

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MUS5015

Navn: Viktoria Slapgaard

Musikkens livsverdi

En kvalitativ studie om elevenes livsmestringskompetanse i musikkfaget på grunnskolen 1-7

The Value of Music in Life

A Qualitative Study on Students' Life Skills in Music Education in Primary School Grades 1-7

Dato: 22.05.23

Totalt antall sider: 64

Sammendrag

Formålet med denne studien var å undersøke musikkfagets potensial for å utvikle livsmestringskompetanse hos elever. I denne masteroppgaven har jeg utforsket og reflektert over musikkfagets betydningsfulle rolle som en arena for utvikling av livsmestringskompetanse i grunnskolen, med fokus på lærernes perspektiver. Gjennom grundig analyse og dybdeintervjuer har jeg belyst sentrale temaer knyttet til identitet, emosjoner, relasjoner og fellesskap, samt mestring. Samtidig har rammefaktorer, tilpasset undervisning og tverrfaglighet vært fundamentale elementer i studien.

Funnene viser at musikkfaget kan være en kraftig faktor for personlig og sosial vekst. Lærernes perspektiver viser at musikkens unike egenskaper beriker elevers evne til livsmestring, stimulerer selvuttrykk og utforskning av ulike aspekter ved deres identitet. Gjennom musikkens emosjonelle kraft får elevene muligheten til å utforske og uttrykke et bredt spekter av følelser, og gjennom samarbeid og deltakelse i musikalske aktiviteter erfarer de betydningen av fellesskap.

Mestring har også vært en sentral faktor i lærernes forståelse av musikkfaget som en arena for livsmestringskompetanse. Ved å tilpasse undervisningen etter elevenes behov og evner, har lærerne sett hvordan elevene opplever mestring og bygger selvtillit. Tverrfaglig tilnærming og integrering av musikk i andre fag har også blitt fremhevet som en viktig faktor for å styrke livsmestringskompetansen. Det er viktig å understreke at rammefaktorer, som lærernes kompetanse og tilstedeværelse, klasserommets atmosfære og skolens støttende miljø, spiller en avgjørende rolle i å skape et optimalt læringsmiljø for å utvikle livsmestringskompetanse gjennom musikkfaget. Tilpasset undervisning, som tar hensyn til elevers ulike behov og forutsetninger, er også avgjørende for å maksimere musikkfagets potensial.

Denne masteroppgaven har bidratt til økt forståelse av hvordan musikkfaget i grunnskolen kan være en viktig arena for utvikling av livsmestringskompetanse. Ved å anerkjenne musikkens innflytelse på identitet, emosjoner, fellesskap, mestring og tverrfaglighet, samt viktigheten av tilpasset undervisning og gode rammefaktorer, kan vi legge til rette for at elevene får en meningsfull og berikende musikkopplevelse som styrker deres evne til å takle utfordringer og trives i livet.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the potential of music education to develop life skills competence in students. In this master's thesis, I have explored and reflected upon the significant role of music education as a platform for the development of life skills competence in primary schools, with a focus on the perspectives of teachers. Through thorough analysis and in-depth interviews, I have shed light on key themes related to identity, emotions, relationships, community, and mastery, while also considering the foundational elements of contextual factors, tailored instruction, and interdisciplinary approaches.

The findings demonstrate that music education can be a powerful catalyst for personal and social growth. The perspectives of teachers reveal that the unique qualities of music enrich students' abilities for life skills mastery, stimulating self-expression and the exploration of various aspects of their identity. Through the emotional power of music, students are given the opportunity to explore and express a wide range of emotions, and through collaboration and participation in musical activities, they experience the significance of community.

Mastery has also been a central factor in the teachers' understanding of music education as a platform for life skills competence. By adapting instruction to meet the needs and abilities of students, teachers have observed how students experience mastery and build self-confidence. Interdisciplinary approaches and the integration of music into other subjects have also been highlighted as essential factors in strengthening life skills competence. It is important to emphasize that contextual factors, such as teachers' competence and presence, the classroom atmosphere, and the supportive environment of the school, play a decisive role in creating an optimal learning environment for developing life skills competence through music education. Tailored instruction, taking into account students' diverse needs and prerequisites, is also crucial for maximizing the potential of music education.

Overall, this master's thesis has contributed to an increased understanding of how music education in primary schools can serve as a significant arena for the development of life skills competence. By recognizing the influence of music on identity, emotions, community, mastery, and interdisciplinary connections, as well as the importance of tailored instruction and positive contextual factors, we can facilitate a meaningful and enriching music experience for students, enhancing their ability to handle challenges and thrive in life.

Forord

Å arbeide med min masteroppgave har vært en berikende og utviklende prosess som har tilført meg ny og mer inngående kunnskap. Denne kunnskapen vil være til stor nytte i min rolle som lærer og bidra til å styrke min faglige kompetanse.

Jeg ønsker å takke begge intervjudeltakerne som tok seg tid til å delta i mitt forskningsprosjekt.

Jeg vil også takke min fantastiske veileder Solveig Salthammer Kolaas som alltid besvarer både mail, telefoner og oppmøter på kontoret med et stort smil og klare og konkrete svar på ulike spørsmål, alt fra smått til stort. Du har vært en verdifull veileder gjennom hele prosessen. En takk rettes også til Gjertrud, for korrekturlesing.

Til slutt vil jeg takke de som har støttet meg med tilstedeværelse mens jeg har studert. Studietiden, og spesielt masteroppgaveskriving kan være en ensom prosess, men med medstudenter og venner på andre siden av bordet, har det gått over all forventning.

Levanger, mai 2023.

Viktorija Slapgaard

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	1
Abstract	2
Forord	3
Innholdsfortegnelse	4
Musikkens livsverdi	6
1. Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn, formål og problemstilling	6
1.2 Begrepsavklaring.....	7
1.2.1 Folkehelse og livsmestring.....	8
1.2.2 Musikk.....	10
1.2.3 Barn og unge	11
1.3 Litteratursøk	11
1.4 Oppgavens oppbygning.....	11
2. Teori	12
2.1 Musikk og helse	12
2.2 Musikk og identitet.....	13
2.3 Musikk og emosjoner	15
2.4 Musikk og fellesskap.....	16
2.5 Livsmestring i musikkfaget – tverrfaglighet og dybdeløring	18
3. Metode.....	21
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger	22
3.2 Valg av metode.....	23
3.2.1 Kvalitativ forskningsmetode i denne oppgaven	23
3.2.2 Valg av intervju som metode for generering av data	25
3.2.3 Semistrukturert kvalitativt intervju	26
3.3 Utforming av intervjuguiden og utvalg av informanter	27
3.4 Gjennomføring av intervjuene	28
3.5 Studiens kvalitet	28
3.5.1 Validitet.....	28
3.5.2 Reliabilitet	29

3.5.3 Overførbarhet	29
3.6 Ethiske betraktninger knyttet til mitt forskningsarbeid	30
3.7 Transkribering og analyse	31
4. Funn.....	34
4.1 Relasjoner & fellesskap.....	35
4.1.1 Relasjoner & fellesskap: Rammefaktorer	36
4.1.2 Relasjoner & fellesskap: Tilpasset undervisning	37
4.2 Emosjoner.....	37
4.2.1 Emosjoner: Relasjoner og fellesskap	37
4.2.2 Emosjoner: Tilpasset undervisning	38
4.2.3 Emosjoner: Tverrfaglighet	39
4.3 Identitet.....	39
4.3.1 Identitet: Relasjoner & fellesskap	39
4.3.2 Identitet: Rammefaktorer	39
4.4 Mestring	40
4.4.1 Mestring: Tverrfaglighet	40
4.4.2 Mestring: Tilpasset undervisning	40
4.4.3 Mestring: Relasjoner & fellesskap	42
5. Drøfting	42
5.1 Rammefaktorer	43
5.2 Tilpasset undervisning.....	45
5.3 Tverrfaglighet.....	47
6. Oppsummering og konklusjon	49
6.1 Tanker og refleksjoner rundt eget forskningsarbeid	50
7. Litteraturliste	51
8. Vedlegg	54
8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide.....	54
8.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema	57
8.3 Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	60

Musikkens livsverdi

1. Innledning

1.1 Bakgrunn, formål og problemstilling

Basert på egne erfaringer og opplevelser innenfor musikkfaget, har jeg hatt musikktimer preget av glede, samhold og mestringsfølelse. Musikken har hjulpet meg med å utvikle meg selv sosialt i samfunnet, og med å håndtere utfordrende følelser i livet generelt.

I den nye læreplanen (LK20) er det satt fokus på tre tverrfaglige temaer, hvor én av dem er folkehelse og livsmestring. Dette skal fungere som overordnede mål i de fleste fag:

«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, 2020). Hensikten med de tverrfaglige temaene er at elevene skal knytte det faglige innholdet i skolen til egne utfordringer i hverdagene.

Etter jeg begynte på lærerutdanningen, har jeg opplevd ulike praksiser innenfor musikkfaget, hvor de fleste musikktimene har vært dominert av Youtube og Kor Arti (Kor Arti er en digital plattform for å lære sang og musikk med fokus på elevaktivitet – www.korarti.no). Jeg har erfart at musikkgledden hos elevene er ekstremt variert, men dessverre opplevd flere elever som virker uinteressert enn motsatt. Samtidig har jeg sett på statistikk ungdatabasen fra 2019 hvor elever på ungdomsskolen og videregående har svart på en rekke spørsmål på blant annet deres psykiske helse. Nå skal fokuset mitt være på grunnskolebarn, men det er ikke til å stikke under en stol at grunnlaget for en god psykisk helse formes mye i tidligere skolegang, som grunnskolen. Det ungdatabasen (2019) forteller om statistikken er at det blir et større press om å lykkes i skolen. Elevenes psykiske problemer økes over tid, og mest blant jenter. Det er også en tydelig økning i depresjon og angst-lidelser, noe som er de mest vanligste plagene blant ungdom. Samtidig viser flere av Ungdatastatistikken at det også er en klar sammenheng mellom mobbing og dårlig psykisk helse (Ungdata, 2019).

Masteroppgaven min skal ikke ha hovedfokus på psykiske plager, men den generelle folkehelsen og livsmestring hos elever *før* man eventuelt blir syk. Altså, jeg vil *ikke* ha fokus på sykdom i oppgaven min, men heller hvordan forebygge og styrke elevenes livsmestring gjennom musikkaktiviteter som kan skape et godt miljø, tryggere selvbilder, mindre stress og andre faktorer som styrker livsmestringskompetansen. Med dette i tankene, vil jeg poengtere at oppveksten min med en bror som har Downs syndrom har vært en stor faktor for å forske

på dette temaet. Jeg har alltid vært fascinert av hans sterke lidenskap for musikk og det er inspirerende å se hvordan musikken har spilt en betydelig rolle i hans opplevelse av fellesskap og mestring.

På bakgrunn av egne erfaringer, kan jeg bli ekstra berørt og engasjert i tema, og jeg reflekterer rundt mitt personlige perspektiv inn i møtene med intervjupersonene og i analyseprosessen. Likevel er det et mål å legge denne til side. Selv om jeg forsøker å legge mine egne erfaringer til side, er jeg bevisst på at det uansett ikke er mulig å være helt nøytral i kvalitativ forskning. Dette er heller ikke et mål i kvalitativ forskning. Nettopp derfor forsøker jeg å være dette bevisst i utarbeidelsen av intervjuguiden, i gjennomføringen av intervjuene og i analysen av datamaterialet.

Med alt dette som bakgrunn, har jeg ønsket å undersøke nærmere hvordan musikkfagets innhold på grunnskolen kan ha en innvirkning på elevers evne til å mestre livet. Jeg har valgt å gjennomføre dybdeintervju med to lærere som har bakgrunn i musikkfaget på grunnskolen. Dette for å tilegne meg dyp kunnskap om lærerens ståsted i forhold til den nye læreplanen, og hvordan man kan legge til rette for elevene slik at de opplever livsmestring i faget. Jeg er interessert i lærerens oppfatninger ettersom at læreplanen er én av mange rettesnorer lærere skal forholde seg til. Jeg er bevisst på å gjennomføre forskningsarbeidet med et åpent blikk som gjør meg mottakelig for ny informasjon, erfaringer og mulighet for felles refleksjon. Formålet med denne forskningsoppgaven er å utforske hvordan lærere oppfatter betydningen av musikkfagets relevans når det kommer til utviklingen av livsmestringskompetanse.

Ut ifra denne bakgrunnen og formålet har jeg formulert min problemstilling slik:

Hvordan forstår to lærere i grunnskolen musikkfaget som arena for utvikling av livsmestringskompetanse?

1.2 Begrepsavklaring

I dette underkapitlet gjør jeg rede for begreper som fremstår som sentrale i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Hensikten med dette er å belyse hvordan begrepene skal forstås i teksten.

1.2.1 Folkehelse og livsmestring

I denne masteroppgaven ligger hjertet for forskningen i folkehelse og livsmestring knyttet opp mot musikkfaget. Opprinnelig hadde jeg planlagt å fokusere på begrepet livsmestring, men det er likevel viktig å merke seg at det er nødvendig å ha en forståelse av hva som er inkludert i begrepet folkehelse, da disse to begrepene er tett knyttet sammen. Ut fra læreplanen kan det tolkes at god folkehelse vil kunne føre til livsmestringskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik som Skaalvik og Skaalvik (2021) fremhever i sitatet nedenfor, har elevenes 13 år lange skolegang stor betydning på deres trivsel og livskvalitet. Opplevelsene de har i denne tiden vil være avgjørende:

... Elevene i Norge bruker 13 år av livet på skolen. Det elevene opplever på skolen i disse årene, er derfor avgjørende for deres trivsel og livskvalitet i en lang periode av livet. Det gjelder både faglige og sosiale opplevelser – opplevelse av å mestre eller ikke mestre arbeidet i skolen, opplevelse av å bli verdsatt og medregnet eller av å bli oversett og ekskludert og opplevelse av å ha gode venner eller opplevelse av ensomhet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 15).

Både elevenes faglige og sosiale opplevelser vil spille en rolle for deres utvikling av livsmestringskompetanse. Dersom de mestrer skolearbeidet og føler seg verdsatt og inkludert, vil det kunne påvirke livskvaliteten (Skaalvik & Skaalvik, 2021). I 2020 kom det nye læreplaner med fokus på dybdelæring i alle fag i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som tidligere nevnt, er det representert tre tema i overordnet del, hvor ett av dem er folkehelse og livsmestring. Begrepet folkehelse og livsmestring er stort og omfavnende. Alle mennesker har en helse, og alle mennesker bør ha livsmestringskompetanse. I læreplanen står det at «Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

«Verdens helseorganisasjon definerte «helse» i sin tid (1948) som en tilstand av fullkommen kroppslig, psykisk og sosialt velvære. Dette er senere ikke bare blitt kritisert for å være en umulig og utopisk tilstand å oppnå, men også for å være en oppfatning som gjør at medisinen skaper et enormt behov for seg selv» (Aasgard, 2006, s. 18).

Helse må være noe mer enn en slags medisinsk normaltilstand. Flere opplever at helse handler om det lille overskuddet i hverdagene, en følelse av harmoni og balanse i livet som gir energien til å utføre det man aller helst ønsker å fylle dagene med ut fra lyst og glede (Aasgard, 2006). Når det kommer til «folkehelse og livsmestring» vil helse romme så utrolig mye mer enn sykdom og medisin. Helse er individuelt og personlig, og veien til god helse er

forskjellig fra person til person. Helse kan også oppfattes som en ressurs, og da blir det et middel til å oppnå mål man har satt seg i livet som for eksempel å ha et godt liv styrket av velvære. «Helse blir en ressurs på linje med utdanning, arbeid og bolig» (Aasgard, 2006, s. 20). Helsebegrepet er et vidt begrep og inneholder utrolige mange ulike definisjoner. Begrepet bunner også i et menneskesyn hvor mennesket er aktivt og med mulighet for å ta tak i sitt eget liv, livsstil og helsevaner slik at man individuelt kan tilpasse seg kravene fra livet. Akkurat dette, er grunnlaget for hva mennesker må lære seg fra starten av livet. Små barn skal tidlig få presentert ulike verktøy barnet kan bruke videre i livet for å nettopp kunne ta vare på folkehelsen sin på et slikt vis at det kan komme seg gjennom ulike kriser det vil møte på i løpet av livet (Sørensen, Johansen & Pettersen, 2020).

Kunnskapen og grunnlaget for god psykisk helse blir lagt tidlige i livet. Å tilby ulike redskap og verktøy man kan bruke senere i livets opp- og nedturer vil naturligvis innhentes hos hver og en allerede i både barnehage og skole. Eksempler på ulike følelser som er nødvendig å lære seg å håndtere med disse såkalte verktøyene, er urettferdighet, tristhet, sinne, frustrasjon og andre glade og ivrige følelser (Bjørndal & Bergan, 2020). Utfordringen slik jeg ser det, vil være å finne ut hvordan det kan være mulig å integrere en slik livsmestring i hele skolehverdagene, i alle fag. Hvordan kan man gjennom ulike aktiviteter (som vi er godt kjent med fra tidligere skolegang) argumentere og tilrettelegge slik at elevene kan oppnå livsmestringskompetanse, og dette i min forskning, spesielt i musikkfaget.

