

Musikkterapi i videregående skole

Et tiltak tilgjengelig for alle elever, for livsmestring og bedret psykososialt læringsmiljø



Masteroppgave i musikkterapi

Universitetet i Bergen

Helene Henriksen Haugstad

2023

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan musikkterapi kan brukes som et tiltak i videregående skole for å fremme et godt psykososialt læringsmiljø, og som et forebyggende tiltak for ungdoms psykiske helse. Kunnskapen baseres på data fra to informanter, relevant litteratur og mine egne refleksjoner.

Det ble brukt kvalitative forskningsintervju med to lærere ansatt i videregående skole.

Dataanalysen vises i en hermeneutisk tradisjon, og viser temaer som livsmestring, relasjonsbygging, positive tilbakemeldinger fra elever, og hvordan musikkterapi kan passe inn i videregående skole. Det finnes lite forskning om musikkterapi med ungdom i videregående skole utenfor spesialpedagogikken, og jeg mener det er et aktuelt og interessant tema å utforske.

Abstract

This masters thesis is about how music therapy can be used as a measure in upper secondary school or high school to promote a good psychosocial learning environment, and as a preventive measure for adolescents mental health. The knowledge is based on data gathered from two informants, relevant literature, and my own reflections.

The method used was qualitative research interviews with two teachers who work in upper secondary school. The data analysis is done in a hermeneutic tradition, and shows themes like coping or life mastery, building connections, positive feedback from students, and how music therapy can fit into the upper secondary school system. There is little research done on music therapy with adolescents in upper secondary school outside of special education, and I think it is a relevant and interesting topic to explore.

Forord

Denne masteroppgaven har vært mitt Mt. Everest, mitt Besseggen, og min tur til Nordpolen. Jeg er utrolig stolt over meg selv for å ha fullført, for å ha levert før fristen og for å ha gjennomført 5 år uten forsinkelser. For meg har dette vært en stor kneik, og jeg vil takke nettverket mitt for å ha gjort dette mulig:

Stor takk til mine to veiledere, Ole Kristian Einarsen og Viggo Krüger. Takk for at dere alltid var tilgjengelig, for raske svar på epost, og for gode refleksjoner i samtaler. Denne masteren hadde ikke vært mulig uten deres motiverende støtte og tette oppfølging.

En ekstra takk til ansatte på UiB som har hjulpet meg gjennom vanskelige tider i løpet av studiet, for deres forståelse og tålmodighet, for samtaler og tilrettelegging.

Jeg vil takke skolen jeg hadde praksis på i år, for erfaringene som hjalp med å forme oppgaven min, og for samtaler med lærere og elever som har videre formet meg som fremtidig musikkterapeut.

Videre vil jeg også takke informantene mine for innsiktsfulle svar og gode diskusjoner.

Takk til klassen min, for gode samspillsøyeblikk, for diskusjonene vi hadde i undervisning og pauser, for fem fantastiske år, og for støtten dere har gitt meg og hverandre gjennom hvert av dem. Jeg er stolt over å kunne si at dere har formet meg som musikkterapeut.

Takk til mine foreldre som har vært der og støttet mitt mål om å hjelpe folk med musikk, helt siden idéen først kom. For snop og motiverende gaver, og for å alltid ha vært der når jeg trengte å klage over noe i prosessen. Jeg tror jeg vil finne flagg rundt omkring i leiligheten min i flere uker fremover.

Enda en takk til foreldrene mine og til min venn Rosa for korrekturlesing ved mållinjen.

And finally, a big thank you to my international friends who have been on the other side of a screen, cheering me on and providing very entertaining background noise during my hardest writing sessions. Specially thanks to the community I got to hang out with for a month straight during my nightly writing missions.

All in all, thank you to everyone who made it possible for me to turn my thesis in well before the deadline. You made my dream come true.

Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Kontekstualisering.....	2
1.3 Problemstilling	5
1.3.1 Avgrensing og begrepsavklaring.....	5
2.0 Metode.....	8
2.1 Kvalitativ metode	8
2.1.1 Hermeneutisk tilnærming.....	8
2.1.2. Refleksivitet	9
2.2 Forskningsprosessen.....	12
2.2.1. Forskningsmetode – intervju.....	14
2.2.2 Analyse av innsamlet kunnskap	15
2.3 Deltakere	16
2.4 Etske refleksjoner.....	17
2.4.1 Hvordan vi snakker om ungdom	17
2.4.2 Lærere som informanter	17
2.4.3 Lagring og oppbevaring av datamateriale.....	18
3.0 Teori	18
3.1 Traumebevisst omsorg	19
3.1.1 TBO i musikkterapi.....	25
3.1.2 TBO i skolen	26
3.2 Å mestre hverdagen.....	27
3.2.1 Livsmestring på timeplanen	27
3.2.2 Helse og mestring.....	28
3.2.3 Mestre og fremme helse i musikkterapi	28
3.3 Musikkterapi i forebyggende arbeid med ungdom	29
3.3.1 Identitetsbyggende og sosial musikkterapi	30
3.3.2 Musikkterapi og deltakelse blant ungdom	30

3.3.3 Ungdommers musikkbruk som en eksistensiell ressurs	30
3.3.4 Musikklytting som selvpleie	30
4.0 Presentasjon av resultater	31
4.1 Mestre hverdagen	31
4.2 Trygge relasjoner.....	32
4.3 Et ønsket tilbud.....	33
4.4 En grunnmur for musikkterapi i skolen.....	34
4.4.1 Spørreundersøkelse funn	36
4.5 Oppsummering av funn.....	38
5.0 Diskusjon.....	39
5.1 Musikk og mestring.....	39
5.2 Musikk og relasjonsbygging	40
5.3 Musikk i skolen som et forebyggende tiltak	41
5.3.1 Stigma rundt psykisk helse blant ungdom.....	42
5.4 Potensiale for tiltak - Implikasjoner for praksis	43
5.4.1 Elevstyrt	44
5.4.2 Lærerstyrt	45
5.4.3 Musikkterapeut.....	46
5.5 Veien videre i forskningsfeltet	47
5.5.1 Mer forskning.....	47
5.5.2 Spre kunnskapen	48
6.0 Konklusjon	50
6.1 Oppsummering	50
6.2 Refleksjon rundt forskningen	51
6.3 Avsluttende tanker.....	52
Referanser.....	54

1.0 Innledning

Denne masteren handler om musikkterapi som et mulig tiltak i videregående skole for all ungdom. Dette utforsker jeg i litteratursøk og intervjuer med to lærere i videregående skole, i tillegg til en uformell ringerunde til 14 videregående skoler i Bergen. I dette kapittelet vil jeg presentere konteksten denne oppgaven passer inn i, problemstillingen min, og noen sentrale begrep i oppgaven. Først vil jeg si litt om min bakgrunn og interesse for temaet og motivasjonen til å skrive denne masteroppgaven.

1.1 Bakgrunn

Jeg har hele utdanningen vært interessert i og opptatt av musikkterapi med barn og ungdom. I oppveksten min hadde jeg store utfordringer med mobbing og utfrysing i grunnskolen, som ledet til stort fravær både på barne- og ungdomsskolen og på videregående skole. Det var med legerklæringer og svært forståelsesfulle pedagoger at jeg fikk gjennomføre. For meg ble dette en personlig erfaring med hvordan mobbing og et dårlig psykososialt miljø kan få langvarige konsekvenser, og hvor viktig det er med forebyggende og gjenoppbyggende arbeid med ungdom i skolesystemet.

I barneskolen fikk jeg min første erfaring med musikk som et verktøy for å takle hverdagen gjennom et skolekorps jeg startet i. Dette var en redning for meg, og andre i korpset hadde liknende opplevelser. Jeg følte på en fred og en tilhørighet på korps øvingene, og en enorm mestringsfølelse. Da jeg senere begynte på musikklinje på videregående og lærte om musikkterapi som felt og studie, var dette en tydelig sti for meg, og arbeid med ungdom har vært fyrtårnet jeg har fulgt gjennom utdanningen min. Denne motivasjonen har økt jo mer jeg har lært om musikkterapi i arbeid med ungdom i barnevern, i psykisk helse og i spesialpedagogisk kontekst.

I denne masteren vil jeg lære mer om hvordan vi bruker musikkterapi i arbeid med ordinær ungdom, med de som ikke har tiltak og tilpasninger, de som ikke blir sett i det psykiske helsevernet, de som faller mellom to bokser; ikke helt frisk, men ikke *syk nok* heller. Ungdom som har lignende utfordringer jeg selv slet med i oppveksten.

For meg er det utrolig givende å se i praksis, og i casestudier vi har blitt presentert i studiet, hvordan ungdom som ikke ellers dukker opp til aktiviteter, faktisk kommer når det er musikkterapi eller andre musikkaktiviteter. Dette er noe jeg lenge har tenkt det bør forskes

mer på, og kunnskapen om effekten av musikkterapi bør spres. Jeg mener sterkt at dette er samfunnsnyttig, både for folkehelse, samfunnsøkonomi og kulturliv.

Jeg håper at denne masteroppgaven kan bidra til ungdomsfeltet og forskningsmiljøet, og ha en positiv virkning på fremtidige elevers psykososiale læringsmiljø, samt være en bit av puslespillet som kan gi faste stillinger for musikkterapeuter i videregående skole en gang i fremtiden.

1.2 Kontekstualisering

Jeg vil nå presentere litt relevant litteratur og statistikk som viser hvor aktuell denne oppgaven er i et samfunnsperspektiv. Der litteraturen i dette kapittelet setter min oppgave i kontekst, vil jeg i kapittel 3.0 om teoretiske rammeverk sette teorien i en musikkterapeutisk kontekst med arbeid med ungdom.

Jeg har gjort litteratursøk i databaser som for eksempel Google Scholar, Idunn, og Taylor & Francis online. I tillegg har jeg gjort manuelle søk i litteraturlisten i verk som omhandler relevante tema og resultater. Her har flere masteroppgaver av tidligere studenter vært særlig hjelpsomme, siden det ellers er lite skrevet om musikkterapi med ungdom i skole utenfor spesialpedagogikken. Søkeord jeg har brukt i digitale databaser er *musikkterapi, ungdom, unge, barn, videregående skole, statistikk, psykisk helse, læringsmiljø*. Jeg har kombinert dem på ulike måter, både på norsk og engelsk. Gjennom samtaler med medstudenter og veiledere fant jeg også en del relevant litteratur for min oppgave.

I norsk videregående skole har det alltid vært en andel frafall, men vi ser også at denne prosentandelen synker (SSB, 2018; SSB, 2022). Regjeringen har etter vedtak fra stortinget ansvar for å forsterke skolens oppfølging av elever gjennom hele opplæringsløpet i den norske skolen (St.meld. nr 21 (2020-2021)).

Statistisk Sentralbyrå viser frafall i videregående skole i en oversikt fra 2022. Oversikten viser at det er 80,4% som fullfører på 5-6 år. 67,7% av disse fullfører på den normerte tiden 3-4 år. Dette er fortsatt da 19,6% av elever i videregående skole som ikke fullfører senest to år utenfor normert tid (SSB, 2022). Ungdata sin rapport fra 2022 viser også at 1% av elever ikke tror de vil komme til å fullføre videregående skole, og 9% svarer at de vet ikke (Bakken, 2022, s. 24).

Skolen har et ansvar for at elevene har et trygt og godt skolemiljø ifølge Opplæringsloven (1998). Videre står det i loven at alle som arbeider på skolen har plikt til å snarest skape tiltak mot brudd på retten til et godt psykososialt skolemiljø (Opplæringsloven §9a-4, 1998). Videre står det også i FNs bærekraftsmål nummer 4 at «utdanning er en grunnleggende menneskerettighet» (FN, 2022), og målet handler om å sikre en inkluderende utdanning som fremmer muligheter for livslang læring for alle. På nettsiden til bærekraftsmålet står det at Norge har for få kvalifiserte pedagoger, og at lærerutdanningen trenger mer tilpasset opplæring i hvordan lærere kan undervise i bærekraftig utvikling (FN, 2022). I opplæringsloven står det at pedagoger må ha relevant kompetanse i fagene de skal undervise i (Opplæringslova §10-2, 1998). Nytt forslag til opplæringslov som kom i 2023 sier at det skal fokuseres mer på tiltak mot frafall og fravær i skolen, da det blir lovfestet at skolene skal følge opp elever med fravær (Prop. 57 L (2022-2023) s. 26-28). Overgangen fra grunnskolen til videregående skole blir også snakket om, og at det skal være et opplæringstilbud tilgjengelig i denne overgangen for elever som mangler forutsetninger for å kunne delta og bestå videregående opplæring. Denne nye versjonen av opplæringsloven skal etter planen tre i verk ved skolestart 2024.

I overordnet del av læreplanen til utdanningsdirektoratet står det, under *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, under *Tverrfaglige temaer*, at «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Noen av de aktuelle områdene som listes opp innenfor temaet er psykisk helse, mellommenneskelige relasjoner og håndtering av disse, og håndtering av tanker og følelser. «I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Barneombudets rapport fra 2020 handler om hvordan det psykiske helsevernet for barn og unge svikter, med beskrivelser av lange ventelister, og manglende eller for dårlig behandling (Barneombudet, 2020).

Ungdommer møter mye stress i skolehverdagen (Bakken et al., 2019; Bakken, 2022, s. 36; Lillejord et al., 2017, s. 40; Suldo et al., 2008). En metaanalytisk systematisk oversikt viser at musikkterapi hjelper med stressreduksjon (de Witte et al., 2022). Musikkterapi kan derfor være noe som hjelper elever å mestre denne hverdagen og få et godt klassemiljø.

En casestudie viser at musikkterapi på ungdomstrinnet skapte trygghet i det sosiale miljøet, fremmer relasjonsarbeid, fører til mestring, fører til medbestemmelse og samhandling (Krüger et al., 2019, s. 40). En studie fra 2017 viser også at skreddersydde musikkprogrammer på fire forskjellige skoler har en positiv effekt på læringsmiljø og sosiale miljø (McFerran et al., 2017).

Crooke (2016) skriver om hvordan fordeler ved musikk i skole er fordelt i tre kategorier, Den første er indre musikalske fordeler, *intrinsic benefits*. Disse handler om musikken i seg selv, for eksempel å lære seg instrumenter og det kreative utløpet med musikk.

De to andre er ytre musikalske fordeler, *extrinsic benefits*. Disse er delt i to hvor den ene handler om akademiske og kognitive fordeler, og den andre om psykososiale fordeler.

Forskjellen mellom de indre og ytre musikalske fordelene er i stor grad hvor mye individet har med eksistensen av fordelene å gjøre (Crooke, 2016).

Crooke redegjør for hvorfor denne kategoriseringen er unødvendig og skadelig. Han forklarer blant annet at separasjonen av fordelene kan føre til et forenklet syn på verdien av musikk i skolen. Jeg vil også argumentere for at å plukke fordeler ved et tiltak fra hverandre gjør det lettere å kutte tiltaket ved budsjettkutt, da andre tiltak kan ha lignende effekter som noen av kategoriseringene til for eksempel musikk. «Music is a uniquely human phenomenon, and in being musical, we can access much of what it means to be human» (Crooke, 2016,).

I de mer generelle litteratursøkene mine fant jeg lite som handlet spesifikt om forebyggende musikkterapeutisk arbeid med ungdom i videregående skole, og jeg bestemte meg derfor for å gjøre et dypere søk på dette spesifikke området, som var og er ekstremt aktuelt for denne oppgaven. Jeg søkte på ulike kombinasjoner av *musikkterapi, forebyggende arbeid, ungdom, videregående skole, psykisk helse, psykososiale miljø, læringsmiljø, skolemiljø, læring, traumebevisst omsorg, utdanning, musikkpedagogikk*. Jeg søkte på norsk og engelsk, og gjorde manuelle søk i bøker og digitale tekster.

I forhold til andre områder innen musikkterapi og innen arbeid med ungdom, er det svært lite skrevet om musikkterapi med ungdom i videregående opplæring i en forebyggende kontekst. Av det som eksisterer av tekst er det for det meste masteroppgaver skrevet av studenter på musikkterapi- spesialpedagogikk- og psykologistudiet. Siden forskningsområdet er ungt og tynt, vil jeg også referere til noen av disse oppgavene i teksten min, da de kommer med interessante poeng og relevante forskningsresultater. Denne masteroppgaven står likevel som

en av få litterære verk som omhandler den spesifikke problemstillingen som jeg nå vil presentere.

1.3 Problemstilling

Tross mangelen på forskning og litterære verk om dette temat, har vi altså studier som viser at musikk kan være et positivt tiltak i skole. Jeg ønsker å gå dypere i dette og praktikaliteten av musikk i videregående skole, ved å snakke med lærere om deres erfaringer og meninger om musikk som tiltak. Jeg ønsker også at dette skal være en studie som kan inspirere videre forskning, og dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 5.0 hvor jeg diskuterer praksis- og forskningsmuligheter samt funn fra studien.

Min problemstilling for oppgaven er følgende:

Hva forteller lærere ansatt på videregående trinn om bruk av musikk som tiltak for å fremme skolens psykososiale læringsmiljø?

Med dette forskningsspørsmålet håper jeg på innsikt i hvordan musikk kan passe inn i det strukturelle systemet i videregående skole gjennom litteraturen og intervjuene mine.

1.3.1 Avgrensning og begrepsavklaring

Jeg er interessert i å forske på musikk som tiltak i videregående skole for å forbedre læringsmiljøet til ungdommene. Dette er et stort forskningsutgangspunkt, og et enda større felt. Derfor har jeg i denne masteroppgaven valgt å avgrense problemstillingen til å handle om hvordan lærere med musikalske erfaringer med elever snakker om musikkterapi i skolen. Jeg vil også snakke om hvilke positive sider musikkterapi har generelt i arbeid med ungdom, og hvilke forebyggende effekter det kan ha. En sentral omsorgsmodell jeg vil presentere og gå dypere inn i er Bath sin modell for traumebevisst omsorg (Bath, 2008;2015), og jeg vil også knytte denne modellen til forebyggende arbeid og tiltak for ungdom. I den forbindelse vil jeg redegjøre for særlig begrepet mestring, da dette er en viktig del av mange musikkterapeutiske metoder.

Jeg vil nå redegjøre for hvilke musikkterapeutiske tradisjoner jeg vil relatere denne oppgaven til, og hvilke tradisjoner som er forankret i meg. Jeg gjør dette her, istedenfor senere i

oppgaven, fordi dette belyser noen av mine verdier og holdninger i musikkterapien, og vil være kontekstualiserende for tematikken jeg senere tar opp og diskuterer. Jeg vil også definere noen begreper slik de presenteres og brukes i denne oppgaven.

En ressursorientert samfunnsmusikkterapi

I musikkterapi samarbeider terapeut og klient med et fokus på helse og utvikling, hvor relasjonelle faktorer og musikkaktiviteter er del av den terapeutiske prosessen (Bruscia, 2014). Musikkterapi er en generelt ressursorientert terapiform i den forstand at et sentralt element i musikkterapeutisk kartlegging er å finne ut hvilke ressurser klient har, og hvordan de kan brukes og videreutvikles i behandlingen (Bruscia, 2014; Rolvsjord, 2008).

