompetanse, lærere

Av disse diagrammene kan vi se at flest ser behov for økt kompetanse på det sosialpedagogiske- og det spesialpedagogiske feltet. 19 (N=22) rektorer og 7 (N=10) lærere ser behov for supplerende kompetanse på det sosialpedagogiske feltet. På det spesialpedagogiske feltet ser 12 (N=22) rektorer og 7 (N=10) lærere et behov. Rundt 30% i begge utvalgene ønsker mer fagspesifikk kompetanse. Så kan vi se at 4 (N=22) rektorer ytrer et behov for supplerende ledelseskompetanse, mens ingen lærer krysser av på dette. Behovet for rådgivning/veiledningskompetanse er prosentvis størst blant lærerne med 40% (4 av N=10), mot 18% (4 av N=22) hos rektorene. De to siste svaralternativene, «annet» og «spesifiser gjerne valgte områder» var fritekstoppgaver. En av respondentene i utvalg 2 krysset på alternativet «annet», og skrev: «Flere ressurser og større tillit til lærebedriften. Vil gjerne, men det for mange hekker å kjøre over.» Ytterligere en valgte å spesifisere sitt valgte område<sup>4</sup> ved å skrive: «Må noen ganger stå alene med grupper eller ty til kiseløsninger som

<sup>4</sup> Her har jeg gjort en feil i oppsett av skjema, så det er umulig å vite hvilket alternativ vedkommende spesifiserer.

påvirker elevenes psykososiale helse for å få skolevirksomheten i gang. Trenger lærere og bedre betalt for alt arbeidet.» Hva disse informantene mente da de skrev sine kommentarer, er det umulig å vite helt eksakt, så videre er det min tolkning av deres svar som presenteres. Jeg opplever at begge fritekstsvarene uttrykker frustrasjon over dagens situasjon. 1. Frustrasjon over manglende ressurser, -noe som igjen fører til en overbelastning i arbeidsmengde og derav et tidvis dårligere tilbud til elevene. 2. Frustrasjon over manglende tillit til lærebedriften. Jeg leser også et ønske om endring, men at dette ikke oppleves som realistisk slik situasjonen er i dag.

«Dersom du ser behovet for supplerende kompetanse, men ikke har ansatt person(er) med relevante utdanninger, hva er i så fall grunner til dette?» Dette spørsmålet fikk kun rektorene. Med mulighet for å krysse av på flere av alternativene ser resultatene slik ut:



4-23 Årsaker til at supplerende kompetanse ikke blir ansatt, rektorer

Hele 17 (N=22) respondenter svarte at årsaken er mangel på økonomiske ressurser. 9 (N=22) uttrykte at det ikke er kvalifiserte søkere på stillingsutlysninger. 3 (N=22) pekte på at det er for mange føringer i tilsetnings- og kompetansekrav. «Vi har ansatte med relevant utdanning, men kunne hatt flere» er kommentaren på svaralternativet: Annet.

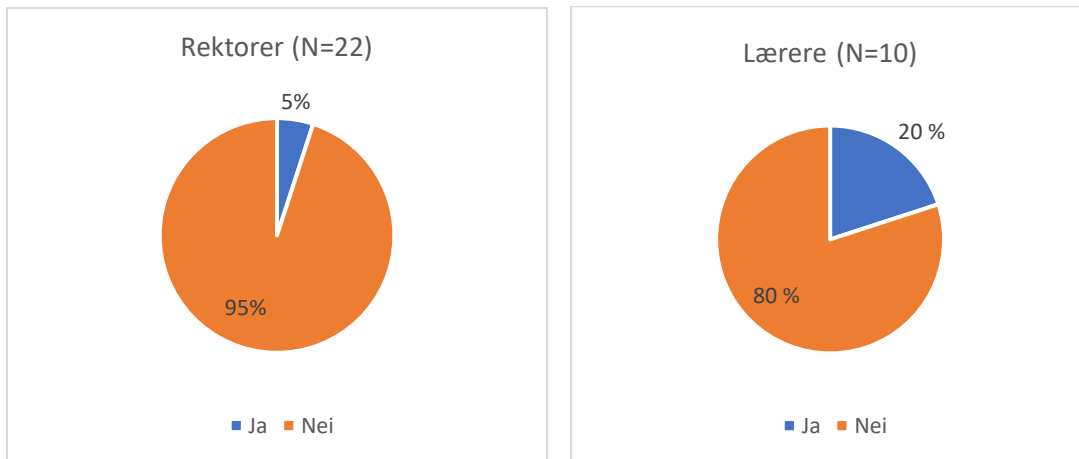
#### 4.5 Utvalgets kjennskap til, og erfaringer med, musikkterapi

«Har du hørt om musikkterapi før din deltakelse i denne undersøkelsen?» Alle rektorene (N=22) og 9 av 10 lærere svarte ja på dette spørsmålet.

«Har dere en musikkterapeut, som jobber med musikkterapi, på skolen du arbeider ved?»

1 (N=22) fra rektorundersøkelsen og 2 (N=10) fra lærundersøkelsen svarer at de har en musikkterapeut, som jobber med musikkterapi, ansatt ved skolen de arbeider. Selv om de blå

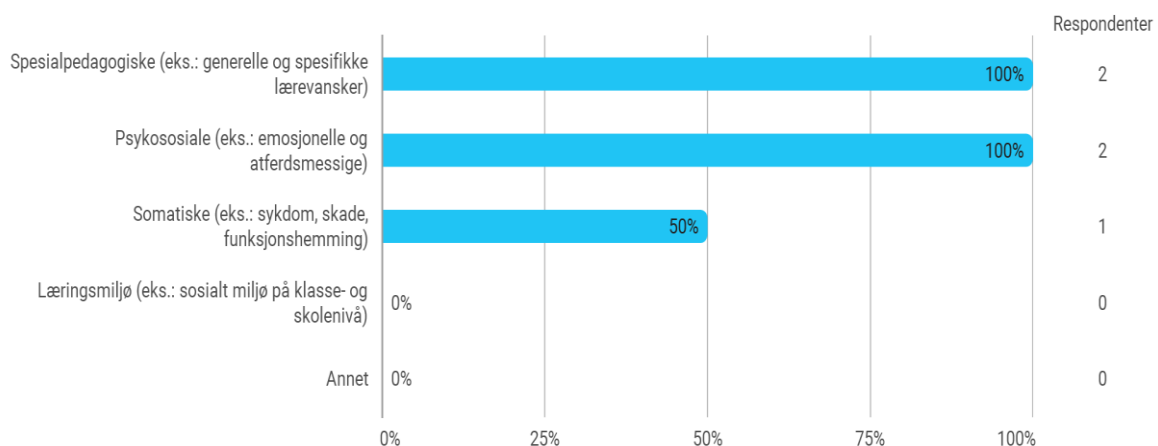
«kakestykkene» i sektordiagrammene er relativt små, tør jeg mene at begge tallene er mye høyere enn snittet i Norge i dag. Det er ikke tilfelle at 1 pr. 22 barneskoler i Norge har en



4-24 Musikkerapeut ansatt ved utvalgenes skoler

musikkerapeut ansatt. Tallene antyder likevel noe om utvalget. Undersøkelsens tematikk har i stor grad engasjert rektorer og lærere som allerede hadde kjennskap til musikkterapi.

De 3 respondentene som svarte ja på at de hadde en musikkterapeut ansatt, ble videre spurt om hvilke utfordringer som utløser elevens deltakelse i musikkterapi. Spørsmålet gav mulighet for å krysse av på flere av alternativene. Figur ... viser resultatene fra lærerundersøkelsen (N=2). I rektorundersøkelsen (N=1) ble det krysset av på spesialpedagogiske og psykososiale utfordringer.



4-25 Musikkerapeutens arbeidsområder

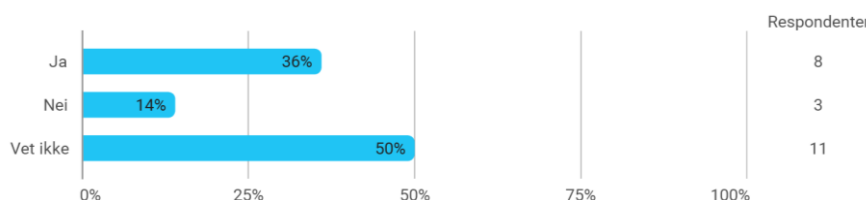


«Kjenner du til andre barneskoler som har musikkterapeut ansatt, eller som leier inn musikkterapitjenester?» 6 (N=22) rektorer og 3 (N=10) av lærerne kjenner til andre skoler som har et musikkterapitilbud. Igjen tall som bekrefter antakelsen om at undersøkelsen tema har engasjert mennesker med kjennskap til musikkterapi. Respondentene som svarte ja, ble videre gitt mulighet til å spesifisere det de visste om hva den aktuelle musikkterapeuten gjør på skolen. Disse svarene (felles for begge undersøkelsene) vil jeg liste opp punktvis her:

1. Spesialpedagogisk arbeid (i gruppe og individuelt)
  - Kommunikasjon uten språk
  - Språkopplæring
  - Emosjonelle utfordringer
  - Atferdsproblematikk
  - Sosiale utfordringer
2. Arbeid med fremmedspråklige elever (nyankomne)
3. Traumbearbeiding
4. Psykososialt arbeid

Disse punktene samsvarer godt med funn fra spørsmålet om hva som utløser elevs deltakelse i musikkterapi. Det er i hovedsak spesialpedagogiske og psykososiale utfordringer.

«Ønsker du å kunne ansette/leie inn en musikkterapeut til elevene i småskolen?» Kun rektorene fikk dette siste spørsmålet. Med svaralternativene: Ja, Nei og Vet ikke, ble fordelingen slik:



4-26 Ønske om musikkterapeut

8 (N=22) svarer Ja. Kun 3 (N=22) svarer Nei. Mens hele 11 av 22 svarer «vet ikke». Hvorfor halvparten av utvalget er usikker, kan vi ikke si med sikkerhet da jeg ikke stilte et oppfølgingsspørsmål med mulighet for spesifisering. Sannsynligvis er det mange ulike faktorer som spiller inn. Drøftinger av mulige årsaker vil jeg komme tilbake til i neste kapittel.