I overordnet del av læreplanen (LK20) blir livsmestring beskrevet på følgende måte:

«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» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12-13).

Ut fra dette, kan man si at livsmestringsbegrepet er et vidt begrep som handler om å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.

For å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv, trengs en rekke av ferdigheter. Såkalte livsferdigheter (life skills). Noen eksempler på livsferdigheter som trengs er kommunikasjon og relasjonskompetanse, kritisk tenkning og handlingskompetanse og mestringskompetanse og selvmedfølelser (Bjørndal & Bergan, 2020). Ifølge Bjørndal og Bergan (2020) kan ulike mestringsstrategier bidra til resiliens og livsmestring. Mestringsstrategier er måter individet møter de ulike stressende situasjonene på. Mestringsstrategier kan deles inn i to hovedkategorier; problemfokuseret mestring eller

emosjonsfokuserert mestring (Bjørndal & Bergan, 2020). «Problemfokuserert mestring handler om at et individ direkte konfronterer eller søker å endre en stressende situasjon med problemløsning eller aktiv handling. Ofte søker individet informasjon og støtte utenfra for å mestre situasjonen» (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 51).

«Emosjonsfokuserert mestring tematiserer handlingsvalgene individet tar for å bearbeide emosjonelle reaksjoner i møte med en stressende situasjon. Det kan være å unngå konfrontasjon (unnavikende), avlede seg selv (passiv) eller ventilere følelser» (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 51).

1.2.2 Musikk

Musikk kan påvirke mye i kroppen hos mennesket. Den kan skape lykke, tristhet, sinne, opphissete følelser osv. Ut fra hvilket miljø og humør man er i, påvirkes man av musikken. Ifølge Small (1998) er musikk ikke noe som eksisterer uavhengig av situasjon, av en spesiell bruk, som en ting. Han hevder musikk kan forstås som et verb, en aktivitet, hvor det handler om å spille eller lytte (Aasgard, 2006, s. 22). Vi kan ikke forutsi hvilken mening folk vil trekke ut av musikken i de forskjellige situasjoner. Vi kan ikke forstå hvordan musikken virker ut fra enkle årsak-virkningsmodeller, så dermed kan man ikke lage et ferdig musikkterapiopplegg som vil funke og kurere «alle». «Å hevde at folk selv er eksperter på hvilken musikk de liker og hvordan denne musikken virker inn på kropp og sinn i forskjellige sammenhenger, vil si å overlate styringen av musikkbruken til brukerne selv» (Aasgard, 2006, s. 23). Hvis vi setter dette sitatet i et skoleperspektiv, vil jeg se på det som at elevene er avhengige av å bli presentert for gammel musikk så vel som ny musikk. Samtidig kan ikke elevene alltid bestemme selv hva de har lyst til å spille av instrument i en samspillsammenheng, selv om det selvfølgelig skal være et godt samarbeid mellom læreren og elevene. Jeg personlig er veldig for at det skal være god kommunikasjon mellom læreren og elevene, og at elevene skal få kunne komme med innspill til undervisningen. Det er allikevel viktig å bemerke seg nettopp dette – man vet ikke hva man går glipp av om man aldri er blitt introdusert for det.

Musikkfaget i skolen rommer så mangt. Det er enormt mange muligheter og utfordringer i dette faget – det er det som gjør faget så spennende og givende! Jeg har erfaringer med noen få muligheter for å skape livsmestringskompetanse i musikkfaget, og det har vært interessant å innhente tanker og perspektiver fra noen som har en lang rekke år med erfaring for å kunne

lære mer og på en måte kunne lage en liten «mal» for de ulike mulighetene musikkfaget kan bidra til å danne gode og reflekterte mennesker som har en ryggsekk med verktøy og mestringsstrategier for å kunne håndtere livet videre.

1.2.3 Barn og unge

I oppgaven min bruker jeg begrepene barn og unge. Når begrepene barn og unge brukes, er det ment som elever i grunnskolen. Oppgaven min handler om elever fra 1-7 klasse på grunnskolen.

1.3 Litteratursøk

Når man forsker er det viktig å orientere seg i tidligere forskning på feltet. Derfor har jeg utført flere litteratursøk gjennom hele forskningsprosessen. Databaser jeg søkte i var blant annet *Google Scholar* og biblioteksøk ved Nord Universitet Levanger. I søkene mine har jeg brukt flere ulike begrep som er relevant for forskningsoppgaven min; musikkundervisning, folkehelse og livsmestring, samkunst, musikk, grunnskole. Jeg har søkt både på engelsk og på norsk for å finne et bredt spekter av litteratur som kan være relevant. Jeg har også kategorisert litteraturen jeg finner som relevant under kategoriene; nettsider, relevante masteroppgaver, annen forskning og litteratur anbefalt av lærere. Vi hadde også et arbeidskrav kalt særpensum knyttet til masteroppgaven, hvor jeg fikk sortert alt av litteratur jeg kan anvende i forskningen min. Disse er kategorisert i aktuell debatt og styringsdokument, relevante teorier og relevant forskning. Tidligere forskning blir presentert i kapittel 2, Teori.

1.4 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven min er en hermeneutisk-fenomenologisk studie. Kjernen i en hermeneutisk-fenomenologisk studie ligger i forskningsdeltakernes opplevde erfaringer og hva disse erfaringene har hatt å si for dem. Dette kommer jeg nærmere tilbake på i kapittel 3, Metode. Oppgavens oppbygning er et tradisjonelt kvalitativt format. I starten presenterer jeg bakgrunnen for problemstillingen og oppgavens formål. Deretter viser jeg til relevant teori og litteratur knyttet til emnet. Metodedelen redegjør for valgene av både vitenskapsteoretisk forankring, forskningsmetode og analysemetode. Videre presenterer jeg de ulike funnene gruppert i temakoder, hvor ulike sitat fra intervjuene fremheves. Til slutt drøfter jeg de

overordnede temaene i lys av relevant litteratur før jeg avslutter med en oppsummering som tar for seg oppgavens hovedfunn og forslag til videre undersøkelse av emnet.

2. Teori

I dette kapitlet presenteres ulik relevant teori for å besvare problemstillingen. I teorikapitlet har jeg ikke skilt tydelig mellom teori og tidligere forskning da disse flettes inn i hverandre. Tidligere forskning er undersøkelser andre har gjort som styrker og hjelper meg med å besvare min problemstilling.

Sammenhengen mellom musikk og livsmestring ses i lys av flere undertema: musikk knyttet til helse, identitet, relasjoner & fellesskap og emosjoner. Det er viktig å bemerke seg at flere av disse undertemaene flettes inn i hverandre. Jeg har allikevel forsøkt å skille områdene i ulike underkapitler, selv om mye tidligere forskning viser sammenhenger mellom temaene.

2.1 Musikk og helse

Livsmestringsbegrepet knyttes tett opp mot begrepet helse. Det vil derfor være aktuelt å se nærmere på teori og forskning om musikk knyttet til helse. Ifølge Aasgard (2006) har det i den siste tiden har det vært økende interesse for helsefremmende aktiviteter som tar sikte på vår livsstil og helsevaner, og dette innebærer et mer helhetlig og positivt syn på helse:

I den senere tid er det i tillegg blitt stor interesse for helsefremmede virksomhet, noe som retter seg mot vår livsstil og våre helsevaner, med andre ord noe som innebærer et mer holistisk og positivt helsebegrep. Og hvis vi spør hva som er forebyggende og helsefremmende for befolkningen, bør ikke bare riktig kosthold og fysisk mosjon stå på dagsordenen (Aasgard, 2006, s. 17).

Helt tilbake til antikken kan man finne forskning og litteratur om at musikk påvirker mennesker. Allerede på denne tiden tenkte man også at musikk kunne ha en effekt på menneskers helse. I dagens samfunn er det betydelig interesse for musikkens helsefremmede virkning på mennesker. Ruud har forsket mye på musikk knyttet opp mot helse og hvordan musikken påvirker oss mennesker. Mange lytter til musikk for å enten roe seg ned, avlede seg fra utfordrende tanker og for å gi seg selv energi og positive opplevelser (Ruud, 2001). Ruud (2001) sier at deltakelse i musikkaktiviteter gir helseeffekt. Som tidligere nevnt, handler ikke helse bare om fravær fra sykdom, men om hvorvidt man har det godt både psykisk og fysisk i livet (Wangberg; Bjørndal & Bergan, 2020). Ruud (2011) påpeker viktigheten av at begrepet

helse omfatter mer enn matvaner og fysisk aktivitet, slik som for eksempel aktiviteter som meditasjon, bønn og kunstnerisk framføring. Small (1998) har argumentert for at begrepet musikk er et verb – «musicking». For å forstå musikkens innvirkning på oss, må vi forstå situasjonen og intensjonen bak den. Dermed blir musikk sett på som en handling, og ikke et objekt (Small, 1998).

Det har lenge vært anerkjent å være personlig involvert i sin egen helse særlig i tilknytning til mestring av stress (Ruud, 2011). Aldridge (2005) viser at ulike livsstilsvalg, slik som for eksempel kulturelle opplevelser, kan knyttes til helse. Begrepet «emosjonell velvære» er fremhevet i dagens samfunn, og dette går ut på at vi stadig får nye aktiviteter som skal fremme helse og forebygge sykdom. Livsvalg vi tar, vil være med å påvirke hvordan vi velger å definere oss selv (Aldridge 2005:37). Flere forskere sier seg enige i at musikken er viktig for helsa (Ruud, 2001, 2005, 2011, 2012, 2013; Bjørndal & Bergan, 2020). Ruud (2011) skriver at dersom helsebegrepet omhandler vår relasjon til verden, til oss selv og vår kropp, til andre personer og til vår eksistensielle situasjon, kan det knyttes til begrepet livskvalitet (Ruud, 2011).

2.2 Musikk og identitet

For å kunne mestre livet, er det essensielt å ha en god selvoppfatning. Selvverd har klar sammenheng med mental helse og livskvalitet (Bjørndal & Bergan, 2020). Musikk kan ha stor påvirkning på identitetsutviklingen til barn. Det er derfor sentralt for oppgaven å presentere identitetsutvikling i form av selvoppfatning og selvverd, deretter knyttet til musikkens påvirkning på identitetsutviklingen.

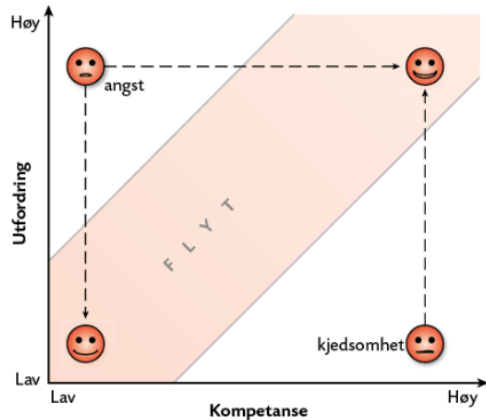
«Selvoppfatning er en fellesbetegnelse på alt vi vet, tror og føler om oss selv» (Rosenberg, 1979). Har du bra selvaksept, føler du deg bra nok som menneske. Selvoppfatningen har røtter helt tilbake til før vår fødsel. Dersom man tar i betraktning at foreldre har planer og forventninger som angår den ufødtes framtid, vil disse uunngåelig påvirke barnets fremtidige selvoppfatning (Ruud, 2013). Det er mye forskning som handler om hvordan ufødte barn påvirkes av rytme, musikk og morens stemme. Blant annet Nöcker-Ribaupierre (1995) har forsket på betydningen av musikalsk stimulering av fortidligfødte barn, og her viser hun til at et barn allerede i sjetten svangerskapsmåned både hører og føler (Nöcker-Ribaupierre, 1995, s. 54). Bjørkvold (2014) skriver også om dette, og hvordan fosteret i magen reagerer både på lyd, bevegelse og rytme (s. 17). Han sier disse tre elementene er menneskers musiske

grunnelementer som er preget inn i kroppens sanseapparat lenge før fødselen (Bjørkvold, 2014). Bjørkvold (2014) skriver også om hvordan vi opplever det første samspillet – fra fødselen av. Hvordan et spedbarn reagerer på morens skrik, pust og stemme. Når barnet kommer ut og blir lagt på morens bryst, er det allerede starten av utviklingen av den musiske identiteten. Moren svinger sammen med barnet i felles rytme og de gir hverandre styrket identitet (s. 31). Tidlige opplevelser av musikk, er noe Ruud (2013) også har skrevet om: «Tidlige opplevelser av musikk, hvor musikken har virket mer umiddelbart inn på det kroppslige, kan legge grunnlaget for en trygg identitetsutvikling» (Ruud, 2013, s. 84).

Både selvoppfatning og motivasjon er resultat av erfaringer. Selvoppfatning og motivasjon er med andre ord noe vi lærer, også i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Barn med lavt selvverd, vil være mer avhengig av miljøet det er i for å få kunnskap om seg selv. Derfor kan barnet også bli mer usikker i sosiale sammenhenger og reagere sterkere følelsesmessig, noe som kan føre til utfordringer i det sosiale klasserommet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 93). Næss (1976) viser til sammenheng mellom selvverd og livskvalitet, og hvor viktig det er med selvverd for å ha et godt liv. «Det er nær sammenheng mellom «selv»-opplevelser og identitet» (Ruud, 2013, s. 89). Derfor er viktigheten av å skape gode opplevelser i musikkundervisningen essensiell for at elevene skal kunne ha en positiv identitetsutvikling.

Skaalvik og Skaalvik (2021) presenterer tre perspektiver knyttet til selvoppfatning; selvverd, områdespesifikk selvvurdering og mestringsforventning. Alle disse perspektivene handler om selvoppfatning fordi de beskriver og forklarer hva mennesker tenker og føler om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 91). Musikkfaget kan oppleves som et mestringsfag. Dette fordi det kan være mye fokus på å skulle fremføre det man har jobbet med. Skaalvik og Skaalvik (2021) skriver om hvordan elever med høye mestringsforventninger har større mot til å gå løs på oppgaver og utfordringer, mens elever med lave mestringsforventninger dveler over hva som kan gå galt og deres inkompetanse. «Vi har derfor en generell tendens til å oppsøke situasjoner og aktiviteter som vi tror vi vil mestre, og til å unngå situasjoner og aktiviteter som vi ikke tror vi vil lykkes med» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118).

Hansen og Andersen (2012) presenterer en mestringsmodell (flytsonen) som kan knyttes opp mot elevenes mestringsfølelse:



Figur 6.1 Flytsonen (Hanssen & Andersen, 2012)

Et godt læringsmiljø legger til rette for at elevene får ta i bruk sine egne ressurser som videre skaper interesse og engasjement i læringsarbeidet (Hanssen & Andersen, 2012). Hanssen og Andersen (2012) presenterer begrepet «flyt» knyttet til et godt læringsmiljø. Dersom elevene opplever aktiviteten som lett, utfordrende og spennende, vil det skape en mestring på et så høyt nivå at eleven vil kunne glemme tid og sted - Dette gjør at de yter sitt beste. Denne modellen viser flytområdets balanse mellom kompetanse og utfordring (Hanssen & Andersen, 2012).

Trevarthen (2002) presenterer menneskers musikalitet som en inngang for å sosialiseres på en menneskelig måte. En viktig brikke i den første identitetsdannelsen er musikalsk kommunikasjon (Ruud, 2013). Musikalsk kommunikasjon innebærer å overføre budskap fra en person til en annen og å skape en opplevelse av fellesskap. Å oppleve å være en del av et fellesskap er essensielt for vår livskvalitet (Ruud, 2013, s. 86).

2.3 Musikk og emosjoner

Brean og Skeie (2019) har forsket på musikkens påvirkningskraft på menneskehjernen. De skriver om hvordan musikken påvirker følelsene våre gjennom de kroppslige responsene den fører til (s. 88). Brean og Skeie (2019) definerer emosjoner som «Emosjoner forstås som fysiologiske reaksjoner i kroppen, som en respons på (som oftest) et ytre stimulus» (s. 87). Følelser er de reaksjonene som oppstår på de fysiologiske endringene (emosjonen). Følelser er derfor aldri «feil» eller «riktige», de er bare responser på kroppstilstander (Brean & Skeie, 2019, s. 87-88). Musikken gir rom for å skape felles opplevelser og følelser. Musikkens evne til raskt og ordløst å forene oss følelsesmessig, er helt unik (Brean & Skeie, 2019, s. 84).