Rolvsjord refererer til Ruuds problematisering av å se musikkterapi som behandling i et kureringsfokuseret lys, og legger til at dette gjelder enda mer for ressursorientert musikkterapi (Rolvsjord, 2008, s. 125). Ruud plasserer norsk musikkterapi i en humanistisk tradisjon, og påpeker hvordan musikkterapi bygger på lav terskel for deltakelse og tilretteleggende natur fra terapeutens side, samt et fokus på mestring og ressurser (Ruud, 2008, s. 6-13). Han snakker også om det relasjonelle arbeidet som gjøres i humanistisk tradisjon og musikkterapi. Brunjulf Stige, som ofte omtales som en pionér i feltet, beskriver samfunnsmusikkterapi som knyttet til utvikling for både individet og samfunnet. Samfunnsmusikkterapien har en deltakerstyrt prosess med inkluderende musikkbruk (Stige, 2008). Ruud skriver også om språknyanser som er viktige å ta med i beregningen når det snakkes om samfunnsmusikkterapi. Disse nyansene setter klienten, eller deltakeren, i kontekst av samfunnet istedenfor en individuell kontekst. For eksempel brukes ord som *handling* og *helse*, fremfor ord som *atferd* og *sykdom* (Ruud, 2008, s. 21). Disse senterer rollen som samfunnsmedlem og en salutogen holdning, fremfor en individbasert patogen holdning.

Denne oppgaven ligger i en samfunnsmusikkterapeutisk forskningstradisjon med et klart fokus på samfunnsnytte og tilpasset musikkterapi. Jeg har også et sterkt fokus på en salutogen tilnærming.

Musikkterapeut i skolen

Musikkterapeut er per dags dato ikke en beskyttet tittel i Norge (Forskrift om grader og beskyttede titler, 2018, §54), men jeg vil spesifisere at jeg i denne oppgaven mener en person med en mastergrad i musikkterapi når jeg bruker arbeidstittelen musikkterapeut. Jeg vil i

denne oppgaven snakke om hvordan pedagoger og elever kan benytte musikk i skolen i tverrfaglig samarbeid med musikkterapeut.

Jeg har sett musikkterapeuter bli ansatt i skole og institusjoner med en annen jobbtittel, som for eksempel miljøterapeut eller musikkpedagog, og selv om det ikke er ideelt, er det en inngangsport for ferdigutdannede musikkterapeuter. Det jeg vil klargjøre i denne begrepsavklaringen er at jeg snakker om en person med en mastergrad i musikkterapi og deres kompetanse, ikke bare en person med kompetanse som musikkpedagog eller miljøterapeut.

Psykososialt læringsmiljø

Kunnskapsdepartementet definerer læringsmiljø som «kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen og i barnehagen som har betydning på barnas og elevenes læring, helse og trivsel.» (Kunnskapsdepartementet, 2021). Videre står det, som tidligere nevnt, i opplæringsloven (1998) at elever har rett på et godt skolemiljø som fremmer læring. Dette stemmer overens med FNs bærekraftsmål hvor en «inkluderende opplæring av god kvalitet for alle, er en av de viktigste byggesteinene for velstand, helse og likeverd i alle samfunn» (FN, 2022).

Når det snakkes om psykososiale skolemiljø, er mobbing en naturlig problemstilling å rede ut om. Hvert år gjennomføres en spørreundersøkelse kalt Elevundersøkelsen. Denne gir svar om hvordan elevene opplever skolehverdagen, og har et stort fokus på mobbing og et trygt skolemiljø. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2022/23 viser en økning i elever som opplever mobbing og dårlig arbeidsro i skoletimene. Elevundersøkelsen gjøres fra 5. trinn på grunnskolen til 3. trinn på videregående skole. Den viser at gjennomsnittlig 3,7% av elever på videregående skole har blitt mobbet de siste månedene, som tilsvarer 5554 elever (Utdanningsdirektoratet, 2023).

En av Norges offentlige utredninger forklarer konsekvenser av mobbing (NOU 2015:2, s. 76-79). Der står det at elever som opplever mobbingen kan få psykiske og psykosomatiske reaksjoner som kan vedvare inn i voksenhet, som for eksempel depresjon og angst. Det står også at personer som mobber andre som barn, ofte har et høyere nivå av psykiske plager senere i livet enn de som ikke har mobbet andre som barn. Videre står det at voksne som har opplevd mobbing som barn, har gjennomsnittlig dårligere livskvalitet (NOU 2015:2, s. 77) Konsekvensene er ikke begrenset til elevene, og familiene til den som blir mobbet kan slite med utmattelse fra stadig bekymring og en følelse av maktesløshet. Familiene til den som mobber kan føle på et stigma rundt å være forelder til en mobber (NOU 2015:2, s. 78-79).

2.0 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for valg av forskningsmetode. Jeg valgte en kvalitativ tilnærming som legger vekt på forståelse og opplevelser i et fenomenologisk perspektiv (Tjora, 2021, s. 27, 30-31). Gjennom forskningsprosessen endret problemstillingen min seg, og det ble mer og mer relevant å forske på læreres erfaringer og perspektiv på musikkbruk i skolen. Disse perspektivene kan gi en innsikt i hvordan musikkterapi kan passe inn i skolesystemet, og hvordan musikkterapeuter kan bygge på det eksisterende musikktilbudet eller ønske om tilbud i norsk videregående skole.

2.1 Kvalitativ metode

I spekteret av forskningsmetoder har vi to hovedtilnærminger: Kvalitativ og kvantitativ. Tjora (2021) mener de fleste samfunnsforskere erkjenner både at kvalitative og kvantitative forskningstilnærminger er nødvendige (s. 27). I mange tilfeller vil en kombinasjon av de to hovedtilnærmingene være gunstige, dersom man har ressurser til dette. Forskjellen på kvalitativ og kvantitativ forskning ligger i grunntanken om hva hver tilnærming er. Kvalitativ forskning forholder seg gjerne til et fortolkende paradigme med fokus på informantenes opplevelse og meningsdannelse. Han sier også at kvalitativ forskning er mangfoldig, og preget av kreativitet, men også struktur (Tjora, 2021, s. 27).

2.1.1 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk er læren om fortolkning og forståelse, som står sentralt i kvalitativ forskningstilnærming. I dette forskningsprosjektet har jeg samlet de subjektive meningene til informantene mine, og det er min oppgave som forsker å fortolke og kontekstualisere disse meningene, samt litteraturen brukt i oppgaven. Denne oppgaven faller dermed i hermeneutisk forskningstradisjon.

Boell og Cecez-Kecmanovic (2014) presenterer et rammeverk for hermeneutisk forskning i dette sitatet:

To better understand the nature of the literature review processes we propose a hermeneutic framework for the literature review which describes two major hermeneutic circles: the *search and acquisition circle* and the wider *analysis and interpretation circle* that are mutually intertwined. (s. 263)

De hermeneutiske sirklene beskriver hvordan litteratursøket og tolkningen av det vi finner er tett knyttet sammen, og vil alltid sirkulere til videre forskning (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010; 2014). Tekstene vi skriver som resultat av forskningen vil også mate inn igjen i systemet og føre til videre forskning. Dermed får vi et stadig større utvalg av tolkninger og forståelser, og beskrivelser av den samme verdenen som vi alle opplever individuelt. «I korthet kan vi si at hermeneutikken kan hjelpe oss med å forstå hvordan vi forstår, og hvordan vi gir verden mening» (Thornquist, 2018, s.167).

2.1.2. Refleksivitet

Tett knyttet til hermeneutikken er fenomenologi, altså tanken om at vår opplevelse av verden er subjektiv og formet av de individuelle opplevelsene og erfaringene vi har som individer. «Oppmerksomheten rettes mot verden slik den erfares for subjektet; ikke mot verden i seg selv uavhengig av personen som erfarer den» (Thornquist, 2018, s.22).

Når jeg som forsker har stilt spørsmål og gjort litteratursøk, har det vært med mine forutsetninger av forståelse, mine forventninger til resultater.

En fenomenologisk reduksjon er «et forsøk på å sette den common sense-baserte og vitenskapelige forhåndskunnskap om fenomenene i parentes for å nå frem til en fordomsfri beskrivelse av fenomenene.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46)

EPICURE

«The diversity of traditions that characterize qualitative research suggests that general checklists or shared criteria for evaluation are problematic» (Stige et al., 2009).

I Tjora sin bok (2021) skriver han blant annet at noe som karakteriserer kvalitativ forskning er at det ikke er kvantitativ forskning og at det er vesentlige forskjeller mellom de to tilnærmingene (s.36-37). Stige, Malterud og Midtgarden (2009) sier seg enig i dette og karakteriserer dette utgangspunktet som problematisk da det ikke viser de mange sidene og nyansene ved kvalitativ forskning.

I et intervju om artikkelen snakker Stige og Malterud om deres utgangspunkt for å skrive artikkelen, og går også gjennom akronymet EPICURE steg for steg (Universitetet i Bergen, 2021).

Malterud forklarer at hun følte på en mangel på kjennetegn for god eller dårlig kvalitativ forskning, og skrev en artikkel som definerte metakriterier i 2001. I denne mente hun i ettertid

at hun hadde laget en altfor detaljert sjekklister, men samtidig ikke var presis nok. Dette kunne misforstås som at om man følger sjekklisten til punkt og prikke vil artikkelen ses på som god, men «sånn er det jo altså ikke» (Universitetet i Bergen, 2021, 3:25).

Stige forteller at et av hans utgangspunkt for å skrive artikkelen handlet om refleksivitet hos fagfeller. Ut ifra hans erfaring som redaktør for to tidsskrift mente han at det var vanskelig å vurdere kvaliteten på kvalitativ forskning og artikler tilknyttet det, grunnet mye pluralisme i feltet. (Universitetet i Bergen, 2021, 4:25)

Forfatterne går deretter gjennom hver del av akronymet EPICURE, noe jeg vil gjenta i dette underkapittelet og relatere det til min egen tekst.

Akronymet EPICURE er sammensatt av EPIC og CURE. Den første delen handler mest om forskningen i seg selv, slik den står alene, mens den andre delen handler om hvordan forskningen står i samfunnet og hvor relevant og nyttig den er. Stige sier i intervjuet at «god forskning er en troverdig historie som gjør en forskjell» (Universitetet i Bergen, 2021, 7:01).

Engasjement handler om det å utforske et forhold til menneske, en relasjon til dem man forsker på og med. Punktet tar opp hermeneutiske og antropologiske verdier og rammer inn utgangspunktet for prosjektet.

Prosessering, altså de å samle inn og bearbeide empirisk data, handler om å være grundig og systematisk. Men dette kan se ut som forskjellige ting alt ettersom hvilken metode forskeren bestemmer seg for. Punktet handler også om at en sjekklister ikke kan garantere god kvalitativ kvalitet, men heller en dialog mellom forsker, fagfeller og andre involverte parter i forskningen. Stige snakker også om hvordan grundig forberedelse er viktig for god kvalitativ kvalitet, men at dette kan se ulikt ut fra forskningsmetode til forskningsmetode. Han sammenlikner dette med musikk:

Du kan komponere et musikkstykk som kan bli veldig fint, der du definerer alt på forhånd og så gjør du det. Eller du kan improvisere, det betyr at det neste steget blir til mens du går. Men det siste krever like mye forarbeid [som det første], men bare annen type forarbeid.

(Universitetet i Bergen, 2021, 9:41)

Interpresjon og fortolkning handler om å anerkjenne at for å forstå noe må man sette det i kontekst. Det holder ikke å være grundig og systematisk. En god fortolkning, beskriver Stige, vil variere på hvilke aspekter man velger å fokusere på i fortolkningen, samt hvilken kontekst man setter det i.

Når det kommer til det som i akronymet heter *Critique*, Kritik på norsk, er denne bokstaven delt mellom de to delene og fungerer som en bro mellom dem. I EPIC handler det om selvkritikk, mens i CURE er det samfunnskritikk. I selvkritikken må forskeren ikke bare fokusere på de mange valgene de kunne gjort, men også se på valgene som er gjort og vurdere om de har brukt potensialet i studien de har gjennomført. Kritikken skal ikke bare være plattform for undergraving eller forsvar av eget arbeid, men være til nytte for videre forskning og refleksjon.

Malterud beskriver videre samfunnskritikken som «noe som løfter erfaringer ut av et vakuum og ut i et felt.» (Universitetet i Bergen, 2021, 15:50). Videre skal forskningen gi utbytte i en praksissammenheng. Som forskere som ser etter kvalitativ forskning med god kvalitet, ser de etter spor av noe som kan endre praksis. De ser etter originalitet, at det er knyttet til eksisterende forskning, og at det er gjennomførbart i praksis. Malterud sier også at hun ser etter forslag til hvordan videre forskning kan gjøres basert på prosjektet.

Relevans kan forveksles med det forrige punktet, men der utbytte handler om forskningens samfunnskonsekvenser, handler relevans om endringer i forskningsfeltet. Punktet handler mer spesifikt om det er nyskapende elementer i forskningen, for eksempel nye metoder, perspektiver eller design, altså noe som kan bringe feltet videre, og hvordan studien passer inn i forskningsfeltet og eksisterende litteratur.

Etikk handler om mer enn å fylle formelle krav. Malterud snakker om balansen mellom å ta hensyn til sårbare gruppers interesser og ikke skape ytterlige belastninger på dem, og det å ivareta det forskningsbaserte imperativet og være analytisk.

Alt i alt handler EPICURE om refleksivitet i forskningen, og om å «forholde seg til seg selv som en del av et felt» (Universitetet i Bergen, 2021, 23:47). Forskeren skal ta på alvor at man er deltaker i prosessen som prosjektleder og forsker, og ha en oppmerksomhet på begrunnelsen til valg man tar som påvirker prosjektet. I artikkelen til Stige, Malterud og Midtgaren (2009) argumenterer de *mot* prosedyre-kultur i kvalitativ forskning, og *for* en mer kommunikativ tilnærming til evaluering.

Mot slutten av intervjuet legger Stige frem en oppsummering av nyansene og utfordringene som kommer i evaluering av kvalitet i kvalitativ forskning. Sjekklistene kan bidra til å gjøre diskusjonen om kvalitet konkret, men de kan også være for rigide. Metakriterier kan være for abstrakte og generelle, men likevel kommunisere noen generelle normer til vurdering. Lokale kriterier som skal rettes etter hvert prosjekt kan føre til fragmentering av hele forskningsfeltet

da det skaper manglende kontakt mellom prosjekter og tradisjoner, men samtidig understreker de at alle prosjekter er situert og i en kontekst.

Forfatterne snakker mot slutten av intervjuet om avrundende tanker om agendaen, og det kommer tydelig frem gjennomgående i intervjuet at denne artikkelen foreslår en kombinasjon av evalueringsmetoder og holdninger, med dialog og refleksivitet som grunntanke. Stige sier spesifikt at med dette «kan du ta hensyn til det lokale, reflektere over og kritisere generelle normer, og du kan være konkret. Du kan ta det beste fra de tre andre strategiene og prøve å unngå det verste.» (Universitetet i Bergen, 2021, 35:22)

Som masterstudent og forsker har jeg i denne oppgaven og studien holdt en refleksiv holdning til forskningen og feltet, og vært i konstant dialog med fagfeller i form av klassekamerater og veiledere. I skriveseminarer har jeg fått en større og bredere forståelse for det empiriske materialet jeg har presentert, og tatt andres forståelse av dataen med i vurderingene mine. Som forskere har vi et ansvar for å drive forskningsfeltet fremover. I kapittel 5.0 diskuterer jeg blant annet hvordan dette forskningsprosjektet har potensiale til å inspirere videre forskning, og hvordan jeg håper det kan ha en innvirkning på dagens praksislandskap. Jeg vil i neste kapittel snakke om hvordan forskningsprosessen har vært, med de utfordringene og endringene jeg møtte på veien.

2.2 Forskningsprosessen

Kvalitativ forskning bringer med seg mange positive sider, men også noen spesielle utfordringer. «Man må være innstilt på å måtte justere eget prosjekt, handlinger og kanskje til og med idéer idet man møter feltet for første gang.» (Tjora, 2021, s.17)

Dette forskningsprosjektet hadde, som mange kvalitative forskningsprosjekter, store justeringer underveis i forskningsprosessen (Tjora, 2021, s.17-59). Jeg hadde startet med et ønske om å inkludere ungdom direkte med et observasjonsforskningsprosjekt og med dybdeintervjuer i slutten av prosjektet (Tjora, 2021, s.77). Men av pragmatiske hensyn måtte jeg forandre prosjektet til et dybdeintervju-basert forskningsprosjekt (Tjora, 2021, s. 127-194). I tillegg ble det endringer i informantene like før intervjuene skulle begynne, da ytre forhold som jeg nå skal fortelle litt om, påvirket informantene i stor grad. Dette ga meg en

dypere forståelse av hvor flyktig kvalitativ forskning, kanskje særlig med ungdom og et system som følger strenge regler som skolesystemet gjør.

I min prosjektskisse beskrev jeg en undersøkelse jeg ønsket å gjøre, av hvordan lyttegrupper med ungdom i videregående skole påvirker læringsmiljøet. Jeg skulle ha jevnlig lyttegrupper, og deretter gruppeintervju og individuelle dybdeintervju med ungdommene i slutten av prosjektet. Kontaktpersonen min ved skolen som prosjektet skulle foregå på, virket positiv til gjennomføringen av prosjektet. Kort tid etter møtet med kontaktpersonen, ble det streik i skoler i Norge. Dette påvirket både min egen praksis som også var i skolen, og forskningsprosjektet, da det ikke lenger ville være tid til å ha både lyttegrupper og gruppeintervju, med en situasjon i stadig endring.

Med en begrenset tidsramme vurderte jeg å intervjuere lærere på samme skole der jeg hadde planlagt å rekruttere elever og gjennomføre lyttegrupper. Disse lærerne hadde deltatt på et kurs i regi av UiB om musikk i skolene, og jeg vurderte at lærerne ville ha innsikt i hvordan elevene opplever et musikktilbud med musikkterapeutiske metoder og teorirammeverk. Etter noen samtaler som virket positive, ble også dette satt til side. Ungdommene hadde mistet for mye undervisning grunnet streiken, og lærere som tidligere hadde mulighet hadde ikke lenger tid til å gjennomføre intervju. I løpet av denne tiden fant jeg, med hjelp av veiledere, en lærer som var kjent med musikkterapi. Jeg fikk også hatt et intervju med en lærer som hadde et ønske om å lære mer om feltet.

I det endelige forskningsprosjektet er det disse to lærerne som er informanter, og jeg vil også snakke om valgene rundt å ha lærere sitt perspektiv på noe ungdom opplever i kapittelet 2.4 om etikk.

Spørreundersøkelse for videregående skoler i Bergen

I forskningsprosjektet mente jeg at det var viktig å understreke mulighetene som finnes for musikkaktiviteter i skolen, og de fysiske tilretteleggingene som finnes og trengs for å kunne gjennomføre slike aktiviteter. Hverken skolens mulige programfag eller tilgang til rom tilrettelagt for musikkaktiviteter er promotert på skolens nettsider. Og der det kan være promotert at en skole har elevstyrt revy på én hjemmeside, er det ikke nevnt på den neste som har aktiviteten.