#### 4.6 Noe mer?

Spørreskjema ble avsluttet med en frivillig fritestopp-gave formulert slik: «Er det noe jeg ikke har spurt om som du tenker det er relevant å tilføre, kan du gjerne skrive det her.» Totalt 6 deltakere valgte å skrive noe her. Analysen av disse svarene resulterte i to kategorier: «Eksisterende tiltak» og «Ressurser». De 6 svarene fordeler seg jevnt i de to kategoriene med 3 i hver. Innholdet i de to kategoriene er til dels motsetninger, hvor den ene presenterer ulike musikalske tiltak/konsepter som finnes på respondentenes skoler. Mens de andre presenterer årsaker til at musikkterapi i småskolen er utfordrende. Jeg gjengir 5 av svarene ved direkte sitat, den sjette velger jeg, av personvern hensyn, å gjengi med egne ord.

##### 4.6.1 Eksisterende tiltak

*«Vi har fantastisk gode erfaringar med bruk av musikkterapi frå 1. – 10.- klasse.»* Dette første sitatet må jeg innrømme at jeg tok til meg som motivasjon til å fortsette arbeidet med oppgaven da jeg, fra tid til annen, opplevde det å ta musikkterapi inn i skolen som ukjent, og musikkterapeuten en fremmed art.

«Det brukes mange visuelle innslag i undervisningen koblet til musikk. Etter hvert som elevene blir eldre, forsvinner bevegelsen til musikk i undervisningen. Det synes jeg er synd! I morgen skal hele skolen danse BlimE-dansen. Vi gleder oss! Dette er i stor grad startet opp igjen av meg som rektor, fordi jeg har stor tro på bevegelse innlæring til musikk. Jeg har brukt det aktivt i fremmedspråks-undervisning på ungdomstrinnet da jeg fortsatt underviste. BlimE-dansen er et viktig innslag i temaet Folkehelse og livsmestring.»

Dette sitatet viser at rektors holdninger til bruk av musikk kan ha stor betydning for hvilke tiltak elever får delta på.

Den siste besvarelsen i denne kategorien, gir en beskrivelse av et nylig oppstartet musikalsk samarbeidsprosjekt mellom den aktuelle deltakers skole og kulturskolen i kommunen. Det understrekes at det ikke er musikkterapi, men at konseptet setter søkelys på hvordan musikk kan knytte mennesker sammen og føre til opplevelse av mestring og inspirasjon gjennom felles deltakelse i musikk.

#### 4.6.2 Ressurser

«Det kan vere stor forskjell på skular som er fulldelte og dei fådelte. Vi som jobbar på fådelte skular har ofte ei anna tilnærming til tverrfagleg arbeid og arbeid på tvers av aldersgrupper enn dei som jobbar med homogen aldersgruppe. Musikkfaget er ofte stemoderleg behandla i skulane med tanke på tilgang til ressursar, både økonomisk til noter og utstyr, men ikkje minst pedagogar. Musikkterapeut er nærast eit framandord i skulesamanheng. Vi er heldige om vi har personar med musikk som fagfelt, kanskje spesielt ute på landsbygda.»

Erfaringene denne deltakeren deler angående mangel på musikkfaglig kompetanse kan bekreftes av resultater fra undersøkelsen om *Grunnskolelærere i musikk og deres kompetanse*. Funn derfra viser at skoler med færre enn 100 elever hadde betydelig lavere antall lærere med formell musikkfaglig utdanning enn skoler med mer enn 100 elever. På skoler med færre enn 100 elever hadde kun 64% av musikk lærerne formell musikkfaglig utdanning, mot 80,6% på skoler med 100-299 elever, og 83,8 % på skoler med mer enn 300 elever (Nielsen & Karlsen, 2021).

Det neste sitatet trekker frem årsaker til at det ikke ansettes musikkterapeut ved skolen.

«Alt avhenger av de rammene vi har. Vi har ikke mulighet til å ansette musikkterapeut uten at denne har tilleggsutdanning og undervisningskompetanse i flere fag. Pr. dags dato har skolen 2 lærere med bachelor i musikk. Disse har tilleggsutdanning i andre fag som skolen trenger og har derfor undervisningskompetanse.»

Med begrepet «rammer» er det her nærliggende å tro at respondenten viser til økonomiske rammer, føringer i tilsetnings- og kompetansekrav, oppfylling av lærernormen<sup>5</sup> o.l.

---

<sup>5</sup>«Fra og med skoleåret 2019-20 innføres den endelige lærernormen for lærertetthet i ordinær undervisning (gruppestørrelse2) på skolenivå. [...] Fra høsten 2019 skal gruppestørrelse 2 være 15 elever på 1-4. trinn og 20 på 5.-7. trinn. og 8.-10. trinn.» (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Det siste sitatet er kort og stikkordspreget: «Kostnad + forskning på resultat» Men jeg tolker det til å peke, likt forrige sitat, på årsaker til at man pr. nå ikke ansetter musikkterapeuter. I tillegg til økonomi, trekkes forskning og resultater frem. Jeg antar at det her vises til forskning og resultater på musikkterapi i skolesammenheng. Dette er i så fall et punkt jeg anser som svært viktig på veien mot mer musikkterapeutisk kompetanse inn skolen. Hvordan brukes musikkterapi og musikkterapeutisk kompetanse i skolen, til hvilke formål, og med hvilken effekt? Dette håper jeg at det, også i norsk sammenheng, vil forskes på i årene som kommer.

## 5 DRØFTING

I dette kapitlet vil jeg starte med å drøfte mitt metodevalg og oppgavens reliabilitet og validitet. Videre vil noen av resultatene fra undersøkelsen drøftes opp mot teori og forskning presentert i kapittel 2 og mot egne refleksjoner. Resultatene jeg drøfter i dette kapitlet, ble valgt ut fordi de i spesiell grad kan belyse/besvare oppgavens problemstilling.

### 5.1 Metodekritikk

Som nevnt tidligere i oppgaven, viste det seg svært utfordrende å rekruttere deltakere til spørreskjemaundersøkelsene. Jeg ønsker nå å reflektere litt rundt mulige årsaker.

#### 5.1.1 Timing

Tidspunktet for utsending av spørreskjemaene var trolig uheldig. Undersøkelsen ble distribuert 8.november 2022, altså i innspurten av et semester. På dette tidspunktet var Norge igjen i en fase hvor oppblomstring av covid-19 preget skolene. Skoler i hardt rammede områder måtte atter en gang iverksette omfattende tiltak og forberede eventuell nedstenging. Stresset dette medførte for rektorer og lærere kan ha påvirket antall deltakere negativt. Beskjeden fra de rektorene som meldte avbud var at arbeidspresset var for stort og at min undersøkelse derfor ikke kunne prioriteres.

#### 5.1.2 For mange spørreskjemaundersøkelser?

I etterkant av undersøkelsen snakket jeg med en rektor ved en barneskole som fortalte at hen får utallige forespørsler om å delta i spørreskjemaundersøkelser (fra både studenter, forskere og div. institusjoner/organisasjoner), og at tendensen har vært stigende de siste 5 årene. Hen har ikke kapasitet til å prioritere alle. Den store pågangen av spørreskjema er neppe unik for denne rektoren. Dette påvirker antakeligvis svarprosenten på undersøkelser som sendes ut. Kanskje bør det, på institusjonsnivå, drøftes om dette er en bærekraftig utvikling? Det er i hvert fall verdt å tenke seg om før man, som student, velger denne metoden. En forsker som nylig har deltatt i gjennomføringen av en omfattende kartleggingsundersøkelse med rektorer som målgruppe, beskriver også at rekruttering av deltakere var svært utfordrende. Å skjerme rektorer for studentundersøkelser, som min, vil muligens kunne øke antall deltakere i større og viktigere undersøkelser.

### 5.1.3 Distribusjonsform

Som beskrevet i kapittel 3.5.4 ble begge spørreskjemaundersøkelsene sendt til rektorene. Rektorene ble bedt om å besvare den ene, og videresende den andre til en aktuell lærer. Denne distribusjonsformen ble valgt for å spare tid og for å minske oppbevaring av personsensitiv informasjon. Dette valget kan ha kostet noen besvarelser både blant rektorene og lærerne. Det er sannsynlig at noen rektorer valgte å ikke delta, fordi prosessen ble for omfattende. Da antall lærere som besvarte var så mye lavere enn antall rektorer kan det også tenkes at noen rektorer valgte å ikke videresende til en lærer, ev. at den ble videresendt, men at oppfordringen til deltakelse var «nølende». Å kontakte lærerne direkte var ikke et reelt alternativ da deres kontaktinformasjon ikke var tilgjengelig på skolenes hjemmesider. Jeg kunne selvsagt valgt å kun gjennomføre undersøkelsen blant rektorer. Om dette ville gitt en betydelig økning i antall deltakere er usikkert, men det ville fratatt meg muligheten til å sammenligne resultater fra de to utvalgene.

### 5.1.4 Metodevalg

Da jeg valgte spørreskjema som metode var hensikten å lage en situasjonsrapport fra barneskoler i hele landet. Rapporten skulle benyttes til å besvare hvordan musikkterapeutisk kompetanse kan bidra inn i eksisterende arbeid i skolene. Målet var å kartlegge bredt, heller enn å gå i dybden. Da mange deltakere uteble og utvalgene ble av begrenset størrelse, ble breddeaspektet borte. Som beskrevet i kapittel 4.1, rekrutterte undersøkelsene deltakere med stor interesse for, og kompetanse innen musikk. Hadde jeg visst at dette ble mitt endelige utvalg, ville jeg trolig heller valgt en datainnsamlingsmetode som kunne gått mer i dybden, som for eksempel fokusgruppeintervju med et utvalg rektorer og et utvalg lærere.