Selv om man ikke nødvendigvis bevisst lærer elever om emosjoner og sterke følelser, vil dette likevel være kunnskap elevene naturlig tilegner seg i skolen. Skaalvik og Skaalvik (2021) presiserer at negative emosjoner som for eksempel angst, er noe elevene kan utvikle i skolehverdagen (s. 31). En av lærerens oppgaver er å ha kunnskap om hvordan slike følelser kan unngås og avlæres. Her er elevenes evne til selvregulering sentral. Dersom elevene lærer seg å regulere sin egen atferd, vil de bli i bedre stand til å planlegge og gjennomføre skolearbeidet. Dette vil føre til bedre læringsresultater, noe som igjen vil kunne føre til livsmestringskompetanse i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 21).

Musikken har en emosjonell virkning på oss (Ruud, 2011). Det som skiller musikken fra andre helseteknologier, er dens tilknytning til lyst og subjektivitet. Dersom elevene blir gitt mulighet og øvelse i musikkens betydning av språk og følelsesmestring, vil musikken kunne brukes som et universelt følelsesmessig språk alle kan forstå (Ruud, 2013, s. 252). Undersøkelser viser hvordan musikken virker regulerende på sinnstilstander. Den får oss til å glemme negative ting, skaper emosjonelt positive og oppmuntrende opplevelser, gir oss mer positive tanker om oss selv, samt skaper høydepunkter i hverdagen (Ruud, 2005).

2.4 Musikk og fellesskap

Musikk og fellesskap er grunnstammen i musikken i grunnskolen. Dersom klassemiljøet føles utrygt, vil dette påvirke elevenes læring (Ruud, 2001). Derfor vil litteratur om musikk og fellesskap være sentralt i denne oppgaven.

Skolen skal oppdra elevene til å bli gode og ansvarsbevisste mennesker. For å kunne gjøre dette, er gode sosiale relasjoner mellom elevene, og mellom lærere og elever essensielt (Imsen, 2020, s. 455). Dersom relasjonene er sterke, vil det være en god bærebjelke for et godt læringsmiljø og dermed god deltakelse i undervisningen. I skolen skal elevene lære seg hvordan man skal oppføre seg i læringssituasjoner sammen med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 30). Trevarthen (2002) og Stokes (1994) understreker betydningen musikk har for å danne relasjoner til andre. Det aktiveres ulike relasjoner når man spiller og synger sammen. Disse kan skape en sterk affektiv opplevelse, hvor sosial identitet er innrammet. Relasjonene som aktiveres gjennom musikken skaper faktisk ofte en av de få anledningene hvor hele samfunn eller grupper kommer sammen (Stokes, 1994b:12).

Ruud (2001) har forsket på sammenhengen mellom livskvalitet knyttet til fellesskapet. Dersom elever isolerer seg og føler seg ensomme, kan det føre til sykdom og dette har en høy

grad sammenheng med lav livskvalitet (Ruud, 2001, s. 50). Erdal og Hovden (1999) har forsket på samspill i band med voksne med spesielle behov. Her skriver de om hvordan mennesker begynner å bry seg om hverandre, ta del i hverandres liv og ofte føler omsorg gjennom å musisere sammen. Dette kan også knyttes til barn og unge. Elevene knytter felles opplevelser gjennom musikalske aktiviteter (Ruud, 2001, s.50). «Det å spille eller framføre musikk sammen med andre er en sterk kilde til opplevelse av nært fellesskap» (Ruud, 2013, s. 187). For at elevene skal kunne samarbeide og føle seg trygge som gruppe, må de lære de sosiale ferdighetene som er nødvendige for å kunne gjøre nettopp dette. Når de øver seg på å samarbeide, vil de også tilegne seg kunnskaper som å lytte til andre, ikke avbryte den som snakker, gi oppmuntrende kommentarer, inngå kompromisser, fordele arbeidsoppgaver og hjelpe andre når de står fast (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 30). Slike egenskaper vil styrke dem videre i både arbeidslivet og ellers.

I et klasserom og på en skole er alle elever forskjellige. De har blant annet ulike kulturer, bagasje og forutsetninger. Ruud (2013) skriver at fellesskapet som oppstår gjennom musikken, ikke vil avspeile forskjellige grupper eller sosiale klasser (Ruud, 2013). Musikken vil føre til enighet omkring verdier og dette kan igjen uttrykkes gjennom deres kulturelle aktiviteter (Ruud, 2013, s. 189). Fellesskapet i musikken kan føre til bedre selvopplevelse. Når man føler tilhørighet i en gruppe vil man kunne definere seg selv som en del av noe (Ruud, 2013, s. 187). «Selvoppfatning og psykisk helse utvikles gjennom de erfaringene elevene gjør i samspill med andre. Tilhørighet, vennskap og positive sosiale relasjoner har stor betydning både for elevenes sosiale selvutvikling og for deres psykiske helse» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 20). Kor er et eksempel på fellesskap i musikken. Her følger alle sin individuelle stemme og sine egne følelser, samtidig som de formidler en felles opplevelse og verdier. «Koret blir et symbol på en god løsning på det noen ganger problematiske forholdet mellom individ og gruppe» (Ruud, 2013, s. 187). Med andre ord, kan kor skape et godt klassemiljø dersom det fører til at elevene får en opplevelse av å høre til et fellesskap. Dette vil også utvikle elevenes identitet og selvbevissthet (Ruud, 2001, s. 51).

Musikk kan være med på å gi trygghet og nærhet i relasjoner til andre mennesker (Ruud, 2001, s. 50). Trygghet kan føre til et godt klassemiljø. Et godt klassemiljø kan føre til et godt læringsmiljø, og et godt læringsmiljø er essensielt for å kunne gjennomføre god musikkundervisning og dermed gi elevene muligheten til å oppleve mestring og utvikling.

2.5 Livsmestring i musikkfaget – tverrfaglighet og dybdeløring

Musikkfaget har to tverrfaglige tema som presenteres i den nye læreplanen (LK20), hvor ett av dem er folkehelse og livsmestring. Utdanningsdirektoratet (2020) presenterer det tverrfaglige temaet slik:

I musikkfaget handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at eleven utvikler evne til å uttrykke seg gjennom spill, sang, andre vokale uttrykk og dans. Fellesskapet rundt musikk bygger relasjoner mellom mennesker, gir mestringsfølelse og bidrar til et positivt selvbilde, når musikkens faglige og estetiske dimensjoner ivaretas. Musikk er en ressurs for å gjenkjenne, sette ord på og håndtere tanker og følelser, i medgang og motgang. Kunstneriske uttrykk gir mulighet til å forstå både eget og andres følelsesliv bedre, og dette legger grunnlag for god psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 81).

Marianne Falch-Hansen (2021) har skrevet en masteroppgave som omhandler musikk og livsmestring i grunnskolen. Denne masteren har vært til inspirasjon gjennom prosessen av egen masterforskning. Hun har intervjuet to lærere samt en musikkterapeut. Mye av litteraturen og forskningen hun bruker i masteren sin, har også vært relevant for min forskning. Vi begge har det tverrfaglige tema «folkehelse og livsmestring» i hovedfokus. Med det sagt, har hun et annet fokus enn det jeg ønsket å ha i min forskning. Hun har et større fokus på sykdom og utfordringer, mens jeg ønsker å ha fokus på forebygging i tidlig alder (Falch-Hansen, 2021).

Haugseth og Husjord (2020) skriver om musikkfagets egenart og relevans til folkehelse og livsmestring. Her fremmer de musikkens viktighet når det gjelder å ta vare på mangfoldet i skolen og mulighetsrommet musikken gir for at alle elevene skal kunne få en sjanse til å lykkes (s. 208). Gjennom musikk får man kontakt med selve livet, ettersom at musikken ligger nær oss og følelsene våre (Haugseth & Husjord, 2020). Musikken kan gi oss en forståelse om det å være menneske på en måte ingen andre fag eller disipliner kan.

Tverrfaglighet og dybdeløring er sentrale prinsipper i den nye læreplanen (LK20). Dybdeløring betraktes som motsetningen til overflateløring, og blir sterkt ettertraktet i dagens utdanningssystem (Østern, Dahl, WStrømme, Petersen, Østern & Selander, 2019, s. 41). Forskning knyttet til dybdeløring og overflateløring har hovedsakelig fokusert på tilegnelsen av kognitive ferdigheter, og denne forskningen har dermed hatt en begrenset forståelse av hva læring egentlig innebærer. «Meningsskaping er en uatskillelig del av det å lære, og av det å undervise» (Østern et al., 2019, s. 23). Østern et al. (2019) understreker at meningsskaping involverer kroppslige, kognitive, relasjonelle og affektive prosesser som alltid er i bevegelse. Meningsskaping er en forutsetning for både læring og undervisning.

Det kan være vanskelig å observere tegn på læring, og dette kan være en grunn til at skolen ofte søker og vurderer tegn på kunnskap i stedet. Kunnskap er mer håndgripelig enn læring og representerer et punkt der en person har lært noe. Læring derimot er en kontinuerlig prosess, en utvikling, som ikke kan forstås som en enkel bevegelse fra uklarhet til klarhet (Østern et al., 2019, s. 64). Kroppslig arbeid og praktisk erfaring kan fungere som en bro mellom ulike aspekter av læring, og sammen kan de gi dybdelæring. Kroppslig læring innebærer at læringen skjer i hele kroppen, i hele mennesket, og mellom mennesker i sosiale og romlige sammenhenger (Anttila, 2013, s. 31). «Læring er altså både en kognitiv, kroppslig, affektiv, skapende og relasjonell prosess» (Østern et al., 2019, s. 65).

Kroppen som kunnskapsinnehaver er av stor betydning i læringsprosesser. Når vi utvider vår forståelse av læring, blir kroppens rolle enda viktigere. Likevel har kroppen og kroppslig kunnskap fått begrenset oppmerksomhet både i praksis og teori innen skole og lærerutdanning (Østern et al., 2019, s. 67).

Kolaas (2022) har forsket på valgfaget produksjon for scene. Dette valgfaget er ikke noe elever fra 1-7 trinn har, men det kan allikevel knyttes opp mot og sammenlignes med musikkundervisningen på barneskolen. I artikkel 2: Samkunst for selve livet: Om danning og livsmestring i valgfaget produksjon for scene, skriver Kolaas (2022) blant annet om den livsorienterte betydningen av faget. Lærere forteller om fagets relevans for andre fag i skolen og elevenes evner, ferdigheter og verdier som de vil trenge i det senere liv. Lærere hun intervjuet, forteller om hvordan elevene fra sal og scene var mer aktive og modige i muntlige ferdigheter i norsk, og hvordan elevene ble bedre i andre fag ettersom at de opplevde mestring i dette faget. Videre påpeker hun hvordan faget har overføringsverdi for arbeidslivet og livet som samfunnsdeltaker.

... Faget oppfattes å være en læringsarena for selve livet fordi det i sin egenart gir overføringsverdi til andre fagområder, kunstfaglig forståelse, arbeidslivserfaring og at det gir et helhetlig bilde av hva det vil si å være menneske i et samfunn – noe som av flere lærere ble artikulert som livsmestring eller læring for selve livet (Kolaas & Angelo, 2022, s. 8).

Et viktig aspekt ved elevenes læring og utvikling, er deres personlige vekst. Forskning viser at når elever tar flere sjanser og trår utenfor sin komfortsone i faget, opplever de en personlig læring og utvikling. Dette kan ha positive effekter på deres utadvendthet, sosiale ferdigheter og selvtillit, både i faget de utfordrer seg i og i andre lignende situasjoner (Rønning, 2019, s. 46).

Ruud (2001) mener lytting, komponering og musisering er essensielle hovedområder for å kunne bruke musikk som et helsefremmede middel (s. 105). Selv om han sier musikk kan brukes som et helsefremmede middel, påpeker han også at mange får prestasjonsangst når de blir utfordret i forhold til musikk. Denne følelsen kan noen ganger knyttes til to begrep:

«Musikalitet» og «talent» er to begreper som fungerer som inklusjonskriterier i musikkutøvelse. «Jeg er ikke musikalsk», sier enkelte og skaper seg en unnskyldning for ikke å involvere seg i musikkutøvelse. «Jeg har ikke talent», sier andre og legger bånd på sine muligheter for å lære seg å spille et instrument (Ruud, 2001, s. 105).

Ruud (2001) presenterer ulike musikalske aktiviteter som kan settes i sammenheng med helsefremmende arbeid og livskvalitet.

Det første han nevner er samspill. Viktigheten av tilrettelegging og tilpassing av musikken er essensiell for at følelsen av mestring skal stå i fokus. Ruud (2001) skriver om hvordan samspill kan tilrettelegges for fysisk funksjonshemmede, slik at alle kan være med, og hvordan man kan tilpasse sjanger og tekst ut fra samspillgruppen. Han påpeker videre at det skal være rom for å gjøre feil uten at man blir utsatt for for mye oppmerksomhet. Samspill skal oppmuntre til deltakelse, og sveise fellesskapet sammen (Ruud, 2001).

Det andre Ruud (2001) nevner som musikalsk aktivitet er improvisasjon. Ruud (2001) sier å improvisere kan gjøre mennesket bedre kjent med seg selv på en ny måte. Improvisasjon handler om å skape musikk i øyeblikket, her og nå (Ruud, 2001, s. 111). En musikalsk improvisasjon kan forstås som en fortelling gjennom toner. Dette er barn kjent med gjennom å fortelle egne historier og små dialoger til andre. Improvisasjonen er en enestående mulighet for å kunne komme i musisk dialog med andre mennesker. Den dyrker selvstendig initiativ og dermed frembringer ressurser og egenskaper for å kunne samhandle med andre (Ruud, 2001). Samtidig kan improvisasjon styrke identiteten og bidra til at man finner sitt eget personlige uttrykk og musikalske stemme (Ruud, 2001, s. 111).

Den neste musikalske aktiviteten Ruud (2001) nevner er komposisjon. Veien fra improvisasjon til komposisjon trenger ikke være lang. Mange kan påstå at å komponere er å ta vare på det du allerede har improvisert – en måte å bevare improvisasjonen for ettertiden (Ruud, 2001, s. 112). Komposisjon kan være sårbart, noe som kommer fra vårt indre, og som kan deles med omverdenen. Her er selvinnsikt et sterkt begrep. Man blir bevisst hva man ønsker å vise til andre, og ønsker dermed en viss kvalitet ovenfor det som skal vises frem (Ruud, 2001).

Til slutt presenterer Ruud (2001) lytting som en musisk aktivitet knyttet til helsefremmede arbeid. Å lytte til musikk og å høre på musikk, mener Ruud (2001), er to vidt forskjellige ting. Med å lytte til musikk, vil man kunne aktivere og bevisstgjøre forholdet til musikken og dens egentlige mening. Lytting vil kunne gjøre det mulig å åpne seg for det spill som musikken inviterer til (Ruud, 2001). Når vi lytter til musikk, vil vi fokusere på forskjellige elementer hver gang (harmonier, rytme, klang, tekst), og noen ganger vil man kunne skape egne bilder ut fra musikken. Man går inn i en egen fantasiverden og dermed glemme å lytte til musikken. Når dette oppstår, kan man oppleve at musikken skaper en indre ro og minsker stress (Ruud, 2005). «Det er i dette skjæringspunktet mellom musikken og personlige reaksjoner og projeksjoner at vår livskvalitet eller helse berøres» (Ruud, 2001, s. 114).

Kunsten ligger nær følelsene våre, og musikkfaget gir barn og unge et lekende læringssyn hvor det nysgjerrige barnet får tilegne seg kunnskap i eget tempo, på tvers av fag (Haugseth & Husjord, 2020). Bjørkvold (2014) hevder at «Barn lever, leker, lærer kulturforankret og i helhetlige prosesser» (s. 114). Musikklek er derfor essensielt å bruke mye i musikkundervisningen til barn og unge.

Ut fra teorikapitlet har jeg tilegnet meg kunnskap omkring musikk og helse, og dens relevans for menneskers livsmestring gjennom ulike forskere og litteratur. Alle de ovennevnte temaene som identitetsutvikling, emosjonsregulering, fellesskap og musikk og helse, er essensielle for å kunne se mulighetsrommene i musikkfaget for utvikling av livsmestringskompetanse hos elevene. De ulike musiske aktivitetene som er presentert ovenfor er eksempler på aktiviteter som kan føre til livsmestringskompetanse. For å kunne se teoriens relevans knyttet til egen forskning, vil jeg nå presentere metoden jeg har anvendt i forskningen min.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for forskning, og hva dette innebærer. Deretter presenterer jeg de ulike vitenskapsteoretiske tilnærmingene jeg bruker for å besvare problemstillingen til forskningsoppgaven på best mulig måte. Videre presenteres valg av metode, som i min oppgave er kvalitativ forskning med semistrukturert intervju som datainnsamling. Jeg forteller kort om utformingen av intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuet før jeg presenterer studiens kvalitet og etiske betraktninger. Til slutt fremstiller jeg hvordan jeg har gjennomført transkribering og analyse av det innhentede datamaterialet.