I den forbindelse bestemte jeg meg for å ringe rundt til de 14 videregående skolene som finnes i Bergen (Vestland fylke, u.å.), og spørre dem om elevenes tilgang til musikk. På noen få skoler ble jeg satt over til personer med mer direkte erfaring med eller interesse for musikk i skolen. Ellers snakket jeg med resepsjonister og informasjonen jeg fikk virket som velkjent, også for dem som ikke aktivt er med på musikken. Jeg spurte om forholdene rundt tilgang til musikkrom og øvingsrom, hvor mye utstyr skolen har tilgjengelig, hvorvidt det kan foregå musikalsk aktivitet på disse rommene i undervisningstid, og hvor lydette disse rommene er. Jeg spurte også om de har åpen skole, altså tid hvor elevene kan være på skolen etter undervisningstid og for eksempel få leksehjelp, som også da betyr at en lærer er tilgjengelig på bygget og kan låse opp andre rom. Det jeg fant ut i denne undersøkelsen vil jeg gå inn på under kapittel 4.0 om presentasjon av samlet kunnskap.

Siden tingene jeg spurte om var ting som er tilgjengelig på noen av skolenes hjemmesider, bestemte jeg meg for å ikke involvere noen form for samtykkeskjema, da dette både ville være tidskrevende og upraktisk for skolene. Dette var korte, uformelle samtaler på 5-10 minutter, og jeg samlet ikke inn noe identifiserende informasjon om skolene eller de som tok telefonen. Jeg mottok heller ikke noe personlig informasjon om elever eller ansatte ved skolen. Jeg benyttet et spørreskjema jeg hadde laget, hvor jeg krysset av på forskjellige alternativer for hvert spørsmål uten å dykke dypere. Eventuelle dypere samtaler jeg hadde om musikk i skolen med interesserte pedagoger og rådgivere var i slutten av samtalen, og jeg samlet ikke inn noe av informasjonen som kom frem i disse samtalene.

2.2.1. Forskningsmetode – intervju

Jeg har brukt semistrukturerte intervju i form av individuelle dybdeintervju med lærere, basert på det deltakerne har hatt av musikkbruk i skolen før jeg begynte prosjektet. Jeg forberedte en kort liste med åpne spørsmål, og intervjusituasjonen var preget av fleksibilitet og rom for oppfølgingsspørsmål og dialog (Tjora, 2021, s.127-128). Informantenes svar var sentrale for hvilke temaer som ble lagt vekt på i intervjuet. Semistrukturerte intervju var altså den beste måten å tilrettelegge for relevant og dyptgående data (Tjora, 2021, s. 128).

Jeg valgte denne metoden fordi jeg ønsket å høre hva lærerne hadde å si om temaet og hva de la vekt på, uten å begrense dem med mer lukkede spørsmål. Jeg valgte å bruke lydopptak under dybdeintervjuene for å få med meg alt informantene kom frem med for å oppnå en så hermeneutisk og økologisk valid forståelse som mulig (Tjora, 2021, s.180-182).

Etter intervjuene sendte jeg transkribert intervju til informantene, slik at de kunne lese gjennom, og jeg åpnet også opp for tilbakemeldinger om de skulle ønske noe slettet eller korrigert. Dette går jeg videre inn på i kapittel 2.4 om etikk.

Jeg laget som nevnt en intervjuguide som la opp til et rundt 15 minutter langt intervju. Under intervjuet merket jeg at jeg kunne lagt opp til en lengre samtale, siden begge intervjuene gikk over tiden. Det ene endte opp med et nesten 45 minutter langt opptak. Samtidig var det viktig for meg å tilpasse meg lærernes trange timeplan.

I dybdeintervjuene ble lærerne spurt om hvordan det har vært å ha musikk i skoletiden, og hvordan de føler det har påvirket elevene og deres skolehverdag, så vel som relasjonelle faktorer.

Jeg kodet disse intervjuene ved å følge analyseverktøy hentet fra Tjora (2021) sin bok om kvalitative forskningsmetoder i praksis, som jeg nå skal redegjøre for.

2.2.2 Analyse av innsamlet kunnskap

Etter dybdeintervjuene transkriberte jeg lydopptakene direkte i dialekten det ble snakket, og deretter skrev jeg det over til bokmål. Dette var et bevisst valg da det ikke ble brukt noe dialekt spesifikke begreper, og det fremsto som mer anonymiserende å bruke bokmål. Jeg reflekterte over dette i planleggingsprosessen så vel som når jeg satt med transkribert tekst. Etter transkribering kodet jeg intervjuene og valgte ut sitatene jeg vil gå gjennom i kapittel 4.0 om samlet kunnskap. Jeg snakker mer om de etiske sidene ved datainnsamling og oppbevaring i kapittel 2.4 om etiske refleksjoner.

Stegvis-Deduktiv Induktiv Modell

Aksel Tjora har laget en kodingsmodell han kaller Stegvis-Deduktiv Induktiv Modell (SDI) med mål om å kompleksiteten i kvalitativ forskningsanalyse (Tjora, 2021, s. 216). Modellen bygger på Glaser og Strauss (1999) sin *Grounded Theory* (GT), men legger i større grad til rette for den smale tidsrammen mange forskningsprosjekter har. SDI har en lineær struktur, i motsetning til det meste av forskning (Tjora, 2021, s. 20), men modellen gir likevel et godt utgangspunkt for fremdrift i et kvalitativt forskningsprosjekt, og muligheten til å lage en trinnvis plan med ulike milepæler underveis (Tjora, 2021, s. 20). Tross den lineære strukturen av modellen, kan man bruke den fleksibelt gjennom forskningen. Forskeren kan i alle stegene i prosessen gå deduktivt tilbake i modellen med testene modellen legger frem, og implementere nye elementer og fenomener (Tjora, 2021, s.22).

De to første induktive stegene i modellen handler om utvalg og samling av data. De induktive stegene og deduktive testene baserer seg på oppmerksomhet rundt blant annet valg av riktige kriterier for deltakere, bredden i utvalget, hvilken metode som er egnet for innsamling (Tjora, 2021, s.22). De neste fem induktive stegene handler om analyse ved bruk av koding. Tjora snakker om hvordan empirinære koder, som ligger tett opp til empirien samlet fra intervjuer, kan bli mange, men at dette ikke er et problem da senere steg sorterer dem videre. «Kodene er kun utviklet fra data, og ikke fra teori, hypoteser, forskningsspørsmål eller fra planlagte temaer, og nettopp derfor kan de bli tallrike» (Tjora, 2021, s. 219).

I de neste stegene kategoriseres og grupperes kodene, og dette gjentas til man sitter med noen gjengående temaer i empirien. Etter dette blir det utviklet konsepter og til sist teori basert på forskningen. Hvert av stegene har en medfølgende deduktiv test, slik at man når som helst i prosjektet kan sjekke at forskningen er fri for premature konklusjoner og har riktig mengde empiri (Tjora, 2021, s. 217). Med dette får man både milepæler og trinn å forholde seg til i forskningen, og det kan være mer oversiktlig for forskeren med et kvalitativt prosjekt som er i stadig endring og med nye utfordringer og datamateriale som skal analyseres.

2.3 Deltakere

UiB har holdt et videreutdanningskurs om musikk i forebyggende arbeid med barn og unge. Jeg har intervjuet to lærere, hvorav en har deltatt på dette kurset og en ikke hadde mulighet, men likevel har ønsket musikk i skolen. Begge har hatt musikkaktiviteter i sine egne skoletimer.

I mitt forskningsprosjekt har jeg brukt målrettet utvalg av deltakere og ikke tilfeldig utvalg. Dette gjorde jeg både på grunn av en begrenset tidsramme i prosjektet, og på grunn av sikkerheten målrettet utvalg kan gi for relevant og god data. Jeg som forsker visste på forhånd at deltakerne som ble valgt, har erfaringer med musikk i skolen og vet om musikkterapi som profesjon. Dette gir da en økt sannsynlighet for relevant data fra intervjuene. Som jeg har nevnt tidligere, skulle dette prosjektet originalt ha ungdom som deltakere og informanter. De skulle være tilfeldig utvalgt fra klasser som skulle få erfaring med musikk i skoletiden gjennom prosjektet mitt. Dette ble da ikke mulig, på grunn av streik, men intervjuene jeg fikk ha med lærere istedenfor viste seg å være relevante og informerende.

I tillegg til intervjuene med disse to lærerne hadde jeg en uformell ringerunde, hvor det hovedsakelig var resepsjonister som svarte på telefonen. Det var et par tilfeller hvor jeg ble satt videre til en musikkinteressert rådgiver eller en musikkpedagog, men for det meste var det personer uten musikk-kompetanse som jeg snakket med. Jeg samlet, som nevnt tidligere, ikke inn noe personlig informasjon i denne ringerunden.

2.4 Etiske refleksjoner

Jeg gikk inn i dette prosjektet med en del etiske utfordringer jeg reflekterte over. Etter hvert som prosjektet endret seg, endret også disse utfordringene seg. Det var hovedsakelig én problemstilling jeg var oppmerksom på i forskningsprosessen, som jeg vil reflektere over i dette kapittelet i to deler. Deretter vil jeg redegjøre for behandlingen av data fra denne studien. I dette innledende avsnittet vil jeg også si at forskningsprosjektet har fulgt retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021), som jeg også vil rede ut om i dette kapittelet.

2.4.1 Hvordan vi snakker om ungdom

I denne oppgaven har jeg bevisst valgt å bruke «skoleklasse» som begrep for å snakke om ungdommer i skolen, som en mangfoldig gruppe med ulike utgangspunkt og behov. Å fokusere på ungdommer som en gruppenhet medfører en generalisering, men i denne sammenhengen kan det være nyttig for å unngå unødvendig stigmatisering eller sterkt fokus på sykdom og utfordringer. Mange unge går gjennom korte og lengre perioder med psykisk lidelse (Bakken, 2022), og mange får ikke den hjelpen de kanskje har behov for i barne- og ungdomspsykiatrisk tjeneste (Barneombudet, 2020). En gjennomsnittsklasse kan derfor ha flere ungdommer som har behov for tilrettelegging, men som ikke nødvendigvis får dette. Musikkterapi kan være et forebyggende tiltak, så vel som en del av tiltak, for dem som trenger det.

2.4.2 Lærere som informanter

I planleggingen og starten av dette prosjektet ønsket jeg å ha ungdommene selv som informanter, da det virker naturlig å høre fra ungdom hvordan ungdom opplever musikk i skolen. Men som beskrevet gikk ikke alt etter planen, og jeg snakket med to lærere istedenfor. Jeg har hele prosjektet reflektert mye over dette, og hatt mange samtaler med veilederne mine

om hvordan jeg kan involvere ungdommenes stemme i prosjektet, siden jeg har en sterk mening om at vi som forskere bør snakke *med* fremfor *om* dem som blir forsket på, og som kan bli påvirket av forskningen senere. Dette i særlig stor grad når det kommer til barn og unge.

Jeg valgte til slutt å følge stien med å ha lærere som informanter, og se mer på hvordan de opplever ungdommenes læringsmiljø og direkte tilbakemeldinger de har fått. Slik fikk ungdommenes synspunkter likevel skinne gjennom, og det ble en fin blanding av lærernes opplevelse av ungdommene og ungdommenes tilbakemelding gjennom lærerne. Jeg tenker fortsatt at det er viktig å høre fra ungdommene direkte, spesielt siden det vil gi mer direkte og nøyaktige forskningsresultater omkring ungdommenes hverdag og hvordan musikk påvirker skolehverdagen, som en primærkilde fremfor sekundærkilde gjennom lærere (APA, 2022).

2.4.3 Lagring og oppbevaring av datamateriale

Før hvert intervju presenterte jeg et infoskriv sammen med samtykkeskjema (se vedlegg 2) hvor det ble informert om hvert steg i prosessering av personopplysninger (NESH, 2021). Fra innsamling av data, til trygg overføring av data til UiB sin løsning for sikker behandling av sensitive personopplysninger i forskning (SAFE), til sletting av data ved prosjektets slutt, samt bruken av dataen.

I samtykkeskjemaet hadde jeg også med en beskrivelse av deltakernes rettigheter, for eksempel rett til innsyn og rett til å trekke seg fra prosjektet, og rett til å få redigert og slettet bidragene sine (NESH, 2021). Transkribert intervju ble også sendt ut på epost i ettertid til informantene, slik at begge lærerne kunne lese gjennom og få mulighet til å rette på transkriberingen om de følte jeg hadde representert deres utsagn og meninger ukorrekt. Denne retten til innsyn og redigering ble brukt av en av informantene. Jeg var da i tett dialog med dem og samarbeidet for å komme frem til nåværende sitater slik at de følte seg ivaretatt.

3.0 Teori

Dette kapittelet handler om oppgavens teoretiske forankring. Musikkterapi med ungdom er et bredt felt med mange variasjoner i teoretiske rammeverk, men jeg bestemte meg for å fokusere på traumebevisst omsorg, med mestring som hovedtema. Mestring skrives det mye om i musikkterapilitteratur, og det får en naturlig overgang fra den mer generelle teorien om

traumebevisst omsorg til den noe mer spesifikke betydningen innen musikkterapi. Jeg vil først presentere traumebevisst omsorg, og deretter snakke mer om mestring innen helsekontekst og i musikkterapilitteraturen. Før jeg går videre til funn fra forskningsprosjektet, vil jeg også gå gjennom musikkterapi i forebyggende arbeid med ungdom.

3.1 Traumebevisst omsorg

«Traumebevisst omsorg tar utgangspunkt i hvordan krenkelser og psykologiske traumer påvirker barns utvikling og fungering. Avhengig av type, alvorlighetsgrad, varighet og tidspunkt, vil slike utviklingstraumer påvirke alle forhold ved et barns utvikling; biologisk, emosjonelt, kognitivt og sosialt.» (Jørgensen & Steinkopf, 2013)

Traumebevisst omsorg (TBO) handler om å legge til rette for trygge rammer og relasjoner som foster mestring, og selv- og andre-regulering (Bath, 2015; Nordanger & Braarud, 2020). I dette kapitlet vil jeg beskrive TBO slik det blir presentert av blant andre Howard Bath (2008;2015), og Dag Øystein Nordanger og Hanne Cecilie Braarud (2020). Jeg vil også gå gjennom noen sentrale musikkterapeutiske litterære verk som nevner bruk og beskrivelser av TBO, som for eksempel en bok av Katrina McFerran (2010), samt hvordan TBO passer inn i en skole-kontekst.

En rapport fra Ungdata (Bakken, 2022) viser at ungdom er stresset. Over halvparten av elever på videregående skole sier at de ofte eller svært ofte opplever stress rundt skolearbeid (s. 20), og ved spørsmål om prestasjonspress rundt utseende, akademiske resultater, idrett, og popularitet på sosiale medier, svarer rundt 26% at de opplever mye press på minst to av disse områdene (s. 36). Dette stresset og presset er problematisk, da gjennomsnittlig 17% av elevene har opplevd overveldende press den siste uken, nok til å ha problemer med å takle det. Disse tallene viser også en liten økning i stressnivået ungdom opplever siden 2021 (Bakken, 2021;2022). Når det kommer til behandlingsalternativer og muligheter for hjelp til å takle hverdagen, svarer 12% at de det siste året har gått til psykolog, 13% har brukt helsestasjon for ungdom, og 32% har besøkt helsesykepleier på skolen (Bakken, 2022, s. 33).

Barneombudet sin rapport (2020) nevner blant annet at det er en «manglende systematisk oversikt over antall avslag på behandling, klager på avslag og omgjøringsprosent»

(Barneombudet, 2020, s. 10). Rapporten handler også om hvor mangelfull behandling er når barnet først har fått en akseptert henvisning. I arbeid med barn og unge er det viktig å ha kjennskap til traumebevisst omsorg, da det ikke nødvendigvis er åpenbart hva det enkelte barn har vært gjennom. Dette kan gjøre det vanskelig å gi standardisert omsorg hvor alle blir inkludert.

I traumebevisst omsorg har vi tre grunnpilarer, som definert av Howard Bath (2008;2015):

- Trygghet
- Relasjoner
- Mestring og regulering

Disse pilarene er hentet i stor grad fra Maslows behovspyramide fra 1943, hvor trygghet og fysiologiske behov danner grunnlaget. Deretter har vi relasjoner og individualitet, og selvrealisering. Dette er en modell de fleste samfunnsforskere er kjent med. Bath bygger videre på dette i en artikkel fra 2008, revidert i 2015, hvor han presenterer hver pilar. Dette vil også jeg gjøre i de neste avsnittene, men jeg vil også ramme det inn som en trapp med flere trinn, fremfor tre pilarer eller søyler som holder like stor vekt individuelt. Dette er en naturlig innramming av teorien ettersom pilarene i Bath sine artikler (2008;2015) blir listet opp med tallene 1,2 og 3, og hvert tema blir sett i lys av det tidligere. Dette blir også speilet i annen litteratur som nevner omsorgsmodellen (Jørgensen & Steinkopf, 2013; Torstuen, 2018; Nordanger & Braarud, 2020, s. 150). Uten trygghet er det vanskelig å etablere eller gjenopprette trygge relasjoner, og uten trygge relasjoner er det vanskelig å hjelpe barnet med mestring og regulering eller samregulering (Bath, 2015). Det første trappetrinnet, trygghet, ligger til grunn for de andre trinnene og vil derfor være mer detaljert i min gjennomgang.

Trygghet

Bath presenterer trygghet som «an environment where one can feel secure, calm, and attend to normal developmental tasks» (2015). Han skriver også at man må etablere en trygg atmosfære for klienten for at terapi skal kunne være hjelpsomt.

Siegel's (2012) toleransevindue er en modell mye brukt i traumefeltet (Referert i Nordanger & Braarud, 2020, s. 38-39). Den viser tre soner. I midten har vi den optimale aktiveringssonen, hvor vi har våre optimale læringsforhold, og det meste av hverdagen tilbringes her. Over den optimale sonen har vi hyperaktivering eller overaktivering. Denne gjør kroppen klar til en aktiv bekjempelse av den oppfattede trusselen, gjennom kamp-, flukt- eller frysreaksjoner.

Her er det mye adrenalin i bildet. Under den optimale sonen har vi hypoaktivering eller underaktivering. Denne kjennetegnes ved tilbaketrekking og nummenhet til situasjonen. Man kan for eksempel dissosiere og bli apatisk. Hyperaktivering og hypoaktivering er variasjoner av kroppens stressreaksjoner (Nordanger & Braarud, 2020), og jeg vil nå forklare dem nærmere i kontekst av Porges sin forskning om stressreaksjoner og den polyvagale teori (Porges, 1995; Porges & Furman, 2011).