## 5.2 Drøfting av oppgavens reliabilitet og validitet.

Reliabilitet sier noe om undersøkelsens pålitelighet. Utvalgets reliabilitet drøftet jeg i kap. 3.3.3. I dette kapitlet vil jeg se på om og ev. hvordan reliabiliteten kan testes i denne undersøkelsen. «Høy reliabilitet, eller pålitelighet, innebærer at gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat» (Ringdal, 2018, s. 103). Med et tverrsnittdesign, hvor målet først og fremst er å beskrive forhold i nåtid, vil det neppe være relevant å vurdere

undersøkelsens reliabilitet med en slik test-retest-teknikk. Hvis man likevel skulle gjennomført en retest tenker jeg at denne bør gjennomføres innenfor samme skoleår for i størst mulig grad å unngå at store endringer (skolebytte, nye kolleger/ledelse, omfattende endringer på arbeidsplassen, etc.) har funnet sted. Grunnet oppgavens omfang, dens tidsbegrensning og av hensyn til utvalget, er det ikke aktuelt å gjenta denne spørreskjemaundersøkelsen.

En annen måte å teste reliabilitet på er å spore mulige feilkilder. Dette kan gjøres ved en grundig gjennomgang av spørsmålsformuleringene og nøyaktighet i dataregistrering (Ringdal, 2018, s. 104). Tross pilotundersøkelser og en omfattende prosess i produksjonen av spørreskjema viste noen spørsmålsformuleringer sine svakheter i analysearbeidet, disse svakhetene ble belyst i resultatkapittelet. En faktor jeg mener taler for undersøkelsens reliabilitet, er at utvalgene er i stor grad enige med seg selv gjennom testen. Det er samsvar i holdninger, erfaringer og behov som kommer til uttrykk i resultatene, tross ulik vinkling på spørsmålene. Dette indikerer at de leser og forstår spørsmålene, og ikke kun svarer på autopilot.

«Validitet, eller gyldighet, betyr i hvilken grad man ut fra resultatene av et forsøk eller en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke» (Dahlum, 2021). Formålet med dette masterarbeidet var å undersøke: «*Hvordan kan musikkterapeutisk kompetanse bidra i realiseringen av nytt læreplanverk (kunnskapsløftet 2020) i småskolen, med hovedfokus på tverrfaglig tema: Folkehelse og livsmestring?*» For å finne svar på spørsmålet så jeg et behov for å vite mer om:

1. Hvordan musikk brukes i småskolen i dag:
  - Hvem som oppfordrer til bruk av musikk
  - I hvilken kontekst musikk brukes
  - Til hvilke formål musikk brukes
  - Læreres og rektorers tanker om hva musikken kan tilby og hvordan den kan påvirke mennesker.
2. Hvordan rektorer og lærere erfarer å arbeide med det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*:
  - Holdninger til innføringen av dette temaet
  - Fortrolighet til å jobbe med det

- Eventuelle endringer innføringen av dette temaet fører til.
  - Om Covid-19 har påvirket realiseringen og relevansen av temaet.
3. Hvilke tanker rektorer og lærere har om tverrfaglig kompetansefelleskap i småskolen:
- Avdekke et eventuelt behov for bredere faglig kompetanse i småskolen
  - På hvilke områder det ev. er et behov.
  - Årsaker til at man ev. ikke har ansatt ønsket kompetanse.
4. Deres kjennskap til og erfaringer med og eventuelle ønsker om bruk av musikkterapi i skolen.

Disse punktene ble forsøkt kartlagt gjennom spørreskjemaundersøkelsene. Det finnes flere nivåer å validere en studie på. Dahlum (2021) beskriver begrepene ytre- og indre validitet. Ytre validitet måles gjennom studiens generaliserbarhet. Resultatene fra denne undersøkelsen kan ikke generaliseres, med det mener jeg at resultatene ikke kan sies å gjelde for et større utvalg mennesker enn de som har deltatt i studien (ref kap.4), den har derfor ikke ytre validitet. Indre validitet kan for eksempel vurderes ved å sjekke oppgavens definisjonsmessige validitet. I denne oppgaven vil det innebære å sjekke hvorvidt resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen faktisk måler det jeg ønsker at den skal måle, og om resultatene kan gi svar på oppgavens problemstilling. Dette vil jeg, i påfølgende avsnitt, diskutere ved å trekke frem noen sentrale funn og drøfte disse i lys av teori presentert i kapittel 2.

### 5.3 Drøfting av resultat

#### 5.3.1 Musikkforståelse

Resultater fra undersøkelsen viser at utvalgene i stor grad er positive til, og erfarne i, bruk av musikk i småskolen. De har stor tiltro til musikkens evne til å fremme utvikling både sosialt, emosjonelt og kognitivt. «Men vi må også ta omsyn til at enkelte born kjenner på det stikk motsatte, og som opplever musikk i gruppe som ekskluderande» Dette skriver en av respondentene som en avsluttende kommentar på sitt fritekstsvar på hvordan musikk kan ha/har hatt betydning for sosial utvikling blant elever i småskolen. Denne kommentaren skilte seg ut fra de ellers så musikkpositive kommentarene. Kommentaren står også i kontrast til resultatene fra denne påstanden i spørreskjemaet: «Musikk kan være en sosial og emosjonell risikofaktor», hvor et klart flertall (21 av N=32) uttrykker at dette ikke i det hele tatt eller i liten



grad er tilfelle. Kun 1 av 32 mente at musikk, i stor grad, kan ha denne negative konsekvensen. Jeg undrer om det kan være en sosial og emosjonell risikofaktor i utvalgenes svært positive musikk-syn? Ved å ikke være oppmerksomme på eventuelle risikofaktorer, vil kanskje barn «som opplever musikk i gruppe som ekskluderende», ikke bli sett eller møtt i disse situasjonene. Ved å forstå musikk, ikke kun som et ytre objekt, men som musikkopplevelser, med alt det disse opplevelsene til enhver tid innebærer (Bruscia, 2014), vil elevenes musikkopplevelse, heller enn elevenes ferdighetsutvikling, komme i sentrum. Hva med den eleven som i et musikkprosjekt er med i dansegruppa, men som ikke går på dansing på fritiden, og som derfor ikke forstår begrepene eller de sosiale kodene de andre elevene benytter i denne sammenhengen (sosial risikofaktor)? Eller eleven som har traumatiske minner knyttet til sangen dansegruppa danser til. Eleven er ikke selv med i dansegruppa, men er, som deltaker i musikkprosjektet som helhet, til stede ved dansegruppas øvelser (emosjonell risikofaktor). Risikofaktoren for denne eleven blir tydeligere ved å se på musikk slik Small (1998) beskriver det, som et sosialt konsept som inkluderer alle som er til stede som involverte i den musikalske handlingen, også tilskuere/lyttere. Med et slikt musikk-syn, og et flerdimensjonalt menneskesyn finner vi at mennesker kan berøres av musikk både fysisk, emosjonelt og kognitivt, og at hvordan vi berøres avhenger av de omgivelsene vi står i, og til enhver tid har stått i. Musikk kan produsere assosiasjoner og fremkalle minner, og minner er ikke alltid gode. En lang rekke eksempler kunne demonstrert situasjoner hvor musikk kan være en sosial- eller emosjonell risikofaktor i skolesammenheng. Disse situasjonene vil ikke være lette å oppdage uten oppmerksomhet på musikkens betydning for, og innvirkning på, mennesker på flere nivå.

Hvorfor utvalgene uttrykker et så positivt musikk-syn kan jeg ikke si noe om ut ifra resultatene i undersøkelsen. Det er mulig å tenke at deres kompetanse og interesse for musikk gjør dem ekstra positive. Men det er også mulig å anta at denne kompetansen og interessen gjør dem mer reflektert rundt musikkens mulige påvirkning og at utvalgene dermed er mer nyansert i sin musikkforståelse enn et mer tilfeldig utvalg rektorer og lærere ville vært. Deler av læreplanen i musikk uttrykker lignende positive holdninger/ideer om hva musikk og deltakelse i musikk kan gjøre for elever. Blant annet står det under det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* (se kapittel 2.3.2) i musikkfaget at: «Felleskapet rundt musikk bygger relasjoner mellom mennesker, gir mestringsfølelse og bidrar til et positivt selvbilde, når musikkens faglige og estetiske dimensjoner ivaretas» (Utdanningsdirektoratet, 2020 c, s 3) Dette sitatet

gir musikk en utelukkende positiv effekt som stemmer godt overens med musikkynet utvalgene presenterer gjennom resultatene i undersøkelsene. Nå er kanskje ikke læreplanen ment å være et dokument som skal trekke frem eventuelle negative konsekvenser, men heller fokusere på mulighetene som ligger i fagene. Likevel har resultatene fra undersøkelsene gjort at jeg undrer om læreplanens bastante og utelukkende positive påstander om hva musikk er og kan gjøre, påvirker skoleansattes musikkforståelse. At musikk og fellesskapet i og rundt musikk kan ha slike positive effekter er det lett å enes om, men ikke at disse automatisk inntreffer så lenge musikkens faglige og estetiske dimensjoner er ivaretatt. Ref. eksemplene på elevers opplevelse av deltakelse i musikk fra forrige avsnitt.

Resultater fra undersøkelsen viser et svært positivt musikksyn blant deltakerne. Undersøkelsene måler her det jeg hadde til hensikt å måle. Resultatene gir en pekepinn på hvordan musikkterapeutisk kompetanse kan bidra til et mer nyansert syn på musikk gjennom en utvidet musikkforståelse og en oppmerksomhet på elevene som flerdimensjonale mennesker som påvirkes av musikk på ulike nivå.