«Forskning handler om å skaffe til veie og analysere informasjon på en systematisk måte for å belyse og besvare spørsmål» (Nyeng, 2012, s. 53). Det som skiller forskning og vitenskap fra andre kunnskapskilder, er måten man søker etter sannheten på. I forskning, uansett fagfelt, baserer vitenskapsteori seg på at selve vitenskapen er studieobjektet (Brottveit, 2018, s. 24). For at den vitenskapelige kunnskapen skal kunne regnes som gyldig, må den undersøkes og testes på måter som åpner opp for videre vurdering og gjentakelse (Nyeng, 2012, s. 10). Dermed er forskeren forpliktet til sannhet, selv om man nødvendigvis ikke alltid behøver å finne den. Grunnlaget for forskning og vitenskap er metodene man anvender. Det er essensielt å ta i bruk metoder som er aktuelle for forskningsprosjektet, slik at resultatene blir godt begrunnet. Vitenskapelig kunnskap er alltid i forandring. Gamle svar kan bli forkastet til fordel for nye svar. Når ny forskning blir kjent for verden, vil det stadig vekk bli nødvendig å justere og endre tidligere teorier (Nyeng, 2012, s. 9).

3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

Det finnes flere ulike vitenskapelige tilnæringsmåter, og det er viktig å bemerke seg at hele prosessen fra tenkestart til sluttprodukt skal bestå av å tilnærme seg kunnskap, og finne ut hvilke metoder som er best for å besvare problemstillingen (Nyeng, 2012, s. 9). Ved gjennomførelse av forskning, bør man ha en forståelse om at forskeren ikke møter verden uten forutsetninger (Johannessen et al., 2016, s. 51). Kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom forskningen, er preget av blant annet min personlige og faglige bakgrunn. Denne måten å tilegne seg kunnskap på kalles hermeneutikk, noe som presenteres senere i kapitlet.

«Ontologi dreier seg om hva som er og dermed kan bli kjent for mennesker» (Postholm, 2010, s. 34). I kvalitativ forskning skaper og konstruerer forskeren, og de personene som deltar i studien, en virkelighet sammen. Ontologi kan skilles i to kategorier; realistisk og relativistisk ontologi. Realismens oppfatning bygger på kun én virkelighet. Relativisme derimot, har en forståelse om at flere realiteter skapes gjennom individets konstruksjon av sin egen virkelighet (Moon & Blackman, 2014, s. 1170). Innenfor kvalitativ forskning, vil forskeren finne ut om noe er virkelig. Målet hos forskeren er å forsøke og forstå og løfte fram meningen folk har konstruert ut fra sin livsverden og deres erfaringer. På denne måten vil forskeren skape en virkelighet i samhold med forskningsdeltakerne (Postholm, 2010, s. 34).

Epistemologi dreier seg, i kvalitativ forskning, om forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Den tar for seg refleksjoner om hva kunnskap egentlig er, og hvordan

denne kan skapes og tilegnes (Johannessen et al., 2016, s. 51). Sentralt i denne typen forskning er nært samarbeidsforhold mellom forskeren og de personer og settinger som står i fokus (Postholm, 2010, s. 35). Moon og Blackman (2014) skiller epistemologien i tre metoder; objektivisme, konstruktivisme og subjektivisme (s. 1171). Objektivisme antar at kunnskap og mening er uavhengig av individets bevissthet. Konstruktivisme handler om at kunnskap oppstår i samspill mellom et menneske og virkeligheten, og påvirkes av for eksempel historiske, kulturelle og sosiale rammer (Moon & Blackman, 2014, s. 1172). Subjektivisme dreier seg om at kunnskap oppstår subjektivt, uten disse rammene som nevnt ovenfor (Postholm, 2010, s. 25).

I dette forskningsprosjektet vil det være en svakhet å basere seg på objektivismen, fordi det vil være utfordrende for meg å forholde meg objektiv. Aktuell debatt og tidligere forskning på forskningsfeltet, vil påvirke både min og intervjuobjektene oppfatning av virkeligheten. Siden jeg skal tolke forskningsdeltakernes utsagn i lys av læreplanens beskrivelse av folkehelse og livsmestring, vil jeg ikke være 100% objektiv. Dermed konkluderer jeg med at forskningsprosjektet utformes fra et konstruktivistisk epistemologisk ståsted.

3.2 Valg av metode

3.2.1 Kvalitativ forskningsmetode i denne oppgaven

Når det ontologiske og epistemologiske ståsted blir satt som en grunnmur, kan man undersøke ulike teoretiske perspektiv som videre kan anvendes i forskningen. Det finnes flere teoretiske perspektiv, men det skilles hovedsakelig mellom positivisme og interpretivisme (Nyeng, 2012). Disse to er motsetninger og den ene brukes ofte i kvalitativ studie, mens den andre i kvantitativ studie. Positivisme brukes ofte ved naturvitenskapelige forskningsprosjekt, og krever en form for objektivitet som ikke kan oppnås i en kvalitativ studie (Nyeng, 2012, s. 46). Siden positivismen er objektiv og verdinøytral, vil den ikke være hensiktsmessig å ta i bruk denne metoden. Interpretivismen derimot, er relevant for mitt forskningsprosjekt, siden forskningen i interpretivismen blir påvirket av forskerens og deltakernes erfaringer og opplevelser. I modellen til Moon & Blackman (2014) belyses hermeneutikk og fenomenologi som en «underkategori» til interpretivismen (s. 1169). Begge retningene anvendes ofte i kvalitativ forskning, men de er forskjellige.

«Hermeneutikken i moderne varianter består av forsøk både på å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener, og på å beskrive vilkårene for at forståelse av mening

skal være mulig» (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Med andre ord, handler hermeneutikk om fortolkning. Hermeneutikk handler om å tolke meningen av et fenomen i lys av historisk og kulturell sammenheng. Det finnes ulike utfordringer med forståelse og fortolkning i naturvitenskapen. Når mennesker gir egne beskrivelser og fortolkninger av hva de gjør, og av det samfunnet de lever i, vil andres oppfatninger av deres historie muligens ikke stå i samsvar med det de selv forteller. «Samfunnsforskere må derfor ofte fortolke og forstå noe som allerede er fortolkninger, dvs. Sosiale aktørers fortolkninger og forståelse av seg selv, av andre og den fysiske verden» (Gilje & Grimen, 1993, s. 145). Dette kalles dobbel hermeneutikk. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter. Man kan derfor fastslå at hermeneutisk forskning krever åpenhet hos forskeren (Gilje & Grimen, 1993). Det er lite sannsynlig at en forsker går inn i et forskningsprosjekt uten noen «for-tanker» eller meninger. Et forskningsprosjekt starter gjerne ut ifra en sterk tanke, mening eller interesse. Sett i lys av hermeneutikken, møter jeg forskningsprosjektet med forforståelse. Jeg forsker på dette temaet på bakgrunn av egne interesser og tidligere kunnskap og erfaringer.

Gilje og Grimen (1993) presenterer den hermeneutiske sirkelen som «kanskje det viktigste begrepet i hermeneutikken».

«Generelt kan vi si at uttrykket «den hermeneutiske sirkel» betegner det forhold at all forskning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forforståelse. Hvordan delen skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes, avhenger av hvordan delene fortolkes. Hvordan fenomenet skal fortolkes, er avhengig av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt». (Gilje & Grimen, 1993, s. 153).

Viktigheten av denne sirkelen, er at alt som fortolkes både stort og smått skal begrunnes godt. Det som kjennetegner en sirkel, er at den tar aldri slutt. For å begrunne tolkninger, bruker man andre fortolkninger -som er den eneste måten å gjøre det på. Grunntanken i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Forskeren og deltakerne påvirkes av hverandres forforståelse. Dette er essensielt for god tolkning av meningsfulle fenomener.

Fenomenologi handler om at erfaringene hvert menneske har, påvirker hvordan de ser på verden. Fenomenologi som teoretisk perspektiv, dreier seg om at man beskriver et fenomen ut ifra enkeltindividers erfaring med fenomenet (Nyeng, 2012, s. 32). Vi mennesker lever i den

samme verden, men allikevel oppfatter vi den forskjellig. Derfor kan man ikke si at andres oppfatninger er feil eller riktig.

Ettersom at jeg har gjennomført intervju i forskningsprosjektet, vil både fenomenologi og hermeneutikk være sentrale tilnærminger. I forskerrollen fikk jeg tilegnet meg kunnskap gjennom informantene. Informasjonen har jeg fortolket, for å skape mening og en virkelighet i samarbeid med informantene. Én måte å sørge for at informasjonen jeg har tilegnet meg gjennom informantene, samt at mine tolkninger er korrekte, er å gjennomføre medlemsvalidering underveis i forskningen. Dette styrker troverdigheten av masteroppgaven min, noe jeg kommer tilbake til senere i teksten.

Jeg har som tidligere nevnt god kunnskap, egne erfaringer og interesse innenfor forskningstemaet mitt. Dette har jeg forsøkt å bruke som en styrke i gjennomføringen av intervjuene, da det ikke er ukjent at en god intervjuer er faglig sterk på temaet sitt. Ut fra disse påstandene, kan jeg derfor begrunne forskningsprosjektet med et filosofisk perspektiv innenfor en hermeneutisk tilnærming og fenomenologi.

3.2.2 Valg av intervju som metode for generering av data

Valget av metode avhenger av problemstillingen til forskningsprosjektet, som tidligere nevnt er «Hvordan forstår to lærere i grunnskolen musikkfaget som arena for utvikling av livsmestringskompetanse?». Forskningsprosjektet kunne blitt undersøkt fra flere vinkler. Jeg kunne eksempelvis hatt fokus på elevenes opplevelser av livsmestringskompetanse i musikkfaget på grunnskolen. Siden jeg ønsker å gå inn i forskningsdeltakernes opplevelser på et dypt nivå, har jeg valgt ut to informanter til gjennomføringen av intervju. Dermed blir det naturlig å velge kvalitativ metode for prosjektet mitt. Kvalitativ forskning har litt andre mål enn kvantitativ forskning. Den har sjeldent mål om å finne allmenngyldig teori, men selve forståelsen av blant annet et fenomen. «I kvalitativ forskning arbeider man med rikholdige skriftlige eller muntlige kilder som gir forskeren tolkninger i form av ord» (Nyeng, 2012, s. 71). Ettersom at problemstillingen til forskningsprosjektet formes i en dybdeforståelse av læreres opplevelser og erfaringer, har jeg sett på intervju som en sterk metode.

Forskningsprosjektet heller noe mot en induktiv tilnærming. I induktiv forskning har man ingen klar hypotese for hvordan ting ser ut og henger sammen, men man utarbeider seg flere hypoteser underveis som man forsøker å finne støtte for. Etter hvert kan man eventuelt utvikle mer generelle oppfatninger om hvordan ting ser ut og henger sammen (Nyeng, 2012, s. 59).

Problemstillingen min er formet som et spørsmål, og skal forsøke å utvikle ny kunnskap på grunnlag av funnene jeg gjør meg. Forskningsprosjektet blir nok ikke bare induktivt, men også med deduktive trekk. I deduktiv forskning har forskeren på forhånd etablert en teori som skal danne et utgangspunkt for datainnsamling og analyse (Nyeng, 2012, s. 60). Grunnen til at jeg forsker på det jeg gjør, er mye på grunn av den nye læreplanen og overordnet del omhandlende folkehelse og livsmestring. Jeg hadde dermed på forhånd bestemt meg for teori knyttet til den og ulike begreper som ville være sentrale underveis i prosjektet: identitet, emosjoner, fellesskap og mestring.

3.2.3 Semistrukturert kvalitativt intervju

Samtaler har alltid vært en vesentlig del av menneskers livsverden. Språk og tegn har virket som et mediterende verktøy eller forbindelse menneskene imellom. Gjennom fortellinger har livsvisdom gått i arv fra gammel til ung. Å intervju mennesker kan dermed bety at man får tak i deler av en annens persons liv som man vanskelig kunne ha fanget opp på andre måter (Postholm, 2010).

Det er ulike former for intervju. Postholm (2010) presenterer fire forskjellige intervjuformer; *Strukturert intervju* er planlagt og formelt, og alle informantene får eksakt de samme spørsmålene utformet i forkant av intervjuene. *Det halvplanlagte, formelle intervjuet*, er også planlagt, men innebærer rom for spørsmål som kan stilles i forhold til forskningsdeltakerens interesser. Her blir man med på forskningsdeltakerens reise, selv om intervjuet kan gå litt bort fra tema i gjennomføringen. *Gruppeintervjuet* er intervju av flere personer enten samtidig eller hver for seg i en formell eller uformell setting. Her kan man som intervjuer lede gruppen på en strukturert eller en ustrukturert måte. Til slutt er det *uplanlagte, halvformelle intervjuet*. Dette er tradisjonelt sett det åpne intervjuet, hvor det er vage grenser mellom et ustrukturert eller uplanlagte intervju og observasjon. Dette fordi man ikke kan forutse samtaler og situasjoner som kan oppstå der og da (Postholm, 2010, s. 69-74).

Kvale og Brinkmann (2015) presenterer også flere ulike intervju. Blant dem er semistrukturert livsverdenintervju (s. 46). Dette intervjuet kan sammenlignes med det halvplanlagte formelle intervjuet, da prinsippene er nokså like. Intervjuformen bruker en guide som leder temaene i samtalen og disse temaene er forslag til videre spørsmål. Etter intervjuene foregår som oftest en transkripsjon av lydopptakene som utgjør materialet for videre analyse av tekst (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg gjennomførte det halvplanlagte formelle intervjuet, også kalt semistrukturert intervju, med mine informanter. Jeg ønsket å bruke denne metoden for å ha en rød tråd på samtalen mellom meg og forskningsdeltakeren, samt kunne vise interesse og bruke oppfølgingsspørsmål dersom det ble tatt opp historier og andre tema som det ble vist interesse for. Samtidig ville jeg ha et åpent blikk for at det kunne komme andre tema, som jeg kunne tilegne meg i mitt forskningsprosjekt, selv om dette ikke nødvendigvis var planlagt på forhånd. Når man gjennomfører et slikt intervju, bør problemstillingen være nokså spisset, og være et utgangspunkt for intervjuguiden med tema og spørsmål. Det halvplanlagte formelle intervjuet gir rom for videre og dypere samtaler. Dette kan føre til endring i praksisfeltet på grunnlag av felles refleksjon i intervjuprosessen. Dette ville være en annerkjennelse for forskningsprosjektet (Postholm, 2010, s. 75).

3.3 Utforming av intervjuguiden og utvalg av informanter

På forhånd av intervjuene hadde jeg studert temaet mitt grundig, og formulert en god problemstilling (den samme som for hele oppgaven) som skulle være en rød tråd i intervjuet. Jeg startet med å finne de hovedtemaene jeg ønsket å fordype meg i: den nye læreplanen og livsmestringsbegrepet og klasse miljø og relasjonsbygging. Disse to temaene er tett knyttet sammen, og var utgangspunktet for intervjuene mine. Under temaene hadde jeg formet noen spørsmål som jeg stilte underveis. Dersom intervjudeltaker ønsket å snakke om noe annet enn spørsmålet som ble spurt, tok jeg det som god ekstra informasjon. Jeg hadde tross alt et ønske om at samtalene skulle flyte godt og noe fritt. Når jeg hadde skrevet ned intervjuguiden, skulle jeg finne informanter. Det var helt tilfeldig hvordan jeg fant informanter. Jeg hadde en tilfeldig samtale med én person om masterprosjektet mitt, og det viste seg at denne personen hadde musikkfaglig bakgrunn og arbeidserfaring på grunnskolen i mange år. Videre anbefalte denne personen en neste kandidat for intervju (den såkalte snøball-effekten), og jeg var dermed i gang med å skrive intervjuguide, informasjonsskriv om forskningsprosjektet, samtykkeskjema og ventet spent på godkjenning til gjennomføring av prosjektet av NSD. Jeg undersøkte også appen for lydopptak, og fant fort ut hvordan denne funket. Noe jeg hadde fokus på før gjennomføring av intervjuene, var forskningsetikk. Dette er essensielt for god forskning, og jeg kommer tilbake til temaet i kapittel 3.7. Når det som tidligere nevnt var i boks, tok jeg kontakt med mine to informanter, og vi gjennomførte intervjuene en måned senere.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Noen begrensninger man kan møte på i forhold til denne intervjumetoden, er blant annet å finne informanter som vil være villige til å møtes ansikt til ansikt for å samtale om temaet. Å gjennomføre intervju ansikt til ansikt kan virke skremmende for flere, og det kan derfor bli en utfordring å finne forskningsdeltakere. Det kan også føre til uærlige svar, dersom man ikke føler seg trygg i rommet. I gjennomføring av intervju, kan lokasjon bli en begrensning (Johannessen et al., 2016, s.159). Jeg valgte at informantene selv skulle bestemme hvor intervjuene skulle foregå, slik at de var trygge på det rommet de satt i. Det ene intervjuet hadde jeg hjemme hos forskningsdeltakeren med en kaffekopp i hånden. Det oppsto noen forstyrrelser gjennom det første intervjuet siden det kom noen hjem underveis. Jeg håndterte situasjonen greit, og jeg tok lærdom av det til neste intervju, der jeg aktivt unngikk å gjøre det samme. En annen begrensning var tiden det ville ta (Postholm, 2010, s. 82). Jeg hadde planlagt med informantene på forhånd om at intervjuet kunne ta rundt en time. Jeg var bekymret for at samtalen ville bli for kort ettersom at det skulle være et dybdeintervju, men dette ble ikke noe problem. Jeg hadde forsøkt å gjøre forsøksintervju på forhånd, noe som var til stor hjelp for å anse tidsbruken på intervjuet

3.5 Studiens kvalitet

Forskeren skal alltid ha som mål å strebe etter høyest mulig grad av validitet og reliabilitet. For at forskningsprosjektet skal ha noen funksjon i og for seg, vil det være essensielt at leseren stoler på resultatet og at forskningen er gjennomført korrekt (Nyeng, 2012, s. 105). Det er viktig å påpeke at «studiens kvalitet» henger tett sammen med «forskningsetikk». Det er et skjæringspunkt hvor de krysser og går over i hverandre. Dette vises senere i teksten.