Teorien om toleransevinduet likner mye på forskningen til Porges om den polyvagale teorien hvor det autonome nervesystemet står sentralt (Porges, 1995; Porges & Furman, 2011). «Før Porges' forskning ble kjent, tenkte man seg at det autonome nervesystemet bestod av to antagonistiske undersystemer, det sympatiske og det parasympatiske, som opererer i et slags balanseforhold: Det sympatiske nervesystemet mobiliserer til handling, og inngår blant annet i kroppens forsvar mot fare, mens det parasympatiske nervesystemet får oss til å slappe av og restituere oss.» (Eide-Midtsand, 2017)

Porges' forskning presenterer ubeviste reguleringer i våre grunnleggende overlevelsesreaksjoner i møte med potensielle trusler, og tanken om at det autonome nervesystemet består av tre ulike grener, ikke to slik som det hadde vært tenkt tidligere. De tre er den sympatiske og de to parasympatiske, den vegetative vagus og den sosiale vagus. Ifølge teorien til Porges, aktiveres disse systemene i en bestemt rekkefølge for å beskytte oss på best mulig måte i farlige situasjoner, i et stressresponshierarki.

Den første som aktiveres er den sosiale vagus, hvor individet engasjerer sosialt og prøver å appellere om hjelp og samarbeid fra eventuell angriper og omgivelsene. Om sosial tilnærming ikke er nok, eller ikke virker mulig, vil det sympatiske nervesystemet overta og sette i gang handling. Når heller ikke dette er nok, når individet føler seg låst i en livstruende situasjon de ikke kan flykte fra eller bekjempe, settes den andre parasympatiske grenen i spill. Den vegetative vagus skaper en immobilisering som beskytter bevisstheten mot faren. «Puls, åndedrett og muskeltonus dempes, bevisstnivået senkes, samtidig som smerteterskelen heves» (Eide-Midtsand, 2017). I noen tilfeller kan denne stressreaksjonen også føre til besvimelse.

I en sammenlikning med toleransevinduet vil den sosiale vagus oftest aktiveres i den optimale sonen. Om dette ikke er nok for å avvikle situasjonen, kan det trigge en sympatisk hyperaktivering, og dersom dette også ikke er nok, kommer den vegetative vagus inn og forsøker å begrense skaden av situasjonen ved å numme kroppens aktivering i en hypoaktivering. Beslutningen om hvilken forsvarsmekanisme kroppen først inntar er en

ubevisst, lynrask beslutning tatt av hjernen om situasjonen er trygg eller utrygg (Porges, 2004 referert i Eide-Midtsand, 2017).

Bredden på den optimale aktiveringssonen i toleransevinduet er forskjellig fra person til person, ettersom vi har forskjellige utgangspunkt og erfaringer. Størrelsen blir også påvirket av midlertidige omstendigheter, for eksempel om individet er rundt personer de kjenner seg trygg med (Nordanger & Braarud, 2020, s. 39). Ved et bredt toleransevindu vil individet ha større toleranse for ubehagelige opplevelser, og forsøket på sosial avvikling av utrygge situasjoner kan vare lenger. I et mindre toleransevindu, hvor den optimale sonen er tynnere, kan opplevelser som kanskje ville vært akseptable i et større vindu oppleves som svært ubehagelige. Dette kan skape en nær kronisk tilstand av hyper- eller hypoaktivering, også kalt hypersensitivitet.

Gjengående traumer, særlig i utviklingsalder, kan lede til et forminsket toleransevindu (Siegel, 2012, referert i Nordanger & Braarud, 2020, s. 38-39). Det kan skape et overutviklet alarmsystem og et hemmet reguleringssystem (Nordanger & Braarud, 2020, s.65), som kan lede til angstlidelser som PTSD (Post traumatisk stress lidelse) og C-PTSD (kompleks PTSD). Oppfatningen av hva som er en trygg og utrygg situasjon kan derfor bli dårligere ved langvarig stress, for eksempel i en situasjon med utviklingstraumer (Nordanger & Braarud, 2020; Bath, 2015). Dette kan ha en langvarig påvirkning på hvilken stressrespons kroppen bestemmer seg for, og for videre behandling av den oppfattede trusselen. «A person who lacks the ability to discriminate between safe and dangerous environments will respond inappropriately to many perceived threats» (Bath, 2015).

Relasjoner

Når fysisk trygghet er etablert, kan vi lettere finne relasjonell og sosial trygghet i form av å bygge trygge relasjoner.

Når det kommer til utviklingstraumer, er det spesielt viktig å gjenoppbygge trygge relasjoner og sosiale bånd mellom barnet og voksne. Dette kan være vanskelig, siden det som oftest er voksne som er årsaken til traumene, direkte eller indirekte ved mangel på beskyttelse (Nordanger & Braarud, 2020). Relasjoner er også tett knyttet det tredje trinnet som handler om mestring og regulering. En del av utviklingen til barn går ut på å lære seg selvregulering. Frem til dette er etablert, trenger de hjelp til affektregulering. Denne hjelpen kalles andre-regulering og vil bli snakket mer om under *Regulering*.

I ressursorientert musikkterapi er relasjonelt arbeid viktig, og jeg vil gå nærmere inn på dette i et senere kapittel. Jeg vil likevel sette det i kontekst i denne delen direkte, da det er interessant å se på forskjellene i relasjonsbygging i en samtalebasert terapiform og musikkterapi hvor mye av kommunikasjonen foregår gjennom musikken (Bruscia, 2014; Trondalen, 2008). Dette setter musikkterapi i et annet lys enn *behandling*, og kan ufarliggjøre litt av terapien. Rolvsjord viser i en artikkel (2008) til et intervju hun gjorde med en informant i en studie fra 2007. Her sier informanten blant annet at hun ikke assosierer musikkterapi med behandling, men heller bare musikkterapi. *Behandling* står i lys av alvorlige temaer og kald profesjonalitet med et krav om deltakelse, mens *musikkterapi* er mindre direkte i bearbeidingen og lavterskel, da det er lov å ikke komme med noe og heller bare musisere sammen til noe tilfeldig, sier informanten (Rolvsjord, 2008). Inntonering står også sterkt i musikkterapi, og har en mer direkte tilleggsbetydning enn i samtaleterapi. I musikkterapi kan inntonering både bety det samme som i samtaleterapi, altså å peile seg inn på det deltakeren ønsker eller trenger å få til, og speile det i en form, og bokstavelig inntonering, vi spiller musikk sammen, og musikkterapeuten spiller i deltakers tempo og toneart. Dette kan gi en god følelse av kontroll uten store konsekvenser for valgene sine, som kan være noe ungdom ikke får føle på ofte.

Barn trenger normalitet i større grad når livet deres er omgitt av unormale forhold (Bath, 2015; Nordanger & Braarud, 2020). Utenforskap som konsekvens av det som er ment som positive inngripen kan være forstyrrende for barnet. Bath (2015) skriver følgende om dette:

For children of trauma, even well-meaning interventions can imply that they are anything but normal. Children are assigned to special classes or schools, referred to therapists, sent to live in placements away from their family – constant reminders that sett hem apart from their peers. They express a sense of shame, a deep feeling of not being good enough, of being unworthy, different, and defective.

Derfor er det opp til oss som omsorgspersoner å tilrettelegge for så mye som mulig normalitet når vi tilpasser hverdagen til de unge (Bath, 2015; Nordanger & Braarud, 2020). Dette gjøres blant annet ved å være stabile, trygge voksne. Unge med utviklingstraumer har gjerne noen triggere, noe som setter i gang stressreaksjoner, som kan være vanskelig å finne ut hva er. For noen kan dette være et handlingsmønster de er vant med fra en utrygg livssituasjon. En del av normaliteten voksne da må forholde seg til er å skape et handlingsmønster som skaper

trygghet, og la dette være likt i de forskjellige relasjonelle situasjonene den unge er i, for eksempel skole, hjemme og i behandling (Nordanger & Braarud, 2020, s. 150-151).

Som nevnt i begrepsavklaringen i kapittel 1.3.1 er mobbing et vedvarende problem i norsk skole. Mobbing er traumatiserende, og de vedvarende psykiske helseplagene, som både mobbeoffer og mobber får, har konsekvenser for samfunnet. Barneombud Inga Bejer Engh skriver et debattinnlegg hvor det sies at «det er uakseptabelt at tusenvis av norske skulebarn kvar dag skal oppleva å bli mobba» (Engh, 2023). I innlegget oppfordrer hun kommunene og skolene til å bli bedre på implementeringen av de forebyggende og gjenoppbyggende tiltakene de har som skal motvirke mobbing. Programmer som Olweus programmet (Olweus Bully Prevention Program; OBPP) har utviklet tiltak på skole-, klasse- og individnivå, som går ut på at lærere skal føle seg mer i kontroll og elevene skal forstå bedre handlingsalternativer i mobbesituasjoner (Havik & Ertesvåg, 2020). En del av å forebygge mobbing, er å skape bedre relasjonsbygging blant elevene og mellom elev og lærer. Dette skaper en tryggere plattform for å si ifra om mobbing, og et støttende nettverk.

Mestring

Siden mestring er et sentralt tema i denne oppgaven, vil jeg også senere gå i dybden av hva mestring egentlig er i hverdagen, i helse, og i musikkterapi.

I artikkelen fra 2008 kaller Bath den tredje pilaren for «Emotion and impulse management» (Bath, 2008). Dette ble endret til «Coping» i den nye artikkelen, som også dekker den forrige definisjonen: «Coping involves the ability to manage external problems as well as internal emotions and impulses.» (Bath, 2015). *Coping* er engelsk for *mestring*, og handler altså om regulering og håndteringsevne av ytre og indre utfordringer i livet. Lazarus og Folkman (1984) deler mestring i to kategorier; problemfokuset mestring som handler om regulering av situasjonen som er ubehagelig, og emosjonsfokuset mestring som handler om å lette selve ubehaget og den emosjonelle reaksjonen på situasjonen (Lazarus & Folkman, 1984, s. 150). Det står videre at emosjonsfokuset mestring er mer vanlig når individet føler at det ikke er realistisk at noe kan gjøres med situasjonen; når problemfokuset mestring ikke er et alternativ eller har blitt prøvd og feilet.

Ordet *mestring* kan også omhandle å få til noe. I litteraturen separeres dette ved å kalle sistnevnte *mestringsfølelse*. Mestringsfølelse er svært viktig for barns utvikling

(Helsedirektoratet, 2021). Det gir også positiv tilbakemelding i form av glede-hormoner, som skaper videre interesse for situasjonen individet har mestret (Holt et al., 2019, s. 312). Om et barn får oppleve mestringsfølelse jevnlig i oppveksten, fører dette til at de føler at deres mellommenneskelige kompetanse og strategier gir positive responser fra andre (Nordanger & Braarud, 2020, s. 44).

Regulering

Bath's tredje pilar (2008) ble som nevnt endret til *mestring* i den nye artikkelen (2015), men regulering og co-regulering, også kalt samregulering eller andre-regulering, er fortsatt et viktig tema separert fra mestring. Jeg vil derfor foreslå *regulering* som et fjerde trinn, som et følgende fokus etter mestring. Dette trinnet er, som nevnt, sterkt tilknyttet *relasjoner* siden affektregulering er lært, ikke medfødt. Derfor trenger barn samregulering fra omsorgspersoner (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Denne samreguleringen kan skje gjennom for eksempel trøst ved gråt. Det kan også være å validere følelser barnet har, og skape en trygghet rundt å være åpen om hvordan man har det. I en normal oppvekst vil selv-regulering bli lært i løpet av utviklingen til barnet fra ung alder. Men utviklingstraumer kan hemme dette, og gjøre det vanskelig for barnet å selv-regulere (Nordanger & Braarud, 2020).

Toppen av trappen

Når en omsorgsperson har fulgt et individ gjennom disse fire stegene, kan det ha hjulpet individet til selv-regulering og til mestring av egen hverdag. I en oppvekst preget av normalitet og trygge rammer, vil disse stegene allerede være etablert i de fleste tilfeller. For individer med en slik oppvekst vil det å bli møtt med traumebevisst omsorg kunne være betryggende i nye situasjoner, som for eksempel i en ny skolekontekst. Men for individer som ikke har hatt en stabil og trygg oppvekst, kan TBO i skole og i musikkterapi være gjenoppbyggende. Jeg ser for meg at i denne omsorgstrappen vil det etter selvregulering, være trinn med tanker hentet fra utviklingspsykologer og -teoretikere som Maslow og Erikson, som kan fokusere på ting som identitet, selvrealisering, og videreutvikling av selvet.

3.1.1 TBO i musikkterapi

I tillegg til at Bath skriver at terapeuter må opprette en atmosfære hvor deltaker føler seg trygg for at behandling skal ha en større sjanse til å være suksessfull (Bath, 2015), er det relevant å nevne hvordan kognitiv atferdsterapi ikke nødvendigvis er den mest effektive inngangen til behandling for traumatiserte personer. Her kan musikkterapi være et godt

alternativ til samtale-terapi som kan være vanskelig for personer med PTSD og C-PTSD (Landis-Shack et al., 2017), da visse traumereaksjoner kan gjøre det vanskelig og overveldende for traumatiserte personer å snakke, særlig om traumene direkte (Malchiodi, 2020, s.27-29). Musikkterapi er en behandlingsform som kan være ikke-verbal (Hillecke et al., 2005). Man kan vise følelsene sine blant annet ved å spille på instrumenter eller vise og høre på sanger sammen, og dette kan også øke relasjonsforståelse og skape tryggere relasjonsbygging. Det er også mulig å uttrykke det vonde med låtskriving (Krüger et al., 2017; Torstuen, 2018), selv om dette også kan være vanskelig når traumet er nylig.

Krüger, Nordanger og Stige (2017) skriver om musikkterapi og TBO i barnevernet, hvor de snakket med sosialarbeidere i barnevernet som uttalte seg om musikkterapiens virkning for ungdommene. Gjennom dataanalyse kom det frem at musikkterapien kunne bidra på fire hovedområder: trygghet og trivsel, relasjon og mestringsfølelse, bearbeiding av sammensatte følelser, og kontinuitet og stabilitet over tid og på tvers av situasjoner.

Musikkterapi bidrar til trygge rammer for deltakelse og trygg voksenkontakt (Krüger et al., 2017), som Bath (2015) understreker viktigheten av. Relasjonsetableringen i musikkterapi blir beskrevet som «det å etablere rom for å vise mot *i fellesskapet*, der den enkelte kan spille ut sider ved seg selv som ikke bare er perfekte» (Krüger et al., 2017). Videre sier informanter i studien at ungdommene får et utløp for følelsene sine, og hjelp fra musikkterapeut med å forstå disse følelsene. Videre oppmuntrer musikkterapi, som en del av aktiviteter ungdommene liker, til å vise frem ressurser og kompetanser deltakerne har. Dette kan være en viktig fordel når det kommer til brukermedbestemmelse som gir en variasjon i rollemønstre, som videre kan øke opplevelsen av stabilitet og kontinuitet i ungdommenes situasjon (Krüger et al., 2017). Bath (2015) har som nevnt snakket om hvordan stabilitet og normalitet er svært viktig for unge i vanskelige situasjoner.

Musikkterapi har som nevnt et ressursorientert perspektiv, og disse ressursene er med på å danne rammer for mestring for deltakeren. Jeg vil senere i kapitlet 3.2.3 kontekstualisere mestring slik vi ser og bruker det i musikkterapi.

3.1.2 TBO i skolen

I et innlegg i tidsskriftet Spesialpedagogikk som drives av Utdanningsforbundet, skriver Gording om hvordan lærere kan forholde seg til traumatiserte barn (Gording, 2013). Hun beskriver hvordan traumatiserte barn ikke alltid blir sett, og at atferden kan misforstås som

normal barneatferd. Her blir det også snakket om en krisepedagogisk modell fra 2006, som baserer seg på fire faser fordelt i uttrykk, fakta, handling og oppfølging. I modellen, som presentert i artikkelen, får elevene rom til å uttrykke følelser, stille spørsmål om hva som skjedde og få handlingsmuligheter for å vise at selv om noen ting skjer utenfor vår kontroll, kan vi fortsatt gjøre noe nyttig. Til sist har pedagoger med kompetanse i hvordan barn reagerer på traume oppfølging med elevene (Raundalen & Schultz, 2006, referert i Gording, 2013). Videre snakkes det også om å reetablere trygghet og håp, som samsvarer med Bath (2015) sin TBO modell.

I en masteroppgave skrevet av Pernille Antonsen Guttormsgaard (2019) kommer det frem at informantene, som alle har jobbet som lærer i det Guttormsgaard kaller normalskolen, «opplever å ha oppnådd en større forståelse for elevenes utfordringer etter innføringen av tilnærmingen» (Guttormsgaard, 2019).

De avsluttende setningene i masteroppgaven konkretiserer det positive inntrykket forskeren har fått fra informantene om TBO. «Inntrykket etter å ha gått gjennom resultatene er at tilnærmingen gir lærerne en økt innsikt i elevenes utfordringer og flere tilretteleggingsmuligheter. Dette uttrykker et håp for hva tilnærmingen potensielt kan bety for normalskolene.» (Guttormsgaard, 2019)

I Ungdata rapporten fra 2022 kommer det frem at 38% av elever opplever mye eller svært mye press om å gjøre det bra på skolen (Bakken, 2022, s. 36). Vi vet ellers ikke så mye om hvordan ungdom takler hverdagslig, akademisk stress (Suldo et al., 2008), men som jeg vil vise i kapittel 4.0 hvor jeg presenterer resultater fra mitt eget forskningsprosjekt, har musikken en beroligende effekt for ungdom som også hjelper med stressmestring.

3.2 Å mestre hverdagen

Som forklart i forrige kapittel kan mestring beskrives som mye. Når vi snakker om livsmestring handler dette om å mestre en hverdag med utfordringer og variasjoner, og indre og ytre problemstillinger. Derfor vil dette kapittelet handle om å mestre hverdagen.

3.2.1 Livsmestring på timeplanen

Ole Jacob Madsen dissekerer behovet for livsmestring som del av utdanning og livsopplæring i sin bok Livsmestring på timeplanen (2020). Forfatteren påpeker hvordan det å skape et for

stort fokus på å gjøre ungdommen forberedt på å takle hverdagen i livet vil legge et for stort ansvar på de unge, og «risikoen for at livsmestring ikke bare vil påføre elevene små og store seire, men små og store nederlag» (Madsen, 2020, s 16).

Tidlig i boken nevner han Verdens helseorganisasjon (WHO) sin helse-definisjon og kritikken denne har fått, i forbindelse med en stortingsmelding i 2015, merket *Mestring og Muligheter* (St.meld. nr, 19 (2014-2015)), sin beskrivelse av hva *god helse* er. Meldingen legger i Madsens ord «mer nøkternt opp til at man også kan leve et vitalt og meningsfullt liv selv om det ikke nødvendigvis alltid er fritt for sykdom» (Madsen, 2020, s. 14).