### 5.3.2 Behov for bredere faglig kompetanse

I kapittel 4.4 presenterte jeg resultater som viste at et klart flertall i det samlede utvalget så behov for bredere faglig kompetanse inn i småskolen. Videre i undersøkelsen ble deltakerne bedt om å spesifisere på hvilke områder de så behov for supplerende kompetanse, her med mulighet for å krysse av på flere alternativer. Resultat fra dette spørsmålet gav høyest oppslutning om behov på det sosialpedagogiske feltet, med 19 av 22 rektorer og 7 av 10 lærere. Det spesialpedagogiske hadde nest høyest oppslutning med 12 av 22 rektorer og 7 av 10 lærere. Disse resultatene samsvarer med resultater presentert i Tidsbrukutvalgets rapport, hvor funn blant annet viste at oppgaver som omhandlet omsorg for enkeltelever, konfliktløsning og oppfølging av elever med spesielle behov, var oppgaver lærere ønsket at andre fagpersoner kunne avlaste dem med (Meld. St. 19 (2009-2010), s. 8). På bakgrunn av denne rapporten initierte myndighetene ytterligere forskning knyttet til bruk av flerfaglig ressurs i skolen, hvilket resulterte i FoU-prosjektet «Et lag rundt læreren». Som en av fem mulige modeller for styrket bruk av flerfaglig kompetanse i skolen ble det foreslått «å øke antallet personer med sosialfaglig utdanning i skolen, samt å integrere dem tettere i laget rundt læreren» (Borg, et. al. 2015, s. 45).

Basert på definisjoner av hva musikkterapi er, og på hvilke måter en musikkterapeut gjerne arbeider vil jeg, i lys av teori, drøfte hvordan en musikkterapeut kan være en faglig ressurs inn i et «lag rundt læreren». Bruscia (2014) beskriver musikkterapi som en refleksiv prosess hvori terapeuten hjelper med å optimalisere klientens (elevens) helse. I denne sammenheng forutsetter jeg en salutogen helseforståelse (Antonovsky, 2014) som fokuserer på hva som kan fremme god psykisk og fysisk helse, heller enn å behandle «uhelse». Skolens sosialpedagogiske oppdrag har i senere år blitt tydeliggjort i opplæringsloven ved § 9A og i LK20 med det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. Skolen er ifølge loven pålagt å sørge for et trygt og godt læringsmiljø for alle elever og skal i henhold til LK20 blant annet veilede elevene til «kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ifølge Ruud (2020) vil «Musikkterapeuter bruke musikk til å øke livskvalitet, bedre helse og fremme utvikling hos ulike brukergrupper». En slik måte å bruke musikk på vil kunne være med å gi elevene kompetanse og verktøy til å fremme god psykisk og fysisk helse. Her ser jeg det som viktig å fremheve den relasjonelle tilnærmingen som en viktig grunnpilar i musikkterapi, et aspekt som kommer tydelig frem i sitatet: «Musikkterapi gir mulighet for utvikling og endring gjennom et musikalsk og mellommenneskelig samarbeid mellom terapeut og klient» (<https://www.musikkterapi.no/hva-er-musikkterapi>). Denne relasjonelle tilnærmingen anerkjennes av, og bygger på, teori fra utviklingspsykologien som fremmer en forståelse av at menneskelig utvikling finner sted i møter mellom mennesker (Binder et.al, 2006). Trondalen (2016) kaller dette en «dialogisk» modell for menneskelig utvikling. Gjennom metodisk, praktisk og teoretisk kunnskap om hvordan musikk kan tilby utallige muligheter for samhandling, som igjen kan tilrettelegge for relasjonsbygging, sosial- emosjonell- og kognitiv utvikling, kommunikasjon og mestring, kan musikkterapeuten bidra inn i det sosialpedagogiske feltet i småskolen. Samtidig vil elevenes musikkfaglige ferdigheter utvikles gjennom deltakelse i musikk og derav vil musikkfagets relevans kunne oppfylles ved at «elevene får grunnlag til å delta i musikk i et livslangt perspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2020 c).

Resultat fra undersøkelsene avdekket et behov for supplerende kompetanse på flere felt i småskolen, med størst oppslutning om behov på det sosialpedagogiske feltet. Undersøkelsene

målte her det jeg hadde til hensikt å måle. Jeg har beskrevet hvordan disse resultatene samsvarer med funn i tidligere undersøkelser. I lys av teori og tidligere forskning har jeg drøftet hvordan musikkterapeutens relasjonelle tilnærming kan være et bidrag inn i det sosialpedagogiske arbeidet i småskolen, og på denne måten være med i realiseringen det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*.

### 5.3.3 Ønsker om å ansette musikkterapeut

Rektorene ble spurt om de ønsket å ansette/leie inn en musikkterapeut til elevene i småskolen. Halvparten svarte «Vet ikke». Hvorfor de svarte dette kan jeg selvsagt ikke si med sikkerhet, men jeg tillater meg likevel å reflektere rundt mulige årsaker til usikkerheten. For det første tenker jeg at manglende kunnskap om musikkterapi, og hva en musikkterapeut kan bidra med, kan være en faktor. Musikkterapi i skolen er foreløpig lite utbredt i Norge, og det er derfor lite forskning og få resultater å vise til. Hvis en rektor ikke har opplevd hvordan musikkterapi kan fungere i praksis (sett en musikkterapeut i aksjon), er det ikke vanskelig å forstå usikkerheten. For det andre tenker jeg at økonomiske hensyn kan spille inn. 17 (N=22) av rektorene krysset av for at mangel på økonomiske resurser var en av årsakene til at de ikke ansatte ønsket supplerende kompetanse. Hvis økonomien er trang og skolen allerede strever med å få budsjettet i balanse, er det å satse på noe ukjent, naturlig nok, ikke en prioritet. Den tredje refleksjonen jeg vil presentere er en mulig usikkerhet rundt det å ansette en terapeut i en pedagogisk institusjon. I denne sammenheng er det relevant å se på forskjeller og likheter mellom musikkpedagogikk og musikkterapi. I kapittel 2.4 beskrives utfordringer med å sette klare grenser mellom fagfeltene (Ruud, 2015, Bruscia, 2014). Det har blitt forsøkt å distingvere dem ved å se på pedagogen som en som kun driver med ferdighetsutvikling mens terapeuten i hovedsak arbeider mot helserelaterte mål. Dette synet utfordres ved at det finnes musikk lærere som arbeider ut fra elevsentrerte målsettinger, og terapeuter som arbeider med utvikling av klientens musikalske ferdigheter for å legge til rette for f.eks. mestring og sosial interaksjon. Bonde (2017, s. 132) foreslår heller å se på forholdet mellom fagfeltene som «et kontinuum med glidende overgange». For å skape disse glidende overgangene peker han mot Carl Rogers og hans teori om læringsforståelse. Under begrepet signifikant læring snakker Rogers om opplevelsesbasert, dyptgående og refleksiv læring. Begrepene som her beskriver læring, samsvarer godt med sentrale begreper fra LK20 som deltakelse, dybdelæring og refleksjon. Kanskje kan dette argumentere for at det i det nye læreplanverket er rom for disse

glidende overgangene som Bonde beskriver. Begge faggruppene jobber med læring og utvikling, men med ulik kontrakt. Klient-terapeut- og elev-pedagog relasjonen er ulik. Musikkerapeuten med sine kompetanseområder, sammensatt fra flere fagfelt, kan bidra med musikalsk kompetanse, metodisk kompetanse, kunnskap om målgrupper (eks. elever med spesielle behov), relasjon- og kommunikasjonskompetanse, kunnskap om, og evne til refleksjon rundt, teori og forskning (Ruud, 2017, s. 46). Flere av disse kompetanseområdene deler musikkerapeutene med musikkpedagogene, men det teoretiske kunnskapsgrunnlaget for kompetansene er ikke nødvendigvis likt. Eks. Metodisk kompetanse i musikkterapi vil innebære noe delt og noe særegent (ref. eksempel om improvisasjon i kap. 2.4.). Som nevnt i innledningen har det blitt diskutert om det pr. nå er tilstrekkelig kompetanse og ressurser i skolene til å jobbe med det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* på en tilfredsstillende måte. Her tenker jeg at (musikk)terapeuten kan ha en rolle: «Musikkterapi er et fag som studerer sammenhenger mellom musikk og helse. Musikkerapeuter bruker musikk til å øke livskvalitet, bedre helse og fremme utvikling hos ulike brukergrupper»

Resultatene fra undersøkelsen avdekket stor usikkerhet hos utvalg 1, rundt det å ansette/leie inn musikkerapeut i småskolen. Undersøkelsen målte her det jeg hadde til hensikt å måle. I dette avsnittet har jeg drøftet mulige årsaker til utvalgets usikkerhet. Jeg har argumentert for at LK20 gir rom for at musikkterapi og musikkpedagogikk kan møtes i glidende overganger mellom dem. Samt at musikkerapeutisk kompetanse kan være et verdifullt bidrag inn i skolens kompetansefelleskap knyttet til realiseringen av det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*.

#### 5.3.4 Drøfting av kvalitative data

Deltakerne fikk i undersøkelsene anledning til å beskrive hvordan musikk kan ha/har hatt betydning for sosial utvikling blant elever i småskolen. Denne fritekstoppgaven var plassert rett etter et rangeringsspørsmål som omhandlet i hvilken grad musikk har betydning for sosial utvikling blant elever i småskolen. 19 av 22 rektorer og 8 av 10 lærere krysset her av for at musikk i stor eller veldig stor grad har betydning for sosial utvikling blant elever i småskolen. Totalt 8 av 32 valgte å svare på den påfølgende fritekstoppgaven. I ettertid ser jeg at det kunne vært en fordel å fokusere enten på hvordan musikk kan ha, eller på hvordan det har hatt betydning, ikke begge deler. En av ulempene med å inkludere begge er at jeg ikke vet om

utvalget presentere måter musikk har blitt brukt, eller om det er deres tanker om hvordan musikk kan brukes til dette formål. Måten deltakerne har formulert svarene på peker likevel i retning av at samtlige viser til måter musikk kan brukes (og sikkert også har blitt brukt). Ingen har kommet med gjengivelser av hendelser eller situasjoner.

