

# **MASTEROPPGÅVE**

## **Masterstudiet i skuleretta utdanningsvitenskap med fordjuping i musikk og musikkdidaktikk**

**Mai 2020**

### **Folkehelse og livsmeistring i musikkfaget**

Ei kvalitativ undersøkning om kva betydning musikk og musikkfaget kan ha for ungdomsskuleelevar i arbeid med det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring

Vilde Husevåg Standal

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærarutdanning og internasjonale studiar**

**Institutt for grunnskule- og faglærarutdanning**

Folkehelse og livsmeistring i musikkfaget

© Vilde Husevåg Standal

Masterstudiet i skuleretta utdanningsvitenskap med fordjuping i musikk og musikkdidaktikk

v/ OsloMet – storbyuniversitetet

# Samandrag

Denne masteroppgåva er tilknytt masterutdanninga i skuleretta utdanningsvitenskap med fordjuping i musikk og musikkdidaktikk, ved OsloMet – storbyuniversitet. Hausten 2020 implementerast læreplanen etter fagfornyninga, og dette høve har eg søkt svar på problemstillinga: «Kva betydning kan musikk og musikkfaget ha for ungdomsskuleelevar i arbeid med temaet folkehelse og livsmeistring?». Formålet med forskinga er å undersøke korleis ein kan legge til rette for det nye tverrfaglege temaet *folkehelse og livsmeistring* i musikkfaget, og kva kompetanse elevane kan tileigne seg her som vil ha betydning for dei i det å meistre sjølve livet.

Undersøkinga baserer seg på kvalitativ forskning, der eg har gjennomført tre fokusgruppeintervju, derav til saman ni 10. klasse-elevar har delteke. Dette er elevar som går på ulike skular, i ulike delar av landet, med ulik bakgrunn, erfaring og forhold til musikk. I forskinga har prestasjonspress og stress stått sentralt, og elevane har delt erfaringar om korleis dei opplever at dette påverkar kvardagen og helsa deira. I tillegg har dei reflektert rundt korleis musikken kan fungere som ein ressurs i møte med negativt stress, og kva dei tenker musikkfaget bør fokusere på for å lære elevar å forstå og handtere eigne og andre sine følelsar.

Med bakgrunn i intervjuar har eg funne at prestasjonspress og stress er noko mange ungdommar har problem med å handtere. Det er også viktig for ungdommar å vedlikehalde fasaden, og det å ikkje kunne vise sårbarheit er noko som gjer handteringa av prestasjonspress og stress enda meir krevjande. Eit interessant funn i studien er at dei fleste av informantane har eit bevisst forhold til bruk av musikk, og brukar den til å regulere, forstå og handtere eigne tankar og følelsar. Behovet for eit tema som folkehelse og livsmeistring er stort, og om ein klarar å ta tak i det på rett måte, meiner informantane at temaet kan vere verdifullt for elevar i grunnskulen. Dei uttrykker likevel skepsis til arbeid med temaet i musikkfaget av hovudsakleg tre grunnar: 1) det er utfordrande å få elevar til å opne seg; 2) læraren har ikkje tilstrekkeleg kompetanse; og 3) musikkopplevinga ein har heime blir ikkje den same i skulen. Samanfatta kan ein seie at musikk allereie er ein ressurs for ungdommar, og at skulen i større grad må legge til rette for det å oppleve musikk i musikklasserommet.

# Abstract

This master's thesis is associated with the master's program in scholarly educational science, with a major in music and music didactics at the Oslo Metropolitan University. Currently, the Norwegian school is undergoing the transition to a new curriculum. Therefore, I have sought answers to the question: «What significance can music and the music subject have for pupils in secondary school working on the theme of public health and life management?». The purpose of the research is to investigate how to facilitate the new interdisciplinary theme of *public health and life management* in the music subject, and what competence the pupils should acquire here that will have an impact on them in coping with their own lives.

The research is based on qualitative research in which I have conducted three focus group interviews with a total of nine 10th grade pupils as participants. The pupils attend different schools in different parts of the country. Furthermore, they have a different background experience and relationship to music. Performance pressure and stress have been central in the research, and the students have shared how they experience that this affect their state of mind and health. Additionally, they have shared their thoughts on how music can act as a resource in the face of negative stress, and what they think the music subject should focus on to teach the pupils to understand and deal with their emotions.

The results of this study shows that performance pressure and stress are difficulties quite a few young people are dealing with. Furthermore, it appears that it is important for young people to maintain a facade. Not being able to show vulnerability is something that makes dealing with performance pressure and stress even more demanding. An interesting finding in the study is that most of the informants are conscious about their own use of music, and that they use it to regulate, understand and grip their own thoughts and emotions. The need to address issues such as public health and life management in schools is urgent. The informants believe that if it is done correctly it could be valuable for pupils in school. However, they express scepticism about working on this matter in the music classroom for three main reasons: 1) it is challenging for pupils to open up about their situation; 2) the teacher does not have sufficient competence; and 3) the music experience at school is not the same as it is at home. In conclusion, it can be said that music alone is a resource for young people, and that schools must to a greater extent facilitate the experience of music in the music classroom.

# Forord

Med denne masteroppgåva set eg punktum for seks fine år som student ved OsloMet - storbyuniversitetet. Det å skrive masteroppgåve har vore både engasjerande og lærerikt, og eg ser fram til å ta med meg den kunnskapen eg har tileigna meg i prosessen inn i læreryrket.

Denne våren har viruset Covid-19 prega verda, og dette har bydd på utfordringar for oss alle. Det å ikkje ha tilgang til bibliotek, samt å kombinere arbeidsplass med fristad, har vore ei stor utfordring for meg, og dette har til tider gått utover konsentrasjon og arbeidsvilje. Samtidig har eg sjølv fått erfare at det å overvinne utfordringar er ein viktig føresetnad for meistring – noko eg i aller høgaste grad kjenner på no.

Eg vil rette ei stor takk til Hanne Rinholm, ein rettleiar av dei sjeldne. Du har ikkje berre kome med kloke råd angående skrivninga, men har stilt opp på gode og mindre gode dagar gjennom heile skriveprosessen, oppmuntra meg og vist stort engasjement for prosjektet mitt. Støtta og hjelpa di har vore uvurderleg i prosessen det er å skrive ei masteroppgåve.

I tillegg må eg få takke informantane mine for innholdsrike samtalar, samt musikk lærarane som hjelpte meg å rekruttere dei. Eg gjekk ut frå kvart intervju med nye tankar og refleksjonar, og føler meg svært heldig som har fått ta del i desse samtalanene.

Det er også på sin plass å takke vener og familie for å ha stilt opp for meg, enten om det har gjeldt korrekturlesing eller behov for pause. Eg hadde nok aldri kome i mål utan dykk.

Og heilt til slutt – takk til Marthe Wang for avkopling, Justin Timberlake for auka motivasjon, Hans Zimmer for betre konsentrasjon og Radka Toneff for å hjelpe meg å finne ro når stresset har stått på som verst.

Oslo, 10.05.2020

Vilde Husevåg Standal

# Innhold

<b>1 INNLEIING .....</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGÅVA .....	2
1.2 AVGRENSING OG PROBLEMSTILLING.....	4
<b>2 OMGREPSFORKLARING.....</b>	<b>5</b>
2.1 HELSE .....	5
2.1.1 Folkehelse .....	6
2.2 MEISTRING.....	6
2.2.1 Livsmeistring.....	7
2.3 STRESS.....	7
2.4 PRESTASJONSPRESS .....	8
<b>3 RELEVANT FORSKING OG TEORI .....</b>	<b>9</b>
3.1 HELSE .....	9
3.1.1 Psykisk helse og livskvalitet.....	10
3.1.2 Helse blant ungdom .....	11
3.2 MEISTRING.....	12
3.2.1 Mangel på meistring: Stress og press blant ungdom.....	13
3.2.2 Prestasjon og vurdering framfor læring og meistring.....	15
3.2.3 Konsekvensar av mangel på meistring.....	17
3.2.4 Meistringsstrategiar.....	17
3.2.5 Faktorar som påverkar meistring og læring.....	18
3.3 MUSIKKEN SOM RESSURS.....	19
3.3.1 Musikk for å meistre kvardagen.....	20
3.3.2 Musikk for å forstå, meistre og uttrykke følelsar .....	22
3.3.3 Musikk for å betre sosiale relasjonar og fellesskap.....	24
3.3.4 Eit kritisk blick på musikkens funksjon .....	25
3.4 MUSIKKOPPLEVINGA I MUSIKKLASSEROMMET .....	27
3.5 ARBEID MED FOLKEHELSE OG LIVSMEISTRING I SKULEN .....	29
3.5.1 Betydinga av pause .....	30
3.5.2 Oppmerksomt nærvær.....	31
3.5.3 Relasjonsbygging og tilhøyrslø .....	31
3.5.4 Lærarprofesjonalitet .....	32
<b>4 METODE.....</b>	<b>34</b>
4.1 EIN KVALITATIV STUDIE .....	34
4.1.1 Abduktiv tilnærming.....	34
4.1.2 Hermeneutisk-fenomenologisk forankring.....	35
4.2 INTERVJUPROSESSEN .....	36
4.2.1 Fokusgruppeintervju .....	37
4.2.2 Semistrukturert intervju .....	38
4.2.3 Transkribering .....	38
4.3 UTVAL OG REKRUTTERING .....	39
4.4 ANALYSEPROSESSEN .....	41
4.4.1 Systematisk tekstkondensering som metode .....	41
4.5 FORSKINGSETIKK.....	44
4.5.1 Informert samtykke.....	44
4.5.2 Eleven som informant.....	45
4.5.3 Konfidensialitet.....	45
4.5.4 Krav på å bli korrekt gjengitt.....	46
4.6 VALIDITET OG RELIABILITET .....	46
4.6.1 Validitet.....	47

4.6.2 Reliabilitet .....	48
<b>5 RESULTAT .....</b>	<b>50</b>
5.1 DEN PERFEKTE OVERFLATA OG DET SÅRBARE INDRE .....	50
5.1.1 Stadfesting .....	50
5.1.2 Forventing .....	52
5.1.3 Fasade .....	53
5.2 STRESSMEISTRING OG STRESSNEDERLAG .....	53
5.2.1 Handtering .....	54
5.2.2 Konsekvensar .....	55
5.2.3 Pause .....	55
5.3 MUSIKK FOR OG MOT MEISTRING .....	56
5.3.1 Avkopling .....	57
5.3.2 Påkopling .....	58
5.3.3 Forståing .....	60
5.4 SÅRBARHEIT OG TRYGGLEIK .....	62
5.4.1 Openheit .....	62
5.4.2 Tillit .....	63
5.4.3 Tryggleik .....	64
5.5 TVANG OG FRIVILLIGHEIT .....	65
5.5.1 Valfridom .....	66
5.5.2 Vurderingsarena .....	67
5.5.3 Fellesskap .....	68
<b>6 DISKUSJON .....</b>	<b>70</b>
6.1 «GOD PSYKISK HELSE» - KVA ER DET? .....	70
6.2 KVEN ER ANSVARLEG FOR PRESTASJONSPRESSET? .....	72
6.3 OPPMERKSAMT NÆRVÆR OG MEISTRINGSSTRATEGIAR .....	74
6.4 MUSIKKEN SOM RESSURS - PAUSE OG MOTIVASJON .....	76
6.5 MUSIKKEN SOM RESSURS - FORSTÅ OG UTTRYKKE .....	78
6.6 BALANSEN MELLOM UTLØP OG KONTROLL .....	80
6.7 MUSIKKOPPLEVING ELLER MUSIKKTERAPI? .....	81
6.8 FELLESSKAP OG INDIVIDUELL MEISTRING .....	83
6.9 MUSIKKLÆRAREN SITT ANSVAR .....	86
<b>7 KONKLUSJON .....</b>	<b>88</b>
7.1 VEGEN VIDARE .....	89
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>90</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>95</b>
VEDLEGG 1: GODKJENNING FRÅ NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA .....	95
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV .....	97
VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING FOR ELEV OG FØRESETTE .....	100
VEDLEGG 4: SAMTYKKEERKLÆRING FOR TREDJEPERSON (MUSIKKLÆRAR) .....	101
VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE .....	102
VEDLEGG 6: STØTTEARK TIL INFORMANTANE UNDER INTERVJU .....	104

## 1 Innleiing

Prestasjonspress og stress er noko dei aller fleste av oss har opplevd. Vanlegvis klarar vi å finne måtar å handtere dette på, men nokre gongar blir press- og stressmengda så stor at vi ikkje evnar å handtere den, og dette kan få store konsekvensar. Ungdata-undersøkinga frå 2019 konkluderer med at stress er den faktoren som er mest utslagsgivande når det kjem til kva som skapar psykiske helseplager blant ungdom (Bakken, 2019, s. 81). Psykisk helse veks fram som ei av største helseutfordringane for samfunnet, og i følgje OECD vil éin av to personar oppleve psykiske helseplager i løpet av livet (OECD, 2019). Ungdata-rapporten underbygger dette, og viser at ungdommar blir meir og meir misfornøgde med eiga helse for kvart år som går (Bakken, 2019, s. 65). Andelen som rapporterer om psykiske helseplager er generelt høg, og typiske stressymptom er mest utbredt (Bakken, 2019, s. 81). Prestasjonspress er ofte årsaka til det negative stresset ungdommar kjenner på (Bakken, 2019, s. 73). Med bakgrunn i dette ser ein at prestasjonspress og stress byr på store utfordringar med tanke på å vareta og fremme god psykisk og fysisk helse blant unge.

NOU 2014: 7 stiller spørsmål ved om «innholdet i dagens skole i tilstrekkelig grad forbereder elevene på livet i og etter skolen», og konkluderer med at kompetanseomgrepet i større grad bør vareta emosjonelle og sosiale sider ved læringa (NOU 2014: 7, s. 129). NOU 2015: 8 definerer kompetanseomgrepet slik: «Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger (...)» (NOU 2015: 8, s. 19).

NOU-rapportane understrekar viktigheita av at kompetansen elevane tileignar seg i skulen ikkje berre skal vere fagleg relatert, men romme alle delar av elevane sitt liv. Det er tydeleg at samfunnet, og meir spesifikt utdanningssektoren, no ynskjer å vektlegge kompetanse som i større grad skal forberede barn og unge på det verkelege livet. Hausten 2020 implementerast den nye læreplanen etter fagfornyelsen, og med denne følgjer tre tverrfaglege tema: *bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, samt folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2020b). I denne oppgåva er det temaet folkehelse og livsmestring som står i fokus. Med tanke på målforma i oppgåva, vil eg i det følgjande omtale dette temaet som «folkehelse og livsmestring». I tillegg vil eg også omtale den nye læreplanen etter



fagfornyelsen som «fagfornyinga». I skildringa av folkehelse og livsmeistring i fagfornyinga står det følgjande:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende.