3.5.1 Validitet

Nyeng (2012) skriver om det ambivalente forholdet til validitet i kvalitativ forskning (s. 114). Empiriske data kan aldri være 100% gyldige, siden man sjeldent eller aldri oppnår fullkomment valide resultater. Allikevel har empiriske data verdi (Nyeng, 2012, s. 109). Den kvalitative forskningen kan i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap dersom metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Kvale og Brinkmann (2015) presenterer intervju

som validitet gjennom objektivitet av intervjustudier. Det er flere typer objektivitet som presenteres, og en av dem er refleksiv objektivitet (s. 273). I denne forbindelsen, forsøker forskeren å være objektiv om subjektet. Å være transparent vil i denne settingen være essensielt for å tydeliggjøre forskningen. Jeg må vise til hvilke fordommer jeg har for videre forskning, og at jeg er bevisst på å ha et kritisk blikk, slik at jeg vil tilegne meg ny kunnskap. Et dybdeintervju gir forskeren muligheter til å stille fortolkende og utdypende spørsmål. Dette kan avskaffe misforståelser og øker validiteten i forskningsprosjektet. Essensielt for å styrke validiteten av forskningsprosjektet generelt, må forskeren sørge for at datainnsamlingen svarer til formålet og problemstillingen av forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelige data er (Johannessen, 2016, s. 36). Den «... knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides» (Johannessen et al., 2016, s. 36). Kvalitativ forskning skal sørge for at dataene er holdbare og nøyaktige, selv om man ikke nødvendigvis vil komme frem til noe målesikkerhet (Nyeng, 2012, s. 115). Ett eksempel for å sørge for reliabilitet i kvalitativ forskning, er at forskeren er bevisst sin del av intervjuteknikken. Dersom det gjennomføres ledende spørsmål og feil ordvalg, vil dette svekke reliabiliteten av forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Videre er det viktig at transkripsjonen og analysen stemmer overens med det som faktisk er blitt sagt av forskningsdeltaker (Nyeng, 2012, s. 115). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6, forskningsetikk.

Postholm (2010) skriver om nødvendigheten av å informere forskningsdeltakerne om hvilken arbeidsbelastning prosjektet kan ha for dem. Jeg informerte begge deltakerne om frivillig analyselesing dersom de ønsket dette. Dette er for å sikre at informasjonen er korrekt eller ikke, og de kan dermed være med å justere ettersom. Dette kalles medlemsvalidering, noe som styrker prosjektets reliabilitet og forskningsetikk (s. 145).

3.5.3 Overførbarhet

Dersom forskningsprosjektet oppleves både gyldig og pålitelig, vil det være større sannsynlighet for at det vil være overførbart til skolens praksis. Det er allikevel viktig å påpeke at forskningen ikke vil være gyldig for *alle* lærere. Som tidligere nevnt, ville funnene mest sannsynlig blitt annerledes dersom en annen skulle reprodusert forskningsprosjektet.

Selv om funnene ville blitt annerledes, vil fortsatt forskningsprosjektet være verdifull kunnskap. Forskningsprosjektet vil nødvendigvis ikke avsluttes med en konkret konklusjon, men heller kunne føre til inspirasjon og verdifull kunnskap (Nyeng, 2012).

3.6 Etske betraktninger knyttet til mitt forskningsarbeid

«Etikk dreier seg først og fremst om forholdet mellom mennesker, det vil si spørsmålet om hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre» (Johannessen et al., 2016, s. 83).

Forskningsetikk er spesielt sterkt i samfunnsforskningen, ettersom man forsker på mennesker og relasjoner dem imellom. Da er det essensielt at forskeren har kunnskap om forskningsetikk, og vet hvordan man skal ivareta ulike dilemma som kan oppstå mellom seg og forskningsdeltakere (Johannessen et al., 2016).

Hvis forskeren kan visualisere seg selv som en av deltakerne, og dermed behandle de med respekt, vil hensynet for å tilegne seg gode data og verdsatte forskningsdeltakere, være mer sannsynlig (Postholm, 2010, s. 142). Når forskningen berører mennesker, vil etiske problemstillinger oppstå. Dette spesielt ved datainnsamling som eksempelvis intervjuer (Johannessen et al., 2016). Ulike dilemma som kan skje underveis i forskningen, er blant annet at det blir samtalt om nærgående og intime temaer, at forskningsdeltaker føler han har dummet seg ut eller gitt for mye informasjon, eller der intervjuer ikke har behandlet forskningsdeltaker og/eller den informasjonen som er kommet frem med respekt (Johannessen et al., 2016, s. 84-85). «Etske hensyn innebærer derfor at man som forsker tenker på hvordan et tema kan belyses, uten at det får etisk uforvarselige konsekvenser for enkeltmennesker» (s.85). Forskningsdeltakeren skal føle seg «hjemme» i det som er analysert om dem. Her tydeliggjøres krysningspunktet, som tidligere nevnt, mellom forskningsetikk og studiens kvalitet.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har et ansvar for at data om mennesker og samfunn bearbeides, lagres og deles trygt og lovlig. På nettsiden deres ligger en mal til et informasjonsskriv som forskeren fyller ut og som forskningsdeltakerne får utdelt. Informasjonsskrivet er en formell invitasjon som forklarer hva forskningsdeltakeren takker ja til. For forskningsdeltakeren kan det være betryggende å vite at lydopptak vil bli slettet, at alt

vil anonymiseres før det blir publisert, og at forskeren har taushetsplikt. Dette er nødvendig for å ivareta deres etiske rettigheter, samt skape trygghet og tillit til de som deltar i studien.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utviklet forskningsetiske retningslinjer, hvor tre av de grunnleggende normene innenfor vitenskapelig virksomhet er; sannhetsnormen, metodologiske normer og institusjonelle normer (NESH, 2021, s. 5). Sannhetsnormen skal bidra til å sikre forskningens kvalitet og pålitelighet. De metodologiske normene skal sørge for at forskningen følger vitenskapelige metoder på en faglig og forsvarlig måte. De institusjonelle normene handler om at forskningen er åpen, uavhengig og kritisk. Videre presenterer NESH også fem alminnelige normer; menneskeverdet, beskyttelse mot risiko og skade, urimelig belastning, rettferdighet i prosedyrer og fordeling av goder og byrder. Formålet med alle disse normene, er å fremme fri, god og forsvarlig forskning (NESH, 2021, s.5).

Det er essensielt at forskeren informerer seg selv angående forskningsetikk og hvordan man kan ivareta forskningsdeltakeres etiske rettigheter. Før jeg gjennomførte intervjuene, fylte jeg ut et informasjonsskriv fra NSDs mal, formulerte samtykkeskjema og produserte en intervjuguide. I starten av intervjuene gikk vi gjennom informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet sammen, slik at det ikke skulle oppstå noen misforståelser.

Hvis ikke forskeren ser ut til å ta forskningsdeltakerens etiske rettighet på alvor, vil forskningsprosjektet miste troverdighet, validitet og kvalitet. Allikevel er det viktig å bemerke seg at alle har et ansvar for å opprettholde god forskningsetikk. Både forskeren, veiledere og institusjonen. Forskningsetikken bidrar til å konstituere og sikre god vitenskapelig praksis.

3.7 Transkribering og analyse

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene med lydopptak. Dette for å ha mulighet til å høre intervjuene flere ganger, og for å kunne analysere hvordan intervjudeltakeren formulerte seg, som for eksempel nøling, pauser og latter eller oppgitthet i stemmen. Årsaken til behovet for å transkribere muntlige samtaler til skriftlig form er å gi struktur til intervjuene og skape en mer oversiktlig kontekst som er egnet for analyseformål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Underveis i transkriberingen, gjorde jeg meg erfaringer med å unngå å kommentere så mye «mhm, ja» og slike småkommentarer som forstyrrer for informanten. Denne erfaringen tok jeg med meg til det andre intervjuet, hvor jeg valgte å heller nikke og vise med kroppsspråket

for å på en annen måte vise engasjement til intervjudeltakeren. Før jeg startet transkriberingsprosessen, tok jeg noen beslutninger om hvordan jeg skulle gjennomføre det. Jeg valgte å skrive ned lydopptakene ordrett og i en muntlig språkstil. Jeg har også valgt å inkludere følelsesuttrykk, som for eksempel latter, for å oppnå en bedre forståelse av transkriberingen.

Jeg har vært den eneste som har gjennomført transkriberingen av flere grunner, og derfor har jeg fulgt den samme skriveprosedyren for alle intervjuene. Dette gir meg muligheten til å utføre språklige sammenligninger. Ved å transkribere intervjuene selv, får jeg også muligheten til å lære om min egen intervjustil, samtidig som jeg delvis kan huske de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonene. Dette gir meg en start på meningsanalysen av det som ble sagt i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207-208). Av hensyn til intervjupersonene og for å ivareta deres konfidensialitet, har jeg anonymisert steder, intervjupersonen og eventuelle personer som ble nevnt under intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

Kvaale og Brinkmann (2015) skriver om viktigheten av å ha tenkt gjennom hvordan man skal analysere intervjuene før man gjennomfører dem (s. 216). Jeg hadde derfor tenkt godt gjennom hvordan intervjuene kunne bidra til å fortelle meg det jeg ønsket å vite. Postholm (2010) skiller deskriptive og teoretiske analyser, hvor deskriptive analyser strukturerer datamaterialet slik at det gjør det oversiktlig, forståelig og rapportvennlig. Teoretiske analyser innebærer at forskeren tar i bruk substantiv teori for å analysere deler av et materiale. Dette kan være en beskrivelse av en avgrenset aktivitet eller en dialog knyttet til en bestemt handlingssekvens (s. 86).

Ifølge Postholm (2010, s. 86) innebærer analysen av datamaterialet en strukturering av prosesser. Formålet med denne analysen er å gjøre datamaterialet mer oversiktlig, forståelig og egnet for rapportering. Videre har analysen som mål å forenkle, redusere og gi mening til datamaterialet. Koding er det første trinnet i prosessen med å redusere en omfattende mengde datamateriale til noen få temaer, dimensjoner eller kategorier som fanger essensen av datamaterialet. Jeg har valgt å anvende åpen koding av materialet, noe som innebærer å identifisere, kode, klassifisere og gi navn til de viktigste mønstrene (Nilssen, 2012, s. 82).

I forskningsprosessen min bruker jeg både deskriptive og teoretiske analysemetoder. Først går jeg med forstørrelsesglass inn i datamaterialet og strukturerer dette med koding. Kvale og Brinkmann (2018) presenterer dataanalysen koding eller kategorisering av intervjuuttalelser

som den vanligste metoden (s. 226). Det er både fordeler og ulemper med koding. Én av fordelene er at man blir kjent med hver minste detalj i materialet og dette er nyttig i store datasamlinger (s. 227). Etersom datainnsamlingen min baserer seg på dybdeintervju, vil koding være et godt verktøy for å dykke dypt inn i materialet. Deretter begrenset jeg materialet og anvendte de erfaringer, historier og informasjon jeg mente var essensielle for å besvare problemstillingen min. Veilederen min anbefalte meg å lage et eget notat med «gullsitat», som jeg skulle lagre underveis i et eget dokument. Dette fikk fremhevet viktige funn og begrenset materialet ytterligere.

Forskningsmetoden min ble lagt opp til en deduktiv tilnærming ettersom jeg tar utgangspunkt i allerede kjent teori (blant annet LK20) og dermed kategoriserer intervjuene ut fra dette. Funnene ble igjen kategorisert i kjernekategoriene: identitet, emosjoner, relasjoner & fellesskap og mestring. Underveis i analyseprosessen ble det brukt forskjellige farger for de ulike kategoriene, og jeg oppdaget flere underkategorier i arbeidsprosessen. Underkategoriene jeg brukte i mitt analyseskjema var rammefaktorer, tverrfaglighet og tilpasset undervisning.

Jeg analyserte dermed sitatene inn i hovedtema før jeg førte de ulike sitatene inn under de ulike underkategoriene der jeg personlig mener de hørte til. Sitat som går under flere av underkategoriene har jeg sett på hva jeg personlig mener er den sterkeste underkategorien. Som for eksempel er sitatet: «Hvis vi skal klare å gjennomføre god musikkundervisning slik det står i læreplanen, kan vi ikke ha grupper på 30 elever». Dette sitatet går under hovedtemaet rammefaktorer, men kan gå under flere av underkategoriene fellesskap, emosjoner og identitet. Jeg valgte å plassere den under relasjoner og fellesskap, ettersom jeg mener denne typen begrensende rammefaktor kan føre til sviktede relasjoner og fellesskap. Til slutt sammenlignet jeg intervjuene og så etter fellestrekk. Jeg ønsker å påpeke at analysen også delvis går parallelt med presentasjon av funn gjennom å vise til sitater i materialet.

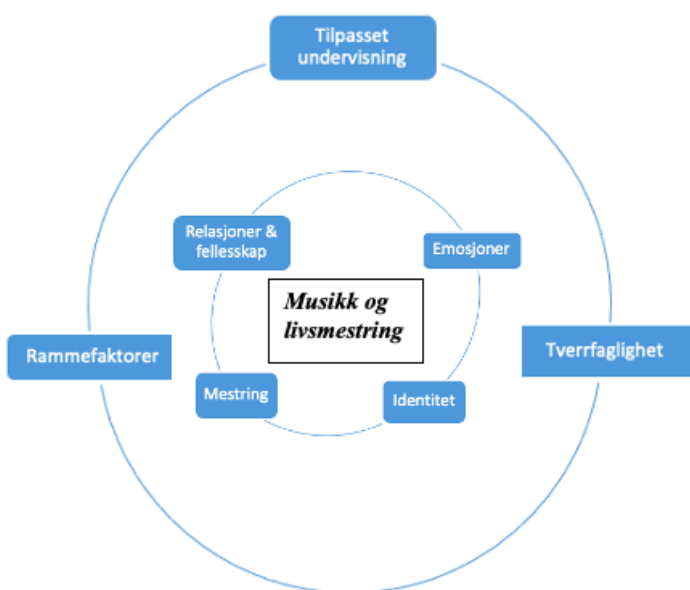
Her er en liten smakebit av hvordan jeg brukte analysetabell. Dette er bare en brøkdelen av de sitatene jeg har analysert. Nedenfor ser du de ulike gullsitatene som jeg har forsøkt å plassere først under hovedtema, og deretter inn i undertema:

	Identitet	Emosjoner	Relasjoner & Fellesskap	Mestring
Rammefaktorer	«Jeg tror det er mange musikalske barn der ute som aldri har oppdaget at de er musikalske, nettopp på		«Hvis vi skal klare å gjennomføre god musikkundervisning slik det	

	grunn av foreldrenes manglende interesse og forventninger».		står i læreplanen, kan vi ikke ha grupper på 30 elever».	
Tverrfaglighet	«Det å kunne mestre noe i musikkfaget, vil føre til at man blir tryggere på seg selv». «Musikken bidrar til å gi deg selvtillit i andre fag».	«Musikk stimulerer på en måte som ingen andre fag i skolen gjør».		«Vi må synge, danse, spille, komponere, fremføre, lytte og improvisere i musikkfaget»
Tilpasset undervisning			«Her er det viktig at alle får delta, og ikke bare de som er essensielt gode».	«Dersom man skal skape trygghet i undervisningen, må man tilpasse oppgavene på elevenes ulike nivå»

4. Funn

I dette kapitlet presenterer jeg de ulike funnene jeg har tilegnet meg gjennom to dybdeintervju. Jeg har valgt å gi forskningsdeltakerne mine fiktive navn; Maria og Tuva. Jeg strukturerer informasjonen de har delt med meg ved å kategorisere den i hovedtemaene mine, som er relatert til mine underliggende temaer. Jeg vil med andre ord knytte hovedtema, for eksempel Relasjoner & fellesskap opp mot de undertema som er relevante ut fra funn (rammefaktorer, tverrfaglighet og tilpasset undervisning). Jeg har valgt å presentere funnene rent empirisk først, for så å knytte disse til teori og relevant litteratur i diskusjonsdelen. Figuren nedenfor viser hvordan intervjuene er kjernen av analysen, og dermed delt inn i hovedtema og ringen utenfor er undertema. Modellen har jeg valgt å kalle *Illustrasjon x: hovedtema og undertema*.