Etter analysearbeidet satt jeg igjen med 5 kategorier: 1. Deltakelse/Å gjøre noe sammen, 2. Mestring, 3. Fellesskap, 4. Følelser, 5. Kropp/bevegelse. To av disse vil jeg nå drøfte opp mot teori om samfunnsmusikkterapi og musikkforståelse fra kapittel 2.

Totalt 16 punkter fra de 8 besvarelsene havnet i kategorien **Deltakelse/ å gjøre noe sammen**. Respondentene (8 av N=32) ser altså på deltakelse i musikk som en god arena for å jobbe med sosial utvikling blant elever i småskolen. I hvor stor grad dette skjer i praksis, kartlegges ikke i undersøkelsen. Det undersøkelsene sier noe om, som nevnt i kap. 5.3.2, er at det er behov for supplerende kompetanse på det sosialpedagogiske feltet i småskolen. Det er nærliggende å tro at elevenes sosiale utvikling går inn som en del av dette feltet. Deltakelse er også et av de syv kjerneelementene i samfunnsmusikkterapien slik de blir presentert av Stige og Aarø (2012). Her handler deltagelse om å tilby alle, uansett funksjonsnivå, mulighet for individuell og sosial deltagelse i musikk. Musikkterapeutens oppgave vil i skolesammenheng være å tilpasse metoder og aktiviteter slik at alle elever får mulighet til deltakelse i musikk. Her vil jeg igjen trekke en linje til Small (1998) og hans begrep "musicking": «To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing" (Small, 1998, s. 9). En slik vid forståelse av deltakelse i musikk vil ha betydning for musikkterapeutens tilretteleggingsarbeid. En av forutsetningene for at deltakelse i musikk skal kunne føre til sosial (og ev. emosjonell) utvikling blant elever, er at de opplever mestring. **Mestring** ble beskrevet med 5 punkter i den nevnte fritekstoppgaven og ble med det en av kategoriene gjennom analysen. Å tilrettelegge for mestring i musikk kan være å ta utgangspunkt i elevenes ressurser. En slik tilnærming innebærer å lete etter, styrker elevene har, og ressurser som er tilgjengelige i samfunnet rundt elevene (Stige og Aarø, 2012, s. 18). Med et slikt utgangspunkt vil veien til mestringsopplevelser være kortere.

Med de fem kategoriene som fremkom av analysen, vil jeg argumentere for at respondentene som valgte å svare på denne fritekstoppgaven, samlet belyser et flerdimensjonalt menneskesyn (ref. avsnitt 2.2.3). Organismen kommer til syne gjennom kategorien *Kropp/bevegelse*. Personen finner vi gjennom fokus på følelser og opplevelse av sammenheng og mestring. Mennesket som samfunnsvesen ligger i begrepene *deltakelse* og *felleskap*.

Resultater fra undersøkelsene viste at utvalgene har stor tro på musikkens betydning for elevenes sosiale utvikling. Analyse av tilknyttet fritekstoppgave ga et innblikk i hvordan deler av utvalget mener musikk kan påvirke elevenes sosiale utvikling. Svakheter i valgte formuleringer i spørreskjema gir en viss usikkerhet knyttet til om undersøkelsen ga presise mål på det jeg hadde til hensikt å måle. Tolkning av respondentenes svar gir likevel grunn til å anta hvordan de har forstått oppgaven. Jeg har i dette avsnittet drøftet hvordan en musikkterapeut kan bidra til deltakelse og mestring i musikk, i lys av teori presentert i kap. 2. Jeg har også drøftet hvordan de fem kategoriene til sammen møter hele den flerdimensjonale eleven.

#### 5.3.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg evaluert og kritisert gjennomføring av datainnsamling og metodevalg. Videre har jeg drøftet oppgavens reliabilitet og dens indre og ytre validitet. Oppgavens indre validitet ble belyst gjennom drøfting av et utvalg resultater fra kap. 4. som i særlig grad kunne belyse/besvare oppgavens problemstilling. Resultatene ble drøftet opp mot relevant teori fra kap. 2, samt belyst med egne refleksjoner og eksempler.

## 6 OPPSUMMERING, KONKLUSJON OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING

Dette kapittelet vil inneholde en kort oppsummering av oppgaven, med vekt på hovedtrekk fra resultat- og drøftingskapitlene. Grunnet et lite endelig utvalg, er det i liten grad mulig å konkludere med utgangspunkt i datamaterialene. I lys av erfaring, teori og tidligere forskning vil jeg likevel komme med noen svar på oppgavens problemstilling. Avslutningsvis vil jeg legge frem forslag til videre forskning.

### 6.1 Oppsummering og konklusjon

Problemstillingen i dette masterarbeidet ble utforsket gjennom digitale spørreskjemaundersøkelser blant et utvalg rektorer og lærere i småskolen, og analyser av disse. Resultater fra undersøkelsene ble presentert i kapittel 4. Et lite utvalg av disse resultatene ble videre trukket fram og drøftet i lys av litteratur som beskriver musikkterapeutiske perspektiver, tilnærminger og metoder, samt litteratur om læreplanverk, musikk i småskolen og tidligere forskning om tverrfaglig kompetansefellesskap i skolen. Målet med drøftingen var å utforske oppgavens indre validitet ved å sjekke hvorvidt resultatene fra spørreskjemaundersøkelsene faktisk målte det jeg ønsket at de skulle måle, og om resultatene kunne gi svar på oppgavens problemstilling: «Hvordan kan musikkterapeutisk kompetanse bidra i realiseringen av nytt læreplanverk (kunnskapsløftet 2020) i småskolen, med hovedfokus på det tverrfaglige temaet: Folkehelse og livsmestring?»

Problemstillingen lar seg ikke besvare med en enkelt konklusjon. Den legger til grunn en forforståelse om at musikkterapeutisk kompetanse kan bidra, og etterspør «hvordan». Funn i undersøkelsen viste at deltakerne hadde et svært, nesten utelukkende, positivt musikk-syn. I drøftingen diskuterte jeg om dette musikk-synet kan ha negative konsekvenser for elever som, av ulike årsaker, opplever deltakelse i musikk som vanskelig. Ved hjelp av fiktive eksempler på situasjoner hvor deltakelse i musikk kan innebære sosiale og emosjonelle risikofaktorer for elever, beskrev jeg hvordan musikkterapeutisk kompetanse kan bidra til et mer nyansert syn på musikk. Gjennom en utvidet musikkforståelse og en oppmerksomhet på elevene som flerdimensjonale mennesker som påvirkes av musikk på ulike nivå, vil elevenes musikkopplevelse, heller enn elevenes musikalske ferdigheter stå i fokus. Jeg vil påstå at



gjennom å bli sett og møtt i sine musikkopplevelser, positive som negative, vil elevene i større grad oppleve at «Felleskapet rundt musikk bygger relasjoner mellom mennesker, gir mestringsfølelse og bidrar til et positivt selvbylde» (Utdanningsdirektoratet, 2020 c, s 3), slik det står beskrevet under tverrfaglig tema Folkehelse og livsmestring i musikkfaget.

Undersøkelsene rekrutterte svært få deltakere og har derfor ikke ytre validitet. At utvalgene ble så små, og at de i stor grad rekrutterte deltakere med en spesiell interesse for, kunnskap om og tro på musikk gjør at datainnsamlingen ikke kartlegger i bredden, slik formålet var. Resultatene som omhandlet behov for supplerende kompetanse i småskolen på det sosial- og spesialpedagogiske feltet, samsvarer likevel godt med resultater fra andre, større undersøkelser, hvilket gjør det mulig å anta at disse resultatene kan gjelde for en utvidet del av populasjonen. Jeg har i drøftingen, i lys av teori og tidligere forskning, diskutert hvordan musikkterapeutisk relasjonskompetanse og helseforståelse kan bidra på det sosialpedagogiske feltet i småskolen.

På tross av utvalgets spesielle interesse for og kunnskap om musikk, var halvparten av rektorene usikre på om de ønsket å ansette en musikkterapeut ved sin skole. Tre mulige årsaker til denne usikkerheten ble drøftet: 1. Manglende kjennskap til musikkterapi, 2. Økonomiske hensyn, 3. Usikkerhet med å ansette en terapeut i en pedagogisk institusjon. Rektors (og andres) manglende kjennskap til musikkterapi er en tidkrevende prosess å endre. Her gjelder det å ta plass i media og i forskningen, slik at historier fra praksis og resultater fra forskning kan øke både kjennskap til og kunnskap om musikkterapi. De økonomiske hensynene ligger på politisk nivå, og oppleves utenfor rekkevidde for meg. Usikkerhet med å ansette en terapeut i en pedagogisk institusjon kan kanskje endres gjennom tydeliggjøring av forskjeller og likheter mellom musikkterapi og musikkpedagogikk, og muligheter for samarbeid og kunnskapsutveksling mellom disse fagfeltene (Se forslag til videre forskning punkt 2).

På bakgrunn av resultater fra en av undersøkelsens fritestopp-gaver som omhandlet musikkens betydning for elevers sosiale utvikling, drøftet jeg hvordan musikkterapeutisk metodisk-, teoretisk- og relasjonell kompetanse kan bidra til enda flere muligheter for deltakelse og mestring i musikk for elever i småskolen.