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

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet (Kunnskapsdepartementet, 2020a)

Hovudmålet med det tverrfaglege temaet er med andre ord å gi elevane kompetanse som fremmar god psykisk og fysisk helse, samt kompetanse til å påverke faktorar som har betydning for å meistre eige liv (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Denne masterstudien har som formål å undersøke dette temaet nærmare, og meir spesifikt korleis musikkfaget og musikk generelt kan vere ein ressurs i arbeidet med folkehelse og livsmeistring i skulen.

## 1.1 Bakgrunn for oppgåva

Forskarar innan musikkpsykologi, musikk sosiologi og musikkterapi har undersøkt korleis menneske brukar musikk i kvardagen, og har sett at musikk blant anna kan vere ein ressurs for å regulere energi, roe ned og forstå eigne og andre sine følelsar (bl.a. DeNora, 2013; Ruud, 2016; Skånland, 2009; Sloboda, 2010). Mykje av det denne forskinga fremmar speglar seg i skildringa av temaet folkehelse og livsmeistring i musikkfaget:

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

Det er tydeleg at dette temaet har sterk tilknytning til feltet musikkterapi, der musikken blir fremma som ein ressurs for å forstå og handtere følelsar, som vidare kan bidra til å regulere forholdet menneske har til eiga helse og livskvalitet (Ruud, 2016, s. 80). Det at musikken kan ha ein terapeutisk funksjon er også noko Øivind Varkøy trekkjer fram som ein av fem kategoriar når han skildrar musikkens funksjonar (Varkøy, 2003, s. 24). Sjølv om temaet i all hovudsak vektlegg desse terapeutiske funksjonane, er det likevel ei setning i skildringa av temaet ein bør merke seg: «når musikkens faglige og estetiske dimensjoner ivaretas» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I musikkfilosofien kan ein knyte den estetiske dimensjonen til Varkøy sin kategori *musikk er erkjennelsesvei/middel* (Varkøy, 2003, s. 24), og til omgrepet *eksistensiell erfaring*. Varkøy skriv at musikalsk-eksistensiell erfaring er ei type musikalsk erfaring som gjer noko med oss på eit eksistensielt plan, der vi finn ei djupare mening med livet. Dette møtet mellom musikk og menneske får menneske til å reflektere over eksistensielle spørsmål, og bidreg slik til å gi livet ei djupare mening (Varkøy, 2017, s. 64). I denne oppgåva blir den eksistensielle erfaringa og det å *oppleve musikken* fremma som ein viktig føresetnad for dei terapeutiske effektane temaet hevdar musikken kan ha.

Når det gjeld musikkfaget kan likevel mål og vurdering stå i strid med det å oppleve musikk (Vinge, 2014). NOU 2014: 7 skriv at det er vanskeleg å balansere praktisk utøving og fagleg kvalifisering på den eine sida, og opplevelsesdimensjonane på den andre. Dette blir skildra som eit dobbelt siktemål, som er utfordrande å vareta for skulen (NOU 2014: 7, s. 94). Slik fagfornyninga ser ut i dag skal temaet folkehelse og livsmeistring implementerast i alle fag gjennom kompetansemål, noko som set den faglege kompetansen og vurderinga av den i fokus (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Samtidig kan mogleg innføringa av folkehelse og livsmeistring vere med på å vektlegge opplevelsesdimensjonen i større grad, nettopp fordi det fremmar musikk som ein meningsfull og verdifull ressurs i elevane sitt liv. Ein ser at musikkfaget opp igjennom historia har blitt tillagt ein nytteverdi, som til dømes at det skal bidra til å skape auka trivsel blant elevane i skulen (NOU 2014: 7, s. 87). Nokre musikkforskarar, deriblant Varkøy (2003), stiller seg kritiske til at musikkfaget skal legitimerast som samfunnsnyttig kun gjennom påverknaden den har på utanom-musikalske faktorar, og meiner at ein i større grad må anerkjenne fagets eigenverdi. Sjølv om innføringa av temaet folkehelse og livsmeistring kan bidra til ei større vektlegging av det å oppleve musikk, får også musikkfaget med denne innføringa eit ytterlegare terapeutisk ansvar, der det å legge eit grunnlag for god psykisk helse blir hovudmålet.

## 1.2 Avgrensing og problemstilling

Ein kan ikkje legge skjul på at musikken har ein terapeutisk funksjon for oss menneske, og gjennom innføringa av folkehelse og livsmeistring får denne funksjonen også større plass i skulen. Formålet med denne oppgåva er ikkje å fremme musikkfaget som eit terapeutisk fag, men å undersøke korleis ein best mogleg kan legge til rette for arbeid med folkehelse og livsmeistring i musikkfaget *gjennom* å vareta faglege og estetiske dimensjonar. Dette reiser spørsmål om kva kompetanse som blir viktig å fokusere på i musikkfaget for å fremme god psykisk helse. I følgje Bakken (2019) har elevar problem med å handtere prestasjonspress og stress, og dette kan igjen påverke deira psykiske helse i negativ retning. På den måten kan stressmeistring vere ein viktig kompetanse å fremme i arbeidet med folkehelse og livsmeistring, og det er i hovudsak meistring av stress som følgje av prestasjonspress denne oppgåva vektlegg. Mange studiar viser at musikk kan fungere som ein meistringsstrategi og ressurs, både når det kjem til det å forstå og akseptere eigne følelsar og for å handtere stress (bl.a. Batt-Rawden, 2007; Beckmann, 2014; Skånland, 2009). Spørsmålet er likevel korleis ein skal legge til rette for slikt arbeid i musikkfaget, samtidig som ein varetek faglege og estetiske dimensjonar. Med bakgrunn i dette har eg kome fram til følgjande problemstilling:

*Kva betydning kan musikk og musikkfaget ha for ungdomsskuleelevar i arbeid med temaet folkehelse og livsmeistring?*

Eg vil presisere at både musikk, musikkfaget og temaet folkehelse og livsmeistring vil kunne ha betydning for elevar i alle aldrar, men ettersom prestasjonspress og stress blant ungdommar er ein sentral del av undersøkinga, er det derfor også ungdomsskuleelevar som står i fokus i denne masteroppgåva.

## 2 Omgrepsforklaring

### 2.1 Helse

Helse blei i mange år utelukkande forstått som «fråvær av sjukdom», men i 1946 kom Verdens helseorganisasjon (WHO) med ein ny definisjon som presiserte at helse handla om meir enn fråværet av sjukdom (Beckmann, 2014, s. 60-61). WHO definerte helse som «en tilstand av fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom og lyte» (Braut, 2019). Denne definisjonen blei også kritisert for å forstå helse som ein komplett tilstand, som gjorde at «god helse» blei uopnåeleg for folk flest (Beckmann, 2014, s. 61). Helseomgrepet har vist seg å vere vanskeleg å definere, og John Gunnar Mæland (2002) meiner dette handlar om at vi brukar det på så mange forskjellige måtar. At helseomgrepet er fleirtydig gjer at det er enkelt å bruke i kvardagen, men det gjer også at ein møter på utfordringar når ein søker presisjon og klarheit rundt omgrepet (Mæland, 2002, s. 25). I følge Mæland finst det tre måtar å forstå helse på:

	<b>Som fravær av sykdom</b>	<b>Som en ressurs</b>	<b>Som velbefinnende</b>
Tilstand	Å være	Å ha	Å fungere
Beskrivelse	Fravær av sykdomstegn og symptomer	Robusthet Styrke Motstandskraft	Opplevd velvære Aktiv Gode relasjoner
Relasjon til sykdom	Ødelegges av sykdom	Gir motstand mot sykdom	Kan oppleves til tross for sykdom

*Figur 1: Tre oppfatninger av helse (Mæland, 2002, s. 26)*

Slik tabellen viser, kan ein forstå helse som 1) fråvær av sjukdom 2) ein ressurs 3) velbefinnande. Studiar viser at alle desse måtane å forstå helse på er representert i befolkninga, og at folk brukar meir enn éi betyding når dei snakkar om helse (Mæland, 2002, s. 26). Mildred Blaxter (2004, referert i Beckmann, 2014, s. 62-63) var interessert i korleis folk flest forsto helseomgrepet, og gjorde derfor ei undersøking rundt korleis 9000 engelske kvinner og menn forsto helse. Informantane hennar uttrykte at helse var eit vanskeleg og komplekst omgrep å forstå, men dei var likevel einige om at god helse handla om meir enn fråværet av sjukdom. Dei meinte at trivsel, det å ha gode sosiale relasjonar, energi, livsglede og funksjonsevne, både fysisk og psykisk, gjorde at ein meistra kvardagens krav. I samsvar med dette definerer Peter F. Hjort (1994, referert i Mæland, 2002, s. 62) helse som det å «ha overskudd i forhold til hverdagens krav», og Mæland trekkjer dette vidare til å definere helse som «det å fungere» eller «det å mestre». På den måten blir helse ein ressurs for å gi menneske styrke i det å fungere (Mæland, 2002, s. 26). Definisjonen Hjort og Mæland

presenterer her, samsvarar også med Blaxter sine funn, der ein ser at meistring og helse heng tett saman, og at folk flest kan oppleve å ha god helse til tross for sjukdom. Å definere helse som «det å ha overskot til å mestre kvardagen sine krav» blir grunnlaget for forståinga av helseomgrepet i denne oppgåva, sidan dette er i samsvar med folkehelse- og livsmeistringsperspektivet i fagfornyinga.

### 2.1.1 Folkehelse

Folkehelsearbeid er innsatsen samfunnet gjer for å påverke faktorar som direkte eller indirekte fremmar helsa og trivselen til folket (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020a).

Folkehelselova stadfestar at folkehelse er eit ansvar i alle sektorar, og ikkje berre i helsesektoren. Det er også eit ansvar på alle forvaltningsnivå, det vil seie både i kommunar, fylkeskommunar og statlege myndigheiter (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020b)

## 2.2 Meistring

I psykologisk litteratur blir *meistring* eller *coping* ofte definert som vellykka, men krevjande handtering av stressopplevingar. Meistring handlar både om korleis individet evnar å tilpasse seg ein ny situasjon, men også korleis ein evnar å påverke eller endre situasjonen som har oppstått (Samdal, Wold, Harris & Torsheim, 2017, s. 6-7). Samdal et al. (2017) brukar følgjande definisjon for å skildre meistring:

Mestring dreier seg i stor grad om opplevelse av å ha krefter til å møte utfordringer og følelse av å ha kontroll over eget liv. Aktiv og god mestring hjelper deg til å tilpasse deg den nye virkeligheten, og setter deg i stand til å se forskjellen på det du må leve med, og det du selv kan være med på å endre (Vifladt & Hopen 2004, referert i Samdal et al., 2017, s. 7)

Lazarus og Folkman (1984, referert i Thorbjørnsen, u. å.) meiner at ein person sine evner til å mestre vil avhenge av seks faktorar: helse og energi, positiv haldning, evne til problemløysing, sosiale evner, sosial støtte og materielle ressursar. Vidare skriv dei at meistring er ein dynamisk prosess. Det vil seie at meistring ikkje er noko som oppstår automatisk, men heller som eit resultat av dei strategiane ein har lært, og som ein vel å ta i bruk når ein skal forholde seg til stressande situasjonar (1984, referert i Thorbjørnsen, u. å.).

### 2.2.1 Livsmeistring

Anne Sælebakke (2018) skriv at ordet *livsmeistring* er både enkelt og komplekst på same tid. Ein tenker umiddelbart at livsmeistring handlar om det å mestre livet, og å klare å stå i medgang og motgang. Likevel er det ikkje heilt tydeleg kva som eigentleg ligg i livsmeistring, og dette gjer omgrepet vanskeleg å definere (Sælebakke, 2018, s. 23). Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjonar definerer livsmeistring slik:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden (Prebensen, 2017)

Grunnlaget for livsmeistring byggjer på sjølvverd og sjølvfølelse, og det å føle seg god nok akkurat som den ein er, uavhengig av kor godt ein presterer (Sælebakke, 2018, s. 27). For å oppnå ein trygg sjølvfølelse er individet avhengig av gode samspel, der ein får hjelp til å bli kjent med seg sjølv, og lærer seg korleis ein kan handtere og regulere egne følelsar og reaksjonar. I tillegg er det å forstå og forholde seg til andre, og føle seg inkludert i ein fellesskap, ein viktig del av livsmeistringa (Sælebakke, 2018, s. 27-28).

### 2.3 Stress

Det er ingen einigheit om korleis ein definerer *stress*, men Tage Kristensen (2007) meiner det er tre hovudtypar av stressdefinisjonar. Den første blir definert som ein tilstand i individet, som anspentheit, irritasjon og angst. Den andre blir definert i forhold til omgjevnadane, som høge krav, tidspress og truslar. Den siste definerast som relasjonen mellom omgjevnadane og individet, til dømes at krav frå omgjevnadane overgår dei ressursane individet disponerer (Kristensen, 2007, s. 6). I likskap med Kristensen (2007) ser også Lazarus og Folkman (1984, referert i Samdal et al., 2017) at stress handlar om eit samspel mellom ressursane til individet og krav frå omgjevnadane. Dei definerer stress som «tilstanden som oppstår når samspillet mellom individet og omgivelsene leder individet til å oppleve en uoverensstemmelse – reell eller ikke – mellom kravene i situasjonen og individets ressurser» (referert i Samdal et al., 2017, s. 5).

Vidare skriv Samdal et al. (2017) at det finst tre typar stress. *Eustress* er stress som opplevast positivt og sunt, fordi det ikkje følast som ein trussel eller ei frykt. *Akutt stress* er stress som oppstår heilt plutselig. Det treng ikkje nødvendigvis å vere negativt, så lenge ein finn måtar å handtere det på. *Distress* er kronisk stress, og denne typen stress er utelukkande negativ. Typiske døme på dette er ein hektisk kvardag eller eit ulykkeleg familieliv (Samdal et al., 2017, s. 5). Stressande hendingar kan påverke utvikling av fysisk sjukdom, gjennom å forårsake negative følelsar, som igjen påverkar biologiske prosessar eller åtferdsmønster som aukar sjukeomsrisikoen (Norges Helseinformatikk, 2019). Derfor er kronisk stress den sterkaste stressfaktoren, fordi den fører med seg både emosjonelle, psykologiske og åtferdsmessige reaksjonar (Norges Helseinformatikk, 2019). Med bakgrunn i Kristensen (2007), Lazarus og Folkman (referert i Samdal et al., 2017) og NHI (2019) ser ein at stress oppstår når individet opplever å ikkje ha dei ressursane som trengs for å meistre dei krava og forventingane han eller ho står ovanfor, og at stressbelastning over tid kan medføre helsemessige plager. Slik ser ein at stress heng tett saman med både meistring og helse.