4.1 Relasjoner & fellesskap

Både tidligere forskning og egen empiri viser at det å ha trygge relasjoner er viktig for å kunne ha et godt læringsmiljø, og at musikk kan bidra til å skape sterkere relasjoner mellom både læreren og elevene, og dem mellom. Allikevel er det også noen utfordringer i forbindelse med musikkfaget knyttet til muligheten for å oppnå sterke relasjoner, forteller Maria og Tuva. Noen eksempler på utfordringene som presenteres i empirien er for store elevgrupper, og manglende musikkressurser som for eksempel bandrom og instrumenter.

Både Maria og Tuva forteller om viktigheten av gode relasjoner til elevene når man skal undervise i musikk. Maria presiserer ulike egenskaper som er viktige for å kunne oppnå livsmestring i musikktime. Her er tryggheten til seg selv og andre essensiell. Hun forteller videre at dersom man skal kunne være trygg på seg selv, er relasjonene mellom elev-elev og lærer-elev ekstremt viktige:

Desto tryggere vi er på hverandre, desto bedre har vi det sammen. Elever evner ikke å lære godt dersom de ikke er trygge på skolen. Å være trygg, fører til at man tørr å gjøre feil og dermed lære og oppleve mestring.

Derfor mener hun at et godt klassemiljø er essensielt for å kunne oppnå livsmestring i skolehverdagen. Hun forteller videre at de jobber med klassemiljøet hver bidige dag, og minner hverandre på hva som skjer dersom noen gjør feil – ingenting. I klassen hennes starter de alltid dagen med en sang. Hun forteller om den gode stemningen fellessangen skaper, og hvilket fellesskap dette skapte på skolen tidligere. Tidligere hadde de morgenstund på fredager sammen, hele skolen. Da hadde de ulike trinnene øvd på samme sang, samt fellessang med hele skolen. «Hele skolen hadde noe felles – samhold. Slik er det ikke nå lenger», sier hun.

Maria forteller om at elevene skal ha en forestilling der foreldre og besteforeldre skal komme og høre på. I forbindelse med forestillingen, har alle elevene vist interesse for å få synge solo. Hun hadde ingen krav om at elevene skulle synge solo, og alle og enhver skal synge noe de har foreslått selv enten alene eller med partner. Dette, sier Maria, sier noe om vårt klassemiljø og tryggheten vi skaper sammen. Elevene mestrer musikken i fellesskap.

4.1.1 Relasjoner & fellesskap: Rammefaktorer

Både Maria og Tuva er enige om at det er utfordrende å skulle undervise rundt 30 elever i musikk, og da spesielt i samspill. De begge forteller at de har brukt å dele opp klassen for å kunne gjennomføre samspill. Tuva er tydelig i sin tale og sier «hvis vi skal klare å gjennomføre god musikkundervisning slik det står i læreplanen, kan vi ikke ha grupper på 30 elever». Maria påpeker at skolen ikke har nok ressurser til å kunne være flere lærere i disse timene, og dermed må hun forlate halve klassen for seg selv dersom hun skal ha samspill med resterende. Hun forteller videre at siden hun kjenner elevene godt, har hun erfaringer med at denne måten å gjøre det på går fint, selv om hun selvfølgelig gjerne skulle hatt flere lærere inn i timene. Tuva presenterer én måte å gjennomføre god musikkundervisning på for å kunne gi elevene bedre oppfølging – tredeling:

Det vil si dersom en har to klasser på trinnet, kan man se disse i sammenheng og dele trinnet på tre i stedet for to. Vi hadde periodevis aldersblanding og tredeling fra 5-7 trinn, hvor vi måtte sette opp treårsplaner slik at elevene fikk variert og god undervisning i de tre neste årene. Det var veldig spennende!

Maria uttrykker en tydelig oppgitthet i forhold til musikkfaget og de ressursene som blir brukt på faget. Hun forteller om ulike musikkrom som er blitt til lagerrom, instrument som både er ødelagte og mangler, samt stillinger i musikkfaget som nå ikke prioriteres lenger. På skolen hun nå har jobbet i mange år, forteller hun at hun startet å jobbe der på grunn av skolens satsning på estetiske fag. Skolen hadde blant annet en stilling som kaltes «ressurs», hvor det var satt av tre timer i uken av blant annet vedlikehold av instrumenter. Hun forteller også om noe kalt kulturverksted, hvor musikk lærere hadde undervisning i mindre grupper en hel halv dag og fikk muligheter til å undervise på andre måter enn det hun gjør i dag. Hun sier hun tror dette ble stoppet opp på grunn av at dagens skole har mer fokus på basisfagene norsk, matematikk og engelsk. Hun forteller om at hun merker at de estetiske fagene er blitt nedprioritert, noe hun synes er trist. Hun mener at det skal være mulig å holde musikkfaget i høysetet, men at dette handler litt om økonomi, men mest om prioriteringer. Hun forteller videre at skolen har jobbet mye med de nye læreplanene (LK20) på skolen, men ikke prioritert musikkfaget. «Å jobbe med musikkfaget knyttet til de nye læreplanene blir på eget initiativ». Videre viser hun en frustrasjon rundt hvorfor det i andre fag legges opp konkrete planer fra første til sjuende trinn med hva elevene skal gjennomgå i undervisningen, mens i musikkfaget gjør de ikke det. Hun er tydelig oppgitt.

4.1.2 Relasjoner & fellesskap: Tilpasset undervisning

Tuva forteller om hvordan man kan legge til rette for at alle elevene skal føle på fellesskapet. Hun forteller om ulike elever som har hatt individuell opplæringsplan, men allikevel fungert godt i musikkundervisningen når tilretteleggingen har vært god. Dersom man klarer å tilrettelegge undervisningen slik at alle og enhver kan delta, vil alle kunne oppleve å være en del av klassefellesskapet. Maria presiserer kort at dersom man har elever som er gode på å synge, kan det være et smart trekk å plassere dem sammen med noen som kan ha behov av å få hjelp av dem. At man i en klasse opplever å kunne støtte seg på hverandre, og dermed skape trygghet, er essensielt for god musikkundervisning.

4.2 Emosjoner

Musikkfaget påvirker ulike emosjoner hos alle mennesker. Noen elsker musikk, liker å opptre og får gode følelser av å delta i musikkundervisningene. Andre kan ha ulike utfordringer med musikkfaget av forskjellige grunner, og derfor skape en dårligere følelse til musikken og undervisningen.

Maria forteller om hvordan musikk påvirker følelsene våre. Den spiller på følelsene og kreativiteten vår, noe hun mener henger tett sammen med livsmestringsbegrepet: «Musikk stimulerer på en måte som ingen andre fag i skolen gjør – til å håndtere livet og det man møter på veien». Hun har gjennomført en oppgave med elevene sine som omhandlet deres forhold til musikk. Elevene skulle reflektere over hvordan de ble påvirket av ulike musikk i forhold til egne følelser. Her laget de seg en musikkliste som de skulle vise frem til klassen. Maria sier hun opplevde engasjerte og ivrige elever. Gjennom en slik oppgave, observerte hun elever som ble bevisste på at alle har et forhold til musikk på ett eller annet vis, og at musikken gjør noe med oss.

4.2.1 Emosjoner: Relasjoner og fellesskap

Maria påpeker at man ikke skal utsette noen for å stå på en scene dersom eleven er livredd for det. Denne påstanden støtter Tuva gjennom å videre fortelle om elever som går fra å ikke ønske å være med i musikkundervisningen, til å faktisk føle på samhold:

Å se en elev gå fra å ikke ønske å være med i musikkundervisningen, til å faktisk bli med på både dansing og synging, syns jeg er et bilde på viktigheten av tilrettelegging og motivasjon for å mestre. Å la elever få stå bakerst dersom det er der de føler seg trygg, og dermed

forvente at de blir med allikevel, har jeg sett mye av. Det var en elev som ga uttrykk for nettopp det, og han fikk stå bakerst, og etter hvert deltok han enda mer – og dermed tror jeg han til slutt følte på nettopp trygghet og samhørighet.

Tuva fortsetter med å fortelle om bekreftelsen man opplever gjennom å opptre. Hun presiserer at det er viktig at det man presenterer for andre har kvalitet. Ellers så sier hun at opptreden kan føre til det stikk motsatte av bekreftelse.

4.2.2 Emosjoner: Tilpasset undervisning

Det er flere elever opp gjennom årene som har uttrykt at de «ikke kan å synge». Tuva sier hun tror dette bunner i at de ikke tørr. Sangstemmen er noe av det mest personlige man har. Hun forteller videre at elevene kanskje har opplevd å ikke treffe tonene, og dermed bestemt seg for at de ikke synger pent. Derfor har de heller aldri øvd noe særlig. Hun sammenligner dette med fotballspill: «Hvis man alltid sitter på benken og ikke får kommet ut på banen og prøvd seg på å spille, vil de aldri bli noen fotballspillere».

Både Tuva og Maria forteller at de opplever å få flere engasjerte elever dersom de inkluderer lek i musikktime. Maria tror de aller fleste liker musikklek, og at dette kan bidra til et godt klassemiljø. Å kunne le og leke sammen fører til at undervisningen ikke blir så høytidelig. Hun forteller videre at dersom man har det morsomt sammen, er det ekstremt mye annen læring som følger med. «Når jeg opplever at elevene blir slitne, så leker vi», sier Tuva. Tuva forteller om elever som har spurt hvorfor de skal lære seg blokkfløyte ... «de skal da vell aldri bli noen blokkfløytespiller uansett?». De begge uttrykker viktigheten av at elevene får variert undervisning og opplever mening med det de lærer slik at de kan knytte undervisningen opp mot andre egenskaper i hverdagslivet.

Maria påpeker viktigheten av å aldri gi opp elevene sine:

Det er ikke sikkert du klarer å få med alle elevene til å like musikkfaget, men du skal aldri gi opp. Uansett. Men samtidig skal du ikke føle at du har tapt hvis du ikke får med alle elevene. Dersom du opplever noen utfordringer med elever i musikkfaget – prat med dem. Møt elevene dine.

De begge er enige om at kommunikasjon med elevene er viktig for å møte dem i undervisningen. Elevene skal føle seg hørt og forstått. Dette styrker relasjonen med elevene, samtidig som det kan føre til mening og forståelse for utviklingsmulighetene av selvet i musikkfaget.

4.2.3 Emosjoner: Tverrfaglighet

Både Maria og Tuva snakker om én måte å gjennomføre god musikkundervisning på: å jobbe tverrfaglig. Tuva påpeker da viktigheten av å være enige om hva fokusområdet i det tverrfaglige arbeidet skal være på alle områder: «Dersom det bare er fokus i de andre fagene, og at man bare skal lære seg en sang om temaet i musikkfaget, vil musikkfaget bare bli til pynt».

4.3 Identitet

«Det å kunne mestre noe i musikkfaget vil føre til at man blir tryggere på seg selv. Dette tror jeg kan overføres til andre fag også. Altså, at musikken bidrar til å gi deg selvtillit i andre fag», sier Maria. Tuva forteller om hvordan selvbildet blir utviklet sammen med andre - både det positive og det negative selvbildet. Hun forteller derfor viktigheten av at elevene opplever musikkfaget som skapende, utviklende og spennende.

4.3.1 Identitet: Relasjoner & fellesskap

Tuva forteller om viktigheten av musikk, selvutvikling og fellesskap i intervjuet:

Når man som elev får være med å bidra i et fellesskap, og mestre noen ting, som for eksempel en forestilling hvor hele klassen får felles applaus på slutten, vil det føre til mestring. Det du gjør på scenen vil få deg til å føle deg som en liten stjerne. Dette er med på å utvikle et positivt selvbilde. Vi mennesker trenger bekræftelse. Og det er det dette handler om. Du får bekreftet at du har betydning. Både for de du samarbeider sammen med når du opptrer, og for de som hører på. Musikk er ofte et bærende element når elever fremfører for andre.

Som nevnt tidligere, presiserer Maria flere ganger at musikkfaget er et fag hvor alle har muligheten til å være med. Hun forteller at hun har hatt elever som ikke har utviklet seg lenger kognitivt enn 6 års stadier, men allikevel deltar i musikktime. «Det er et veldig inkluderende fag», sier hun.

4.3.2 Identitet: Rammefaktorer

Tuva snakket en del om påvirkningen hjemmefra i forhold til musikk. Hun sier at hjemmemiljø som ikke fremsnakker musikk, vil påvirke elevene: «Jeg tror det er mange musikalske barn der ute som aldri har oppdaget at de er musikalske nettopp på grunn av foreldrenes manglende interesse og forventninger for musikk». Elevene har derfor ulike

utgangspunkt i musikken, og for noen er det helt naturlig at musikken bidrar til livsmestring, mens for andre er det helt fremmed, sier hun. Hun mener derfor at det er vår oppgave som lærere å introdusere viktigheten av musikk til alle elevene og foreldrene. Et forslag hun kommer med, er å bruke tid på foreldremøtene til å snakke om hva sang og musikk betyr for elever, samhold og skolemiljø. Maria påpeker at det er skolens jobb å introdusere elevene for ulike instrumenter og forestillinger: «Det er vi som skal åpne musikkverden for dem, uavhengig av hva foreldrene gjør på hjemmebasis».

4.4 Mestring

Livsmestringsbegrepet er et vidt begrep. Det Maria sier hun forstår med begrepet er «at elevene skal være forberedt på livet, slik at de skal kunne håndtere det på best mulig måte. Jeg tenker jeg kan begrunne alt jeg underviser med i musikken opp mot dette begrepet». Tuva er enig med Maria, og fremhever hvordan mestring i musikkfaget vil kunne påvirke egenskaper som vil være essensielle for elevenes livsmestring. Her kommer hun med eksempler som trygghet, selvtillit og evnen til å se andre.

4.4.1 Mestring: Tverrfaglighet

Både Maria og Tuva påpeker viktigheten av å ta vare på alle feltene innenfor musikken: at man synger, danser, spiller, komponerer, fremfører, lytter osv. Tuva forteller også om viktigheten av å se tverrfagligheten i musikken, som nevnt tidligere. Hun sier musikkprosjekt lærer elevene mye mer enn bare om musikk. Det er både gym, språk og andre fag. Hun sier også at det er ekstremt mye annen generell læring i musikkprosjekt som går under folkehelse og livsmestring, som for eksempel samhandling og sosiale egenskaper. Hun påpeker videre at «Dersom man har mer musikk på skolen, vil resultatene i matematikk, norsk og språk bli bedre».

4.4.2 Mestring: Tilpasset undervisning

De begge er enige om at man skal tilrettelegge musikkundervisningen slik at elevene føler de mestrer det. Maria påpeker viktigheten av å kjenne elevene sine godt:

Det er mange som misforstår det med at tilpasset opplæring skal være for de elevene som har ulike utfordringer og diagnoser, men dette stemmer ikke. Tilpasset undervisning er for *ALLE* elever i *ALLE* fag, slik at alle føler mestring. Derfor er det essensielt å kjenne elevene sine.

Tuva sier at et trygt elevmiljø vil gi grobunn for livsmestringskompetanse. Dersom man skal kunne skape trygghet i musikkundervisningen, kan man ikke gi oppgaver som er for utfordrende slik at elevene ikke mestrer dem, sier Tuva. Hun mener læreren skal kunne se hvor elevene er gode individuelt, og dermed gi dem utfordringer som passer deres enkelte nivå. Hun kommer også med forslag om hvordan man kan gi elever som trenger det et forsprang for å kunne mestre i timene:

Dersom det er noen elever som strever med noe som skal gjennomføres i klassefelleskap, kan det være et tips og ta ut noen elever i en annen time og øve på for eksempel djembespill, slik at når hele klassen skal øve sammen, er det en gruppe som har fått øvd seg på forhånd, og dermed kan føle på likestilling og mestring i faget denne timen. Noen elever trenger et lite forsprang.

Et annet poeng Tuva kommer med for at elevene skal oppleve mestring, er at det de gjør i musikktime oppleveres som fint – at de får til å spille og synge rent. Derfor er det essensielt å starte enkelt, og deretter bygge på: Dette er både Maria og Tuva enige i. Tuva nevner blokkfløytespilling som et eksempel:

Vi begynner med én tone og én rytme, og deretter bygger på med flere. Kanskje at man i løpet av et år har fått til tre toner, men at disse tonene er fine og rene. Det er viktig å gjøre musikken til lek. Snu ryggen til elevene og si «jeg begynner på en G», og så skal de lytte seg frem til om tonene går oppover eller nedover. Man kan også ligge på ryggen og spille, marsjere samtidig som man spiller osv. Dette handler om å lære å spille ved å se, lytte og herme (ekko).