## 6.2 Forslag til videre forskning

I en tidlig fase av arbeidet oppdaget jeg mangel på teori og forskning som omhandler musikkterapi i småskolen i Norge utenfor det spesialpedagogiske feltet. En artikkel av Ingunn Byrkjedal fra 1992 med tittel «Musikkterapi ved klassemiljøutvikling» beskriver musikkterapeutisk arbeid med klassemiljø i en fjerdeklasse ved en norsk bygdeskole. Utenom denne fant jeg ingen norsk litteratur om musikkterapi i småskolen, og heller ingen forskning på området. Jeg vil nå presentere fire mulige temaer til videre forskning innen feltet musikkterapi i skolen.

1. En større kvalitativ studie med tema: Musikkterapi og klassemiljø. Eks.: Invitere en gruppe musikkterapeuter ansatt ved barneskoler til å delta i et klassemiljøprosjekt. Prosjektet innebærer gjennomføring av musikkterapeutiske tiltak i klasser med klassemiljøutfordringer over et gitt tidsrom. Intervjuer med musikkterapeutene og fokusgruppe intervju med involverte lærere og elever. Sammenligne erfaringer fra de ulike skolene, med mål å kartlegge effekt av musikkterapi hvor bedret klassemiljø er målet.
2. Musikkterapi i tillegg til, ikke i stedet for, musikkpedagogikk! Å undersøke hvordan musikkpedagogikk og musikkterapi kan utfylle hverandre i skolesammenheng. En grundig diskusjon rundt forskjeller og likheter mellom fagene og gjerne en studie av et slikt samarbeid i praksis. En litteraturstudie kombinert med deltakende observasjon kunne benyttes.
3. «GRUVing i skolen». GRUV står for Glede – Rytme – Utvikling – Vekst. «Prosjektet har som mål å stimulere barns frie utforsking av egne bevegelsesmuligheter i samspill med musikken, fremme glede ved å legge til rette for frihet til spontanitet og kreativitet i trygge omgivelser» (Frisk & Haagaas, 2019) I en stillesittende skolehverdag og med en generasjon som bruker mye tid foran skjermer, tror jeg GRUV er viktig. Konseptet er laget med tanke på barn i alderen 10 mnd. til 2 år og 11 måneder (toddlere). Men jeg mener det har et potensial også blant eldre barn. Høsten 2020 fikk jeg muligheten til å teste GRUV i tre førsteklasser ved en barneskole gjennom egenpraksis i studiet. Jeg la inn god tid til refleksjon i GRUVsamlingene, både før og etter GRUVingen, samt avsepenning før elevene gikk tilbake til klasserommene. Denne egenpraksisen inspirerte til en grundigere utforsking av hva dette konseptet kan ha av betydning for

elever i småskolen. Jeg ser for meg et forskningsprosjekt med en longitudinell metode hvor forskeren følger en GRUVende klasse over flere år, kanskje hele småskoleløpet. Skjer det en utvikling eller endring i GRUVingen ettersom barna blir eldre? Fører GRUVingen til utvikling eller endring på andre områder (eks, adferdsendring, sosial utvikling etc.?)

4. En kartleggingsundersøkelse blant musikkterapeuter som er ansatt ved barneskoler i Norge i dag. Kartlegging av arbeidsområder (hva utløser tilbud om musikkterapi?), mål for musikkterapien, tildeling, ansettelsesvilkår, stillingsstørrelse, tverrfaglig samarbeid, metoder etc. Her tenker jeg at en kvantitativ metode, f.eks. elektronisk spørreskjema, ville være hensiktsmessig å benytte.

## LITTERATUR:

- Aarø, L. E. (2007). *Fra spørreskjemakonstruksjon til multivariat analyse av data: En innføring i survey-metoden*. (2.utg.). Hemil-senteret og Grieg-akademiet, Universitetet i Bergen.  
[https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/2461/hemilrapport2007\\_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/2461/hemilrapport2007_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aasland, S. (2020, 07. mai). Du må mestre livet! *Dagsavisen*.  
<https://www.dagsavisen.no/debatt/kommentar/2020/09/07/du-ma-mestre-livet/>
- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausestaden, S., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Utdanningsdirektoratet, Regjeringen.
- Bonde, L. O. (2017). Levende læring gjennom musikoplevelse. I S. G. Nielsen & Ø. R. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 121-142). NMH-publikasjoner.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., Øiestad, G. (2017, 04. august). Folkehelse og livsmestring i skolen: Lærere må arbeide med elevenes psykiske helse gjennom relasjon og epistemisk tillit. *Psykologtidsskriftet.no*.  
<https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2017/08/folkehelse-og-livsmestring-i-skolen>
- Brean, A & Skeie, G. O. (2019). *Musikk og hjernen: Om musikkens magiske kraft og fantastiske virkning på hjernen*. Cappelen Damm AS.
- Bruscia, K. E. (2014). *Defining Music Therapy*. (3. Utg.). Barcelona Publishers
- Byrkjedal, I. (1992). Musikkterapi ved klasse miljøutvikling. *Nordisk Tidsskrift for Musikkterapi*, 1(1), 14-20.
- Dahlum, S. (2021). Validitet. I *Store norske leksikon*. Hentet 8.april 2022 fra <https://snl.no/validitet>
- Dallan, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Gyldendal akademisk.
- Dæhlen, M. (2021, 18. januar). Blir livsmestring bare enda en ting elever skal lære?  
<https://forskning.no/psykologi-skole/blir-livsmestring-bare-enda-en-ting-elever-skal-laere/1799141>
- Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid*. (LOV-2011-06-24-29). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29?q=folkehelseloven>

- Frisk, R. S. & Haagaas, A. L. (2019). *GRUV: Glede – Rytme – Utvikling – Vekst*. NMH-publikasjoner
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden*. Ad Notam Gyldendal
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2019) *Folkehelseloven* (Innst. 423 L (2010–2011)).  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29?q=folkehelse>
- Hodne, I. H. (2007). *Musikkterapeutene som profesjonsgruppe i Norge: En kartleggingsundersøkelse av musikkterapeutenes utdanning, arbeidsfelt og tilsettingsforhold*. [Masteroppgave]. Norges musikkhøgskole.
- Lønne, A. (2020): *Salutogenese i Store medisinske leksikon*. Hentet 9. februar 2022 fra  
<https://sml.snl.no/salutogenese>
- Madsen, O, J. (2020, 14. august). Å mestre eller ikke mestre livet er dessverre blitt spørsmålet. *Morgenbladet*.  
<https://www.morgenbladet.no/ideer/essay/2020/08/14/a-mestre-eller-ikke-mestre-livet-er-dessverre-blitt-sporsmalet/>
- Meld. St. 19 (2009-2010). *Tid til læring: Oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/n/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>
- Mørch, T-W. (2020, 30. september). Livsmestring i skolen, helt feil løsning. *Nordlys, Nordnorsk debatt*. <https://www.nordnorskdebatt.no/livsmestring-i-skolen-helt-feil-losning/o/5-124-7603>
- Nielsen, G. S. & Karlsen, S. (2021). Grunnskolelærere i musikk og deres kompetanse: Hvordan er situasjonen i norsk kontekst? *Nordic Research in Music Education*. Vol. 2(2), s. 115.  
<https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2840>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Opplæringsloven. (2017). *Lov om endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. (LOV-2017-06-09-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2017-06-09-38>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. (s.5-28). NMH publikasjoner.

- Ruud, E. (2015). *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973-2014. Bind 1*. NMH-publikasjoner.
- Ruud, E. (2017). Lik, men unik. *Musikkterapi*, 2-2017, 40-47
- Ruud, E. (2020, 9. januar). Musikkterapi. I Store norske leksikon.  
<https://snl.no/musikkterapi>
- Skårderud, F. (2020, 9. oktober). Finn Skårderud i samtale med Ole Jacob Madsen: Livsmestring har inntatt skolene. Går det bra? *Aftenposten, Kultur*.  
<https://www.aftenposten.no/kultur/i/nAa9zL/finn-skaarderud-i-samtale-med-ole-jacob-madsen-livsmestring-har-inntat>
- Statistisk sentralbyrå. (2021). 09546: *Elever i grunnskolen: Grunnskolar, etter skolestorleik, eierforhold, statistikkvariable, organisasjonsform og år*.  
<https://www.ssb.no/statbank/table/09546/tableViewLayout2/>
- Stige, B. (2008). Samfunnsmusikkterapi – mellom kvardag og klinikk. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. (s.139-160). NMH publikasjoner.
- Stige, B. & Aarø, L. E. (2012). *Community music therapy*. Rutledge.
- Trondalen, G. (2008). Musikkterapi – et relasjonelt perspektiv. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. (s.5-28). NMH publikasjoner.
- Trondalen, G. (2016). *Relational Music Therapy*. Barcelona Publishers.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Lærernorm for grunnskolen – kalkulator (2019-20)*  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/larernormkalkulator/larernorm-for-grunnskolen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Folkehelse og livsmestring – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?kode=mus01-02&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet, (2020 a). *Tverrfaglige temaer – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet, (2020 b). *Læreplanverket*. Regjeringen.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet, (2020 c). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/MUS01-02.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Utdanningsforbundet. (2018). *Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon*. Temanotat

3/2018.

[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2018/temanotat\\_2018.03.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2018/temanotat_2018.03.pdf)

Vaage, O. F. (2015). *Fritidsaktiviteter 1997-2014: Barn og voksnes idrettsaktiviteter, friluftsliv og kulturaktiviteter. Resultater fra Levekårsundersøkelsene*. (Rapporter 2015/25)

Statistisk sentralbyrå.

<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/attachment/229040?ts=14d901926c8>

## 7 VEDLEGG

### 7.1 Vedlegg 1. Informasjonsskriv

#### **Vil du delta i masterprosjektet «Musikkterapi i småskolen»?**

Dette er et informasjonsskriv til deg som blir invitert til å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge bruk av musikk i småskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Denne spørreskjemaundersøkelsen er en del av min masteroppgave. Hovedproblemstillingen for oppgaven lyder: «Hvordan kan musikkterapeutisk kompetanse bidra i realiseringen av nytt læreplanverk (kunnskapsløftet 2020) i småskolen, med hovedfokus på tverrfaglig tema: Folkehelse og livsmestring?» Denne vil jeg forsøke å besvare ved hjelp av data fra denne spørreskjemaundersøkelsen, en litteraturgjennomgang og erfaringer fra egen praksis. Formålet med oppgaven er å undersøke om musikkterapeutisk kompetanse kan bidra til å frigjøre læreres tid til å være lærere, til å bygge enda sterkere lag rundt elevene og til å se på flere måter å bruke musikk i småskolen.