## 2.4 Prestasjonspress

I følgje definisjonen om stress, er krav og forventingar frå omgjevnadane ofte årsaka til stress (Kristensen, 2007; Norges Helseinformatikk, 2019; Samdal et al., 2017). *Prestasjonspress* blir definert som «eit resultat av verdiar og forventing som elevane opplever både i og utanfor skulen» (Skaalvik & Federici, 2015). I følgje Skaalvik & Federici (2015) er det ein tydeleg samheng mellom prestasjonspress på skulen og elevane si mentale helse. Skaalvik og Skaalvik (2017b) har funne at dei som rapporterer om høgt prestasjonspress er meir nedstemte, utmatta og har lågt sjølvverd. Å vere nedstemt over lang tid kan resultere i depresjon. Utmatting handlar om mangel på energi, og om ein ikkje tar tak i dette tidleg nok, kan det ende i utbrenthet. Om ein verdset seg sjølv lågt kan det i verste fall føre til sjølvforakt, at ein har eit uklar oppfatning av seg sjølv. Då er ein også meir avhengig av dei rundt for å vurdere seg sjølv, og blir slik meir sårbar for negative vurderingar og signal ein får frå andre (Skaalvik & Skaalvik, 2017b, s. 49-50). Samtidig må ein vere bevisst på at det ikkje berre er skulen som er årsaka til prestasjonspress. Barn og unge opplever også prestasjonspress utanfor skulen, til dømes rundt korleis ein bør sjå ut (Skaalvik & Federici, 2015).

### 3 Relevant forskning og teori

Som nemnt i innleiinga skal det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring gi elevane kompetanse som fremmar god psykisk og fysisk helse, og som gir elevane moglegheit til å ta ansvarlege livsval. Utvikling av eit positivt sjølvbilete står sentralt, og folkehelse og livsmeistring skal dreie seg om å forstå og påverke faktorar som har betydning for meistring av eige liv. Elevane skal gjennom dette temaet lære korleis dei handterer medgang og motgang (Kunnskapsdepartementet, 2020a). I første del av dette kapittelet vil eg presentere teori som angår folkehelse og livsmeistring generelt, og her står teori og tidlegare forskning rundt helse, meistring, stress og prestasjonspress sentralt. Andre del av kapittelet fokuserer i større grad på folkehelse og livsmeistring i musikkfaget, og her vil eg trekke inn teori og forskning rundt korleis musikken kan fungere som ein ressurs for menneske. Dette går eg nærmare inn på i delkapittel 3.3. Her vil eg også gå meir inn på korleis ein definerer følelsar. Med tanke på vinklinga av studien vil eg presisere at det ikkje trekkjast eit skilje mellom emosjonar og følelsar i denne oppgåva, og desse omgrepa blir derfor brukt om kvarandre. Til slutt vil eg trekkje fram faktorar som kan ha betydning for arbeid med temaet, som til dømes lærar-elev-relasjonen og lærarprofesjonalitet.

#### 3.1 Helse

Per Fugelli og Benedicte Ingstad (2001) har gjennomført ei undersøking om kva element som kjem fram når folk definerer helse. Eit interessant funn her er at folk flest ikkje er på jakt etter det perfekte liv, men heller har ein tankegang om at det alminnelige er bra nok. Så i motsetnad til definisjonen frå WHO (referert i Braut, 2019), som skildrar helse som ein tilstand av fullkomen fysisk, psykisk og sosialt velbefinnande, ser det ikkje ut til at den vanlege mann på gata forventar å ha ein fullkomen tilstand av velvære for å ha god helse (Fugelli & Ingstad, 2001, s. 3601). Om ein er plaga av sjukdom, meiner folk flest at god helse er oppnåeleg, dersom andre faktorar som trivsel, godt humør og nokon å vere glad i er til stades og kan vege opp. Dette er også i tråd med Blaxter (2004, referert i Beckmann, 2014) sine funn om at helse handlar om meir enn fråværet av sjukdom. Fugelli og Ingstad (2001) viser også at opplevinga av god helse er svært individuell. Det ein person synest er bra for sin eigen del, kan vere fullstendig feil for ein annan. Derfor skal ein ha respekt for individualitet, også når ein snakkar om helse (Fugelli & Ingstad, 2001, s. 3604).



Aaron Antonovsky (2012) meiner at helse ofte blir forstått som ein dikotomi mellom det å vere frisk og sjuk. Han skriv vidare at patogenese, som fokuserer på å plassere og klassifisere menneske som sjuke eller friske, er lite hensiktsmessig med tanke på å forstå helse. Problemet med ein slik dikotomisk tankegang er at ein overser den bakanforliggende årsaka til helsetilstanden. Sjukdom kan handle om mykje forskjellig, og derfor bør ein vere oppteken av årsakssamanheng. Tanken til Antonovsky er at alle menneske er døydde, og så lenge ein er i live er ein frisk. På den måten bør ein heller fokusere på *grader av helse* på kontinuumet mellom helse og uhelse. Som eit alternativ til patogenese presenterer han omgrepet *salutogenese*, som handlar om å finne ut kor på kontinuumet personen er plassert til ei kvar tid. Slik blir fokuset retta mot årsakene til helsetilstanden heller enn helsetilstanden aleine. Antonovsky meiner at den salutogene tilnærminga ikkje garanterer å finne ei løysing på alle problem, men at den fører til djupare forståing og meir kunnskap rundt helse (Antonovsky, 2012).

### 3.1.1 Psykisk helse og livskvalitet

Psykisk helse er ein viktig del av folkehelsearbeidet. Mange kommunar rapporterer at psykisk helse er deira største folkehelseutfordring, og etterspør kunnskap og ressursar dei kan ta i bruk for å hjelpe dei som treng det. Barnehagar, skular, arbeidsplassar og lokal- og nærmiljø er dei viktigaste arenaane for å fremje god psykisk helse. Høg livskvalitet har samanheng med både fysisk og psykisk helse, og kan slik bli sett på som ein faktor som kan beskytte mot psykisk sjukdom (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020c).

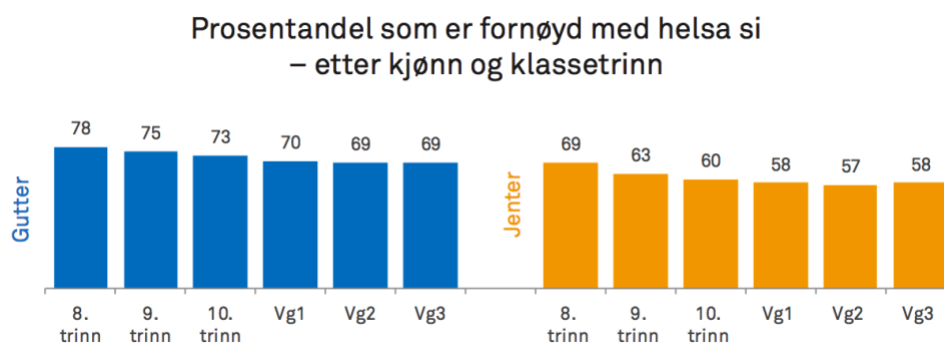
God psykisk helse blir kjenneteikna som ein tilstand av meistring, deltaking og vitalitet (Reneflot et al., 2018, s. 10). I seinare tid har det blitt vanleg å erstatte helseomgrepet med *livskvalitet*. Livskvalitet handlar om oppleving av positive følelsar som glede, vitalitet, tilfredshet, tryggleik, meistring, engasjement og autonomi (Reneflot et al., 2018, s. 10). I følgje Even Ruud skal ein berre forstå livskvalitet som ei subjektiv oppleving av meining og lykke, framfor ei rekke objektive kriterier som skal oppfyllest (Ruud, 1997, s. 90). Også Lennart Nordenfelt meiner at ein ikkje kan gi ein fast definisjon på livskvalitet, ettersom det berre er ein sjølv som kan måle det ut ifrå sine egne behov og ynskjer. Ein har med andre ord ikkje tilstrekkeleg informasjon for å kunne vurdere andre sin livskvalitet, og slik er det umogleg å gi ein allmenn definisjon på kva livskvalitet er eller korleis det kan målast (Nordenfelt, 1991). Det er i følgje Mæland stor einigheit om at livskvalitet handlar om subjektive vurderingar av eige liv (Mæland, 2002, s. 27).

Helse og livskvalitet heng tydeleg saman med kvarandre. Helse er viktig for livskvaliteten, og at livskvaliteten påverkar helse (Mæland, 2002, s. 27). Sjølv om god psykisk helse ofte blir forstått som fråvær av psykiske plager, betyr ikkje det at menneske utan psykiske plager automatisk har høg livskvalitet. Til ei viss grad kan ein hevde at psykiske og somatiske plagar påverkar livskvaliteten, men dette kan også gjelde andre vegen. Ved førekomst av høg livskvalitet, kan dette redusere plagenivået (Reneflot et al., 2018, s. 151-152).

### 3.1.2 Helse blant ungdom

Psykiske lidningar er utbreidd blant det norske folk, og blant barn og unge er det angst, åtferdsvanskar og affektive lidningar som er mest vanleg. Likevel viser undersøkingar at 80-90% av barn og unge i alderen 13-16 år er fornøgde med livet og foreldra sine. Tre av fire i same aldersgruppe har god tru på at dei vil få eit godt og lykkeleg liv (Reneflot et al., 2018, s. 7).

Ungdata er ei undersøking der ungdommar mellom 13-18 år svarar på spørsmål om korleis dei har det, og kva dei gjer på fritida (Bakken, 2019, s. 1). Anders Bakken rapporterer, i likskap med Reneflot et al. (2018), om at dei fleste er fornøgde med eiga helse. Alle Ungdata-rapportar frå 2010 viser likevel at prosentandelen av ungdommar som er «fornøgde med eiga helse» går ned i løpet av ungdomsskulen, og held fram med å gå ned gjennom vidaregåande skule (Bakken, 2013, s. 55; 2014, s. 56; 2016, s. 61; 2017, s. 71; 2018, s. 65; 2019, s. 65). Til dømes viser figuren under at av dei som svarte at dei var fornøgd med eiga helse i 2019, hadde jentene ein fallprosent på 11% frå 69% på 8. trinn til 58% på Vg3. Gutane hadde også ein fallprosent på 9% frå 78% på 8. trinn til 69% på Vg3 (Bakken, 2019, s. 65).



Figur 2: Prosentandel som er fornøyd med helse si – etter kjønn og klassetrinn (Bakken, 2019, s. 65)

I puberteten har stemningslidingar som depresjon ein tendens til å auke, og då særleg hos jenter (Reneflot et al., 2018, s. 152). OECD skriv at halvparten av alle psykiske helseplager startar i 14-årsalderen (Kessler et al. referert i OECD, 2018, s. 4). Bakken (2019) har også undersøkt kor stor førekomst det er av psykiske helseplager blant ungdom, og skriv at omfanget av sjølvrapporterte psykiske helseplagar aukar, og at stressymptom er mest utbreidd. Det er jenter som er mest plaga, men også gutane er utsatt, og særleg mot slutten av vidaregåande. Omfanget av sjølvrapporterte psykiske helseplagar har gradvis auka blant jenter sidan byrjinga av 2010-talet. Det har også vore ei auke blant gutane frå 2015 (Bakken, 2019, s. 81). Psykiske helseplager er den største byrda blant unge menneske. Å ikkje få hjelp med dei psykiske plagene som oppstår kan få store konsekvensar, og kan påverke både utvikling og læring (Choi, referert i OECD, 2018, s. 5).

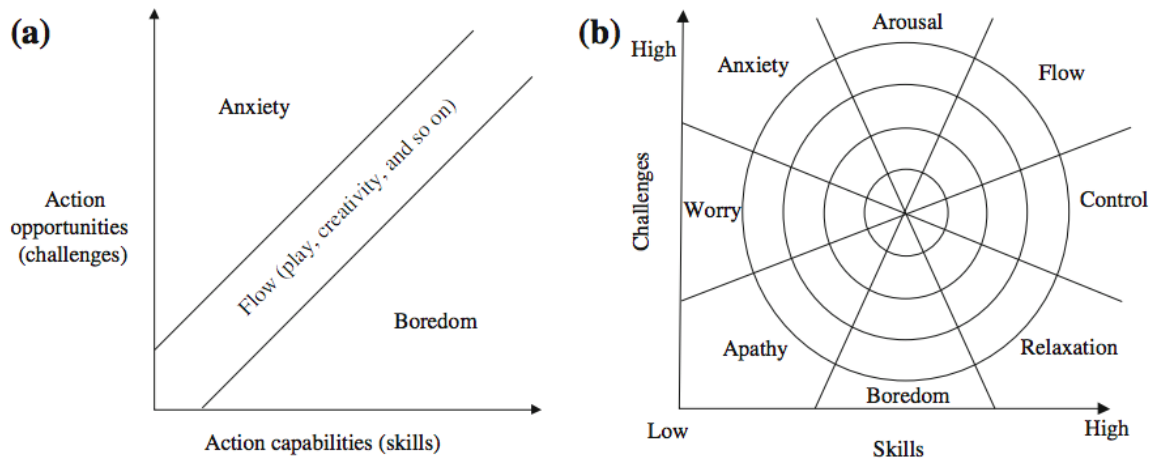
Lege ved Oslo Universitetssykehus, Kristin Lie Romm, stiller spørsmål ved kva som egentleg kjenneteiknast som ei psykisk diagnose i dagens samfunn. Ho meiner at det i vår tid er ei stor utfordringa at grensene mellom normalreaksjonar og patologi er så uklare, og at ein snevrar inn grensene for normalitet med utviding av psykiske diagnosar (Romm, 2015).

### 3.2 Meistring

Meistringsevne er noko ein utviklar gjennom heile livet, og det er ein viktig ressurs for menneske når det kjem til det å handtere ulike situasjonar og utfordringar. I psykologisk litteratur handlar meistring om handtering av stressopplevingar (Samdal et al., 2017, s. 6). Stress kan vere positivt, i form av at ein sjølv oppsøker stresserfaringar som gjer at ein utfordrar seg sjølv. Stresserfaring har slik to utfall: enten kjenner ein på meistring, som resultat av å meistre stresssituasjonen, eller så får ein fysiologiske og psykologiske reaksjonar som resultat av mangel på meistring (Samdal et al., 2017, s. 7).

Når ein opplever at det er perfekt balanse mellom dei utfordringane ein står ovanfor og ressursane og ferdigheitene ein har, er ein i det Mihaly Csikszentmihalyi (2014) kallar *flytsona*. Csikszentmihalyi skildrar flytsona, eller *flow* på denne måten: «Flow is a subjective state that people report when they are completely involved in something to the point of forgetting time, fatigue, and everything else but the activity itself» (Csikszentmihalyi, 2014, s. 230). I flytsona opplever ein følelse av kontroll, eller rettare sagt: mangel på frykt for å miste kontroll. Som vist i modellen under vil ein oppnå ulike tilstandar gjennom ulike variasjonar

av utfordringar og ferdigheitsnivå. Dersom ein har eit lågt nivå av ferdigheiter, og får ei oppgåve som opplevast svært utfordrande, vil dette sannsynleg resultere i ein følelse av angst. Flow oppstår derimot når ein opplever å ha evnene som trengs for å meistre krevjande utfordringar (Csikszentmihalyi, 2014).