3.2.2 Helse og mestring

WHO definerer helse og friskhet som «en tilstand av fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom og lidelser» oversatt til norsk (WHO, 1948, referert i Regjeringen, 2022). Denne definisjonen åpner opp for tolkninger som tilsier at man kan *føle seg frisk* selv om man har fysiske eller psykiske lidelser og da være i kategorien frisk. Men den kan også tolkes som unyansert, i det den krever *fullstendig* velvære. Dette er en tolkning som lener mot det patogene perspektivet som ser på helse kun som fravær av sykdom (Walseth & Malterud, 2004). Det patogene perspektivet har vært viktig for legekunsten og statistikk rundt sykdom, men bør i moderne tid suppleres med en salutogen tilnærming, der helse er sett på som gradert, og hvor holdningen til livet og livsmestring skaper et helsebilde (Walseth & Malterud, 2004). Empowerment, altså evnen til å ta kontroll over helsefremmende eller kurerende faktorer i livet, er et sentralt begrep i salutogen tilnærming og i musikkterapi. I en salutogen tilnærming handler det altså om å *mestre* helse, fremfor å *oppnå* helse.

3.2.3 Mestre og fremme helse i musikkterapi

I musikkterapi bruker vi en salutogen tilnærming, og beskrivelsen «fremmer god helse» er i mange definisjoner av musikkterapi, som jeg i dette avsnittet vil rede ut om.

Musikkterapi har blitt definert på mange måter. Bruscia lister i sin tredje utgave av *Defining Music Therapy* (2014, Appendix A) opp 102 definisjoner, inkludert seks fra sine egne bøker. I disse definisjonene og eksemplene av hva musikkterapi er, eller kan være, er det kun to som har likheter med WHO sin definisjon av helse i mangelen på nyanser. Den ene er fra en tidligere utgave av Bruscia sin bok, fra 1989, hvor det står at «[...] the therapist helps the client to achieve health [...]». Dette kommenterer forfatteren på i et forkapittel i 2014-utgaven

(Bruscia, 2014, s. xxi). Fra arbeidsdefinisjonen han kom med i første-utgaven i 1989 til den man ser i andre-utgaven i 1998, endret han kun ett ord; «promote» erstatter «achieve». Den andre i listen som bruker ordet oppnå er fra den Australske musikkterapiorganisasjonens nettside, hentet i 2012. Denne bruker beskrivelsen «the creative use of music to attain and maintain health and well-being» (Bruscia, 2014). Om man ser på nettsiden deres i dag (AMTA), er det mer nyansert språk slik som i de fleste andre definisjonene bruker. Ord som *forbedre* og *endre* blir brukt i 24 av definisjonene, og *promotere* blir brukt i 15. Resten av definisjonene har lite til felles i ordbruk, og de 39 definisjonene med nyansert språk beskrevet her står i klart flertall.

3.3 Musikkterapi i forebyggende arbeid med ungdom

Med et psykisk helsesystem som flommer over (Barneombudet, 2020), er det desto større behov for forebyggende arbeid. Logikken tilsier at om ungdommene ikke får behovet for tett oppfølging i psykisk helsevern, vil det bli mindre plassmangel i psykisk helsevern. Stort frafall i videregående skole kan også ha store økonomiske konsekvenser for samfunnet (Normann & Hetland, 2021). I tillegg til frafall kan også forsinkelser i fullføring av videregående og fullføring utenfor normert tid føre til stor ujevnheter i antall arbeidssøkende hvert år, som ikke alltid stemmer overens med antall arbeidsstillinger som er tilgjengelige. Denne ubalansen fører til arbeidsledighet og importert arbeidskraft side om side. Som nevnt i kapittel 1.0 lå ungdoms gjennomføring av videregående skole på normert tid på 80,4% i 2021 (SSB, 2022).

Når det snakkes om arbeidsledighet blant unge benyttes ofte begrepet *NEET* (Not in Employment, Education or Training) for å beskrive unge som ikke deltar i samfunnet på måter som kan knytte dem til arbeidsmarkedet (Normann & Hetland, 2021). SSB avgrenser NEET til å gjelde aldersgruppen 15-29 år (Normann & Hetland, 2021), som i stor grad gjelder ungdom i videregående skolealder (Opplæringsloven, 1998). En OECD rapport fra 2018 viser at rundt 70% av all ungdom opplever en periode hvor de ikke er i arbeid eller utdanning i alderen mellom 16 og 24 år (OECD, 2018, s. 49).

Jeg vil videre gå gjennom noen musikkterapeutiske tekster som nevner TBO i musikkterapi, og handler om hvordan musikkterapi kan brukes for livsmestring.

3.3.1 Identitetsbyggende og sosial musikkterapi

Katrina McFerran, en professor i musikkterapi ved universitetet i Melbourne, skrev i 2010 boken *Adolescents, Music and Music Therapy*. Boken handler om metodikk og teknikker for musikkterapeutisk arbeid med ungdom. McFerran skriver at i arbeid med ungdom har rundt en tredjedel av klientene en identitetsbyggende målsetting, og rundt en fjerdedel har mål relatert til sosialisering (McFerran, 2010).

3.3.2 Musikkterapi og deltakelse blant ungdom

Krüger og Strandbu skriver i boken *Musikk, ungdom, og deltakelse (2015)* om hvordan musikkterapi brukes med ungdom i forskjellige kontekster. Det handler blant annet om hvordan musikk kan være et identitetsbyggende verktøy i arbeid med barn og ungdom, og hvordan vi kan vinkle musikken til å handle om relasjonsbygging med voksne eller la det være et utløp for opprørsatferd.

3.3.3 Ungdommers musikkbruk som en eksistensiell ressurs

Beckmann skriver i en artikkel i *Tidsskriftet Norges Barnevern* om en studie hun har gjort som viser at ungdommer i videregående skole-alder bruker musikk i hverdagsaktiviteter, og at de opplever en positiv effekt på deres meningsdannelse og eksistens gjennom musikken (Beckmann, 2019).

3.3.4 Musikklytting som selvpleie

Skånland skrev i sin doktoravhandling i 2012 om personlig musikkbruk som musikalsk selvpleie. Studien fokuserte på hvordan ordinære mennesker bruker MP3-spillere som et medium for hverdagslig selvpleie. I avhandlingen skriver hun om sosiologisk, psykologisk og helserelatert tilnærming til musikk i hverdagen, og hvordan aktiv og passiv musikklytting kan være helsefremmende. Temaer som selvregulering og mestring er også sentrale, og hun konkluderer med at en MP3-spiller kan være et medium for selvpleie og for å fremme positiv psykisk helse og velvære (Skånland, 2012).

Disse individuelle musikkaktivitetene som elever kan gjøre på eget initiativ, kan være lavterskel måter å involvere musikkterapi i skolen.

4.0 Presentasjon av resultater

Dette avsnittet vil handle om hva som har kommet frem i dybdeintervjuene i studien min, og hva informantene vektlegger når det er snakk om musikk som tiltak for å fremme det psykososiale læringsmiljøet i videregående skole.

Spørsmålene jeg stilte i intervjuet gikk i stor grad ut på å utforske lærernes egne opplevelser med musikk i skolen, og hvordan det har vært å ha musikk i skolehverdagen med elevene. De to informantene har forskjellige bakgrunner når det kommer til dette, noe som også kommer frem i svarene deres. Den ene jobber i ordinærskolen og den andre i spesialskole. I begge intervjuene har jeg gjennom analyse funnet fire hovedområder informantene kommenterte på; Stress- og livsmestring, relasjonsbygging, hvordan det har blitt mottatt av elevene, og hvordan musikkterapi kan passe inn i videregående skole.

Jeg har også gjennomført en spørreundersøkelse med 14 videregående skoler i Bergen om deres musikktilbud og praktiske muligheter for å starte et musikktilbud. Jeg har beskrevet det praktiske ved denne undersøkelsen i kapittel 2.2 om forskningsprosessen. I denne undersøkelsen stilte jeg spørsmål som kan finnes i vedlegg 1 i slutten av oppgaven. De handlet om tilgjengelighet til rom hvor musikk kan foregå uten å forstyrre annen undervisning, hvor godt det er lagt opp til at elevene kan drive med musikk på skolen, og om det er en tid utenfor undervisningstid hvor elever kan holde på med musikk eller andre aktiviteter på skolen, og også da om det er lærer til stede for eksempel for leksehjelp. Jeg spurte også om det er et ønske eller planer om å lage et øvingsrom eller et musikktilbud, eller forbedre eksisterende rom og tilbud der de allerede hadde det.

4.1 Mestre hverdagen

I dybdeintervjuene ble det snakket mye rundt mestring, så jeg vil starte med det. I dette første temaet vil jeg altså gå gjennom noen av de sentrale sitatene fra L1 og L2 om hvordan musikken har påvirket elevenes stress- og livsmestring.

I slutten av hvert intervju spurte jeg informantene om hvilke ting de synes var det viktigste som ble snakket om i løpet av samtalen. Dette fungerte som en oppsummering og mulighet for å få informasjon som mine foråndsformulerte spørsmål ikke hadde klart å fange opp på. Informanten L1 forteller da om motiverende fordeler med musikk i skolen:

L1: «Musikk kan være med for å dempe stress for elevene, og være noe på siden som motiverer til å jobbe med skolen, og være en plass der man kan hvile litt i forhold til de ytre krav som finnes i skolehverdagen.»

Disse ytre kravene snakket vi litt om tidligere i intervjuet, og ble nevnt som mye å huske på og mange vurderinger.

I samtalen med L2 ble det snakket mye rundt livsmestring, så jeg spurte om hvordan musikken har hjulpet direkte for livsmestring på skolen. Da snakket L2 varmt om det de har sett, og hvordan musikken kan ha en avslappende effekt på elevene:

L2: «Elever som har en-til-en timer før de skal ha fag føler seg mer avslappet etter det. Vi har også hatt positive tilbakemeldinger om å ha [musikk] siste timen før man skal hjem.»

L1 sier seg enig i dette, og snakket mye om stressmestring og denne avslappende og beroligende effekten musikk kan ha på elevene:

L1: «Når elevene mottar musikk, tror jeg de føler på en ro, at det er stressmestring for dem, eller at det er veldig behagelig. Musikk er jo litt annerledes, det er mer avslappende og man kan senke skuldrene litt.»

Vi snakket også litt om hvordan musikken kan være en god, rolig oppvåkning for elevene når det blir brukt om morgenen, særlig da ungdoms indre klokke ikke alltid stemmer overens med den som henger på skoleveggen, i tillegg til mørketid som forstyrrer døgnrytmen enda mer.

4.2 Trygge relasjoner

Videre snakker L1 om at musikken er positiv for lærer også, særlig som en god start på dagen.

L1 tenkte litt høyt rundt at det var vanskelig å si noe om effekten utover dagen, da det ikke var dem som hadde elevene resten av dagen etter musikk. Men den positive effekten kunne merkes både av elev og pedagog:

L1: «Det er jo bra for både den som er elev og den som er lærer.»

I intervjuet med L2 ble det mye nevnt hvor positivt og fint det er for lærere på bygget å få oppleve musikken sammen med elevene, og L2 sier høyt i latter hvor kjekt det er for dem som pedagog:

*L2: Jeg storkoser meg, *L2 ler*, jeg virkelig storkoser meg med det!*

L2 som har lyttegrupper med elevene sine uttrykker at musikken og samtalen rundt den har en positiv virkning på relasjonene og livsmestring i skolen:

L2: «Det er et veldig fint sted å bygge relasjon på en trygg måte. Du kan hele tiden overveie hva du har lyst å gå inn på. De får øve på sosiale ferdigheter i et veldig trygt miljø. Det er veldig fint å se hvordan de vokser på de erfaringene de får [i lyttegruppe].»

Lyttegruppene har også vist seg å være viktig for relasjonsbygging og trygghet i relasjon mellom lærer og elev:

L2: «Musikktilbudet har absolutt påvirket læringen og hvordan de er i klasserommet. Fordi de har erfaringer i samtaler et annet sted enn i klasserommet. Når vi møtes igjen, er det mye lettere å snakke til hverandre. Det demper også stressnivået i forhold til å ta kontakt. Det er relasjonsbygging for oss lærere også.»

L2 snakker også varmt om hvordan lærere får se sider ved elevene de ikke ellers ser i undervisning, og får se ressurser i elevene gjennom musikken.

4.3 Et ønsket tilbud

For at musikkterapi skal kunne integreres i skolesystemet, mener jeg at det ikke bare bør være forskningsbasert gunstig og ønskelig, men også ønsket av elever og lærere. I begge intervjuene ble det snakket rundt vurderingspress og annet stress ungdommene går gjennom daglig, og hvordan musikken har hatt en positiv effekt på dem gjennom dagen. L1 snakker også om at de kunne tenke seg å fortsette å ha musikk med klassen innimellom.

Begge lærere har fått tilbakemelding fra elever og ansatte gjennom tiden de har hatt musikk i skolen. L1 reflekterte over musikkstunder de har hatt om morgenen hvor elever har bedt om mer musikk som oppstart:

L1: «Tilbakemelding fra elevene tyder på at musikken møter dem på en god måte.»

Jeg hadde ikke spurt om tilbakemelding enda, men L2 kom meg i forkjøpet i sin oppstilling av mange av de fine sidene ved å ha musikk på bygget:

L2: «Smilet kommer frem hos både elever og lærere. Det har en effekt på hele miljøet.»

L2, som har hatt musikktilbudet over lenger tid, har hatt fokusgrupper med elever for å se hvordan det mottas. Dette kom frem når jeg spurte om tilbakemeldinger fra elevene, og det var tydelig at L2 ville få frem hvor ønsket musikktilbudet er på skolen deres. I

tilbakemeldingene L2 snakket om var det mye rundt mangel på vurdering, og hvordan dette var beroligende. Valgfrihet og trygghet går her hånd i hånd:

L2: «Det kommer veldig mye frem, det med at det ikke er vurdering. At det er noe som er fritt. At man kan komme dit selv om det er en dårlig dag, man kan velge om man har lyst å dele noe eller om man kun lytter den dagen. Det gjør dem trygg uansett dagsformen.»

På skolen til L2 hadde de et musikktilbud som ble kuttet av fylkeskommunen, sammen med andre kreative prosjekter. Når dette tilbudet skulle startes opp igjen var det på grunnlag av stor etterspørsel fra elever.

L2: «Veldig mange søkere spurte om vi hadde musikk, og mange elever som allerede var elever spurte om hvorfor vi ikke hadde musikk lenger.»

4.4 En grunnmur for musikkterapi i skolen

I intervjuet med L1 snakket vi en del om hvilke begrensinger som finnes i skolen for musikk, og en av tingene som kom opp er hvor lytt rommene er, og hvordan det kan være forstyrrende for elever og lærere i andre rom. L1 forklarer en av disse utfordringene:

L1: «Om man skal ha et [musikalsk] opplegg og det er lytt til den andre klassen, så er jo det forstyrrende. Det kan også være pinlig for en elev at medelever som de ikke kjenner hører dem og følger med.»

L1 har vært med på mer aktive musikkaktiviteter hvor elevene deltar ved å musisere selv, ofte ledet av musikkterapistudenter. L2 har hovedsakelig ledet lyttegrupper, hvor det har vært en mer positiv opplevelse at bygget er lytt.

L2: «Det har faktisk vært en veldig fin erfaring å se at de fleste synes det er så utrolig behagelig når de kommer inn i bygget og kan høre musikk i gangene.»

Siden dette er to forskjellige skoler, og forskjellige musikkaktiviteter, er det vanskelig å skulle sammenlikne hvor forstyrrende det er for undervisning i andre rom, men begge lærerne

kommenterer på at det kan være forstyrrende til tider. L2 forteller om at de har justert tidene for musikkaktiviteter for å unngå forstyrrelser.

L2: «Noen ganger så kan det være at det er litt høyere enn vanlig, hvis det er litt rockete for eksempel. Men det har vært lite tilbakemelding på at det har vært veldig forstyrrende. Vi har prøvd å ha det til tider der det ikke er så mye som skjer på bygget.»

Når jeg ringte rundt til videregående skoler i Bergen fant jeg også ut at 5 skoler har minst en dag ukentlig med *åpen skole*, som vil si at bygget er åpent for elev-bruk etter undervisningstid, ofte med lærer tilgjengelig for leksehjelp (Personlig kommunikasjon, 3. og 4. Mai 2023). L2 sin løsning med å ha musikkaktivitetene på tidspunkter der det ikke er mye annet som skjer, kan overføres til denne tiden for skoler som er mer lytt. Jeg vil snakke mer om slike løsninger i kapittel 5.0.

I tillegg til potensialet for å være forstyrrende for annen undervisning i andre klasserom, snakket L1 om at musikkaktiviteter kan være ubehagelig for elevene som er midt i aktiviteten også. Det er blant annet derfor viktig å skape en atmosfære hvor elevene føler det er trygt å si ifra om ubehag, og gjøre det klart at å gå ut fra klasserommet om nødvendig er greit. Dette er noe L1 kommenterer:

L1: «Det er viktig å ta hensyn til at man har elever med forskjellige utfordringer i klassen, fordi at lyd også kan være forstyrrende.»

L2 nevner en stor utfordring i skolesystemet, nemlig at det er veldig rigid når man ønsker å skape endringer. Samtidig kan man ramme det inn som at systemet har sterke røtter. L2 tenker en stund, og uttrykker så en observasjon av det videregående systemet:

L2: «Videregående er ekstremt tradisjonelt.»

L2 snakker videre om sine meninger rundt informasjonsspredning for musikkterapi; at mangelen på kunnskap og informasjon bidrar til mangelen på tilbudet i skoler. Det blir videre nevnt at det trengs mer kunnskap i skolefeltet om musikkterapi:

L2: «Alle må få samme forståelse for den effekten. Og det er lov å spre kunnskap, for det er det ikke alle som har. Spesielt når det gjelder musikk, for jeg tror at veldig mange har den tradisjonelle forståelsen av musikk som fag, ikke som verktøy.»

Tross en struktur avhengig av velvillige budsjett og informerte politikere, er det likevel rom for å innføre musikktilbudet i skolesystemet, sier lærerne i intervjuene. Ved informering og presentasjon av tilbudet og dets fordeler og realistiske utfordringer, kan det være mindre

vanskelig å organisere seg og sette i gang. L2 er engasjert mens vi snakker om muligheter for musikkterapi i fremtiden, og mener sterkt at det ikke trenger være vanskelig å organisere et musikkterapi-tilbud i skolen:

L2: «Det er egentlig bare et spørsmål om organisasjon, hvordan man organiserer seg faktisk.»

Videre snakket jeg og L2 om måter musikkterapeuter og musikkterapi-interesserte lærere kan organisere seg ved hjelp av organisasjoner og kulturlag, som kan hjelpe i forbindelse med å søke midler til musikktilbud og skape publisitet rundt tilbudet. Flere ganger ble det gjentatt hvordan det ikke er et like stort hinder som mange tror.

Musikkterapeuter har et ansvar for å «spre det gode budskap» ved å presentere forskning for dem som kan hjelpe med å innføre tilbudet i skolen, og fremme muligheten for musikktilbud og viktigheten av musikkterapirollen. L2 var engasjert når vi snakket om dette, og kom bestemt med budskapet:

L2: «Vis musikkterapi frem på rektorsamlinger, ulike samlinger, rådgiversamlinger, og så videre. Spre det med den effekten det har i skolen, og spre det med at det er fullt mulig.»