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

Det er Norges musikkhøgskole ved student, Marthe Lian Skjælaaen og veileder, Ruth Eckhoff som er ansvarlig for prosjektet.

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

Inntil to skoler fra tre forskjellige kommuner i alle landets 11 fylker blir invitert til å delta. Fra hvert fylke er både by og bygdekommuner representert. På hver skole vil rektor og en lærer som underviser i småskolen få spørsmål om å delta i denne undersøkelsen. Utvalget har blitt gjort med formål om å nå en demografisk variasjon i henhold til by/bygd, lokasjon i Norge og skolestørrelse.

Alle kontaktopplysninger er hentet fra kommunenes/skolenes hjemmesider.

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

Hvis du velger å delta vil du som rektor bli bedt om å besvare spørreskjemaundersøkelsen for rektorer, samt rekruttere en av lærerne som underviser på et av småskoletrinnene på skolen din om å besvare spørreskjemaundersøkelsen for lærere. Undersøkelsene vil hver ta ca. 10-15 min. å besvare.

Gjennom denne undersøkelsen ønsker jeg å kartlegge:

- Hvordan musikk brukes i småskolen i Norge i dag.
  - Hvem som ev. oppfordrer til musikk i skolehverdagen i småskolen.
  - Med hvilket formål musikk brukes.
  - Holdninger til/tanker rundt tverrfaglige tema «Folkehelse og livsmestring», og hvilken rolle musikk kan ha i realiseringen av dette tema på småskoletrinnene.
  - Utbredelse av, og holdninger til, tverrfaglig kompetanse i skolen.
  - Kjennskap til, og kunnskap om, musikkterapi
- Svarene registreres elektronisk.



### **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. Alle personopplysninger (navn og e-post) vil bli slettet fra vårt databehandlingssystem innen 15.mai 2022.

Det er kun student Marthe Lian Skjælaaen og veileder Ruth Eckhoff som vil ha tilgang på innsamlede data. Når innsamling av spørreskjema regnes som fullført, vil vi slette kontaktopplysninger slik at de ikke lenger vil kunne linkes til besvarelsen.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Samtykke gis i spørreskjemaundersøkelsen.

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.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Prosjektansvarlig veileder: Ruth Eckhoff, telefon: 90153774, e-post: [ruth.eckhoff@nmh.no](mailto:ruth.eckhoff@nmh.no)

Prosjektansvarlig student: Marthe Lian Skjælaaen, telefon: 45601357, e-post: [marthels@student,nmh.no](mailto:marthels@student,nmh.no)

Vårt personvernombud: Rolf Haavik, telefon: 90733760, e-post: [pvo@nmh.no](mailto: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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student:

Marthe Lian Skjælaaen

Veileder:

Ruth Eckhoff

## 7.2 Vedlegg 2. Distribusjons- og påminnelsesmeldinger

### 7.2.1 Distribusjonsmelding

Hei,

Du er 1 av ca. 160 rektorer, fra alle landets fylker, som nå får spørsmål om å delta i en spørreskjemaundersøkelse med tema "Musikkterapi i småskolen".

Målet med undersøkelsen er å kartlegge:

- Bruk av musikk i småskolen
- Tanker om realiseringen av det tverrfaglige tema "Folkehelse og livsmestring"
- Tanker om tverrfaglig kompetanse i småskolen
- Kjennskap til og kunnskap om musikkterapi.

Resultatene fra undersøkelsen vil danne grunnlaget for datamaterialet i min masteroppgave "Musikkterapi i småskolen". I arbeidet med oppgaven ønsker jeg å finne ut hvordan en musikkterapeut kan bidra i innføring av fornyet læreplanverk i småskolen, med hovedfokus på tverrfaglig tema, folkehelse og livsmestring.

**For mer informasjon om prosjektet og dine rettigheter, les informasjonsskrivet som ligger i lenken under.**

[Informasjonsskriv, godkjent av NSD](#)

Hvis du velger å delta vil du bli bedt om å besvare spørreskjemaundersøkelsen for rektorer, **samt rekruttere en av lærerne** som underviser på et av småskoletrinnene på skolen din om å besvare et spørreskjema for lærere. Lenken til lærerundersøkelsen kommer i en egen epost som du kan videresende til den aktuelle lærer. Undersøkelsene vil ta ca. 10-15 min. å besvare. Deres deltakelse er viktig for å sikre et landsdekkende representativt resultat.

Prosjektet er godkjent fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Ditt personvern ivaretas ved at personopplysninger (navn og e-post) slettes fra surveyprogrammet når besvarelsen er levert.

**Trykk på lenken under for å komme til spørreundersøkelsen for rektorer.**

<%MorpheusMailLink%>

Har du spørsmål? Kontakt meg gjerne på e-post: marthe.l.skjælaaen@student.nmh.no

Jeg håper du/dere har lyst og mulighet til å delta!

Med vennlig hilsen  
Marthe Lian Skjælaaen

## 7.2.2 Påminnelsemelding

Hei,

Vil bare minne om at du er invitert til å delta i en spørreskjemaundersøkelse med tema "Musikkterapi i småskolen".

Målet med undersøkelsen er å kartlegge:

- Bruk av musikk i småskolen
- Tanker om realiseringen av det tverrfaglige tema "Folkehelse og livsmestring"
- Tanker om tverrfaglig kompetanse i småskolen
- Kjennskap til og kunnskap om musikkterapi.

Resultatene fra undersøkelsen vil danne grunnlaget for datamaterialet i min masteroppgave "Musikkterapi i småskolen". I arbeidet med oppgaven ønsker jeg å finne ut hvordan en musikkterapeut kan bidra i innføring av fornyet læreplanverk i småskolen, med hovedfokus på tverrfaglig tema, folkehelse og livsmestring.

**For mer informasjon om prosjektet og dine rettigheter, les informasjonsskrivet som ligger i lenken under.**

[Informasjonsskriv, godkjent av NSD](#)

Hvis du velger å delta vil du bli bedt om å besvare spørreskjemaundersøkelsen for rektorer, **samt rekruttere en av lærerne** som underviser på et av småskoletrinnene på skolen din om å besvare et spørreskjema for lærere. Lenken til lærerundersøkelsen kommer i en egen epost som du kan videresende til den aktuelle lærer. Undersøkelsene vil ta ca. 10-15 min. å besvare. Deres deltakelse er viktig for å sikre et landsdekkende representativt resultat.

Prosjektet er godkjent fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Ditt personvern ivaretas ved at personopplysninger (navn og e-post) slettes fra surveyprogrammet når besvarelsen er levert.

**Trykk på lenken under for å komme til spørreskjemaundersøkelsen for rektorer.**

<%MorpheusMailLink%>

Har du spørsmål? Kontakt meg gjerne på e-post: marthe.l.skjælaaen@student.nmh.no

Jeg håper du/dere har lyst og mulighet til å delta!

Med vennlig hilsen  
Marthe Lian Skjælaaen

### 7.3 Vedlegg 3. Spørreskjema

Hei,

Tusen takk for at du har valgt å sette av de neste 10-15 minuttene for å besvare denne undersøkelsen! Du er 1 av ca. 160 rektorer, fra alle landets fylker, som får tilbud om å delta. Din besvarelse er viktig for å sikre et landsdekkende representativt resultat.

Målet med undersøkelsen er å kartlegge:

- Bruk av musikk i småskolen
- Tanker om realiseringen av det tverrfaglige tema "Folkehelse og livsmestring"
- Tanker om tverrfaglig kompetanse i småskolen
- Kjennskap til og kunnskap om musikkterapi.

Resultatene fra undersøkelsen vil danne grunnlaget for datamaterialet i min masteroppgave "Musikkterapi i småskolen". I arbeidet med oppgaven ønsker jeg å finne ut hvordan en musikkterapeut kan bidra i innføring av fornyet læreplanverk i småskolen, med hovedfokus på tverrfaglig tema, folkehelse og livsmestring.

Ditt personvern ivaretas ved at personopplysninger (navn og e-post) slettes når besvarelsen er levert.

Har du spørsmål? Send meg gjerne en e-post på [marthe.l.skjaelaaen@student.nmh.no](mailto:marthe.l.skjaelaaen@student.nmh.no)

Igjen, tusen takk!

Med vennlig hilsen  
Marthe Lian Skjælaaen

#### **Samtykker du til deltakelse i denne undersøkelsen?**

- (1)  Jeg ønsker å delta i denne undersøkelsen og har mottatt, og lest, informasjonsskrivet hvor mine rettigheter står beskrevet.