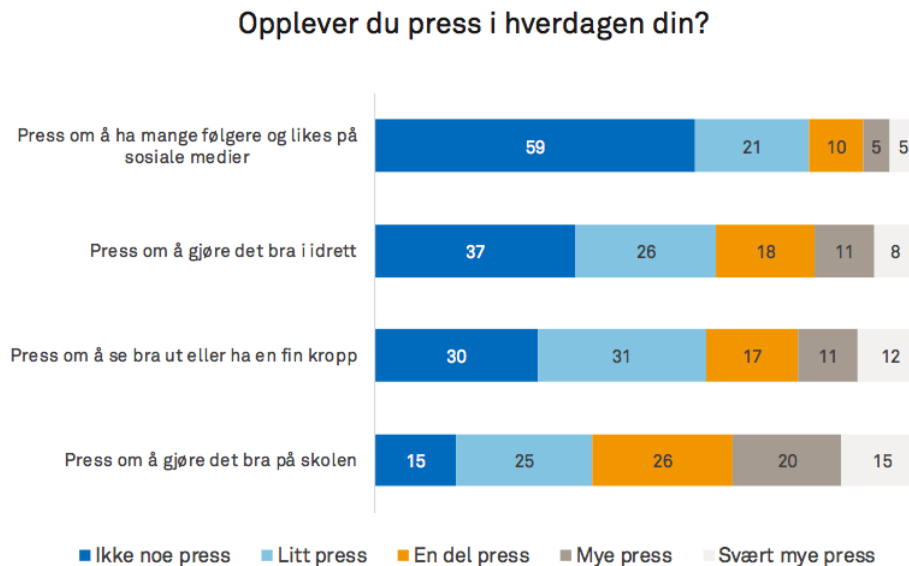
Figur 3: The concept of flow (Csikszentmihalyi, 2014, s. 248)

### 3.2.1 Mangel på meistring: Stress og press blant ungdom

I følgje definisjonen og skildringa av meistring, vil mangel på meistring oppstå dersom individet opplever å ikkje ha krefter til å møte utfordringar, og ikkje har kontroll over eige liv (Vifladt & Hopen, referert i Samdal et al., 2017, s. 7). Med bakgrunn i dette, samt definisjonen av stress presentert av Lazarus og Folkman, ser ein at stress og mangel på meistring har stor tilknytning til kvarandre, der begge bunnar i ei oppleving av å ikkje strekke til. Ein kan vidare forstå stress på tre måtar: 1) som ytre påverknad: stresstimuli; 2) som fysisk eller emosjonell reaksjon på ytre påverknad: stresserfaring; og 3) som ein respons på samspelet mellom dei ytre påverknadane og reaksjonane på dei. Desse tre stega fungerer som ein prosess, der ein i første steg får ein reaksjon på ein såkalla *stressor*; ei slags belastning. Andre steg går ut på at individet prøvar å tilpasse seg eller å handtere denne stressoren, og i siste steg oppstår utmatting eller resignasjon som resultat av langvarig stress (Samdal et al., 2017, s. 4).

Stress og press kan av og til fungere som ein positiv motivasjonsfaktor som gir auka energi og betre fokus (Samdal et al., 2017, s. 5). Det negative stresset oppstår når det er ein ubalanse

mellom utfordringane ein kjenner på og dei ressursane ein har til å handtere situasjonen (Kristensen, 2007; Samdal et al., 2017). Ungdata undersøker negativt stress ved å sjå på om ungdommane har hatt så stort nivå av press at dei har hatt problem med å meistre det (Bakken, 2019, s. 72). I rapporten frå 2019 kjem det fram at mange ungdommar opplever press i kvardagen:



Figur 4: *Opplever du press i hverdagen din?* (Bakken, 2019, s. 72)

Som figuren viser er det stor variasjon på kva område ungdom opplever press, og nokre ungdommar kjenner ikkje på press i det heile tatt. Likevel er både sosiale medium, idrett, kropp og skule område der ungdommar kjenner på press. Det elevar opplever minst press rundt, er å ha mange følgjarar og likes på sosiale medium. I figuren over kjem det tydeleg fram at skule er det området der aller flest ungdommar opplever press i ein eller annan grad. Heile 85% føler på «litt press» eller meir når det kjem til skulen. Bakken (2019) skriv også at 25% av ungdommane opplever mykje press på minst to område. Rapporten viser også at jenter jamt over kjenner på meir press enn gutar. Til dømes er det 50% av jentene som føler på «mykje» eller «svært mykje» press om å gjere det bra på skulen, medan berre 25% av gutane kjenner på det same. Uavhengig av kjønn er det uansett ein tendens til at opplevinga av press aukar gjennom åra på ungdomsskulen (Bakken, 2019, s. 73).

### 3.2.2 Prestasjon og vurdering framfor læring og meistring

Meistring er ein viktig føresetnad for læring. Optimal meistring kjem gjennom å bli utfordra ved å setje seg realistiske mål, som er på grensa til kva ein kan få til, men som likevel ikkje overgår eigen kapasitet (Samdal et al., 2017, s. 7). Elevar som har låg tru på eigen fagleg kompetanse, har større tendens til å kjenne på stress og angst i lærings- og prestasjonssituasjonar enn elevar som ser på seg sjølv som fagleg sterke (Klomsten, 2014). Nasjonale og internasjonale undersøkingar som PISA og TIMSS er med på å sende signal til elevane om at dei blir verdsett på bakgrunn av korleis dei presterer, heller enn kva eigenskapar dei sit på. Klomsten meiner det er viktig å gå «bak åtferda» for å undersøke kva som gjer at elevar vegrar seg for ulike situasjonar. Elevane må føle at skulen er ein trygg arena som vil dei vel, der dei kan få hjelp til å handtere stress og bekymringar (Klomsten, 2014). Det er mange elevar som slit med psykisk helse, og i ungdomstida er ein ekstra utsatt fordi det skjer store endringar på mange område i livet. Mange er sårbare angående sjølvoppfatning, og set altfor høge krav til seg sjølve. Det har til no vore lite fokus på korleis skulen kan bidra med å førebygge stress og bekymring blant ungdom. Klomsten (2014) meiner at det bør vere av interesse for skulen å jobbe med psykisk helse, nettopp fordi stress og bekymring har så stor innverknad på elevane si indre ro, noko som igjen har påverknad for læringa deira.

I følgje Bakken (2019) si undersøking kjenner 85 % av ungdommane eit press om å gjere det bra på skulen. Klinger et al. (2015) skriv at skulepress er eit tydeleg og komplisert problem som påverkar mange barn i ulik grad og på ulike tidspunkt i løpet av utdanninga deira. Dei har undersøkt opplevd skulepress blant barn og unge mellom 11-15 år i 18 ulike land. Funna viser at prestasjonspresset aukar med alder. Etterkvart som ein bevegar seg oppover i utdanningssystemet aukar forventingane. Denne aukinga av forventingar og krav kan resultere i meir press rundt det å lykkast. Press og stress kan påverke elevane si psykiske helse, trivsel og helserelatert åtferd (Klinger et al., 2015, s. 51).

Prestasjonar blir sett på som eit bevis på evner, som igjen er avgjerande for å lykkast i samfunnet. Derfor er det vanskeleg for elevar å devaluere betydninga av skulen. Når elevar gir opp, er dette gjerne ein forsvarsmekanisme for å beskytte sjølvverdet. Det er derfor viktig at læraren hjelper elevar å sette realistiske mål for seg sjølve, slik at dei kjenner på meistring framfor nederlag (Skaalvik & Skaalvik, 2017a). Skaalvik og Skaalvik (2017b) skil mellom ein *prestasjonsorientert* målstruktur, og ein *læringsorientert* målstruktur. I ein

prestasjonsorientert målstruktur ligg fokuset på resultat, konkurranse og samanlikning. Ein læringsorientert målstruktur fokuserer på at ein ikkje kan vente meir av elevane enn at dei gjer så godt dei kan, og her blir den individuelle måloppnåinga viktigare enn skulen sine resultat (Skaalvik & Skaalvik, 2017b, s. 52-53). Jo meir prestasjonsorientert skulen er, jo meir prestasjonspress opplever elevane (Skaalvik & Skaalvik, 2017b, s. 57). I samsvar med Klomsten (2014) meiner dei at undersøkingar som OECD og PISA bidreg til å vektlegge elevane sine prestasjonar. Ein viktig føresetnad for at elevane lærer det dei skal er at dei er trygge, set realistiske mål for seg sjølve og har tru på at dei vil lykkast. Denne tankegangen byggjer ikkje ein prestasjonsorientert målstruktur opp under (Skaalvik & Skaalvik, 2017b).

### **Berre skulen som har ansvaret?**

Tidlegare statssekretær i Kunnskapsdepartementet, Magnus Thue, uttalte at prestasjonspress i skulen ikkje nødvendigvis hadde skylda når det kom til psykiske problem blant ungdommar. Han hevda at forventingane til kva barn og unge skal lære ikkje auka skulestresset (Kvittingen, 2017). NOVA-rapporten «Stress og press blant ungdom» viser likevel at det er stor samanheng mellom skulepress og psykiske helseplager (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018). Ungdommane i undersøkinga knyter symptoma på psykiske helseplager til stress som følge av krav og press i skulen. Samtidig meiner dei at kroppspress og ideal for skjønnheit og helse også fører med seg stress, men at dette presset er betydeleg mindre enn skulepresset. I følge forskinga ser ein likevel samanheng mellom det å vere misfornøgd med eigen utsjånad og å ha depressive symptom (Eriksen, 2017).

Psykolog Frode Thuen meiner vi i dag er meir opptekne av fasaden enn av livet sjølv, og at det å framstå som vellykka nærmast har blitt ein konkurranse. Ein føler heile tida at ein ikkje er god nok, og dette fører klart med seg stress. Om framstillinga av livet blir viktigare enn sjølve livsinnhaldet, meiner Thuen at ein står ovanfor ei stor utfordring (referert i Eggen, 2013). På grunn av auka velferd og trygge rammer opplevast det nesten som unaturleg for barn og unge å ikkje oppnå suksess på alle område (Sælebakke, 2018, s. 175). I følge Bakken et al. (2018) finst det framleis lite forsking på korleis sosiale medium bidreg til prestasjonspresset, og isolert sett er ikkje sosiale medium ei kjelde til stress blant ungdom. På ei anna side ser ein at presset rundt kropp og utsjånad blir forsterka ved bruk av sosiale medium, og forskinga antyder derfor at eksponering og sårbarheit for press om å sjå bra ut aukar ved bruk av sosiale medium. Det kjem også fram av forskinga at motiv for trening blant ungdom er meir prestasjonsorientert i dag enn det var tidlegare. Motivasjonsfaktorar som «å

ha det gøy» og «å oppleve fellesskap» er erstatta med meir instrumentelle motiv som «omsyn til utsjånad» og «å redusere vekt» (Bakken et al., 2018).

Det er likevel viktig å vere bevisst på at ungdommar både kan vere mottakar og aktør når det kjem til prestasjonspress. Det er mogleg å utøve motstand mot det. Det må kunne stillast spørsmål ved i kor stor grad ungdom sjølv bidreg til presset dei opplever, og i kva grad dei er aktørar når det gjeld å minske presset. Ein må også sjå på om løysinga er å lære kvar enkelt å prioritere betre i eige liv, og i kva grad ansvaret ligg hos lærarar, foreldre, trenarar og skulemyndigheiter (Bakken et al., 2018).

### 3.2.3 Konsekvensar av mangel på meistring

Den psykologiske konsekvensen av stress kjem frå langvarige stressbelastningar, og nervøsitet, depresjon og angst er psykiske helseplager som dette kan medføre. Dette går utover korleis individet fungerer i kvardagen, både på jobb, skule og på fritida. Ein person med redusert mental helse vil ha større utfordringar med å til dømes engasjere seg i sosiale settingar, eller å konsentrere seg om oppgåver. Barn med langvarige stressbelastningar er meir disponerte for å få personlegheitsforstyringar. Dersom ein har vanskeleg for å meistre stressopplevingar får ein også mindre overskot til å vere fysisk aktiv. Alle desse faktorane vil bidra til redusert mental og fysisk helse. Meistringsopplevingar kan vere noko som gir individet overskot til å ville ta meir vare på eiga helse (Samdal et al., 2017, s. 7-9).

### 3.2.4 Meistringsstrategiar

Ved å fokusere på ressursar, sjå positive fordelar ved ein situasjon og hugse på sine eigne sterke sider, kan ein endre usunt stress til sunt stress. Målet er å oppfatte situasjonar som ei utfordring snarare enn ein trussel, for då vil stressreaksjonen basere seg på spenning og forventning heller enn frykt og uro. Å skifte fokus på denne måten er avhengig av hjelp frå nære personar i individet sitt nettverk (Samdal et al., 2017, s. 5-6).

### **Problemfokusert og emosjonsfokusert meistring**

Lazarus (1966, referert i Damsgaard, 2019) meiner at meistring handlar om at ein klarar å mobilisere krefter for å tolerere det som er belastande. Det er viktig å slå seg til ro med at utfordringar kan vare over tid, og at ikkje alle problem kan løysast. For å handtere stressbelastning kan ein, i følgje Lazarus, ta i bruk meistringsstrategiar. Han skil mellom



*problemfokuser* og *emosjonsfokuser* meistring. Problemfokuser meistring inneberer å definere problemet som skapar uro og stress, for så å finne ulike måtar å løyse, handtere eller endre det på. Emosjonsfokuser meistring handlar derimot om å bruke følelsetenelege strategiar for å handtere eigne reaksjonar på stress. Dette kan gjerast ved å til dømes distansere seg eller å forsøke å regulere dei reaksjonane ein får når stress oppstår. Meistring handlar då om å finne måtar å stå i det som er krevjande på (Damsgaard, 2019, s. 100-101). Tradisjonelt har det å aktivere tiltak for å endre ein stressande situasjon blitt sett på som meir effektivt enn dei emosjonsfokuserte strategiane, men nyare forskning viser at god meistring kjenneteiknast ved å klare å tilpasse seg krav i ulike situasjonar (Karlsen & Duckert, 2018, s. 2).

### 3.2.5 Faktorar som påverkar meistring og læring

Hilde Larsen Damsgaard (2019) har undersøkt kva studentar forbinder med meistring i læringssituasjonar. Følelsen av meistring oppstår når studentane får til noko dei har streva med, når dei tar eit oppgjer med negative tankar om seg sjølv eller når dei lykkast med noko dei har vore i tvil om at dei skulle klare. Tryggleik i studiesituasjonen og erfaring om at utfordringar ein står ovanfor er overkommelege har stor betydning for studentane. Det er også viktig å oppleve at arbeidet som gjerast er meiningsfullt og relevant (Damsgaard, 2019, s. 89).