På skolene de intervjuede lærerne jobber på har musikkterapi blitt positivt mottatt, som vist gjennom intervjuene. De viser også at det er et behov for musikkterapi og musikkterapeutposisjoner etablert i skolesystemet. L2 mener at det er logisk å ha en musikkterapeut i videregående skole, særlig i kontekst av alle de andre stillingene som skal hjelpe med elevers psykiske helse og psykososiale miljø:

L2: «Det har blitt snakket om psykologer i videregående, og vi har miljøterapeuter. Og når vi vet om den effekten, hvorfor ikke musikkterapeuter? For meg er det en selvfølge.»

4.4.1 Spørreundersøkelse funn

I en samtale om musikkterapi i videregående skole, som jeg håper at denne masteren passer inn i, synes jeg det er viktig å få frem de fysiske hindringene og mulighetene som finnes i eksisterende skolebygg. I dette avsnittet vil jeg derfor gå gjennom funn fra ringerunden min som jeg ikke allerede har nevnt.

Av 14 skoler i Bergen, var det 4 som ikke hadde mulighet til å svare på spørsmålene mine. Av de 10 som jeg hadde en samtale med, har 2 forskjellige skoler musikktilbud; 1 med

musikklinje og 1 med musikkprogramfag. 4 skoler har en form for musikkgruppe, for eksempel bandøving, og 5 skoler har revy som elevene kan delta på.

6 av de 10 skolene har musikkrom, og halvparten av disse sier også at musikkrommet ikke er lytt nok til å forstyrre annen undervisning. 7 har rom som brukes eller har blitt brukt til øvingsrom med varierende grad av lydisolering og 2 av skolene har profesjonelt lydisolerte rom med nært studio-kvalitet, selv om 1 av disse er avhengig av en annen nærliggende lokasjon og at en lærer booker og er til stede for tilgang til øvingsrom. Resten av skolene med øvingsrom bruker en variasjon av auditorium og klasserom til musikk- og øvingsrom, hvor elevene har begrenset tilgang grunnet annen undervisning som kan bli forstyrret, eller som gjør at rommet er opptatt.

I tillegg til at mange skoler har musikkaktiviteter i forbindelse med avslutninger og revy, er det hele 7 skoler hvor elevene har tilgang til et stort utvalg av instrumenter, for eksempel akustisk og elektrisk piano og gitar, utstyr til høyttalere, mikrofoner og miksebord, og trommesett. (Personlig kommunikasjon, 4. Mai 2023)

Av skolene som ikke har et øvingsrom, sier 2 at det kanskje kan være mulig å ha musikk på vanlige klasserom, dersom det ikke foregår undervisning i nærheten. (Personlig kommunikasjon, 3. Mai 2023)

Jeg snakket med 10 skoler, og av dem var det kun én enkelt skole som ikke har noen form for tilrettelegging til musikkaktiviteter, og har heller ikke noe ønske eller planer om dette. Det er også verdt å merke seg at denne skolen sier de ikke har plass til det, og at det ikke har vært uttrykt noe ønske fra elever. De 9 andre har en varierende grad av tilstedeværelse av musikk i skolen, fra enkelthendelser og gjenværende utstyr, til lydisolert studio med musikkinteresserte lærere og rådgivere. 5 av disse har uttrykt et ønske om å lage et rom hvor musikkaktiviteter kan foregå eller utvide og forbedre det eksisterende rommet, og 3 andre har behovene dekket og har derfor ikke planer eller ønske om å utvide tilretteleggingen.

I tillegg har halvparten av de 10 skolene *åpen skole* minst en dag i uken, som vil si at elevene har tilgang til skolen etter undervisningstid, ofte med leksehjelp og lærere tilgjengelig på bygget (Personlig kommunikasjon, 3. og 4. Mai 2023). Dette betyr blant annet at det kan være mulig å ha musikkaktiviteter etter skoletid, og at lærer eventuelt kan låse opp rom til øving, dersom elevene ikke har tilgang på nøkkel andre steder.

4.5 Oppsummering av funn

I de to intervjuene jeg gjorde med lærere i videregående skole, kom det frem mange interessante poenger om hvordan musikkterapi passer inn i en hektisk skolehverdag for elever og lærere. Det ble snakket om avslappende effekter på starten og slutten av dagen, og hvordan dette bidrar til fremmet psykisk helse for elevene, og hvordan musikken også kan virke motiverende for skolearbeid, som jeg har forklart i tidligere kapitler at ungdom føler stort press for (Bakken, 2022).

I løpet av intervjuene ble temaer som livsmestring og relasjonelt arbeid nevnt på mange måter og flere steder i intervjuene. Det ble snakket om hvordan de positive effektene smitter over på pedagoger, og hvordan det skaper trygge relasjoner elever seg imellom og mellom elev og lærer. Det gir en arena for kontakt, hvor lærer også kan få se elevers ressurssterke kompetanser komme til lys i andre former enn de er vant med fra undervisningskontekster. Det at musikken er et vurderingsfritt miljø, bidrar også til en frihet til å uttrykke seg ærlig, som videre forsterker relasjonsbyggingen og skaper en positiv spiral.

I intervjuene ble det også snakket om utfordringer ved å ha musikk i skolen, og hvordan vi som ønsker musikkterapi i skolen som et fast tiltak, må ha et realistisk syn på strukturelle utfordringer som kan gjøre det vanskelig å skape endring i systemene for videregående skoler i Norge, og ting musikkterapeuter kan gjøre for å få det gjennom likevel.

I min ringerunde til videregående skoler i Bergen kommer det frem at mange skoler har faktisk et musikk-relatert tilbud, og at det finnes interesse blant elever for tilbudet på de fleste skoler. Skolene har tilbud som revy, og elever tar selv initiativ til å øve på musikk. Ved mange av skolene er det musikkinteresserte ansatte som ønsker et forbedret musikktilbud der det eksisterer, og et tilbud etablert der det ikke finnes enda.

Jeg vil videre i diskusjonskapittelet ta opp hvordan disse mulighetene og utfordringene kan møtes av musikkterapeuter og musikk-interesserte pedagoger og omsorgspersoner.

5.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere rundt temaene jeg har tatt opp i kapittel 3.0 om teoretisk rammeverk og i kapittel 4.0 hvor jeg presenterte resultater fra intervjuene. Jeg vil snakke om musikk i konteksten av mestring, relasjonsbygging og som et forebyggende tiltak, som en gjenspeiling av det denne oppgaven har tatt opp av teorirammeverk og det som kom frem i intervjuene.

Jeg vil også rede ut om forskjellige måter musikkterapi kan brukes i praksis på skoler, og hvordan vi kan spre kunnskapen og inspirere til mer forskning om musikkterapi med ungdom i videregående skole.

5.1 Musikk og mestring

Jeg har i tidligere kapitler redet ut om mestring og dens mulige tolkninger og definisjoner. Jeg vil også argumentere for at oversettelsen fra det engelske *coping* legger et defensivt perspektiv på hva mestring kan være. Det norske *mestring* kan på engelsk være *coping* men også *mastering*. Å mestre kan både være å takle hverdagen, og å være god i noe. I tillegg har *coping* en varig natur, mens *mastering* virker endelig; når man har mestret noe så har man mestret det. Men med *coping* er det pågående; man driver med mestring fremfor å ha oppnådd det. Jeg mener at disse definisjonene er kontrasterende, og kan være vanskelig å bruke om hverandre. Innen musikkterapi er det et større fokus på dette som ligger imellom de to mulige tolkningene, nemlig *mestringsfølelsen*; det å *føle* at man får noe til. Dette er sterkt tilknyttet utviklingspsykologien og det å takle hverdagen, noe som er svært relevant med 17,5% av ungdom som opplever mer stress enn de takler i hverdagen (Bakken, 2022).

Siden musikkterapi kan ha så lav terskel for deltakelse som at deltaker kun trenger møte opp og lytte, kan følelsen av mestring være lett tilgjengelig. I intervjuene kom det klart frem at mangel på vurdering av musikkdeltakelsen var betryggende og økte ønsket om å være med, selv på dårlige dager. Det skapte rom for å bare være, og bare være med, uten forventninger til prestasjoner og å måtte bli hørt for å bli anerkjent.

Jeg nevnte i kapittel 3.2 en bok skrevet av Madsen (2020) om livsmestring. I hele boken diskuteres temaet om hvor stor del av ansvaret for ungdoms livskvalitet skolen skal legge på ungdommen selv, og hvor mye av ansvaret staten må ta for å skape et samfunn det er lett å mestre livet i (Madsen, 2020). En del av jobben som musikkterapeut er å legge opp til suksess

og mestringsfølelse hos deltaker. Derfor vil jeg argumentere for at å ha musikkterapeutstillinger i offentlig sektor kan være en del av det å skape et samfunn tilrettelagt for livsmestring. Informantene i prosjektet mitt har uttrykker også dette med utsagn om hvordan musikken i skolen har forbedret det psykososiale læringsmiljøet og bidratt til stressmestring og livsmestring for ungdommene.

Viggo Krüger skriver mye om musikkterapi i barnevernet, og deltakelse og mestring i dette feltet (Krüger et al., 2015; Krüger et al., 2017; Krüger et al., 2019). I hans forskning kommer det frem behov som er mer særskilt for utsatte barn og unge i en sårbar situasjon, men det kan også trekkes linjer mellom hans forskning og behovet for musikkterapi i videregående skole, mener jeg. Musikkterapi bidrar til lavere terskel for deltakelse og sosialisering, noe som kan skape et forbedret psykososialt miljø. I intervjuene kom det frem at musikken hjelper med å mestre hverdagen og stresset ungdommer møter på i og utenfor skolen. Det har en langvarig virkning som sitter med dem utover dagen når de går hjem, og kan føre til mindre ensomhet blant elever som bor alene på hybel.

5.2 Musikk og relasjonsbygging

En stor del av musikkterapi er den mellommenneskelige kontakten som skjer verbalt og ikke-verbalt gjennom musikken og dens avvæpnende natur. Identitet, som er en viktig del av ungdomsalder, kan vises gjennom musikksmak og musikkstil for dem som spiller og fremfører musikken selv. Musikken kan bidra til en enklere form for kommunikasjon og deltakelse (Krüger et al., 2015), som kan skape trygge rammer for relasjonsbygging og tilhørighet.

En traumebevisst omsorg i arbeid med barn og unge har mange positive og forebyggende sider, uavhengig av hvor mye vi vet om deres bakgrunn og oppvekst. Med ungdom i videregående skole-alder som viser høye nivåer med stress og psykiske helseproblemer (Bakken, 2022), passer TBO-modellen godt inn i videregående skole. Likevel er det viktig å være oppmerksom på språktilnærmingen som brukes i den forbindelse, og ha et språkbruk som ikke sykliggjør elever eller gjør offer av dem. Stigma rundt psykisk helse og behandling er fortsatt høyt (Rolandsgard et al., 2023), og det er ikke nødvendig å legge mer trykk på dette i en skolekontekst.

Ungdom tilbringer mye tid på skolen, særlig på skoler med åpen skole, med lærere som voksenkontakter. Det er da et stort behov for trygge relasjoner og trygge rammer for å ta kontakt med voksne på skolen. Om elever ikke føler de kan ta kontakt når de sliter, kan det både øke stigma rundt å snakke om problemene, og føre til at ungdommene ikke vet hvor de kan få hjelp. En rapport fra BUFDIR sier også at ungdom som har kontakt med hjelpetjenester i psykisk helsevern ikke alltid har kontroll på hvilke tjenester de egentlig har kontakt med. De sier også at de trenger voksne som kan være veiledere og et bindeledd til de ulike hjelpetjenestene (Bufdir, 2013, s. 15).

5.3 Musikk i skolen som et forebyggende tiltak

Denne masteroppgaven handler blant annet om hvordan musikkterapi kan brukes som et forebyggende tiltak i skolen, som del av å fremme det psykososiale læringsmiljøet for elevene på videregående skole.

Jeg vil påstå at *musikk* har en like flytende definisjon som *kunst*. Det er opp til personen som opplever lydbildet å bestemme om det er musikk for dem, eller støy, eller noe imellom. Derfor kan det én elev synes er den beste musikken å høre på, være det verste en annen elev noen gang har hørt. For noen kan visse lydfrekvenser også være ekstra plagsomme og lede til hodepiner og overstimuli (Lind, 2011, s. 4-5). Disse tilpassingene og tilretteleggingene som trengs for at musikken skal kunne oppleves på en så god som mulig måte for elevene kan gjøres av en musikkterapeut, men også av en pedagog med kompetanse rundt musikkterapeutisk metodikk, som for eksempel om de har gått på UiB sitt videreutdanningskurs. Jeg mener det bør være et tverrfaglig samarbeid hvor en utdannet musikkterapeut er med i samtalen, i hvert fall i planleggings- og kartleggingsfasen av tiltaket, og ved jevnlig møter for å se hvordan tiltaket fungerer og eventuelt gjøre tilpasninger.

Jeg definerte i kapittel 1.3 om begrepsavklaring at jeg mener en person med en mastergrad i musikkterapi når jeg sier musikkterapeut. I konteksten av et forebyggende tiltak i skole, mener jeg at det bør jobbes for at stillingen for musikkterapeuten kan hete musikkterapeut, og ikke musikkpedagog eller miljøterapeut, spesielt siden disse er egne yrker med egne utdanninger. I offentlig skole er det også slik at det ikke er uendelig med penger, så det å fylle

musikkpedagogstillinger med musikkterapeuter, selv om det får oss som nyutdannede inn i arbeid, kan ha en negativ virkning over tid da det åpner for de pengesparende tilfellene at vi kan få mer pedagogiske oppgaver enn terapeutiske for å dekke et behov for pedagoger. Eller det terapeutiske kan bli overlatt til en musikkpedagog uten musikkterapikompetanse og -utdanning om musikkterapeuten ikke har jobben lenger.

5.3.1 Stigma rundt psykisk helse blant ungdom

Stigma handler om fordommer, som oftest feilinformasjon eller feilrepresentasjon av det som blir stigmatisert, og det å kategorisere og sette et mindreverdighetsstempel på noen. Psykisk helse har lenge vært stigmatisert, av eldre generasjoner som en svakhet og av yngre generasjoner som noe *'unormalt'* tross mange studier og rapporter som viser at psykiske lidelser er svært vanlige både hos ungdom og voksne (Bakken, 2022; Bang et al., 2023). I en evalueringsrapport fra 2018 skriver Tuastad om tilbakemeldinger fra deltakere som opplever fokuset på psykisk helse i konsertforbindelse som stigmatiserende og skambelagt. Deltakerne snakket da om hvordan folk som ser konsertnavn som «psykisk kan du være sjøl» kan få folk til å ikke ville komme fordi de tror det vil være amatørmessig, og at det rammer inn artistene som psykisk syke, selv om de ikke identifiserer seg med denne *kategorien* i samfunnet lenger (Tuastad, 2018, s. 14-15).

Som vist tidlig i oppgaven, har ikke psykisk helsevern for unge plass til alle som trenger hjelp (Barneombudet, 2020), og med mange ungdommer som opplever så mye stress at de ikke klarer å takle det (Bakken, 2022), kan denne plassmangelen skape et inntrykk hos de unge om at de ikke er syke nok til å få hjelp, som kan videreutvikle selv-stigmaet om å søke hjelp.

En tolkningsuttalelse fra utdanningsdirektoratet (2017) snakker om skolens ansvar for elever med helse- og omsorgsbehov i skoletiden. I denne blir det lagt frem hvordan «tilpasninger og hjelp må i noen tilfeller regnes som en del av opplæringen» (UDIR, 2017), og hvordan det oppfyller opplæringslovens krav om et godt og trygt psykososialt miljø. Tolkningsuttalelsen handler om fysiologisk hjelp, for eksempel ADL-trening som handler om livsferdigheter. Men jeg vil foreslå at de gode poengene som artikkelen kommer med om somatiske behov kan ha overføringsverdi til psykisk helsehjelp. En elev som vegrer seg for å gå på skolen kan ikke sies å ha et godt og trygt skolemiljø, mener jeg. Jeg vil da stille det potensielt provoserende spørsmålet; er det ikke stigmatiserende for ungdom med psykiske helseproblemer hvis

skolesystemet ikke prioriterer tiltak som kan forbedre det psykososiale miljøet og tilrettelegge for en skolehverdag som fremmer god psykisk helse?

5.4 Potensiale for tiltak - Implikasjoner for praksis

Musikkterapi er mulig å få inn i norsk videregående skole, det har denne studien og presentert forskning vist. Det er flere måter dette kan gjøres på, og som L2 sier så trenger det ikke være vanskelig å organisere seg. Med hjelp fra organisasjoner og kulturlag kan skoler både få hjelp til å søke om midler, og til å organisere og gjennomføre musikkaktivitetene. Særlig nå etter pandemien, når ungdom har hatt mindre tilgang på kulturaktiviteter, er det viktig å promotere kunst og kultur for unge sier direktør i Kulturdirektoratet Kristin Danielsen i et debattinnlegg i Dagsavisen (2023). Frem til politikere tar disse anbefalingene inn i beregningen på et nivå som kan støtte og opprettholde kulturtiltak og psykisk helse-tiltak som musikkterapi er, kan vi som promotører for musikkterapi i skolen lene oss på tilgjengeligheten av stipend og midler fra organisasjoner og kulturlag.

For at et musikkterapeuttilbud skal bygges inn i norsk skole må man se på det fra flere kanter. Det må tilrettelegges på det administrative plan, men også på det fysiske plan. Mange videregående skoler har, som tidligere nevnt, ikke godt lydisolert musikkrom, og ikke alle klasserom er tilrettelagt for musikkaktiviteter (Personlig kommunikasjon, 3.-4. Mai 2023). Utforming av byggene kan være et hinder for mange skoler, da det kan virke forstyrrende for både andre elever og elevene som deltar i musikkaktiviteter.

Det er mye som kan gjøres for å tilpasse tilbudet slik at det er minimalt forstyrrende, og maksimalt helsefremmende. Man kan for eksempel justere tiden for musikkaktiviteten, slik skolen til L2 gjorde, eller passe på at musikken foregår i et rom som ikke deler vegg med andre elever. Man kan også bruke mindre høylytte aktiviteter som for eksempel en lyttemetode kalt BMGIM (Trondalen & Overland, 2008), eller en samtalebasert lyttegruppe hvor gruppen hører på en enkelt sang per sesjon, og deretter snakker sammen om låten eller stykket. Dette kan beskytte elever som ikke deltar i den musikalske aktiviteten. Jeg vil videre i dette kapitlet komme med spesifikke forslag til musikkaktiviteter som kan gjennomføres i videregående skole.

5.4.1 Elevstyrt

Et forslag til aktivitet som har brukermedvirkning i form av at elevene får være med å bestemme, kan være å ha musikk i noen av fellesområdene eller designerte områder av skolen, og at elever kan være med på å lage spillelister. Da får man både de positive sidene av å dele musikken og musikksmaken sin med andre medelever og høre det de har å komme med, og man får med en følelse av samarbeid og tilhørighet; alle kan bidra til spillelistene. Det er også mulig å lage spesifikke spillelister for forskjellige stemninger og energinivåer, slik at administratorer og lærere kan sette på ulike lister om morgenen, dagen, og ettermiddagen. Slik kan dette også hjelpe til med innramming av skoledagen for elevene. Et ekstra lag i denne aktiviteten kan være å bringe fysisk aktivitet inn i bildet ved for eksempel dans. Elevene kan også knytte spillelistene de har laget sammen til gymtimer i forbindelse med oppvarming og ballspill.