#### **I hvilket fylke ligger skolen du arbeider ved?**

- (1)  Troms og Finnmark  
(2)  Nordland  
(3)  Trøndelag  
(4)  Møre og Romsdal  
(5)  Vestland  
(6)  Rogaland  
(7)  Agder  
(8)  Vestfold og Telemark  
(9)  Viken  
(10)  Oslo

- (11)  Innlandet

**Arbeider du ved en by- eller bygdeskole?**

- (1)  By  
(2)  Bygd

**Hvor mange elever går på skolen du arbeider ved?**

- (1)  1-99  
(2)  100-199  
(3)  200-299  
(5)  300-399  
(6)  400-499  
(7)  500+

**Hvor mange år har du arbeidet som rektor?**

- (1)  0-2 år  
(2)  2-5 år  
(3)  5-10 år  
(4)  10-20 år  
(5)  20-30 år  
(6)  30-40 år  
(7)  40-50 år

**Underviser du, eller har du undervist, i musikk i småskolen?**

- (1)  Ja  
(2)  Nei

**Hvis ja, i hvor mange år har du undervist i musikk i småskolen?**

- (1)  0-2 år  
(2)  2-5 år  
(3)  5-10 år  
(4)  10-20 år  
(5)  20-30 år  
(6)  30-40 år  
(7)  40-50 år

**Deltar du, eller har du deltatt, i musikkaktiviteter på fritiden?**

- (1)  Ja

- (2)  Nei

### Hvis ja, hvilke musikkaktiviteter?

- (1)  Kor  
(2)  Korps  
(3)  Kulturskole  
(4)  Musikkproduksjon  
(5)  Scenearbeid (lyd, lys, kulisser etc.)  
(6)  Band  
(7)  Dans  
(8)  Annet \_\_\_\_\_  
(9)  Spesifiser gjerne valgte aktiviteter om ønskelig \_\_\_\_\_

### Har du musikkutdanning? Her teller også musikklinja på videregående.

- (1)  Ja  
(2)  Nei

### Hvis ja, hvilken musikkutdanning?

- (1)  Musikklinja på videregående  
(2)  Videreutdanning i musikk  
(3)  Årsstudium i musikk (60 stp.)  
(4)  Bachelor i musikk  
(5)  Master i musikk  
(6)  Grunnskolelærerutdanning (1-7/5-10) med musikk  
(7)  Faglærerstudium i musikk (bachelor)  
(8)  Musikkvitenskap  
(9)  Musikkterapi  
(10)  Annet \_\_\_\_\_

Videre i undersøkelsen vil du bli bedt om å gradere viktighet eller betydning av ulike spørsmål og påstander. Her er det din mening og erfaring jeg er ute etter.

### Hvor viktig syns du praktisk-estetiske fag er i småskolen? Grader ved å krysse av på alternativet du mener passer.

- (1)  Ikke viktig  
(2)  Lite viktig  
(3)  Nøytral

- (4)  Viktig
- (5)  Svært viktig
- (6)  Vet ikke

### **Musikk i småskolen**

I det følgende kommer spørsmål og påstander knyttet til musikk i småskolen. Her er det ikke bare musikk i musikkundervisningen som gjelder, men all bruk av musikk i skolehverdagen. Begrepet "bruk av musikk" vil forekomme flere ganger og med dette menes: sang, bevegelse til musikk, dans, musikklytting, spill på instrumenter, komponering (også ved hjelp av digitale verktøy), fremføring/opptreden av musikk o.l.

### **Hvor viktig er bruk av musikk i skolehverdagen i småskolen?**

- (1)  Ikke viktig
- (2)  Lite viktig
- (3)  Nøytral
- (4)  Viktig
- (5)  Svært viktig
- (6)  Vet ikke

### **I hvilken grad har musikk betydning for emosjonell utvikling blant elever i småskolen?**

- (1)  Ikke i det hele tatt
- (2)  I liten grad
- (3)  I noen grad
- (4)  I stor grad
- (5)  I meget stor grad
- (6)  Vet ikke

### **I hvilken grad har musikk betydning for kognitiv utvikling blant elever i småskolen?**

- (1)  Ikke i det hele tatt
- (2)  I liten grad
- (3)  I noen grad
- (4)  I stor grad
- (5)  I meget stor grad
- (6)  Vet ikke

### **I hvilken grad har musikk betydning for sosial utvikling blant elever i småskolen?**

- (1)  Ikke i det hele tatt
- (2)  I liten grad

- (3)  I noen grad
- (4)  I stor grad
- (5)  I meget stor grad
- (6)  Vet ikke

**Spesifiser gjerne hvordan musikk kan ha/har hatt betydning for sosial utvikling blant elever i småskolen.**

---



---



---



---



---



---

I følgende avsnitt vil du bli bedt om å vurdere en rekke påstander om bruk av musikk på småskoletrinnene.

### Vurder påstanden

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I meget stor grad	Vet ikke
Mange lærere bruker musikk i undervisningen/skolehverdagen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Musikk brukes som verktøy i mange fag.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Musikk brukes som rammefag i tverrfaglige prosjekter.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Musikk brukes kun i musikkundervisningen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elever oppfordrer til bruk av musikk i undervisning.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Elever bruker musikk i friminutt/egendisponert tid.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>



	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I meget stor grad	Vet ikke
(f.eks.: dans, sang/sanglek, lytting)						
Musikk brukes med formål å bygge fellesskap.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Musikk fremmer opplevelse av tilhørighet.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Musikk kan føre til sosial utestengning.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Ledelsen oppfordrer til bruk av musikk.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
All musikk er bra, i enhver situasjon.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Musikk kan være en beskyttende faktor sosialt og emosjonelt.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Musikk kan være en sosial og emosjonell risikofaktor	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

### Folkehelse og livsmestring

I kunnskapsløftet 2020 ble tre tverrfaglige tema innført; Demokrati og medborgerskap, Bærekraftig utvikling og Folkehelse og livsmestring. Disse temaene tar for seg aktuelle samfunnsutfordringer, og skal jobbes med gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag (Utdanningsdirektoratet 2020). Tema folkehelse og livsmestring står beskrevet som aktuelt tema i samtlige fag i småskolen.

I følgende avsnitt vil du bli bedt om å vurdere en rekke påstander om realiseringen av tverrfaglig tema Folkehelse og livsmestring.

### Vurder påstanden

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I meget stor grad	Vet ikke
Vi har brukt mye tid på kursing og forberedelse.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I meget stor grad	Vet ikke
Lærerne virker fortrolige med hvordan de skal arbeide med dette tema.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Folkehelse og livsmestring er et spennende innslag i ny læreplan.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Realiseringen av dette tverrfaglige temaet medfører endringer i måten vi arbeider med elevenes fysiske helse.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Realiseringen av dette tverrfaglige temaet medfører endringer i måten vi arbeider med elevenes psykiske helse.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Covid 19 har ført til forsinkelser i innføringen av nye læreplaner.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Covid 19 har gjort Folkehelse og livsmestring til et mer relevant tverrfaglig tema.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

### Tverrfaglig kompetanse i småskolen

Tverrfaglig kompetanse i skolen har vært et tema i både forskning og faglig diskurs i mange år. Jfr. undersøkelsene: "Et lag rundt eleven" og "Tid til å være lærer". I sluttrapporten fra prosjektet "Et lag rundt læreren" kjennetegnes tverrfaglig samarbeid som en integrert profesjonell praksis og kunnskapsutveksling med sikte på å nå et felles mål (Borg, et. al. 2015, s. 4). Rapporten beskriver også hvordan avklaringer rundt roller og ansvar og villighet til å endre holdninger og identiteter, er en forutsetning for en optimal utnyttelse av et tverrfaglig samarbeid (Borg, et.al. 2015, s. 27).

### Ser du behov for bredere faglig kompetanse inn i småskolen?

- (1)  Ikke i det hele tatt  
(2)  I liten grad

- (3)  I noen grad
- (4)  I stor grad
- (5)  I meget stor grad
- (6)  Vet ikke

**På hvilke(t) område ser du behov for supplerende kompetanse?**

- (1)  Det sosialpedagogiske
- (2)  Det spesialpedagogiske
- (3)  Fagspesifikk kompetanse
- (4)  Ledelseskompetanse
- (5)  Rådgivning/veiledningskompetanse
- (6)  Annet \_\_\_\_\_
- (7)  Spesifiser gjerne valgte områder \_\_\_\_\_

**Dersom du ser behovet for supplerende kompetanse, men ikke har ansatt person(er) med relevante utdanninger, hva er i så fall grunner til dette?**

- (1)  Det er for mange føringer i tilsettings- og kompetansekrav.
- (2)  Skolen har for lite lønnsmidler/økonomiske ressurser.
- (3)  Det er ikke kvalifiserte søkere på stillingsutlysninger.
- (4)  Det er for tidkrevende.
- (5)  Annet \_\_\_\_\_

**Musikkterapi**

Musikkterapi gir muligheter 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 (<https://www.musikkterapi.no/hva-er-musikkterapi>).

**Har du hørt om musikkterapi før din deltakelse i denne undersøkelsen?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei

**Har dere en musikkterapeut, som jobber med musikkterapi, på skolen du arbeider ved?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei

**Hvis ja, hvilke utfordringer utløser elevers deltakelse i musikkterapi?**

- (1)  Spesialpedagogiske (eks.: generelle og spesifikke lærevansker)
- (2)  Psykososiale (eks.: emosjonelle og atferdsmessige)
- (3)  Somatiske (eks.: sykdom, skade, funksjonshemming)
- (4)  Læringsmiljø (eks.: sosialt miljø på klasse- eller skolenivå)
- (5)  Annet \_\_\_\_\_

**Kjenner du til andre barneskoler som har musikkterapeut ansatt, eller som leier inn musikkterapitjenester?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei

**Spesifiser gjerne det du vet om hva musikkterapeuten gjør på skolen.**

---

---

---

---

---

---

**Ønsker du å kunne ansette/leie inn en musikkterapeut til elevene i småskolen?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Vet ikke

**Er det noe jeg ikke har spurt om som du tenker er relevant å tilføre, kan du gjerne skrive det her.**

---

---

---

---

## 7.4 Vedlegg 4. Godkjenning fra NSD

05.05.2022, 09:59

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

884587

### Prosjektittel

Musikkterapi i småskolen

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ruth Eckhoff, Ruth.Eckhoff@nmh.no, tlf: 90153774

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Marthe Lian Skjælaaen, marthels@student.nmh.no, tlf: 45601357

### Prosjektperiode

09.08.2021 - 15.05.2022

### Vurdering (1)

#### 21.09.2021 - 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 21.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

#### 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.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5e9d94ef-47bb-441e-873a-aba480651214>

1/2

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

#### 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).

SurveyXact er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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!