Damsgaard (2019) har kome fram til seks faktorar som har betydning for opplevinga av meistring for studentane. Ho presenterer desse i tre kategoriar: *terskel og tryggleik*, *siger og sjølvtilitt* og *mening og motivasjon*. Førstnemnte kategori handlar om at studentane opplever at studieplassen utfordrar dei både fagleg og personleg, og klarar å finne balansen mellom at arbeidet skal vere utfordrande og handterbart. Når krava som blir stilt og moglegheita for meistring samsvarar, skapar det meistringsfølelse. Det er også viktig for studentane å kjenne på at dei overvinner det som er utfordrande, og derfor er siger og sjølvtilitt sentrale faktorar for meistring. Ved å nå eit mål ein har jobba mot, opplevast det som ein personleg siger. På den måten opparbeider ein seg nye ferdigheiter, og sigrar over redselen om å ikkje meistre. Dette gjer at ein får meir tru på seg sjølv og kva ein faktisk kan klare. Det er viktig at arbeidet følast meiningsfullt og relevant, og byggjer på indre motivasjon. Det er med andre ord ikkje ytre forhold som gir følelse av mening, men moglegheita for å kunne forstå og gå meir i djupna på det ein sjølv interesserer seg for. Konklusjonen er at studentane knyter meistring til *samsvar*, *overskriding* og *overvinning*. Om arbeidet blir oppfatta som overkommeleg, er det også meir sannsynleg at studentane ser på arbeidet som lystbetont. Ein må passe på at ein

ikkje berre held seg innanfor komfortsona, men at ein blir utfordra på ein måte som gjer at ein må og vil strekke seg (Damsgaard, 2019).

### **Motivasjon og meistringsforvetning**

I følgje Damsgaard (2019) har motivasjon stor påverknad når det kjem til prestasjonar og meistring. I følgje Eccles og Wiegfield (2002, referert i Kaarstein & Nilsen, 2016) er det tre faktorar som påverkar meistring: indre motivasjon, ytre motivasjon og sjølvtilitt. *Indre motivasjon* er knytt til gleda eleven har ved å utføre ein gitt aktivitet, i tillegg til den interessa han eller ho har for emnet. *Ytre motivasjon* handlar meir om «nytteverdi», om relevansen aktiviteten har for eleven sine framtidige mål. *Sjølvtilitt* trekkjer dei til forventning om suksess, og dette fremmar dei som ein av dei viktigaste motivasjonsfaktorane. Ein ser at elevar som meistrar får auka sjølvtilitt i faget, og omvendt (Kaarstein & Nilsen, 2016, s. 64-65).

Forventing om suksess er også i tråd med Albert Bandura (1997, referert i Woolfolk, 2004) sitt omgrep *self-efficacy* eller *meistringsforventing*. Bandura definerer det slik: «troen på ens egne evner til å organisere og utføre de handlinger som er nødvendige for å nå gitte mål» (1997, referert i Woolfolk, 2004, s. 293). Den eine typen stress, eustress, er i hovudsak basert på oppfatningar, og er derfor tett knytt til *meistringsforventing* (Samdal et al., 2017, s. 6). Om meistringsforventingane er låge, vil situasjonen opplevast som stressande på ein negativ måte. Om meistringsforventingane er høge, vil ein setje høgare mål for seg sjølv og jobbe meir motivert for å oppnå dei. Dersom individet erfarer meistring i møte med stress, vil dette føre til positiv utvikling (Samdal et al., 2017, s. 6). Meistringsforventing har stor påverknad når det kjem til motivasjon og læring, og vil bidra til innsats og uthald i møte med motgang (Woolfolk, 2004, s. 294).

### **3.3 Musikken som ressurs**

I skildringa av temaet folkehelse og livsmeistring står det at musikkfaget skal hjelpe elevane med å utvikle evne til å uttrykke seg gjennom musikk. Fellesskapen rundt musikken er også vektlagt, og denne skal bidra til å bygge relasjonar, gi meistringfølelse, samt gi elevane eit positivt sjølvbilete. Det kjem også fram at musikken er ein ressurs i det å kjenne att, sette ord på og handtere tankar og følelsar, og slik kan musikken hjelpe elevar med å betre forstå sitt eige og andre sitt følelsesliv. Gjennom dette skal musikken og musikkfaget legge eit grunnlag for god psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I dette kapittelet vil eg legge fram

teori og forskning som viser korleis musikken påverkar menneske, og korleis musikken kan vere ein ressurs for å betre helsa og gi auka livskvalitet. Det finst mykje forskning på dette området, og eg har derfor måtte gjere eit utval, ut ifrå kva eg ser har relevans til egne funn.

### 3.3.1 Musikk for å meistre kvardagen

I følgje Tia DeNora (2000) kan musikk vere ein ressurs for individet både sosialt, psykologisk og emosjonelt, og slik fungerer som ein *sjølv-teknologi* (technology of self):

This research points clearly to the ways in which music is appropriated by individuals as a resource for the ongoing constitution of themselves and their social psychological, physiological and emotional states. As such it points the way to a more overtly sociological focus on individuals' self-regulatory strategies and socio-cultural practices for the construction and maintenance of mood, memory and identity (DeNora, 2000, s. 47)

Med referanse til Foucault, som omgrepet stammar frå (1982, referert i DeNora, 2000), skriv ho at musikk blir brukt som eit verktøy i kvardagen, til dømes for å regulere søvn, energi, følelsar, tankar og sinnstilstandar. I DeNora si bok *Music in everyday life* kjem det fram at informantane hennar har eit bevisst forhold til musikklytting, og at dette har stor betydning når det gjeld sjølvregulering (DeNora, 2000, s. 49). Informantane hennar visste med andre ord kva musikk dei hadde behov for å lytte til i ulike situasjonar. DeNora meiner at musikken fungerer som ei form for eigenomsorg, og at menneske kan bruke musikken som ein ressurs for å regulere emosjonar og energinivå. Musikk kan til dømes gi menneske ekstra energi under trening (2000, s. 90), og fungere avslappande når ein treng å finne ro (2000, s. 83). I tillegg har DeNora sett at musikken brukast for å skape eit privat rom; ein fristad i kvardagen, der ein kan stenge omgjevnadane ute. Dette kallar ho *asylum* (DeNora, 2013).

Også Kari Batt-Rawden (2007) fann gjennom si forskning at menneske bevisst brukar musikk som ei form for sjølvresept eller eigenterapi, og for å «get in the mood» (Batt-Rawden, 2007, s. 87). Ein av informantane hennar brukte musikk for å regulere humøret, og som motivasjon for å ta del i sosiale hendingar, spesielt dei gangane ho følte seg nedfor. Ein annan informant brukte musikk som motivasjon både til innandørs og utandørs trening. I følgje Greasley og Lamont (2006, referert i Batt-Rawden, 2007, s. 24-25) blir musikk sjeldan valt tilfeldig, og generelt valt på bakgrunn av at det assosierer til gode minner, eller positive og avslappande følelsar.

Liknande funn er gjort av Marie Strand Skånland (2009). I artikkelen «(Mobil) musikk som mestringsstrategi», viser ho til eige doktorgradsarbeid om korleis menneske mellom 18-44 år brukar musikk i kvardagen, med fokus på mp3-spelarar. Skånland har sett at den mobile musikken har påverknad på fleire område. Blant anna kan musikken hjelpe med å stenge ute tankar og bekymringar. Musikken kan også fungere stemningsregulerande, og ein kan bruke musikken til å kome i den stemninga ein ynskjer. Musikken kan slik oppretthalde, forsterke og endre humøret, og spelar slik ei viktig rolle for bearbeiding av negativ stemning. Ein kan i tillegg til dette påverke fysisk energinivå gjennom musikk, til dømes når ein trenar. Skånland har, i likskap med DeNora (2000), sett at det å ha musikk på øyret kan forsterke opplevinga av å skape eit privat rom. Dette kan til dømes oppstå når ein har musikk på øyret på bussen (Skånland, 2009).

Even Ruud (2016) hevdar musikken kan ha ulike funksjonar for menneske. Til dømes når ein reiser med kollektivtransport kan musikken bidra til at dødtid fyllast med noko meiningsfullt. Ved fysisk arbeid vil musikken tilføre energi i oppgåvene som skal gjerast. Ein kan også få betre konsentrasjon ved å lytte til musikk, fordi det kan bidra til å stenge støy ute og redusere keisemd. Dette kan koplast til det å bruke musikken for å skape eit privat rom (DeNora, 2000; Skånland, 2009). Forsking på skulebarn viser at over halvparten av barna som lyttar til musikk medan dei gjer lekser, yter betre. Ruud skil mellom bruk av musikk som er energigivande, *high arousal*, og avslappande, *low arousal*. Til trening vil ein nytte seg av musikk som er «high arousal», snarare enn low arousal (Ruud, 2016, s. 69). I følgje Ruud kan musikk bidra til å auke livskvaliteten, og estetiske opplevingar i samband med musikk kan tilføre livet meir mening generelt. Han hevdar at musikk kan brukast som ein mestringsstrategi, så lenge opplevinga av musikk er knytt til autonomi og ein følelse av kontroll og styring av eige liv (Ruud, 2016, s. 110).

Hege Bjørnestøl Beckmann (2014) har i si doktorgradsavhandling, *Den livsviktige musikken*, undersøkt korleis ungdommars bruk av musikk kan inngå som ein ressurs for å fremje opplevinga av helse. I avhandlinga kjem det fram at ungdommane brukar musikk for å mestre kvardagen på ulike vis. Her fortel informantane at musikken blant anna kan fungere som ein ressurs i stressande situasjonar. Musikken kan gjere stress mindre belastande, og faktisk også snu negativt stress til positivt stress. I tillegg fortel informantane at musikken kan fungere som ei avkopling. Dei brukar til dømes musikk for å roe seg ned før dei skal sove. Musikken kan også hjelpe med å dempe fysiske smerter. Samanfatta fortel Beckmann at

musikken inngår som eit gode i ungdommane sin kvardag, og er slik med på å skape gode opplevingar (Beckmann, 2014, s. 184).

### 3.3.2 Musikk for å forstå, mestre og uttrykke følelsar

Omgrepa *følelsar* og *stemningar* blir brukt om kvarandre i litteraturen, men det finst eit skilje mellom dei. I følgje Juslin og Laukka (2004, referert i Skånland, 2009) blir følelsar definert som korte og intense reaksjonar på målorienterte endringar i omgjevnadane. Stemningar gir informasjon om korleis vi har det inne i oss, medan følelsane informerer oss om omgjevnadar og ytre hendingar. Stemning varar dessutan lenger enn følelsar, og er mindre intense. Stemningar er heller ikkje retta mot eit bestemt objekt eller ei hending, slik følelsar ofte er (Skånland, 2009, s. 119). Eit av funna gjort av Skånland er at følelsar kan bli tydelegare gjennom musikken, og at musikken kan fungere som ei «reinsing» av negative følelsar. Slik kan musikken vere verdifull for å mestre emosjonar. Samtidig er kontekst avgjerande for korleis musikken påverkar følelsar, og nokre av informantane til Skånland uttrykker at det er enklare å gå djupare inn i følelsane heime enn i eit offentleg rom. Skånland meiner derfor at det kan vere vanskeleg å bruke musikken til å bearbeide følelsar i offentlege samanhengar (Skånland, 2009, s. 120-121).

Even Ruud meiner at sjølv om ein har problem med å halde takta og syngje reint, kan alle likevel ha gode emosjonelle opplevingar av musikk. Dette kallar han *kommunikativ musikalitet* (Ruud, 2016, s. 44). Musikk blir ofte sett på eller skildra som «følelsenes språk», og for mange er det viktigaste med musikken det at den kan vekke følelsar (Ruud, 2016, s. 63). Nokre meiner at musikken i seg sjølv ikkje kan utløyse følelsar, men berre få fram følelsar hos den som lyttar, ved at lyttaren blir minna på noko gjennom musikken. Studiar innanfor nevrovitskapen viser derimot at musikk og lyd utløyser følelsar automatisk, gjennom spontane reaksjonar djupt inne i hjernen vår. Musikken påverkar også følelsane våre ved å utløyse kroppslege reaksjonar, som gåsehud og raskare hjerteslag (Ruud, 2016, s. 64-65).

I følgje Juslin og Sloboda (2010) kan musikken påverke, endre og gi utløp for følelsar, samt lindre stress. Dei påpeikar at dei aller fleste menneske opplever musikk kvar dag i løpet av livet, ofte i samheng med ein tilhøyrande affektiv reaksjon (Juslin & Sloboda, 2010, s. 3). I ein studie gjort av Juslin og Laukka (2004, referert i Sloboda, 2010), er dei tre mest vanlege følelsane knytt til musikk det å vere glad, avslappa og roleg. I følgje Sloboda utløyser musikken mest grunnleggande følelsar, heller enn komplekse. Med dette meiner han at

musikken i seg sjølv kan gjere at ein føler seg glad, men ved djupare følelsar, som til dømes hat, vil musikken måtte framkalle episodar, situasjonar eller personar som minner individet om den følelsen (Sloboda, 2010, s. 503). Sloboda konkluderer med at dei kvardagslege emosjonelle opplevingane av musikk er av låg intensitet, og at dei ikkje-kvardagslege opplevingane i større grad evnar å få fram dei komplekse og estetiske reaksjonane (Sloboda, 2010, s. 511).

Informantane til Beckmann (2014) har også uttrykt at musikken både kan forsterke, endre og bearbeide følelsar. Ein av informantane fortel at han ofte føler seg nedstemt, og at han finn trøyst i å lytte til musikk som samsvarar med humøret. Songen han lyttar til fungerer slik som ei forståing og aksept av følelsen. Ein annan informant brukar musikken til å endre humøret, for å ikkje la «morrarettenheten» sin gå ut over andre (Beckmann, 2014). Nokre av informantane fortel om periodar prega av sorg eller sinne, der musikken hjelpte dei med å bearbeide dei negative følelsane. Musikken kan også gi utløp for følelsar utan at ein nødvendigvis må snakke om det, som ein av informantane til Beckmann skildrar fint med dette sitatet:

Ja, så er det veldig deilig å spille piano da og på en måte uttrykke følelsene gjennom å spille selv. Det er deilig. Da er det på en måte som om du snakker, men du spiller jo egentlig [Martin, 18 år] (Beckmann, 2014, s. 151)

Beckmann meiner, med bakgrunn i informantane sine svar, at musikken slik kan vere ein ressurs og ein strategi i det å uttrykke følelsar (Beckmann, 2014, s. 152). I mange kulturar er musikk verdsett nettopp fordi den kan uttrykke og framkalle følelsar (Clarke, Dibben & Pitts, 2010, s. 99). Ruud (2016) hevdar at det å oppleve emosjonar gjennom musikken kan bidra til bevisstgjerjing og skildring av eigne følelsar, som igjen kan føre til auka emosjonell toleranse; at ein i større grad meistrar å gå inn i, forstå og anerkjenne eigne følelsar. Song- og låtskriving gir til dømes moglegheit for å kome i kontakt med eigne følelsar, til å uttrykke og kommunisere erfaringar og å snakke om det som er vanskeleg (Ruud, 2016, s. 104). Han påpeikar at kommunikasjon utan ord nesten kan vere meir effektiv og verdifull enn verbal kommunikasjon i nokre samanhengar. I følgje Ian Cross (2014) må ein anerkjenne musikken som eit universelt språk, og som ein ressurs i interaksjon og kommunikasjon mellom menneske. Beckmann meiner også at musikken kan vere ein ressurs når det kjem til sosial *desentrering*, det vil seie å oppfatte andre perspektiv enn sitt eige, og klare å ta omsyn til fleire aspekt ved ein situasjon (Beckmann, 2014, s. 202).