Tuva fremmer sang som en kjempeviktig ressurs i elevenes skolehverdag, og da hos spesielt barn og unge: «Å ikke synge, er ikke et alternativ». Det er viktig at man synger med den stemmen man har, og dersom man er usikker på om man begynner på rett tone – bruk elevene! I et klasserom er det alltid noen som elsker å synge og som gjerne hjelper læreren. «Dette fører også til mestring for enkeltelever». For å ikke alltid be elevene om hjelp, finnes det i dag mange hjelpemidler på nett som for eksempel Kor Arti' og Youtube, forteller Tuva. Maria påpeker viktigheten av å bruke digitale hjelpemidler som nettopp det – et hjelpemiddel, et verktøy. Det er viktig at man sørger for at undervisningen ikke er unison (overta, preget) med dette, men varierende. Hun bruker både playback og gitarkomp.

Maria forteller om notelæring, og at mange elever er redd for dette. Kanskje fordi det er ukjent for mange. Hun sier at hennes jobb som musikk lærer ikke nødvendigvis er å lære elevene noter, men å fortelle dem at det finnes et språk i musikken som heter noter og at dette er til hjelp. Hun påpeker også at de elevene som er ekstra interessert i musikk, vil kunne lære musikk språket i musikk skolen.

4.4.3 Mestring: Relasjoner & fellesskap

Maria mener det er viktig å trekke frem de elevene som spiller i kulturskolen. Allikevel forteller hun om at det å «dyrke enere» i musikkfaget kan være en utfordring knyttet til å skulle oppleve livsmestring. Hun forteller videre om at faren med å dyrke de som er flinke i faget kan føre til sammenligning mellom elevene. Derfor er det ekstremt viktig at læreren jobber for at man ikke skal sammenligne seg. Dette kan man lære mye om i for eksempel samspill. «Her er det viktig at alle får delta, og ikke bare de som er essensielt gode. Musikkfaget er et fellesfag hvor man skal spille hverandre gode og få til musikk sammen».

Maria kom med en rørende historie om en elev som aldri var inne i klasserommet, men ute på gangen.

Denne eleven hadde ikke noen diagnose, men etter utredning visste det seg at eleven hadde ADHD. Uavhengig av diagnosen, var denne eleven veldig glad i musikk. Det var musikken som fikk eleven til å delta i klasserommet. Hver gang vi hadde musikk, kom han inn i klasserommet. Han var med i fellesskapet og følte på mestring. Dette hadde smitteeffekt på de andre fagene, og etter hvert ble han mer og mer inn i klasserommet sammen med de andre elevene. Dette var en smart elev som kanskje kan ha blitt misforstått en del opp gjennom årene.

Hun forteller videre at det å ikke være en del av fellesskapet vil være skadelig på så mange måter, og musikken for denne eleven var inngangen til fellesskapet. Hun sier at hun observerte at musikken på ett vis var redningen til eleven. Nå er eleven voksen, han bruker ikke medisin lenger og klarer seg godt. Hun forteller til slutt at eleven endte opp med å ta musikkutdanning.

5. Drøfting

Med utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan forstår to lærere i grunnskolen musikkfaget som arena for utvikling av livsmestringskompetanse?» intervjuet jeg to lærere som har jobbet i grunnskolen i flere år. En sentral del av fenomenologisk hermeneutisk tilnæringsstudie, er å drøfte de tematiske funnene som en reflekterende virksomhet sammen med litteratur og tidligere forskning (Lindseth & Nordberg, 2004). Analysen jeg gjorde av datamaterialet, endte opp i fire hovedtema som forsterker det opplevde fenomenet.

Funnkapitlet gir en oppfatning av hvordan Tuva og Maria mener man bør arbeide innenfor musikken for at elevene skal få mulighet til å oppleve livsmestringskompetanse. De nevner

også flere elementer som er viktige for å kunne gjennomføre undervisning som støtter livsmestringskompetansen hos elevene. I dette kapitlet har jeg valgt å skrive med undertema (rammefaktorer, tverrfaglighet og tilpasset undervisning) som hovedtema, og deretter vise hvordan både undertemaene mine og hovedtemaene (relasjoner, emosjoner, fellesskap og mestring) flettes inn i hverandre og knytte dette til tidligere forskning og relevant litteratur.

Maria og Tuva har presentert flere ulike mulighetsrom som de har erfart og reflektert over, for å kunne oppnå livsmestringskompetanse i musikkfaget på grunnskolen. Sammenlagt bunner informasjonen de gir meg, viktigheten av at alle elevene skal kunne delta, føle på mestring, at undervisningen er variert, trygg og motiverende.

5.1 Rammefaktorer

Både Tuva og Maria er enige om utfordringen med for mange elever i forhold til lærerressurser for å kunne gjennomføre god musikkundervisning, og da spesielt samspill. De forteller om måter å kunne begrense gruppen og deretter undervise færre elever samtidig, men utfordringen her er at det ofte blir elevstyrte timer for de elevene som ikke er med i gruppen som har musikkundervisning. Samtidig er Maria tydelig oppgitt over manglende instrument og musikkrom på skolen. Ruud (2001) skriver om sammenhengen mellom samspill og fellesskapsfølelse. Samspill kan føre til bedre selvoppfatning, bedre psykisk helse, positive sosiale relasjoner og en sterkere opplevelse av nært fellesskap (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 20; Ruud, 2001). Dermed kan samspill minske risikoen for utenforskap og lav livskvalitet (Ruud, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2021). Samtidig skriver Erdal og Hovden (1999) om hvordan samspillet får mennesker til å bry seg om hverandre, ta del i hverandres liv og dermed føle omsorg gjennom fellesskapet i musikken. Viktigheten av samspill kan knyttes opp mot den nye læreplanen (LK20) under fagets relevans der det står at «Faget musikk skal forberede elevene på deltakelse i et samfunns- og arbeidsliv som har behov for praktiske og estetiske ferdigheter, kreativitet og sosial samhandling» (Kunnskapsløftet, 2020, s. 80). Videre står det at faget skal gi elevene et mangfold av kunstneriske og kulturelle uttrykk som dermed skal åpne dører til et større fellesskap (Kunnskapsløftet, 2020, s. 80).

Ut fra egne erfaringer i skolen, er det ofte noen elever som føler på utenforskap. Det er nødvendig at musikkundervisningen får nok ressurser, slik at det ikke hindrer læreren i å kunne undervise med best mulig kvalitet. Det trenger ikke nødvendigvis å påvirke kvaliteten på musikkundervisningen dersom elevene blir delt inn i grupper, tvert imot, men det skal ikke

være den eneste utveien for å kunne gjennomføre god undervisning. Dessuten kan det gå utover klassemiljøet og fellesskapet dersom elevene aldri opplever å få felles undervisning i musikk. Manglende musikkrom og instrument påvirker mulighetsrommet for å kunne gjennomføre god musikkundervisning. Musikk og samspill kan være et fag som bidrar til et bedre klassemiljø, noe som vil kunne forminske risikoen for utenforskap og lavere livskvalitet. Skolene må prioritere å vedlikeholde instrument på skolen, handle inn nye dersom dette trengs, og generelt sørge for at musikk lærerens behov blir ivaretatt for å kunne drive god musikkundervisning. Slik som Maria påpeker i intervjuet, er det skolens jobb å blant annet introdusere elevene for ulike instrumenter. Da er det viktig at det ikke er det materielle ting som forhindrer dette.

Poenget til Maria angående at det er skolens ansvar å introdusere elevene for ulike instrumenter, forteller Tuva om utfordringene blant foreldrenes manglende interesse og forventninger til musikken i skolen. Dette skaper ulike utgangspunkt for å kunne oppleve livsmestring i faget. Noen elever vil møte faget med trygghet og interesse, mens andre elever vil være skeptiske og umotiverte. Modellen «flytsonen» av Hanssen og Andersen (2012) kan knyttes opp mot denne utfordringen. Dersom elevene opplever aktivitetene som litt utfordrende og spennende, vil de yte sitt beste. Dette vil også virke motsatt. Dersom elevene opplever aktivitetene som uoverkommelige, vil de ikke gi det en innsats. Modellen kan også støttes opp mot Skaalvik og Skaalvik (2021) som skriver om hvordan man naturlig vil gå løs på aktiviteter man tror man vil mestre, og unngå de man tror man ikke vil lykkes med. Alle mennesker har ulike egenskaper og fag man føler interesse for. Det er ikke til å unngå at elevene har ulike forutsetninger og forventninger for ulike fag i skolen. Man kan ikke forvente at alle foreldrene skal ha like forventninger til barna sine. Derfor er det essensielt at læreren viser elevene at hun har forventninger til dem, og samtidig at elevene forstår musikkens relevans for deres utvikling i livet. Læreren må ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger for faget, og må derfor skape musikkundervisning der alle elevene, uavhengig av forutsetninger, opplever at de kan delta, mestre og utforske.

Ut fra disse eksemplene med utfordringer knyttet til rammefaktorer, ser man at rammefaktorer kan påvirke både identitetsutviklingen, emosjonsutviklingen, relasjonskompetansen og mestringskompetansen hos elevene. Alle disse faktorene, er sammen en stor del av utviklingen for livsmestringskompetanse. Rammefaktorer og tilpasset undervisning går hånd i hånd med hverandre. Dersom man har utfordrende og begrensende rammefaktorer, vil det

påvirke muligheten for å kunne gjennomføre tilpasset undervisning. Dette blir synliggjort i kapittel 5.3.

5.2 Tilpasset undervisning

Som tidligere nevnt, skal læreren ta hensyn til elevene, og sørge for at musikkundervisningen er tilpasset slik at alle elever kan delta. Deltakelse vil kunne føre til opplevelsen av et fellesskap, og opplevelsen av fellesskap bunner i gode relasjoner både mellom elev-elev og lærer-elev.

Maria og Tuva forteller om musikkfagets relevans når det gjelder å skape nære og gode relasjoner. Gode relasjoner vil påvirke klassemiljøet positivt, noe som vil kunne føre til større selvsikkerhet, selvverd og livskvalitet hos elevene. Både Ruud (2013), Skaalvik og Skaalvik (2021) og (Næss, 1976) har forsket på viktigheten mellom selvverd og livskvalitet. Ruud (2013) skriver om hvordan musikken kan skape sterke relasjoner både til fellesskapet, men også til seg selv. Slik Maria også sier, stimulerer musikk på en måte ingen andre fag i skolen gjør: «Musikken gir rom for å håndtere livet og det man møter på veien». Som tidligere nevnt i funnkapitlet, gjennomførte Maria en oppgave med elevene som omhandlet elevenes forhold til musikk. Dette kan støttes til Ruuds (2001) forskning på hvordan mennesker lytter til musikk. Mange hører på musikk for å enten roe seg ned, avlede seg fra utfordrende tanker og for å gi seg selv energi og positive opplevelser (Ruud, 2001). Ruud (2001) påstår at deltakelse i musikkaktiviteter gir helseeffekt. Derfor vil det være essensielt å tilrettelegge musikkundervisningen slik at alle i klassen kan delta.

Maria har jobbet mye med klassemiljøet ettersom at hun mener dette er essensielt for å kunne oppnå livsmestring i skolehverdagen. Hun samtaler med elevene om hvordan de skal støtte hverandre, og påpeker at de stadig vekk minner hverandre på hva som skjer dersom noen elever gjør feil - ingenting. Dette skriver også Ruud (2001) i forskningen sin. Han mener at musikkundervisningen må ha rom for å gjøre feil uten å oppleve for mye oppmerksomhet rundt dette. Her blir tilpasset undervisning og lek i musikktime sentralt. Dersom man skaper et rom hvor å gjøre feil og å leke seg med musikken blir sentralt for timene, vil dette kunne skape en trygghet som fører til at mestringsforventningene kan tilpasses den enkelte. Dette kan også knyttes til modellen «flytsonen» av Hanssen og Andersen (2012). Hvis man ser i læreplanen (LK20), vil man se at musikkglede og mestringsfølelse står sentralt

(Kunnskapsløftet, 2020, s. 80). Elevene skal erfare at deres egen stemme betyr noe i fellesskapet. For å kunne oppnå dette, er trygghet essensielt.

Som tidligere nevnt under kapittel 5.2, er samspill et essensielt verktøy for å knytte klassen sterkt sammen. Ofte på grunnskolen er arbeid med samspill knyttet til forestillinger som skal vises frem til et publikum. Maria og Tuva forteller om ulike elever som vegrer seg for å stå på scenen og være med på forestillinger som skal vises frem. Ifølge Ruud (2013) er livskvalitet tett knyttet opp mot å være en del av fellesskapet. Dersom elevene opplever ubehag med å stå på scenen, må læreren legge til rette for at eleven opplever mestring på sitt nivå. Her forteller Tuva om elever som har fått stå bakerst på scenen, men hun har fortsatt uttrykt en forventning til dem at de deltar, selv om dette er ubehagelig. Hun har opplevd flere elever som går fra å stå bakerst på scenen, til å oppleve at de ønsker å delta mer. Hun fremhever også hvordan forestillinger kan påvirke et positivt selvbilde. Når man står på scenen i fellesskap og opplever applaus, får man bekreftet at man har betydning – både for de man opptrer med, og for de som hører på. Skaalvik og Skaalvik (2021) og Ruud (2013) poengterer hvordan selvoppfatningen, motivasjonen og dermed utvikling av identiteten er et resultat av erfaringer elevene gjør seg. Derfor er viktigheten av å skape gode opplevelser i musikkundervisningen essensiell for at elevene skal kunne ha en positiv identitetsutvikling. Med dette menes ikke å fjerne alt av forestillinger og fremføringer i faget, tvert imot, men å skape et læringsmiljø som er trygt slik at elevene mestrer nettopp dette – å vise hva de kan for andre. Det er utenfor komfortsonen man utvikler seg (Rønning, 2019). Med tanke på at Tuva og Maria uttrykker at 30 elever iblant annet samspill er for mye, er rammefaktorer en sterk parallell til tilpasset opplæring. Dersom man opplever at man har for mange elever, vil det være mer utfordrende å klare å se hver enkelt elev, og dermed tilrettelegge for enkeltindividet.

Som tidligere nevnt, har ikke masteroppgaven min fokus på ulike diagnoser og sykdommer, men hvordan man i tidlig alder kan forebygge dette. Med dette nevnt, består et klasserom av ulike mennesker med forskjellig bagasje, muligheter og funksjonsvariasjoner. Begrepet funksjonsvariasjon kan brukes for å beskrive «den fysiske, psykiske eller kognitive variasjonen som finnes hos alle mennesker, uten å vurdere den som nedsatt, fullkommen, frisk eller syk» (Ungefunktionshemmede, u.å.). Erdal og Hovden (1999) gjennomførte samspill i band med mennesker med spesielle behov. De viser til hvordan musikken påvirker menneskene til å bry seg om hverandre og føle omsorg gjennom å musisere sammen. Ifølge Ruud (2013) vil fellesskapet i musikken minske fokuset på forskjellige grupper eller sosiale klasser. Maria fortalte om en elev som sjeldent var inne i klasserommet, men hver gang de

hadde musikkundervisning ble han med i fellesskapet. Det viste seg at denne eleven hadde ADHD, men uavhengig av diagnose, fikk han oppleve å være en del av et fellesskap og kjenne på mestring, noe som også smittet over på de andre fagene hvor han begynte å delta mer over tid. Denne historien er ikke enestående. Jeg har selv en bror med Downs syndrom. Downs Syndrom er ingen sykdom, men noe man er født med – ett ekstra kromosom. Broren min har som oftest ikke fått deltatt i fellesskapet med klassen sin på grunnskolen, nettopp fordi dette var for utfordrende for ham. Musikken var også her en sterk bro som førte til en fellesskapsfølelse. Han kunne endelig delta. Han danset swing bedre enn alle i klassen. Han var skikkelig god i noe. I dag er han voksen og spiller i band. Han elsker det! Musikken er blitt en stor del av hans hverdagsliv og er hans verktøy for å kunne håndtere både positive og negative opplevelser i livet. Denne følelsen av mestring og fellesskap kan knyttes til Stokes (1994) forskning på musikkfagets spesielle anledning til å kunne koble mennesker sammen i fellesskap.