Et annet forslag til aktivitet som elevene kan ta styring på selv, kan være tilrettelegging for band og samspill. Som vist i ringerunden min, har ikke de fleste skolene musikkprogramfag, men likevel er det mange elever som driver med musikk og revy (Personlig kommunikasjon, 3-4. Mai). Så om skoler kan legge til rette for bandøvinger, kan dette bli godt tatt imot av musikkinteresserte elever. Tilretteleggingen kan være så enkel som at en lærer som uansett er tilgjengelig for leksehjelp ved åpen skole, kan låse opp et klasserom eller øvingsrom for elever, og låse etter dem ved slutten av dagen. Denne aktiviteten kan lede opp til en fremføring, for eksempel skoleavslutning eller andre felles samlinger elevene deltar på, som et kulturelt bidrag og som en kilde til mestringsfølelse hos de fremførende elevene. Dette er også en god mulighet til å anerkjenne de musikalske ressursene til elevene. Her går det an å søke om midler til instrumenter og annet utstyr fra diverse organisasjoner, da det er et kulturtiltak.

I tillegg kan man gjøre fremføringene til en større og mer inkluderende aktivitet ved å ha allsang med bandet som spiller, eller karaoke og grab-the-mic hvor elever kan løpe frem og ta mikrofonen og synge låten de tror spilles.

Disse aktivitetene er mulig å få til med skoleansatte som ikke har musikalsk kompetanse, men det er jo selvfølgelig en fordel om noen kan bidra til instrumentlæring og lydmiksing. Dette er også noe som kulturskolen kan bidra med. Som et kulturtiltak kan skoler jobbe med kulturskoler for instrumentlæring og musikkproduksjonslæring slik at både lærere og elever kan få kompetanse i aktivitetene. Forandringshuset som del av KFUK-KFUM har

musikktilbud rundt omkring i Norge. For eksempel har Forandringshuset Grønland i Oslo gratis musikkstudio for ungdom i alderen 13-26år, hvor de kan få hjelp til å lage en sang fra innspilling til mastring, av frivillige med musikkproduserings-kompetanse (Forandringshuset, u.å.). Slike samfunnsressurser kan skoler informere om og benytte seg av ved å danne samarbeid og allianser. For eksempel kan elever som ikke ellers har tilgang til gode øvingsrom, komme til kulturhus, kulturskoler og steder som Forandringshuset, og få tilgang til profesjonelle øvingsrom med godt utstyr. I tillegg til å være en fin rusfri møteplass, som kan være betryggende for mange ungdom, er det motiverende å spille på skikkelig utstyr og *‘høres profesjonell ut’*.

5.4.2 Lærerstyrt

Det er flere musikalske aktiviteter pedagoger ansatt i videregående skole kan holde med elevene.

Lavterskel

Lærere kan ta elevene med på konserter som kan være historisk lærerikt da mye musikkutvikling skjer i en historisk kontekst, og dette kan gi en knagg for elevene å henge tidsperioder på. Mange kulturarenaer har også rabatter for barn og unge.

Musikk er noe lærere kan innføre i fag som historie, da det er tydelig hvordan historiske hendelser har påvirket og blitt påvirket av musikken i den aktuelle perioden, og dette kan skape et audibelt bilde for elevene, og en ekstra knagg å henge tidslinjene på. Barn og unge lærer på forskjellige måter og det kan være lærerikt å knytte det historiske til det kulturelle.

Lærerne jeg intervjuet snakket om den avslappende effekten av musikk på forskjellige tider på dagen. En måte å ha musikk i undervisning for å la elevene roe ned er å spille rolig musikk mens man veileder dem gjennom en avslapningsøvelse. Dette er også noe elever kan gjøre seg imellom og på egenhånd. Det finnes mange meditasjonsvideoer på YouTube, med flere stemninger. Lærere kan også sette på rolig musikk mens elevene jobber individuelt.

Med kompetanse

Når jeg skriver *med kompetanse* mener jeg lærere som har en form for musikalsk kompetanse, eller en kompetanse i hvordan man kan bruke musikk med elever på en terapeutisk og

motiverende måte. Blant annet vil lærere som deltar på UiB sitt videreutdanningskurs ha denne typen kompetanse etter fullført kurs. Her handler det om å forstå hvordan musikk kan hjelpe og påvirke elevers psykososiale miljø, og hvordan dette kan påvirke læringsmiljøet deres. Det handler også om å skaffe kontakter mellom skolen og steder som kulturskolen og Forandringshuset og andre som har tilbud for ungdom. Jeg mener det burde være mulig å ha seminarer for elevene som et kulturtilbud, som kulturpolitikere også sikkert vil være positive til, hvor ungdommene kan lære seg musikk i form av produksjon i studio, elektroniske instrumenter som de kan spille med hodetelefoner (for eksempel el-piano og el-gitar) og da ikke forstyrre annen undervisning ved øving og andre i huset om det er hjemme.

Lyttegruppe er en fin lavterskel aktivitet både for deltakere og organisatorer og ledere. Verktøy som for eksempel å velge et tema på forhånd, kan være til nytte i en travel skolehverdag med mange valg som skal tas til alle tider. Begrenset utvalg av sanger elevene kan vise kan være en støtte i dette. Lærer og elever kan velge om de ønsker å ha en struktur som er mer samtaletung, eller mer musikk tung. For å få frem samtale og relasjonsbygging via disse samtalene, kan lærer begrense antall sanger og forberede noen åpne spørsmål til elevene om hva de syntes og hva de tenker. Om det er ønskelig med mest musikk kan lærer ha en PC åpen med for eksempel Spotify eller YouTube åpen slik at elever kan gå opp og sette sanger de ønsker å høre på i kø. Da får man en stødig flyt av musikk. Her kan det være gunstig å sette et tema for å ramme inn aktiviteten litt. I lyttegruppe er det også fint å lage en spilleliste med alle låtene som blir foreslått av elever, slik at de kan ha noe å høre tilbake på. Dette kan inngå i spillelister som kan spilles på fellesområder også om det er aktuelt.

5.4.3 Musikkterapeut

Individuelle timer med elever som har skolevegring, så vel som gruppetimer som kan skape et trygt miljø for elever med sosiale utfordringer.

Alle aktivitetene jeg har listet opp så langt som mulige musikkaktiviteter pedagoger kan implementere i skolen, har potensiale for å brukes i musikkterapi med en musikkterapeut som tilrettelegger aktiviteten etter ressursene og behovene elevene har. En musikkterapeut kan også jobbe mer individuelt med enkeltelever som for eksempel vegrer seg for å gå på skolen. Her kan det jobbes tverrfaglig med helsesykepleier og pedagoger for best mulig oppfølging for enkeltelevne.

En musikkterapeut kan også tilpasse gruppetimer til å være mer målrettet og lavterskel for elevene. Gruppetimer kan skape et trygt miljø for sosialisering for elever med sosiale utfordringer. Dette er også noe L2 snakket om, at elever føler det er lettere å sosialisere i forbindelse med musikk-gruppeaktiviteter.

En annen aktivitet som kan være mer aktuell å gjøre spesifikt med musikkterapeut er sangskrivning, da dette kan være intimt og sårbart, men det kan også komme frem temaer som en pedagog ikke nødvendigvis har kompetanse til å respondere på. Jeg mener at ungdom er poeter på sine egne måter, og at alle har evne til å skrive en sang. Med musikkterapeut som kan akkompagnere, hjelpe i skriveprosessen, og kanskje også hjelpe med innspilling, kan sangskrivning være en stor kilde til mestringsfølelse og stolthet for ungdommen.

5.5 Veien videre i forskningsfeltet

I denne oppgaven har jeg forsøkt å vise hvordan musikkterapi passer inn i videregående skole, og hva som kan gjøres for å gjøre det mer tilgjengelig for ungdom. I mine søk fant jeg ut at det ikke er så mye skrevet om denne tematikken i musikkterapilitteratur. Derfor håper jeg at denne masteren kan inspirere en vekst i interesse for feltet og skape nye forskningsprosjekter for musikkterapi med ordinær ungdom. I dette kapittelet vil jeg foreslå noen temaer for fremtidige forskningsprosjekter, og måter vi som musikkterapeuter og forskere kan spre kunnskapen og fordelene ved musikkterapi i skolekontekst.

5.5.1 Mer forskning

Jeg vil først presentere noen idéer til forskningsprosjekter som kan bygge på det denne masteroppgaven har vist. Jeg tenker at disse problemstillingene kan være interessante å utforske, og at det vil være nyttig for allmennheten.

Elevers tilgang på musikk

Som et bakteppe til intervjustudien jeg gjorde, ringte jeg som vist rundt til skoler i Bergen. Jeg mener en survey-strukturert studie bør gjøres, hvor videregående skoler i hele landet blir inkludert. Dette kan vise foreløpig usynlige tall på hvor tilgjengelig musikkaktiviteter og musikklokaler er for ungdom i Norge. Studien har også potensiale til å inspirere skoler til å promotere det tilbudet de har på sine nettsider, da mange, som nevnt i tidligere kapitler, ikke gjør dette. Som en del av studiens avslutning kan skolene også settes i kontakt med

musikkterapeuter som kan starte søknader om midler til tiltak, og som i tur kan skape fremtidige stillinger for musikkterapeuter i arbeid med ungdom.

Lyttegruppe for sosialt miljø

Mitt originale forskningsprosjekt som ble lagt til side grunnet streik og trange tidsrammer, er et prosjekt jeg fortsatt ønsker å se gjennomført, men på en større arena. Jeg ønsker å se et forskningsprosjekt hvor det blir gjennomført ukentlige lyttegrupper med elever på videregående skoler, med dybdeintervju og fokusgruppeintervju i starten og slutten av studien for å se hvordan det sosiale miljøet er for elevene.

Et annet langvarig forskningsprosjekt som kan være positivt for feltet er en studie som følger ungdom gjennom ungdomsskolen og videregående, med og uten musikkaktiviteter. Statistisk Sentralbyrå har langvarige undersøkelser for å se hvor mange som fullfører videregående skole på normert tid (SSB, 2022), jeg mener dermed at dette burde være mulig å få til, gitt en lang tidsramme for prosjektet.

Effektstudie

Musikkterapi med ungdom i videregående skole er fortsatt et ungt praksis- og forskningsfelt. Men en gang i fremtiden når det er etablert stillinger for musikkterapeuter i videregående skoler, kan det være nyttig å holde en effektstudie i form av en RCT. Dette kan vises til i søknader om midler, og være praktisk å referere til i prosessen med å spre kunnskapen om musikkterapi i videregående skole.

5.5.2 Spre kunnskapen

Det finnes mange måter å spre kunnskap og forskning på. Noen eksempler som er realistiske i gjennomføringen kan være de jeg nå vil presentere i dette kapitlet.

Konferanser

Som L2 snakket om, bør musikkterapi vises frem på relevante konferanser. I skolekontekst kan dette være rektorkonferanser. Det er også interessant å vise frem skolerelatert musikkterapiforskning på POLYFON konferanser. Musikkterapistudenter har som del av utdanningen å delta på POLYFON konferanser de fleste årene av programmet. Her er det da muligheter til å inspirere fremtidige musikkterapeuter i tillegg til ferdigutdannede musikkterapeuter. Det er også en sjanse til å få tilbakemeldinger fra kolleger og videreføre forskningen selv med inspirasjon fra konferanser.

Presentasjoner på individuelle videregående skoler

Om det allerede er snakk om å starte opp eller forbedre et musikktilbud på en skole, kan det være en god idé å holde en presentasjon av tilbudet for elevene som et rekrutteringsverktøy. Her går det også an å ha eksempler på aktivitetene, for eksempel en liten konsert med et band dannet av elever. Det kan være positivt og motiverende for elevene å se noen på sin egen alder som spiller og får det til.

Tidsskrift

Et grunnleggende alternativ for å spre kunnskapen og forskningen er å skrive om det i en artikkel i tidsskrift. Siden denne oppgaven står i skolekontekst og musikkterapikontekst, er det en lang rekke tidsskrift som kan være aktuelle å publisere i. Tidsskrift er også ofte referert til i annen forskning og i akademiske oppgaver. Der en masteroppgave er mindre ønskelig å ha som hovedkilde, kan en artikkel i tidsskrift være en stødig referanse, og være inspirasjon til videre forskning både av studenter og ferdig utdannede, så vel som andre profesjoner. Ved å informere andre profesjoner om mulighetene ved musikkterapi i skolen kan det skapes større interesse for et tverrfaglig samarbeid.

Magasiner og blader

Et alternativ til tidsskrift kan også være at forskningen skrives inn i en artikkel til et magasin med mindre formelle krav til format. Her er det også en mulighet for å forenkle språket og ha flere forklaringer av teorirammeverk. Slik kan forskeren gjøre tematikken mer forståelig for ikke-musikkinteresserte pedagoger og administratorer, så vel som musikkterapeuter og musikkterapistudenter. Det er også mulig å publisere innlegget som en kronikk i aviser for å nå ut til en enda bredere leserskare. Dette skaper en lav terskel for informering om musikkterapiens muligheter i skolekontekst.

6.0 Konklusjon

I dette siste kapittelet som en konklusjon til oppgaven vil jeg presentere en oppsummering av oppgaven, noen refleksjoner rundt forskningen, og avsluttende tanker jeg sitter igjen med nå mot prosjektets slutt.

6.1 Oppsummering

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å belyse hva lærere ansatt i videregående skole har erfart og mener om musikk og musikkterapi som et tiltak i skolen. Et av formålene med forskningsprosjektet har vært for meg å lære mer om hvordan musikkterapi kan passe inn i videregående skole i Norge, og hvordan jeg som fremtidig musikkterapeut kan passe inn i dette feltet og bidra til et mer kunnskapsrikt forskningsmiljø, spesielt siden det ikke finnes mye skrevet om dette spesifikke temaet ellers.

Problemstillingen for denne oppgaven har vært som følger:

Hva forteller lærere ansatt på videregående trinn om bruk av musikk som tiltak for å fremme skolens psykososiale læringsmiljø?

Jeg intervjuet to lærere, hvorav en jobber på ordinær og en på spesialskole. Vi snakket om læringsmiljø, deres erfaringer med musikk med elever, og hva de tenker om hvordan musikk kan være et tiltak i videregående skole. Det kom frem fine refleksjoner rundt utfordringer og positive ringvirkninger av musikk i undervisningstid, og ønsker om å lære mer om musikkterapi i skoler og spre kunnskapen. Musikk kan være avslappende i en stressfylt hverdag for ungdommene, og motiverende for skolearbeid som mange blir enda mer stresset av. Musikk kan også være byggesteiner i relasjonsbygging elever seg imellom og mellom elev og lærer. Dette bygger tillit til pedagogene også, som bidrar til en trygghet for elevene, som igjen fører til tryggere relasjoner generelt og mulighet for livsmestring og forbedret selvregulering. Videre viser resultatene fra intervjuene hvordan musikk som et forebyggende tiltak i skolen kan mottas godt av både elever og lærere, og være et positivt tillegg til skolehverdagen.

Utfordringene som ble snakket om var systematiske og fysiske, i form av begrensinger i midler, plass, og ressurser blant pedagoger. I skolen hvor så mye skal læres i løpet av noen få år, er det ikke plass i timeplanen for mange til musikk. Situasjonen med streik som skapte

endringer og forsinkelser i mitt eget forskningsprosjekt for denne masteroppgaven, er den samme situasjonen som komprimerer hvor mye elevene må lære i løpet av semesteret, og skaper da også mindre tid for tiltak som musikkterapi i undervisningstiden.

6.2 Refleksjon rundt forskningen

Som jeg har gått gjennom i kapittel 2.0 om metode og forskningsprosessen, var det mange U-svinger i dette prosjektet, og jeg har reflektert mye over hvordan dette snevret inn informantutvalget og strukturen i forskningsprosjektet. Men samtidig ville ikke prosjektet vært det samme med andre informanter. Refleksjonene disse to lærerne kom med har hatt en stor innvirkning på oppgaven, og funnene i prosjektet indikerer at musikk i skolen er både ønskelig og mulig å få til med organisering av eksisterende potensialer. Som jeg fant ut i ringerunden min er det mange skoler som har tilgang på instrumenter, eller har elever som tar med eget utstyr hjemmefra, og det finnes ressurser som kulturhus som også kan bidra med slike ressurser. Slik jeg ser det, er mulighetene kun begrenset av nivået av interesse blant elevene. Vi kan ikke tvinge dem til å bli med på musikkterapi, men vi kan tilrettelegge for deltakelse ved blant annet å skape et miljø hvor det ikke vil ha akademiske konsekvenser å bruke tid i musikkterapi.

Selv om jeg tror det er mange meninger som ble ytret som deles av andre lærere, er ikke disse informantene representative for lærere i Norge som gruppe. Likevel viser denne studien resultater som, sett i sammenheng med relevant teori, kan konkretiseres til et optimistisk utgangspunkt for å få musikkterapi inn i videregående skole. I kapittelet 5.0 diskuterer jeg måter musikkterapi kan brukes i skolesystemet med forskjellige nivåer av elev-deltakelse og kompetansenivå blant pedagoger.

Jeg tenker at i arbeid for å videreutvikle felt, og for å lage stillinger i et ellers ressursfattig system, trengs det klare veiledende steg som kan følges. Det skader heller ikke å presentere eksempler på hvordan tiltaket kan fungere i praksis, slik jeg har gjort i diskusjonen. Det var viktig for meg å vise muligheter på forskjellige kompetansenivå og deltakernivå, da ikke alle skoler vil ha tilgang til pedagoger som har gått på videreutdanningskurs, eller musikkterapeut. Men fordelene med musikkbruk er fortsatt til stede, selv om de vil være større med en utdannet musikkterapeut involvert i aktivitetene.

Og selv om det er mye som kan bli sagt om planlegging og å være ute i god tid, vil det alltid være komplikasjoner og endringer i et kvalitativt forskningsprosjekt. Som jeg snakket om i

kapittel 5.5 om veien videre i forskning, tror jeg det ville være interessant å ha en studie basert på det som var originaltanken med dette prosjektet, men en videreføring av denne intervju-studien ville også være interessant.

Musikkterapi i skolen er et felt det er lite forsket på, men med store potensialer for forskning- og profesjonsutvikling, og stadig flere praksisplasser som kan inspirere fremtidige masterskrivende musikkterapistudenter, mener jeg det vil være et rasktvoksende forskningsfelt.

6.3 Avsluttende tanker

Dette prosjektet har vært svært givende for meg som musikkterapistudent og som en person som hadde en problematisk ungdomstid. Jeg har fått lov til å utføre et forskningsprosjekt og skrive en masteroppgave om nettopp det som gjorde meg interessert i musikkterapi til å begynne med! Og jeg har fått se hvordan musikk brukes og kan brukes i videregående skoler, som har vært en inspirerende opplevelse som vil prege mine interesseområder i min karriere fremover.