Musikkkforskaren Jan Sverre Knudsen (2014) har, i samarbeid med andre musikkkforskarar, undersøkt musikkens betydning etter terrorangrepet 22. juli. Han fortel blant anna om korleis ungdommane song saman medan dei svømte frå Utøya inn til fastlandet i håp om å kome seg unna og i sikkerheit. I ettertid av hendinga fungerte musikken som ein nasjonal ressurs i det å bearbeide sorg og kome seg vidare (Knudsen et al., 2014, s. 3). Mange opplevde det vanskeleg å finne dei rette orda, og søkte heller til musikken for trøyst (Maasø & Toldnes, 2014, s. 35). Strømminga av songar blei etter 22. juli ei form for felles sorgarbeid, og musikken batt heile Noreg saman til eitt (Maasø & Toldnes, 2014, s. 44). På den måten hadde musikken både betydning for bearbeiding av følelsar, samt følelsen av tilhøyrslse og fellesskap.

### 3.3.3 Musikk for å betre sosiale relasjonar og fellesskap

Knudsen et al. (2014) fremmar tanken om at musikken kan styrke fellesskap mellom menneske. I skildringa av temaet folkehelse og livsmeistring står det at fellesskapen rundt musikken byggjer relasjonar, gir meistringfølelse og bidreg til eit positivt sjølvbilete (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I tråd med dette meiner Eric Clarke (2010) at fellesskapen rundt musikk kan bidra til auka livskvalitet. Han fortel om David, ein mann som lenge har slite med narkotikamisbruk. Etter at David begynte å synge i kor auka livskvaliteten hans. Det å delta i ein musikalsk aktivitet gjorde at han knytte sosiale band og fekk formidle musikalsk meining. Han vart også betre på samarbeid, og sjølvtiliten hans auka når han følte at han bidrog med noko som blei verdsett av andre (Clarke et al., 2010, s. 116-117). Historia om David gir eit innblikk i kva påverknadskraft, funksjon og meining fellesskap rundt musikk kan ha. I følge Ruud viser studiar at oppleving av levande musikk i fellesskap er sterkare enn ved lytting aleine. Dette viser at den sosiale fellesskapen er vesentleg for musikkopplevinga (Ruud, 2016, s. 70). Musikken har også relasjonsdannande funksjon, til dømes når ein arbeidar saman gjennom musikk (Ruud, 2016, s. 108).

Beckmann (2014) har gjennom sin studie sett at musikk kommuniserer tilhøyrslse, og har evna til å vekke følelsen av samhald. Gjennom å lytte til musikk saman med andre, delta i musikalske aktivitetar og musisere saman opnar ein opp for å dele følelsar og erfaringar, og dette kan igjen styrke følelsen av å høyre til ein fellesskap (Beckmann, 2014, s. 205-206). I artikkelen hennar «Hvis det går en dag uten musikk, føler jeg at jeg ikke har levd den dagen» trekkjer ho fram «musikk som kilde til fellesskap» som eit av sine tre hovudfunn. Det å til dømes spele i band gir ungdommar følelse av meistring, samt ein sosial posisjon som er

positivt for sjølvbiletet. Ein av informantane fortel at han har fått auka sjølvtilitt etter at han begynte å spele i band (Beckmann, 2019, s. 15).

I følge Christopher Small (1998) skal ein forstå musikk som eit verb framfor eit substantiv. Musikk er ikkje noko anna enn ein aktivitet, som menneske gjer (Small, 1998, s. 2). Med bakgrunn i dette presenterer han omgrepet *musiciking*. Musiciking kan omsetjast til å «gjere musikk», det å på ein eller annan måte ta del i ei musikalsk framføring. Dette kan innebere å lytte, øve, danse og liknande. Small meiner at alle som er involvert i stor eller liten grad bidreg til den musikalske framføringa, om det så er å ta i mot billetter ved døra til konserten (Small, 1998, s. 9). Small er særleg oppteken av fellesskapen rundt musikken, og meiner at ein er like avhengig av lyttarar som utøvarar for at musiciking skal skje. Det er relasjonane i den musikalske aktiviteten som er viktig, og gjennom «å gjere» musikk får vi tilgang til eit språk som gjer at vi betre kan forstå relasjonane i vore egne liv (Small, 1998, s. 14).

#### 3.3.4 Eit kritisk blick på musikkens funksjon

Petter Dyndahl, Sidsel Karlsen og Siw Graabræk Nielsen (2013) stiller spørsmål ved om musikk har den positive verknaden på utanom-musikalske faktorar som musikkterapien skal ha det til. Dei viser til Karen Lias Wolff, som har gjort ein kritisk gjennomgang av studiar som forsøker å vise at musikken har positiv verknad på kognitiv læring og sosial og emosjonell utvikling. Etter denne gjennomgangen kom ho fram til at det meste av slik forskning er lite overbevisande, ofte grunna svakheiter i forskingsdesignet, men også fordi funna blir presentert på ein slik måte at lesarane kan trekkje konklusjonar som eigentleg ikkje kan trekkjast på bakgrunn av det presenterte datamaterialet (Dyndahl et al., 2013). I samsvar med dette meiner Eric Clarke (2010) at forskning innanfor musikkpsykologi er svært avgrensa, fordi forskinga i liten grad tar omsyn til det sosiale miljøet individet vanlegvis er i når han eller ho lyttar til musikk. Slik blir fokuset på hjernen aleine, framfor å sjå det som eit produkt av forholdet mellom individ, miljøet rundt individet og musikken (Clarke et al., 2010, s. 60-61). DeNora (2013) er også oppteken av at ein ikkje kan snakke om musikken sine eigenskapar utan å trekke inn konteksten og dei sosiale omgjevnadane som høyrer til. Dyndahl et al. (2013) konkluderer med at ein må vareta eigenverdien musikken og musikkfaget har, heller enn at det skal legitimerast gjennom utanom-musikalske faktorar, som til dømes å betre skuleprestasjonar og helse.



I følge Ruud (2016) kan bruk av musikk for å handtere emosjonar i visse tilfelle vere skadeleg. Ein kan fordjupe seg i musikken medan ein grublar over eigne problem. På den måten vil musikken bidra til å vedlikehalde følelsen av å vere nedstemt eller trist, framfor å gi utløp for den (Ruud, 2016, s. 106). John Sloboda (2010) skriv også at det finst studiar der den emosjonelle reaksjonen på musikk ikkje er utelukkande positiv. Det var mest negative reaksjonar når deltakarane prøvde å jobbe med intellektuelt arbeid, derav musikken øydela konsentrasjonen. Nokre få uttrykte også ekstreme negative emosjonar til musikk på offentlege plassar (Sloboda, 2010, s. 498). Negative emosjonar tilknytt musikk oppstår oftast når musikken opplevast påtvungen, eller når det er andre som har valt den. Negative emosjonar knytt til sjølvvalt musikk oppstår i betydeleg mindre grad (Sloboda, 2010, s. 499).

Batt-Rawden (2007) meiner at det å mislike musikk kjem av at musikken vekker følelsar, som å ha det vondt, vere sint eller irritert. Desse følelsane blir ofte framprovosert når musikken ikkje korresponderer med eins eige aktuelle humør. Når musikk ikkje er sjølvvalt, til dømes når ein er i ein butikk, og den ikkje reflekterer eins eigne følelsar eller «rytmar», så vil dei fleste forsøke å unngå å lytte til musikken, og dermed forlate butikken. Musikken er med andre ord eit personleg medium – noko ein sjølv vil kontrollere, og bruke slik ein sjølv har behov for til ei kvar tid (Batt-Rawden, 2007, s. 95). Informantane til Batt-Rawden seier derfor at dei sjeldan vil vere med på ei musikalsk hending som følast påtvungen, fordi det å lytte til musikk ein ikkje likar påverkar humøret i negativ retning. Eric Clarke (2010) hevdar at elevar er meir engasjerte når dei er «off-task» enn under læringsbaserte musikalske aktivitetar. Han skriv følgjande: «Allowing children to explore their creative potential more freely often shows their implicit musical understanding» (Clarke et al., 2010, s. 155). Clarke konkluderer med at skulemusikken må bli meir tilknytt den store, musikalske verda som unge opplever (Clarke et al., 2010, s. 168).

Forskinga til Batt-Rawden (2007) viser også at musikk sjeldan blir brukt som eit bakgrunnsmedium. I følge Batt-Rawden handlar det å bruke musikk som bakgrunnsmedium om å lytte til musikk, utan å vere bevisst på at ein lyttar til det. Ein av informantane hennar uttrykte til dømes at han hadde store problem med å bruke musikk som bakgrunnsmedium når han jobba, fordi musikken verka forstyrrande. På den måten blei musikken ein distraksjon, og bidrog til at han ikkje klarte å fokusere på det han eigentleg skulle gjere (Batt-Rawden, 2007, s. 93).

### 3.4 Musikkopplevinga i musikklasserommet

Mange meiner at ein skal sjå på musikken som noko «absolutt», og at ein helst skal lytte til musikk utan å blande inn for mange utanom-musikalske tankar (Ruud, 2016, s. 33). Øivind Varkøy (2017) skriv at sidan 1739 har musikkfaget vore eit instrumentalisert fag, der musikk og musikkundervising blir brukt som eit middel eller eit reiskap for noko anna. Læreplanen frå 2006, *Kunnskapsløftet* (LK06), har lagt større vekt på musikkopplevinga og sjølv læringa i faget enn tidlegare. I skildringa av musikkfaget i LK06 kjem det fram at elevane, gjennom musikkfaget, skal oppleve, reflektere over, forstå og ta del i musikalske uttrykk. Innføringa av omgrepa «estetisk opplevelse» og «eksistensiell erfaring» i LK06 viser ei vilje om å balansere instrumentelle og musikkfagelege omsyn. Omgrepet «estetikk» har fått mykje kritikk dei siste tiåra, deriblant frå musikkpedagogen David Elliot (1995, referert i Varkøy, 2017, s. 61). Elliot meiner at omgrepet estetikk er tilknytt tradisjonelle tankar om vestleg musikktenking. Varkøy meiner på si side at omgrepet «estetikk» framleis kan fungere i dag, så lenge ein fyller det med nytt innhald. Ein må skilje mellom det estetiske objektet (sjølv kunstverket) og estetisk erfaring (det som skjer med oss i møtet med kunstverket). Slik opnar ein opp for at estetikk ikkje berre handlar om «dei store meisterverka», men om erfaring knytt til kunstopplevingar (Varkøy, 2017, s. 61).

Vidare stiller Varkøy spørsmål rundt korleis ein skal forstå omgrepet eksistensiell erfaring. For å forklare kva som skjer ved ei musikalsk eksistensiell erfaring brukar Varkøy Arne Johan Vetlesen sitt omgrep *transcendens* (2004, referert i Varkøy, 2017, s. 69). Dette omgrepet handlar om kvaliteten ein kan nå fram til gjennom ei musikalsk eksistensiell erfaring. Ein flyttar då blikket frå seg sjølv og fokuserer på kva eigenskapar ved musikken som kan overvelde ein, og som kanskje også gjer at ein forstår seg sjølv på ein ny måte. Det er med andre ord viktig å flytte fokuset vekk frå subjektet, og heller fokusere på *møtet* mellom subjektet og musikken. Varkøy presiserer at eksistensiell erfaring er heilt avhengig av at subjektet sjølv er open og mottakeleg for musikken han eller ho lyttar til. Eksistensiell erfaring vil ikkje skje dersom individet ikkje har eit ynskje om å bli berørt av musikken, og derfor har openheita hos subjektet mykje å seie for om den eksistensielle erfaringa kan finne stad eller ikkje (Varkøy, 2017).

Om ein set musikkfaget som kunnskapsfag opp mot musikkfaget som opplevingsfag, blir opplevingsfaget fort sett på sidelinja (Vinge, 2014, s. 302). I følgje John Vinge blir musikkfaget hovudsakleg forstått som eit kunnskapsfag, der læring blir noko konkret som lar

seg skildre, og dermed også blir mogleg å vurdere (Vinge, 2014, s. 327). Utfordringa med dette oppstår dersom kravet om vurdering fører til ei undervising som favoriserer eit innhald som er enkelt å måle. Vinge meiner at vurderinga, og fokuset på kunnskap og ferdigheiter kan ta frå elevane den erfaringa dei eigentleg kunne hatt i møtet med musikken (Vinge, 2014, s. 348).

Musikkpsykologen Alf Gabrielsson (2008, referert i Varkøy, 2017, s. 62) fortel at mange menneske kan fortelle om sterke musikkopplevingar, men at nesten ingen av desse skjer i skulen. Varkøy meiner at dette kan kome av dårlege rammevilkår, elevane si haldning til skule og undervising generelt, samt at læraren «ikkje veit kva kunst er», og slik blir ståande i vegen for elevane sitt møte med musikken. Varkøy meiner at musikk læraren sitt grunnsyn opnar eller lukkar rom for musikalsk erfaring for eleven. Det er derfor av betydning at musikk læraren utviklar eit bevisst forhold til sitt eige musikk syn. For at læraren skal vite kva kunst er, må ein ha ei forståing av ulike typar meining som kan ligge i møtet mellom musikken og mennesket. Om læraren har eit ureflektert og ikkje-eksisterande forhold til musikken, og berre konsentrerer seg om yttersidene av den, det vil seie alt som er teknisk handterbart, kan han eller ho leie elevane vekk frå kunsten (Varkøy, 2017).

Frede V. Nielsen (2007) presenterer teorien om *musikkens mangespektrede meningsunivers*. Nielsen meiner at det musikalske objektet ikkje kan skiljast frå det aktivt opplevande subjektet, og presenterer ein modell som viser at musikken ber med seg mange ulike meningslag: akustiske lag, strukturelle lag, kroppslege lag, spenningslag, emosjonelle lag og eksistensielle lag (Nielsen, 2007, s. 67). Desse meningslaga opptreer midlertidig berre som moglegheiter i musikken, og vil ikkje bli realisert før i møtet med det opplevande subjektet (Nielsen, 2007). DeNora meiner også at musikk tilbyr ulike *affordances*, eller meningsopplevingar, som menneske kan velje å ta i bruk ved behov. Sidan menneske er forskjellige vil ein også *appropriere* musikken ulikt, ut ifrå kva erfaringar og tilstandar ein tar med seg inn i musikkopplevinga (DeNora, 2000). Med bakgrunn i dette meiner Varkøy at musikk læraren må sørgje for å opne opp for alle dei ulike meningslaga i musikkundervisinga, inkludert dei eksistensielle (Varkøy, 2017, s. 63).