Tilrettelegging av musikkundervisning for psykisk utviklingshemmede har Ruud (2001) også forsket på. Uansett om deltakerne har funksjonsvariasjoner eller ikke, vil de poengene som Ruud (2001) fremhever, være relevante for alle elever i musikkundervisningen: Han understreker viktigheten av å tilpasse undervisningen til elevens nivå, med hensyn til sjanger, tekstens vanskelighetsgrad, samt forenkling av grep og lignende på instrumentet. Et annet poeng som kan knyttes til rammefaktorer, er at dersom skolen ikke har prioritert ressurser på for eksempel trommer, kan man høre om det kan kjøpes inn plastikkbøtter og trommestikker. På denne måten kan man forsøke å gjøre det beste ut fra de begrensningene man har på skolen. Å forenkle musikkundervisningen, og i dette tilfellet samspillundervisningen, er like relevant for alle som skal lære seg musikk. Tilpasset undervisning angår *alle*, og for å kunne gjennomføre tilpasset undervisning, er det essensielt å ha variert undervisning med ulike aktiviteter. Her blir tverrfaglighet sentralt.

5.3 Tverrfaglighet

Tuva og Maria presenterer tverrfaglighet som én måte å gjennomføre god musikkundervisning. Tuva kommer med et eksempel hvor hun påpeker at man lærer mye mer enn «bare musikk» i et musikkprosjekt. Hun sier det både er gym, språk og andre fag. Hun sier også at tverrfaglighet og dybdelæring i musikkfaget vil kunne føre til samhandling og sosiale egenskaper. «... elevene skal få erfare at musikk kan bidra til livskvalitet» (Kunnskapsløftet, 2020, s. 80). Østern et al. (2019) fremhever begrepet meningskaping som sentralt for god læring og undervisning. Kroppslig arbeid og praktisk erfaring spiller en viktig

rolle i læring, og de kan fungere som en bro som knytter ulike aspekter av læring sammen, og sammen kan de bidra til dybdelæring (Østern et al., 2019). Østern et al. (2019) skriver om at læring ikke bare er et tegn på kunnskap, men at begrepet læring er en kognitiv, kroppslig, affektiv, skapende og relasjonell prosess» (Østern et al., 2019, s. 65). Denne tilnærmingen understreker betydningen av en helhetlig forståelse av læring. Læring er ikke bare begrenset til tilegnelsen av kognitive ferdigheter, men omfatter også meningsfulle opplevelser, relasjoner og praktisk anvendelse av kunnskap. Ved å integrere tverrfaglighet og dybdelæring i undervisningen, kan elevene oppleve en mer helhetlig og meningsfull læreprosess som engasjerer både kropp og sinn. I den nye læreplanen (LK20) blir derfor disse prinsippene vektlagt for å bidra til en dypere og mer meningsfull læringserfaring for elevene.

Maria og Tuva legger vekt på betydningen av å engasjere seg i alle aspekter av musikk, inkludert sang, dans, instrumentspill, komponering, fremføring, improvisering og lytting. I Kolaas' (2022) forskning beskriver lærere hvordan elevenes deltakelse i valgfaget produksjon for scene påvirker deres muntlige ferdigheter i norsk og forbedret deres prestasjoner også i andre fag. Videre i artikkelen understrekes fagets relevans for arbeidslivet og dets bidrag til livsmestring og helhetlig læring (Kolaas, 2022). Den betoningen Maria og Tuva legger på engasjement i alle musikkens aspekter reflekterer en helhetlig tilnærming til musikkopplæring. Ved å inkludere sang, dans, instrumentspill, komponering, fremføring, improvisasjon og lytting, oppfordrer de elevene til å utvikle seg på flere områder samtidig. Dette kan føre til en dypere forståelse av musikken og øke elevenes musikalske kompetanse.

Kolaas' (2022) forskning viser at deltakelse i valgfaget produksjon for scene kan ha positive konsekvenser utenfor musikkfaget. Lærerne rapporterte om forbedringer i elevenes muntlige ferdigheter i norsk, noe som tyder på at arbeidet med fremføring og presentasjon i musikken kan ha overføringsverdi til andre språklige kontekster. Videre kan de økte prestasjonene i andre fag indikere at musikkopplæringen bidrar til å utvikle generelle kognitive og læreferdigheter, som igjen kan ha en positiv innvirkning på elevens helhetlige læring. Fagets relevans for arbeidslivet er også et viktig aspekt som belyses i artikkelen (Kolaas, 2022). Gjennom musikkopplæringen i valgfaget produksjon for scene får elevene erfaring med samarbeid, kreativ problemløsning, kommunikasjon og ytelse - ferdigheter som er etterspurt i en rekke yrker. Ved å utvikle disse kompetansene i en musikalsk kontekst, kan elevene være bedre rustet til å møte utfordringer og jobbe effektivt i ulike arbeidsmiljøer.

Ut fra dette, poengteres viktigheten av å se musikk som mer enn bare notasjon og utførelse. En helhetlig tilnærming til musikkopplæring som inkluderer ulike aspekter av musikk, kan bidra til økt læring, personlig utvikling og forberedelse for fremtidige utfordringer i både skole og arbeidsliv. Med andre ord – økt livsmestringskompetanse.

6. Oppsummering og konklusjon

Denne studiens formål var å finne ut hvilke muligheter musikkfaget har for å kunne skape livsmestringskompetanse hos elevene.

I denne masteroppgaven har jeg utforsket og reflektert over musikkfagets rolle som en betydningsfull arena for utvikling av livsmestringskompetanse i grunnskolen, med fokus på hvordan to lærere forstår dette. Gjennom grundig analyse og dybdeintervjuer har jeg kunnet belyse betydningsfulle temaer knyttet til identitet, emosjoner, relasjoner & fellesskap og mestring. Samtidig som temaene rammefaktorer, tilpasset undervisning og tverrfaglighet har vært en grunnmur.

Funnene har vist at musikkfaget kan være en kraftig faktor for personlig og sosial vekst. Lærernes perspektiver har vist at musikkens unike egenskaper kan berike elevenes livsmestringsevner, stimulere deres selvuttrykk og utforske ulike aspekter ved deres identitet. Gjennom musikkens emosjonelle kraft, får elevene muligheten til å utforske og uttrykke en bred vifte av følelser, og gjennom samarbeid og deltakelse i musikalske aktiviteter får de erfare fellesskapets betydning.

Mestring har også vært en sentral faktor i lærernes forståelse av musikkfaget som en arena for livsmestringskompetanse. Ved å tilrettelegge undervisningen etter elevenes behov og evner, har lærerne sett hvordan elevene har kunnet oppleve mestring og bygge opp selvtilitt. Tverrfaglig tilnærming og integrering av musikk i andre fag har også blitt fremhevet som en viktig faktor for å styrke livsmestringskompetansen. Det er viktig å understreke at rammefaktorer, som lærernes kompetanse og tilstedeværelse, klasserommets atmosfære og skolens støttende miljø, spiller en avgjørende rolle i å skape et optimalt læringsmiljø for å utvikle livsmestringskompetanse gjennom musikkfaget. Tilpasset undervisning, som tar hensyn til elevers ulike behov og forutsetninger, er også avgjørende for å maksimere effekten av musikkfagets potensial.

Samlet sett har denne masteroppgaven bidratt til å øke forståelsen for hvordan musikkfaget i grunnskolen kan fungere som en viktig arena for utvikling av livsmestringskompetanse. Ved å anerkjenne musikkens kraft til å påvirke identitet, emosjoner, fellesskap, mestring og tverrfaglighet, samt betydningen av tilpasset undervisning og gode rammefaktorer, kan vi legge til rette for at elevene får en meningsfull og berikende musikkopplevelse som styrker deres evne til å håndtere utfordringer og trives i livet.

6.1 Tanker og refleksjoner rundt eget forskningsarbeid

Underveis i min forskningsprosess har jeg kontinuerlig reflektert over hvordan min egen uerfarenhet som forsker har påvirket arbeidet. I etterkant av gjennomførte intervjuer ser jeg nå at jeg kunne ha lagt enda større vekt på å utforske deltakernes erfaringer og opplevelser. Dette kunne blitt oppnådd ved å være mer tydelig i formuleringen av spørsmål på forhånd og gjennom å stille oppfølgingsspørsmål i selve intervjusituasjonen. Jeg har også reflektert rundt valget av informanter, og om jeg burde hatt et større utvalg. Dette trenger ikke nødvendigvis å gjøre forskningen noe mer troverdig, men samtidig vil det gi flere funn å sammenligne. Jeg håper forskningsoppgaven min vil være interessant lesing for personer som både brenner for musikk i skolen, men også for lærere som ønsker å lære seg viktigheten av faget i skolen. Denne studien viser lærerperspektivet, men det ville vært interessant å se videre på elevperspektivet også. Jeg håper at jeg har klart å tydeliggjøre min refleksivitet for leseren av oppgaven, slik at mine forskningsfunn oppleves som relevante og bidrar til ny kunnskap, uten å bli tolket som et resultat av min egen subjektive oppfatning.

7. Litteraturliste

- Aldridge, D. (2005). *Music Therapy and Neurological Rehabilitation: Performing Health*. Jessica Kingsley Publishers.
- Anttila, E. (2013). *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä* (Hele skolen danser! Mulighetene med kroppslig læring i skolesammenheng). Acta Scenica 37. Teatterikorkeakoulu.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019 Nasjonale resultater*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Bjørkvold, J. R. (1994). *Det musiske menneske*. Freidig forlag.
- Bjørndal, K. & Bergan, V. (2020). *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Brean, A., Skeie, G. O., & Sandemose, I. (2019). *Musikk og hjernen: om musikkens magiske kraft og fantastiske virkning på hjernen* (p. 249). Cappelen Damm.
- Brottveit, G. (2018). Om vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert* (s. 16-31). Gyldendal.
- Erdal, K. D & Hovden, L. B. (1999). Personlig og sosial vekst i band. *Et prosjekt med samspillgrupper for voksne mennesker med spesielle behov*. Hovedoppgave ved Institutt for musikk og teater. Avd. For musikkvitenskap, UiO.
- Falch-Hansen, M. (2021). *Musikk og livsmestring i skolen – En kvalitativ studie om hvordan musikkaktiviteter i grunnskolen kan fremme livsmestring blant elevene*. UiO.
- Haugseth, B. & Husjord, L. (2020). Mat og musikk for livsmestring. I K. Bjørndal. & V. Bergan (red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 201-223). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (6. utgave.). Universitetsforlaget. Kapittel 13.
- Kolaas, S. S. (2022). *Samkunst som meningsskapende tilnærming – en mixed methods studie om valgfaget produksjon for scene*. Nord Universitet.
- Kolaas, S. S. Angelo, E. (2022). *Samkunst for selve livet: Om danning og livsmestring i valgfaget produksjon for scene*. Universitetsforlaget.

- Kolltveit, G. (2005). Even Ruud: *Lydlandskap. Om bruk og misbruk av musikk*: [bokanmeldelse]. *Studia musicologica Norvegica* (trykt utg.), 31(2005), s. 183–187.
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A. J., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). *A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience*. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 2004 (18), 145-153.
- Moon, K. & Blackman, D. (2014). A Guide to Understanding Social Science Research for Natural Scientists. *Conservation Biology*, 28, 1167-1177.
<https://doi.org/10.1111/cobi.12326>
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. Utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nöcker-Ribaupierre, M. (1995). *Auditive stimulation nach Frühgeburt: Ein beitrag zur Musiktherapie*. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Næss, S. (1976). *Livskvalitet som målsetting for velferdsforskningen*. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 4, (s. 335-344).
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.

- Ruud, E. (1997/2015). *Nye handlemuligheter*. I *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind I), s. 13–17. Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2001). *Varme øyeblikk. Om musikk, helse og livskvalitet* (p. 151). UniPub.
- Ruud, E. (2011). *Musikk, identitet og helse – hva er sammenhengen?* I *musikk, helse, identitet* Stensæth, K. & Bonde, L. O. (red.) NMH – publikasjoner 2011:3. Skriftserie fra senter for musikk og helse. [Musikk helse identitet.pdf \(1.188Mb\)](#)
- Ruud, E. (2012). *The New Health Musicians i Music, Health, and Wellbeing*. MacDonald, R., Kreutz, G. and Mitchell, L. Published to Oxford Scholarship Online: May 2012 DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199586974.001.000
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Universitetsforlaget.
- Rønning, O. S. (2019). *Sal og scene: En studie av elevers perspektiv på praktisk-estetisk undervisning* (masteroppgave). Nord Universitet.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Ungefunksjonshemmede. (u.å.). *Om Unge funksjonshemmede*. Unge funksjonshemmede. Hentet 12.05.2023 <https://ungefunksjonshemmede.no/omungefunksjonshemmede/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Overordnet del – Tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>
- Ørsted Andersen, F., & Hanssen, N. (2012). *Flow i hverdagen : navigasjon mellom stress, kaos og kjedsomhet* (p. 204). Fagbokforlaget.

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Lærere

Introduksjon

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

Hovedfokus

Bakgrunn og innstilling vedkommende har til musikkfaget:

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor mange år har du jobbet i skolen?
3. Hvilket forhold har du hatt/har til musikk den dag i dag?
4. Hvordan opplever du det å undervise i musikk?
5. Kan du fortelle meg litt om hvordan du jobber i musikkfaget og hvilken plass syns du musikkfaget har i skolen i dag?
For lite/mye/passe?

Den nye læreplanen og livsmestringsbegrepet

6. Hvordan har dere på skolen jobbet med den nye læreplanen i musikkfaget?
I grupper? Fellesskap?
7. Hva forstår du med livsmestringsbegrepet? - i forhold til skolen.
- Forteller hva jeg forstår med det begrepet: folkehelse og livsmestring, lære elevene å håndtere ulike følelser, gi dem verktøy i kassa, mestring og glede.
8. Hvilke egenskaper tenker du er viktig at elevene utvikler for at de skal kunne oppleve livsmestring i musikkfaget?

9. Hva tenker du om den nye læreplanen - i forhold til at livsmestring er blitt et overordnet begrep?
10. Har noe endret seg i din undervisning etter at den nye læreplanen ble satt i verk?
11. Hvilke muligheter opplever du ligger i musikkfaget for å arbeide med livsmestring?
12. Å arbeide med livsmestring – er det noe som bare skal foregå i musikkfaget, eller tenker du at det kan innlemmes i andre deler av skolehverdagen?

Klassemiljø og relasjonsbygging

13. Hvordan opplever du viktigheten av relasjonsbygging for å skape livsmestring i musikkfaget?
14. Hvordan opplever du at klassemiljø og trygghet hos elevene er med tanke på å utvikle livsmestringskompetanse i musikkfaget?
15. Har du erfart at musikkfaget har hjulpet noen elever noen gang?
 - Har du noen eksempler på dette? Hvilket undervisningsopplegg hadde du, og hvilke tilbakemeldinger/observasjoner/reaksjoner fikk du av elevene?
16. Har du noen eksempler fra egne erfaringer hvordan musikk har bidratt til:
 - Utvikling av positivt selvbilde og en trygg identitet
 - Å kunne håndtere tanker og følelser (emosjonell regulering)
 - Tilhørighet, godt samarbeid og vennskap
17. Tenker du det ligger noen utfordringer i å skulle bruke musikkfaget til å fremme livsmestring
 - Hvis ja, hvilke utfordringer?

Tips til meg som videre lærer:

1. Har du noen tips til meg som nyutdannet lærer og andre lærere, med tanke på å skulle gjennomføre god og mestringsrik musikkundervisning? Har du noen nøkkelord?
Tips/råd?
2. Ofte i en klasse, om ikke alltid, finnes det elever som brenner for musikkfaget og koser seg, og elever som er veldig lite interessert i musikkfaget – hvordan tenker du man kan få med seg alle elevene inn i undervisningen for å skape mestring og musikkglede?

Avslutning

Er det noe du vil legge til som du føler du ikke har fått sagt som er relevant for temaet musikk og livsmestring i skolen?

8.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Musikk og livsmestring i grunnskolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse ulike muligheter for å fremme livsmestringskompetanse innenfor musikkfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skriver en masteroppgave hvor jeg vil finne ut hvilke muligheter musikkfaget har for å kunne skape livsmestringskompetanse hos elevene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju to lærere med erfaring fra grunnskole og musikkundervisning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et muntlig intervju hvor opplysningene vil registreres med et lydopptak. Det vil ta ca. 1t. Intervjuet inneholder spørsmål om musikkundervisning, den nye læreplanen (2020) og livsmestringskompetanse. Jeg vil transkribere intervjuet og sende det til deg, slik at du kan legge til eller fjerne noe dersom du ønsker det.

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

De som vil ha tilgang til opplysningene om deg, vil være meg (Viktoria Slapgaard) og min veileder Solveig Salthammer Kolaas. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet, og du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personlig informasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Lydopptaket fra intervjuet vil bli slettet når prosjektet avsluttes. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men være tilgjengelig for eventuelt videre forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Nord universitet
- Viktoria Slapgaard, Viktoriasl99@hotmail.com, tlf. 91007707
- Veileder Solveig Salthammer Kolaas, Solveig.s.kolaas@nord.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@sikt.no eller på telefon 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

Viktoria Slapgaard & Solveig Salthammer Kolaas

8.3 Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansenummer 229208 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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). Personverntjenester 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

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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](https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-
endringer-i-meldeskjema)

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!