Det vil være tilfeller hvor musikk er en revolusjonerende løsning for elevene, hvor det kan ha en merkbar effekt etter kort tid, og hvor boken med solskinnshistorier fylles opp på et år. Det vil også være tilfeller hvor musikk ikke er en mulighet, og heller ikke svaret for elevene. Dette, i tillegg til kategoriseringen som Crooke (2016) presenterer som problematisk, kan være fallgruver for fremtidige musikkprosjekter som trenger midler og ressurser. Med budsjettkutt som ofte tar det tilsynelatende minst nyttige først, og med en mangel på kunnskap om feltet blant ikke-musikkterapeuter, er det desto viktigere å informere om praksisen og eventuelle solskinnshistorier og overskyede historier. Mer kunnskap fører til større interesse og åpenhet om å prøve musikkterapi som tiltak. Velrundet kunnskap med flere perspektiv er også en måte å holde presentasjonene realistiske. Musikkterapi er en voksende profesjon, og musikkterapi med ungdom i skole er et ungt forskningsfelt fortsatt, med mye rom til å vokse.

I den nye folkehelsemeldingen presenterer Regjeringen strategier for å utjevne sosiale helseforskjeller. Den sier at «Skulen er ein viktig helsefremjande arena. Det viktigaste skulen kan gjere for å fremje god psykisk helse og førebygge psykiske plager, er å arbeide for å

skape eit trygt og godt skulemiljø der elevane lærer, meistrar og trivst» (St. meld. nr.15 (2022-2023)). Jeg mener at musikkterapi i skolen kan være et viktig verktøy i dette arbeidet.

Konkluderende mener jeg at man, gjennom denne studien, kan se at musikkterapi vil passe godt inn i videregående skole som et tiltak for å fremme det psykososiale læringsmiljøet for ungdommene. Det er ønsket, og det er mulig.

Referanser

Redaksjonen for norsk APA-stil. (2022). Norsk APA-manual: En nasjonal standard for norskspråklig APA-stil basert på APA 7th (Versjon 1.8). Unit.

<https://www.unit.no/tjenester/norsk-apa-referansesti>

Australian Music Therapy Association (u.å.) *What is music therapy?* Hentet 26. November 2022 fra: <https://www.austmta.org.au/about-us/what-is-mt/>

Bakken, A., Sletten, M. A., Eriksen, I. M. (2019). Generasjon Prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 46-76.

Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 8/21). NOVA, OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/2767874>

Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 5/22). NOVA, OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/3011548>

Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M. & Torgersen, L. (2023). Psykiske plager og lidelser hos barn og unge. FHI. Hentet 14. Mai 2023 fra

<https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>

Barneombudet. (2020). En psykisk helsetjeneste tilpasset barn og unges behov: Jeg skulle hatt BUP i en koffert. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/jeg-skulle-hatt-bup-i-en-koffert>

Bath, H. (2008). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Reclaiming Children and Youth*, 17(3). 17-21.

Bath, H. (2015). The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the Other 23 Hours. *Reclaiming Children and Youth*, 23(4). 5-11.

Beckmann, H. B. (2019). «Hvis det går en dag uten musikk, føler jeg at jeg ikke har levd den dagen»: Om ungdommers musikkbruk som en eksistensiell ressurs. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 96(1-2). 6-21. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-01-02-02>

Boell, S. K. & Cecez-Kecmanovic, D. (2010). Literature Reviews and the Hermeneutic Circle. *Australian Academics & Research Libraries*, 41(2). 129-144. <https://doi.org/10.1080/00048623.2010.10721450>

Boell, S. K. & Cecez-Kecmanovic, D. (2014). A Hermeneutic Approach for Conducting Literature Reviews and Literature Searches. *Communications of the Association for Information Systems*, 34(1). 257-286. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.03412>

Bruscia, K. E. (2014). *Defining Music Therapy*. USA: Barcelona Publishers.

Buudir (1-2013). *Oppslagsverk: Hvordan kan vi hjelpe ungdom som står i fare for å falle utenfor skole og arbeidsliv?* Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.

Crooke, A. H. D. (2016). Extrinsic Versus Intrinsic Benefits: Challenging Categories Used to Define the Value of Music in Schools. *Voices: A world Forum for Music Therapy*, 16(2). <https://doi.org/10.15845/voices.v16i2.875>

Danielsen, K. (2023). Ungdommen trenger et kulturpass [Melding til diskusjonsforum]. Dagsavisen debatt. <https://www.dagsavisen.no/debatt/2023/04/18/ungdommen-trenger-et-kulturpass/>

De forente nasjoner. (2022). *FN's bærekraftsmål: 4, God Utdanning*. FN. Hentet 14. Mai 2023 fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (ISBN: 978-82-7682-101-7). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

de Witte, M., Pinho, A. S., Stams, G.-J., Moonen, X., Bos, A. E. R. & van Hooren, S. (2022). Music therapy for stress reduction: a systematic review and meta-analysis. *Health Psychology Review*, 16(1). 134-159. <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1846580>

Eide-Midsand, N. (2017). Betydningen av å være trygg. 1. Utviklingstraumatiserte barns affektreguleringsvansker forstått i lys av Stephen Porges polyvagle teori. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(10). 918-926.

Engh, I. B. (2023). *Fleire Barn blir mobba i skulen – det kan vi ikkje akseptera*. Barneombudet. Hentet 14. Mai 2023 fra: <https://www.barneombudet.no/aktuelt/debatt/fleire-barn-blir-mobba-i-skulen-det-kan-vi-ikkje-akseptera>

Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & Von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. (NOVA Rapport 6/2017) NOVA, Oslomet. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5115>

Eriksen, N. (2020). *Stress, press og psykiske plager blant unge: Ungdata*. Ungdata. <https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>

Forandringshuset. (u.å). Forandringshuset Grønland Aktiviteter. Hentet 14. Mai 2023 fra: <https://forandringshuset.no/hus-aktiviteter?Sted=Forandringshuset%20Gr%C3%B8nland>

Glaser, B. G. & Strauss, F. (1999). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Transaction Publishers.

Gording, B. (2013). Med hjertet i halsen; posttraumatisk stresslidelse og elevers skolefungering. *Spesialpedagogikk*, 13(3). 4-15.

Guttormsgaard, P. A. (2019). *Traumebevisst tilnærming i skolen: En kvalitativ studie av læreres erfaringer med å inkorporere traumebevisst tilnærming i skolen* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Havik, T. & Ertesvåg, S. (2020). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket Olweus programmet (OBPP) – et skoleomfattende program mot mobbing og antisosial atferd (2. utg). *Ungsinn*, 1:3. https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/olweus-programmet-obpp-2-utg/

Helsedirektoratet (2021). *Kommunen bør aktivt fremme sosial støtte og mestring for barn og unge på deres arenaer*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/lokale-folkehelseiltak-veiviser-for-kommunen/psykisk-helse-og-livskvalitet-lokalt-folkehelsearbeid/kommunen-bor-aktivt-fremme-sosial-stotte-og-mestring-for-barn-og-unge-pa-deres-arenaer>

Hillecke, T., Nickel, A., Bolay, H. V. (2005). Scientific Perspectives on Music Therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1). 271-282. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.020>

Holt, N., Bremner, A., Sutherland, E., Vliek, M., Passer, M. W. & Smith, R. E. (2019). *Psychology: The Science of Mind and Behaviour* (4. utg). McGraw-Hill Education.

Jørgensen, T.W, & Steinkopf, H. (2013). Traumebevisst omsorg. *Fosterhjemskontakt*, 13(1), 10-17.

Krüger, V., Nordanger, D. & Stige, B. (2017). Traumebevisst omsorg i barnevernet. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 55(10). 998-1008. <https://psykologtidsskriftet.no/vitenskapelig-artikkel/2017/10/musikkterapi-og-traumebevisst-omsorg-i-barnevernet>

Krüger, V., Risnes, T., Nilsen, C., & Høiseth, T. (2019). Musikkterapi og skoledeltakelse for ungdommer med barnevernsbakgrunn – en casestudie. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 96(01-02), 40-55. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-01-02-04>

Krüger, V. & Strandbu, A. (2015). *Musikk, ungdom, deltakelse: musikk i forebyggende arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2021, 11. Juni). *Læringsmiljø og mobbing*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/laringsmiljo-og-mobbing/id2353806/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utgave). Gyldendal.

Landis-Shack, N., Heinz, A. J., & Bonn-Miller, M. O. (2017). Music therapy for posttraumatic stress in adults: A theoretical review. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 27(4), 334–342. <https://doi.org/10.1037/pmu0000192>

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing.

Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen, en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenteret for Utdanning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/stress-i-skolen/>

Lind, O. (2011). Ikke-audiologiske affekter av støy. *Ramazzini*, 18(2). 4-5.

Malchiodi, C. A. (2020). *Trauma and Expressive Arts Therapy: Brain, Body and Imagination in the Healing Process*. The Guildford Press.

Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene?* Danmark: Spartacus Forlag AS.

McFerran, K. (2010). *Adolescents, Music and Music Therapy. Methods and Techniques for Clinicians, Educators and Students*. Jessica Kingsley Publishers.

McFerran, K. S., Crooke, A. H. D., Bolger, L. (2017). Promoting Engagement in School through Tailored Music Programs. *International Journal of Education & the Arts*, 18(3). <http://www.ijea.org/v18n3/>

Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2020). *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.

Normann, T. M. & Hetland, A. (2021). Unge som faller utenfor og deres inntektsutvikling. SSB. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/inntekt-og-formue/artikler/unge-som-faller-utenfor-og-deres-inntektsutvikling>

NOU 2015: 2. (2015). Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>

OECD (2018). *Investing in Youth: Norway*. Investing in Youth. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/24126357>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Porges, S. W. (1995). Orienting in a defensive world: Mammalian modifications of our evolutionary heritage. A polyvagal theory. *Psychophysiology*, 32(4). 301-318. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.1995.tb01213.x>

Porges, S. W., Furman, S. A. (2011). The early development of the autonomic nervous system provides a neutral platform for social behaviour: a polyvagal perspective. *Infant and Child Development*, 20(1). 106-118. <https://doi.org/10.1002/icd.688>

Prop. 57 L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>

Regjeringen (2022, 27. April) *Verdens helseorganisasjon*. Hentet 27. November 2022 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/innsikt/internasjonalt-helsesamarbeid/innsikt/verdens-helseorganisasjon-who/id435126/>

Rolandsgard, N., Amengual, C. K. & Madsen, O. J. (2023). Unges forståelser av åpenhet om psykiske problemer: en kvalitativ studie. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 60(5). 286-296. <https://doi.org/10.52734/MUAS4377>

Rolvjord, R. (2008). En ressursorientert musikkterapi. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. (s. 123-138). Norges musikkhøgskole.

Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. (s. 5-28). Norges musikkhøgskole.

Skånland, M. S. (2012). *A Technology of Well-Being: A qualitative study on the use of MP3 players as a medium for musical self-care* [Doktorgradsavhandling]. Norges Musikkhøgskole.

Statistisk sentralbyrå. (2018). *Flere gjennomfører videregående*. [Statistikk]. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-gjennomforer-videregaende>

Statistisk sentralbyrå. (2022). *Gjennomføring av videregående opplæring*. [Statistikk]. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

Stige, B. (2008). Samfunnsmusikkterapi: mellom kvardag og klinikk. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. (s. 139-160). Norges musikkhøgskole.

Stige, B., Malterud, K., Midtgarden & Midtgarden, T. (2009). Toward an Agenda for Evaluation of Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 19(10). 1504-1516. <https://doi.org/10.1177/1049732309348501>

St.meld. nr. 15 (2022-2023). *Folkehelsemeldinga: Nasjonal strategi for utjamning av sosiale helseforskjellar*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-15-20222023/id2969572/>

St.meld. nr. 19 (2014-2015). *Folkehelsemeldingen: Mestring og muligheter*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>

St.meld. nr. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen: med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>

Suldo, S., M., Shaunessy, E. & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students. *Psychology in the Schools*, 45(4), 273-290. <https://doi.org/10.1002/pits.20300>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave). Gyldendal Norsk Forlag.

Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag* (2. utgave). Fagbokforlaget.

Torstuen, E. (2018). *Sangskrivning med ungdom i barnevernet* [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen.

Trondalen, G. (2008). Musikkterapi – et relasjonelt perspektiv. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. (s. 29-48). Norges musikkhøgskole.

Trondalen, G. & Overland, S. (2008). The Bonny Method of Guided Imagery and Music (BMGIM). I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*. (s. 439-450). Norges musikkhøgskole.

Tuastad, L., Johansen, B., Østerholt, A. L. (2018). *Bruker spør bruker: Evaluering av prosjektet MOT82*. Helse-Bergen.

Universitetet i Bergen. (2021, 23. Juni). *EPICURE – en agenda for dialogbasert vurdering av kvalitet i kvalitativ forskning (English CC)* [Video]. YouTube.

<https://youtu.be/5kLvWJQpX50>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolens ansvar for elever som har behov for helse- og omsorgstjenester i skoletiden*. Regelverkstolkningar frå Udir.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Skolens-ansvar-for-eleversom-har-behov-for-helse--og-omsorgstjenester-i-skoletiden/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). Elevundersøkelsen – mobbing vg1 til vg3, sortert etter spørsmål [statistikk]. Hentet 14. Mai 2023 fra: [https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevundersokelsen-mobbing-vg1-vg3-sporsmal/?rapportsideKode=VGO_EUV_mobbing&filtre=EierformID\(-10\)_EnhetID\(-12\)_KjoennID\(-10\)_ProgramomraadeID\(-10\)_TidID\(202212\)_TrinnID\(10_11_12\)_VisAntallBesvart\(1\)&radsti=F!\(41\)_*\(41.*\)](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevundersokelsen-mobbing-vg1-vg3-sporsmal/?rapportsideKode=VGO_EUV_mobbing&filtre=EierformID(-10)_EnhetID(-12)_KjoennID(-10)_ProgramomraadeID(-10)_TidID(202212)_TrinnID(10_11_12)_VisAntallBesvart(1)&radsti=F!(41)_*(41.*))

Vestland fylkeskommune. (u.å.). *Vidaregåande skular i Vestland*. Vestlandfylke.

<https://www.vestlandfylke.no/utdanning-og-karriere/skular/>

Walseth, L. T. & Malterud, K. (2004). Salutogenese og empowerment i allmennt medisinsk perspektiv. *Tidsskriftet Den Norske Legeforening*, 124. 65-66.

World Health Organization (1948) *Constitution of the World Health Organization*.

<https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>

Vedlegg 1. Spørsmål i uformell ringerunde

Liste over spørsmål i spørreundersøkelse med 14 videregående skoler i Bergen om tilrettelegging for musikkaktiviteter.

1. Har denne skolen musikklinje?
2. Har denne skolen musikkprogramfag? (Eventuelt i tillegg til musikklinje, for elever på andre linjer som likevel ønsker musikk)
3. Har denne skolen en form for musikk- eller fremføringsaktivitet som elever kan delta på? (For eksempel revy, musikkgruppe med eller uten musikkterapeut, eller konsert fremføring)
4. Har dere et rom som kalles for «musikkrommet»? Hvordan er dette rommet eventuelt lydisolert?
5. Har dere et rom som brukes til øving av elever i eller utenfor studietid? Hvordan er dette rommet eventuelt lydisolert?
6. Hvilke utstyr og instrumenter er tilgjengelig for elev-bruk?
7. Ville det være mulig å ha musikkaktiviteter på et vanlig klasserom eller grupperom? Hva må eventuelt til for å kunne ha musikkaktiviteter der? (For eksempel at det kun foregår når det ikke er annen undervisning i nærheten)
8. Har denne skolen «åpen skole», altså timer etter skoletid hvor elever kan benytte skolen til leksehjelp, aktiviteter og liknende? Hvor mange dager i uken, og hvor mange timer? Hvor mye av denne tiden er lærer tilgjengelig for leksehjelp?
9. Om det ikke finnes et rom hvor musikkaktiviteter kan foregå, er det noe ønske eller planer om å lage et slikt rom eller utvide eksisterende tilgjengelighet?

Vedlegg 2. Samtykkeskjema for dybdeintervju

Vil du delta i forskningsprosjektet *«Musikkterapi for ungdom i videregående skole»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om musikkterapi kan være aktuelt i norsk videregående skole. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette masterprosjektet er å kunne belyse og gi større innsikt i hvordan musikkterapi og musikk kan brukes i videregående skole for å oppnå bedre læringsmiljø. Problemstillingen masterprosjektet vil besvare ser slik ut: Hvordan kan en teoriramme fra musikkterapien brukes av lærere i møte med ungdom i skolehverdagen med et mål om å bedre læringsmiljø og forebygge frafall i videregående skole i Norge? Datamaterialet for prosjektet er ønskelig at innhentes ved individuelle intervju og fokusgruppeintervju med lærere og elever som har erfaring med musikkbruk i videregående opplæring i Norge.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Bergen, fakultet for kunst musikk og design er ansvarlig for prosjektet. Prosjektansvarlig og veileder for prosjektet er Viggo Krüger.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette masterprosjektet skal jeg gjøre ett individuelt intervju med lærere i løpet av høsten 2022, samt to gruppeintervju med elever i løpet av tidlig vår 2023. Individuelle intervju tar ca. 15 minutter, og gruppeintervjuene tar ca. 30 minutter. Intervjuene foregår som en samtale der intervjuer følger et overordnet skjema med forskjellige spørsmål. Dette kan for eksempel være «hvordan opplever du å ha musikk i skoletiden?».

Lydopptak av intervjuene vil bli tatt opp, videre transskriberes intervjuet på data som vil brukes i masteroppgavens presentasjon av de ulike intervjuene som er gjort.

Siden ikke alle elever er over 18 år kan foresatte få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt med undertegnede.

Det er frivillig å delta

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

Å delta vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærere ved skolen.

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger

Opplysninger om deg vil kun brukes til formålene nevnt i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Lydopptakene som blir gjort i intervjuene vil bli anonymisert der navn og eventuelle kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra

øvrige data. Videre vil datamaterialet bli lagret på en egnet sikker forskningsserver kalt SAFE, innelåst og kryptert.

Deltakere i dette masterprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes ved en eventuell publisering.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes [30.06.2023]. Ved prosjektslutt slettes alle personopplysninger og opptak som er gjort i forbindelse med intervjuene gjort i dette masterprosjektet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har RETTE – System for Risiko og ETTERlevelse (Behandling av personopplysninger i forskningsprosjekter og studentoppgaver ved UiB) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Bergen ved Viggo Krüger, som er prosjektansvarlig og veileder i dette prosjektet, på viggo.krüger@uib.no eller telefon +47 995 34 628

Eller student Helene Henriksen Haugstad på Helene.Haugstad@student.uib.no eller telefon +47 412 54 322

- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim

Med vennlig hilsen

Viggo Krüger, førsteamanuensis
GAMUT – forskningssenteret for musikkterapi
Prosjektansvarlig

Helene Henriksen Haugstad
Masterstudent, Musikkterapi

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Musikkterapi for ungdom i videregående skole*. Jeg har fått anledning til å stille spørsmål og diskutere andre problemstillinger knyttet til deltakelse i dette prosjektet. Jeg samtykker med dette til:

- Å delta i individuelt intervju
- Å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)