I fagfornyinga er eit av fire kjerneelement i musikkfaget det å *oppleve musikk*. Her legg ein vekt på at elevane skal lytte aktivt og sansande, og at dette opnar opp for emosjonelle erfaringar frå kvardagslege til eksistensielle møter med musikken. Dette er «...utgangspunktet

for en reflektert og utforskende tilnærming til musikkopplevelsen» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Musikkopplevinga er med andre ord noko som blir vektlagt i stor grad. Hanne Fossum skriv at det er musikkopplevinga som er grunnlaget og utgangspunktet for musikkpedagogisk verksemd, og at det derfor er sjølve musikkopplevinga som er sentral å formidle til elevane (Fossum, 2010, s. 6). Jon Arnesen (2015) hevdar at når ein ynskjer å vektlegge kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved læringa hos elevane, vil dette medføre ei implisitt tileigning av estetisk erfaring. Han meiner også at innføringa av omgrepet *dybdelæring* i fagfornyninga skal handle om at læringsfaga blir forankra i elevane sitt sansesapparat, verdsoppfatning og i samspelet mellom læraren og elevane. På den måten opplever også elevane erfaringa som meinings- og betydingsfull for undervisinga (Arnesen, 2015). Det er viktig å påpeike at undervisinga ikkje berre skal vere lystbetont, eller at det faglege alltid skal vere motiverande, men at den estetiske opplevinga blir sjølve kriteriet for gyldig undervising (Hohr, 2002 referert i Arnesen, 2015). Om læringserfaringar får slik kvalitet at dei rører ved eleven og forflyttar han eller ho emosjonelt og kognitivt, kan dette skildrast som estetisk erfaring (Dewey, 1987 referert i Arnesen, 2015). Dewey skildrar den estetiske erfaringa som «pure experience», ei rein og autentisk erfaring, der ein i møtet med kunsten gløymer seg sjølv (referert i Tan, 2020, s. 72).

Det er mange ulike omgrep ein kan ta i bruk for å få fram kva som skjer i møtet mellom individet og musikken. Med omsyn til omfanget og vinklinga i denne oppgåva, vel eg å ikkje gå djupare inn i diskusjonen rundt kva som skil estetisk oppleving frå eksistensiell erfaring. For å unngå forvirring ved bruk av mange forskjellige omgrep har eg valt å samle skildringane rundt eksistensiell erfaring, estetisk oppleving og transcendens i eit felles omgrep som eg vil bruke vidare i diskusjonen: *autentisk musikkoppleving*. Dette omgrepet tar utgangspunkt i Dewey si skildring av estetisk erfaring som «pure experience», og legg vekt på det å «oppleve musikk» slik det står skildra i fagfornyninga, samt betydinga av at musikkopplevinga er ektefølt eller autentisk for subjektet som møter musikken.

### 3.5 Arbeid med folkehelse og livsmeistring i skulen

Sjølv om musikken i seg sjølv kan vere ein ressurs, er det likevel nokre faktorar som må ligge til rette i skulen og klasserommet for at arbeidet med temaet folkehelse og livsmeistring skal vere gjennomførbart. Anne Sælebakke (2018) har skrivt boka *Livsmeistring i skolen*. I denne fremmar ho relasjonsbygging som læraren si viktigaste oppgåve i arbeidet med livsmeistring.

I tillegg presenterer ho ulike livsmeistringstema som kan vere relevante for læraren å arbeide med i klasserommet. Dette delkapittelet tar utgangspunkt i Sælebakke sine tankar om arbeid med livsmeistring i skulen, og presenterer to tema som kan ha betydning i arbeid med folkehelse og livsmeistring i musikkfaget: «betydinga av pause» og «oppmerksomt nærvær». Til slutt vil teori rundt læraren sin kompetanse stå sentralt. Her blir Stine Ekornes (2018) si bok *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen* førande.

### 3.5.1 Betydinga av pause

Sælebakke (2018) skriv om kva betydning pausen har for oss menneske. Solveig Bru Egeland (2017, referert i Sælebakke, 2018) har funne at det er tydeleg samheng mellom skjermbruk, søvn og skulevanskar. Barn og ungdommar tek med seg telefonen på senga og held seg oppdatert på sosiale medium i løpet av natta, noko som påverkar energien deira. I følgje Wiggen (2003 referert i Sælebakke, 2018) skal ein ikkje undervurdere pausen, nemleg fordi det er den som hjelper oss med å regulere følelsar og samle oss i kvardagen. Nevrovitskapleg forskning viser at all input og alle skift i kvardagen aktiverer den delen av nervesystemet vårt som girar opp systemet. Denne heiter *sympaticus*. Den andre delen av nervesystemet, *parasympaticus*, blir aktivert av pausar, og hjelper oss med å gire ned. Balansen mellom desse nervesystema er viktig, då den eine hjelper oss med å halde fokus, og den andre hjelper oss med å slappe av. Når desse sidene samarbeider på rett vis, blir merksemda meir open og nøytral, og dette er eit godt utgangspunkt for læring (Jensen, 2014 referert i Sælebakke, 2018, s. 76).

På grunn av smarttelefon og sosiale medium er tida som tidlegare blei brukt til ordentlege pausar fylt opp med aktivitet, og dette er mykje av årsaka til mange av dei stressrelaterte lidingane som har eksplodert i vår tid (Sælebakke, 2018, s. 77). Også Daniel Schofield (2017) meiner at bruk av sosiale medium kan ha negative konsekvensar, og at det å forholde seg kritisk og refleksivt til eige mediebruk er ein viktig del av det å meistre eige liv, samt ha ei god psykisk helse (Schofield, 2017, s. 227). I følgje Sælebakke gir vi oss sjølv ikkje moglegheit og tid til å senke skuldrane og kvile mellom slaga. Ho illustrerer dette med å sykle. Visst ein bremsar medan ein trår, vil det bli dårleg framdrift på sykkelen og ein vil slite på bremsene. Ein må derfor finne balansen mellom gass og brems, mellom å auke farta og å bremse eller kvile pedalane. Ho meiner at ein må gjere barn og unge bevisste på balansen mellom å vere påkopla og avkopla, og at små pusterom må vere ein del av kvardagen, også i skulen (Sælebakke, 2018, s. 77).

### 3.5.2 Oppmerksomt nærvær

I ein amerikansk studie med 1300 deltakarar var det tydeleg samanheng mellom korleis ein har det og korleis ein tar det. Resultata frå studien viste at dei som nekta å anerkjenne negative følelsar som sinne og tristheit, hadde større plagar med angst og depresjon. I tillegg viste same studie at det å akseptere negative følelsar bidrog til at å oppleve færre negative følelsar når ein blei utsett for stress (Lauritsen & Kvittingen, 2017). Oppmerksomt nærvær handlar om å godta ting slik det er. Ved oppmerksomt nærvær kjenner ein etter korleis ein har det, og aksepterer at det er slik ein føler det akkurat der og då (Sælebakke, 2018, s. 39). I skulesamanheng er hensikta med oppmerksomt nærvær å lære elevane å tåle ubehag og takle motgang som ein del av livsmeistringa. For å oppnå dette må barn og ungdom få hjelp til å forstå at følelsar er noko som kjem og går. Innanfor oppmerksomt nærvær står også omgrepet *mentalisering* sentralt. Mentalisering handlar om å forstå seg sjølv og sine egne følelsar, tankar og motiv, samt andre sine (Sælebakke, 2018, s. 80). Den engelske professoren i psykologi, Peter Fonagy, hevdar at dette omgrepet kan plasserast ein stad mellom empati og mindfulness (referert i Sælebakke, 2018, s. 81). Empati handlar om å kunne sette seg inn i andre sine følelsar, og mindfulness handlar om å få overblikk og bevisstheit over egne tankar. Sælebakke meiner at det vil vere fruktbart å trene på mentalisering og oppmerksomt nærvær i arbeid med livsmeistring i skulen (Sælebakke, 2018, s. 81).

### 3.5.3 Relasjonsbygging og tilhørslse

Barn og ungdom treng trygge lærarar som kan lære dei å identifisere egne følelsar, kjenne dei att hos andre og forstå samanhengen dei oppstod i (Sælebakke, 2018, s. 80). I følgje Federici og Skaalvik (2017) er det mykje forskning som underbygger betydninga av lærar-elev-relasjonen når det gjeld elevane si læring. Elevar som har gode relasjonar til læraren sin tar meir fagleg initiativ og har høgare forventingar om å meistre skularbeidet. Gode lærar-elev-relasjonar har positiv innverknad på elevane sitt sjølvverd, og bidreg til mindre depressive symptom og sosial angst. Læraren kan støtte elevane si faglege og sosiale utvikling gjennom *emosjonell* og *instrumentell* støtte. Emosjonell støtte handlar om i kva grad elevane opplever å bli oppmuntra, verdsette, aksepterte og respekterte av læraren, samt at dei føler seg trygge. Instrumentell støtte dreiar seg om at elevane opplever å få konkrete råd og rettleiing i skularbeidet. Både emosjonell og instrumentell støtte bidreg til å fremme elevane sin motivasjon, læring og trivsel i skulen (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186-192).

Læraren har også eit ansvar om å sørge for eit trygt og godt læringsmiljø. Eit godt læringsmiljø kjenneteiknast av oppleving av ro, positive relasjonar mellom elevane og mellom elevane og læraren. Openheit og god kommunikasjon er også faktorar som spelar ei viktig rolle for læringsmiljøet (Kjærnsli & Rohatgi, 2016, s. 172). Jamt over føler norske elevar seg trygge på skulen, men det er tydeleg at mobbing, dårlege relasjonar og mangel på følelsen av tilhøyrse er faktorar som hemmar læring og utvikling hos elevane (Kjærnsli & Rohatgi, 2016). Marit Uthus (2017) meiner at det å oppleve tilhøyrse er eit grunnleggande behov for oss menneske. Ho meiner ein bør sette inn store ressursar i skulen for å sikre at alle elevar føler at dei høyrer til der. Elevar som opplever utestenging og einsemd i skulen har vanskelegare for å meistre eigne liv. For å sørge for meistring må ein derfor sikre positive opplevingar av tilhøyrse (Uthus, 2017, s. 163).

Å sørge for fagleg meistring er viktig i arbeidet med psykisk helse i skulen (Klomsten, 2014). Brøndbo (2016) skriv at elevar som er fagleg sterke ikkje føler seg fagleg inkludert i skulen. Dei opplever å bli sett på som masete dersom dei etterspør utfordringar. Mange elevar som er fagleg sterke opplever å bli tildelt ei rolle som hjelpelærer, noko som bidreg til stigmatisering og ubehag (Brøndbo, 2016). Korleis ein underviser evnerike barn og unge må i større grad få plass i lærarutdanninga. Det er mykje fokus på korleis ein skal hjelpe elevar som heng etter, men altfor lite fokus på dei elevane som tar ting fort. Ein må legge til rette for at også dei elevane som er fagleg sterke blir inkludert, utfordra og kjenner på meistring (Røsjø, 2019).

#### 3.5.4 Lærarprofesjonalitet

Psykologen Jørgen Flor har uttrykt bekymring rundt lærarar sin kompetanse når det gjeld arbeid med livsmeistring, og er redd for at undervisingstimane skal ende opp som gruppeterapi (Vedvik & Holterman, 2020, s. 15). Ekornes (2018) er tydeleg på at lærarar ikkje er rusta for å drive terapeutisk verksemd, og at deira primæroppgåve er å *drive opplæring*. Lærarar skal derfor ha den faglege læringa i fokus. Forsking viser at samanhengen mellom læring og psykisk helse er sterk og gjensidig, og dermed er det å hjelpe elevar til auka fagleg meistring ein betydingsfull faktor for å fremme god psykisk helse hos barn og unge. Dette, samt ein god lærar-elev-relasjon og eit godt læringsmiljø, vil vere faktorar som påverkar elevane si psykiske helse i positiv retning, og som også inngår som ein naturleg del av skulekvardagen (Ekornes, 2018, s. 42-43). Ekornes understrekar også at læraren vil vere avhengig av støtte frå skuleleiing, foreldre og kollegar for kunne arbeide med elevane si psykiske helse (Ekornes, 2018, s. 43-44). Sælebakke er også klar på at læraren må begynne

med seg sjølv, og lære seg å handtere egne følelsar, før ein kan hjelpe barn og unge med det same (Sælebakke, 2018, s. 82).



## 4 Metode

Metode tyder «vegen til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Før ein kan velje rett metode, og begi seg ut på «vegen», må ein sjå på kva som faktisk er målet. I denne oppgåva er målet å gi eit svar på problemstillinga mi: *Kva betydning kan musikk og musikkfaget ha for ungdomsskuleelevar i arbeid med temaet folkehelse og livsmeistring?* Denne problemstillinga har vore styrande for alle metodeval eg har måtte gjere i oppgåva. Mykje av målet med studien er å få innblikk i elevar sine tankar, noko som gjer det naturleg å plassere den innanfor den kvalitative forskingstradisjonen.

I dette kapittelet vil eg forsøke å gi ei presis framstilling av korleis eg har arbeida for å innhente datamateriale i denne studien. Prosessen har ikkje vore utan snublesteinar. Eg har møtt på utfordringar undervegs, som skildrast ytterlegare i slutten av kapittelet, og desse har gitt meg auka respekt for forskingsarbeid. Eg vil først grunngi kvifor studien blir plassert i den kvalitative forskingstradisjonen, kvifor eg har valt fokusgruppeintervju som metode, og korleis eg har rekruttert informantar. Deretter vil eg vise korleis eg har behandla datamaterialet i etterkant av gjennomførte intervju. Heilt til slutt vil eg diskutere forskingsetikk, slik at ein som lesar får ei forståing av kor vidt resultatata eg presenterer og måten eg har forska på er i tråd med forskingsetiske retningslinjer.

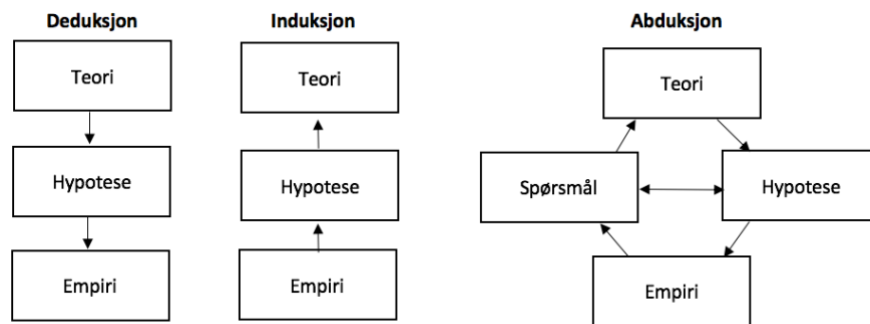
### 4.1 Ein kvalitativ studie

Kvalitativ forskning veks i moderne tid fram som eit alternativ til naturvitskapelege målingar, som ikkje eignar seg særleg godt til å studere sosiale fenomen og menneskeleg åtferd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). I følgje Olav Dalland (2018) tar kvalitative metodar sikte på å fange opp meiningar og opplevingar som ikkje lar seg måle i tall (Dalland, 2018, s. 52). Når ein brukar kvalitativ metode, er intensjonen å forstå og skildre kva spesifikke menneske gjer i sitt kvardagsliv, og kva meining handlingane deira har for dei. Hovudformålet med kvalitativ forskning er med andre ord å skildre og forstå «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95).

#### 4.1.1 Abduktiv tilnærming

Det finst tre ulike tilnærmingar til forskning: deduktiv, induktiv og abduktiv. Ved bruk av *deduktiv* tilnærming hentar eller lagar forskaren hypotesar og teoriar før han eller ho går ut og samlar inn empiri, for så å undersøke om hypotesane ein hadde stemmer overeins med

verkelegheita. Om ein nyttar seg av *induktiv* tilnærming startar ein med å samle inn empiri, og systematiserer dette datamaterialet i overordna kategoriar, som til slutt dannar ny teori. Den tredje tilnærminga baserer seg på ein kombinasjon av desse to. Funn leiår til nye undringar, som igjen leiår til nye spørsmål som må undersøkast. Denne konstante vekslinga mellom teori og empiri kallast *abduksjon* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101-102). I følgje den danske professoren Frederick Stjernfelt gjer ei abduktiv tilnærming oss meir bevisste på å vurdere moglege utfall, og han meiner derfor at denne metoden eignar seg best for å finne ei forklaring (referert i Persson, 2019). Eg starta med å lese teori og tidlegare forskning, og brukte denne kunnskapen til å formulere ei problemstilling, samt utforme ein intervjuguide. Etter eg hadde gjennomført intervju dukka det opp nye tema som blei interessante å finne ny teori på. Sidan det har vore ei kontinuerleg veksling mellom empiri og teori gjennom heile forskingsprosessen, vil det vere rimeleg å skildre forskingstilnærminga i denne studien som abduktiv.



Figur 5: Forskjellar mellom deduktiv, induktiv og abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103)

#### 4.1.2 Hermeneutisk-fenomenologisk forankring

*Fenomenologien* bunnar i ei interesse av å forstå sosiale fenomen ut frå aktørar sine egne perspektiv, og forsøker å skildre verda slik den opplevast av informantane (Thagaard, 2003, s. 36). I følgje Merleau-Ponty (1962, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45) dreiar fenomenologien seg om å skildre det gitte så presist og fullstendig som mogleg. Det er med andre ord viktigare å skildre, snarare enn å forklare og analysere. Kritikarar av fenomenologien meiner at ein ikkje kan sjå på noko som gitt, og at ei kvar forståing er basert på eit perspektiv og byggjer på tolking (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50). *Hermeneutikken* legg vekt på at det ikkje finst ei eigentleg sanning, og at det er mogleg å tolke fenomen på

fleire nivå. Mening kan berre forståast ut ifrå den samanhengen vi studerer den i (Thagaard, 2003, s. 37). Alle skildringar er farga av tolking, og ei tolking byggjer igjen på skildringar. Hermeneutisk forståing handlar om å tolke menneskeleg mening. Fenomenologien og hermeneutikken kan seiast å utgjere kvart sitt ytterpunkt på same skala. Om ein skal forholde seg til ei hermeneutisk tilnærming går ein inn i datamaterialet og leitar djupt etter den bakanforliggende meininga, og prøvar slik å få fram ei ubevisst forståing hos informanten. På denne måten kan forskaren si eiga forforståing ha stor påverknad på resultata ein finn (Malterud, 1996).

Forforståinga forskaren har er ofte ein viktig del av motivasjonen for kvifor ein ynskjer å undersøke det fenomenet ein undersøker, og derfor er det viktig å ta omsyn til forforståinga i tolkingsprosessen (Malterud, 1996). Ein konsekvens av forforståinga er at forskaren kan gå inn i studien med skylappar og ein avgrensa horisont som også vil prege tolkingsprosessen. Den vanlegaste fallgruva er å la forforståinga hindre ein sjølv i å få ny kunnskap gjennom det empiriske materialet. Det er derfor viktig at forskaren er oppteken av si eiga forforståing, og stiller seg sjølv spørsmål som: «Kva trur eg at eg kjem til å finne ut?» og «Kva ville ein annan forskar ha funne ut?» (Malterud, 1996, s. 43-44). Eg møtte særleg på utfordringar knytt til forforståing i analyseprosessen, og vil derfor gå nærmare inn på betydninga av forforståing i skildringa av analysa, samt i diskusjonen om reliabilitet på slutten av dette kapitlet.

Med den fenomenologiske tilnærminga prøvar ein så godt ein kan å representere informanten si stemme, utan at forskaren si forforståing eksplisitt blir dratt inn i det (Malterud, 1996). Malterud (1996) meiner at forskaren er plassert midt i mellom desse ytterpunkt, og at skildringar og tolkingar ikkje kan vere uavhengige av kvarandre. Eg meiner sjølv at eg ikkje kan gjengi informantane sine skildringar og tankar heilt objektivt, utan at mi tolking og forforståing kan påverke denne framstillinga. Sidan eg både presenterer kva informantane seier og forsøker å tolke den bakanforliggende meininga med det dei seier, kan det seiast at denne studien plasserer seg innanfor ei hermeneutisk-fenomenologisk tolkingsramme.

## 4.2 Intervjuprosessen

I eit intervju blir kunnskapen skapt i møte mellom forskar og forskingsdeltakarar (Guba & Lincoln, 1988 referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Intensjonen bak forskingsintervjuet er å utvikle kunnskap knytt til ein bestemt tematikk (Kvale & Brinkmann,

2015). Sidan målet med denne studien var å utvikle kunnskap om kva elevar tenker om arbeid med det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring i musikkfaget, opplevde eg det naturleg å velje intervju som metode, samt å bruke elevar som informantar. Ein kan også ta i bruk observasjon (Kvale & Brinkmann, 2015), men med tanke på at oppgåva undersøker eit tema som framleis ikkje er innført i klasserommet, såg eg at observasjon som metode ikkje var hensiktsmessig for å finne svar på problemstillinga.

#### 4.2.1 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju eignar seg godt som metode når ein skal undersøke nye område. Gruppesamspelet i intervjuet gjer det enklare for individ å uttrykke spontane og emosjonelle synspunkt enn ved individuelle intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179-180). I eit fokusgruppeintervju er ikkje målet å kome fram til einigheit eller løysingar, men at deltakarane kan samle seg rundt spesifikke aspekt og konstruere kunnskap og strategiar i fellesskap for å forbetre situasjonar og forhold som dei står i (Kamberelis & Dimitriadis, 2011 referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Heller ikkje i min studie har det vore eit mål å kome fram til ei konkret løysing, men snarare å få eit innblikk i ungdommar sine tankar når det kjem til arbeid med temaet folkehelse og livsmeistring i musikkfaget. Eg gjekk mykje fram og tilbake i val av metode for denne studien, og kunne ha valt å gjennomført individuelle intervju, men ettersom eg ynskja å undersøke eit nytt tema i den nye læreplanen, og korleis ein bør legge til rette for dette, var fokusgruppeintervju ein metode som opna opp for samtale og utforsking.

Det er gjerne seks til ti deltakarar i eit fokusgruppeintervju, og intervjuet blir leia av forskaren. Intensjonen er at deltakarane skal snakke mest mogleg, og forskaren si oppgåve er å leie dialogen inn på tema som han eller ho ynskjer å snakke om. Det er også forskaren sitt ansvar å skape ei god atmosfære i intervjusituasjonen, slik at alle har lyst til å uttale seg, og at ein slik igjen får mange forskjellige synspunkt om emnet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Alle deltakarar var svært opne under intervjuet. Dei delte av sine erfaringar og tankar, og dei var stort sett ikkje avhengige av meg for å halde flyt i samtalen. Det kom fram ærlege refleksjonar og meiningar, som eg slett ikkje hadde venta at dei kom til å ville dele med ein heilt framand person. Dette kan tyde på at vi saman klarte å skape ein trygg intervjusituasjon der alle følte seg komfortable.

#### 4.2.2 Semistrukturert intervju

Det semistrukturerte, eller det halv-strukturerte intervjuet, har som mål å forstå deltakarane sitt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskaren har på førehand klargjort spørsmål som han eller ho ynskjer å stille, men i motsetnad til eit strukturert intervju, er ikkje forskaren her opptatt av å stille spørsmåla i ei bestemt rekkefølge. Spørsmåla blir stilt der det følast naturleg, og forskaren er også open for at informantane kan introdusere tema som forskaren sjølv ikkje hadde tenkt på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). På førehand av intervjuet utforma eg ein intervjuguide som tok utgangspunkt i teori og tidlegare forskning, og som kunne sørge for at eg heldt meg til det temaet som var meint å undersøke (sjå vedlegg 5). Fleksibilitet er viktig for å kunne knyte spørsmåla til informantane sine føresetnadar, og for openheit rundt at informanten kan kome inn på tema som forskaren sjølv ikkje har tenkt på i forkant (Thagaard, 2003, s. 85). Det var viktig for meg å vere fleksibel, og ha moglegheit til å kunne gå vekk frå spørsmåla i intervjuguiden dersom det skulle opne seg nokre interessante vendingar frå informantane. I tillegg til å utforme ein intervjuguide, hadde eg også med eit støtteark som informantane fekk tildelt under intervjuet (sjå vedlegg 6). Formålet med støttearket var å gi informantane eit innblikk i kva det tverrfaglege temaet skulle handle om, både generelt og i musikkfaget.

#### 4.2.3 Transkribering

Transkripsjonar er oversettingar frå talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Når materialet blir strukturert i tekstform er det enklare å få oversikt over det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Eg transkriberte fortløpande etter gjennomførte intervju, slik at eg framleis hadde det fysiske og sosiale nærværet, samt informantane sine ansikt i minne. Det finst ingen fasit på korleis ein skal transkribere, så dette avhenger av kva transkripsjonen skal brukast til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Eg valte å inkludere fyllord som nøling (eh), samt pausar (...), avbryting/omformulering (-) og latter (haha) i transkripsjonen. Valet om å inkludere desse orda bunna i eit ynskje om å vareta informantane sine svar så autentiske og detaljerte som mogleg. Det å transkribere intervjuet så detaljert, er også med på å styrke reliabiliteten og validiteten til sjølve transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg lytta også gjennom intervjuet ein gang medan eg las gjennom transkripsjonen, for å forsikre meg om at eg hadde notert alt korrekt.

### 4.3 Utval og rekruttering

Eg vel å presentere utvalet av informantar i dette kapitlet, sidan utvalsprosessen også er eit viktig metodeval. Som nemnt er det vanleg at eit fokusgruppeintervju består av seks til ti deltakarar. Kvale og Brinkmann (2015) hevdar likevel at det ikkje er talet på informantar som er avgjerande for kvaliteten, men at talet informantar gir tilstrekkeleg grunnlag for å undersøke det ein skal undersøke. Etersom problemstillinga fokuserer på elevar sitt syn, var det naturleg å gå i retning av elevintervju, og eg bestemte meg derfor for å intervju ungdomsskuleelevar. Det å velje informantar ut ifrå deira eigenskapar eller kvalifikasjonar, som er strategiske med tanke på problemstillinga, blir kalla eit *strategisk utval* (Thagaard, 2003, s. 53). I denne studien har det til saman delteke ni ungdommar, fordelt på tre fokusgruppeintervju. I tillegg har tre andre ungdommar bidrege gjennom eit pilotintervju, men dette intervjuet handla meir om å kartlegge kvaliteten på intervjuguiden og mi evne til å leie eit slik intervju, og er derfor ikkje med som ein del av datamaterialet som blir presentert i denne oppgåva.

Eg hadde tenkt meg ut tre skular eg ynskja å gjennomføre intervju mine på, og kontakta musikkklararane på desse skulane via e-post. Etter berre nokre få dagar hadde eg fått positivt svar frå alle musikkklararane. Etersom eg ikkje hadde kjennskap til ungdommane frå før, blei vi einige om at musikkklararane kunne rekruttere elevar på vegne av meg. Når musikkklararane hadde fått klarsignal frå elevane, drog eg til alle skulane for å snakke med dei, informere om studien og dele ut samtykkerklæring. Dette var også eit bevisst val med tanke på å få samtalen til å flyte betre under sjølve intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) hevdar at informantane gjerne vil ha ei klar oppfatning av intervjuaren før dei begynner å snakke fritt, og legge fram sine opplevingar og følelsar for ein framand. Det kan vere ganske ubehageleg å kome inn til ein heilt framand person og plutselig skulle dele tankane sine, så det å møte elevane ein gang på førehand gjorde det enklare for begge partar.

I følgje Repstad (1987, referert i Thagaard, 2003, s. 85) er det lurt at medlem i gruppeintervjuet er nokon lunde samkøyr. Dei må ha eit felles grunnlag å diskutere ut ifrå. Alle informantane går i 10. klasse. Eg kunne ha intervju på fleire trinn, men sidan elevane i 10. klasse har mest erfaring med musikkfaget, tenkte eg at dei i større grad hadde grunnlag for å kunne reflektere rundt kva som må endrast og tilpassast ved musikkundervisinga slik den er i dag.

Etter samtale med rettleiar, samt ein annan forskar ved OsloMet, valte eg å dele fokusintervjugruppene inn etter kjønn. Grunnlaget for dette valet er at Ungdata-undersøkinga viser ein viss forskjell mellom gutar og jenter når det gjeld stress og oppleving av eiga helse (Bakken, 2019). Det er også påvist forskjellar mellom gutar og jenter i musikkundervisning (Butler, 1988; Green, 2002; Onsrud, 2012). I tillegg uttrykte forskaren eg snakka med negative erfaringar rundt det å blande kjønn i gruppene. Erfaringa hans var at elevane då ikkje følte seg like trygge i intervjusituasjonen, og dermed ikkje turte å kome med alle tankar dei satt inne med. Som tidlegare nemnt er det viktig å tilrettelegge for ein intervjusituasjon der alle har lyst til å uttale seg (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er heilt sikkert andre grunnar som heller mot at eg burde ha blanda fokusintervjugruppene, til dømes meir breidde i svara, men etter gjennomførte intervju der eg såg kor trygge elevane var i situasjonen, står eg framleis for at dette var eit klokt val. Likevel har ikkje kjønn vore særleg utslagsgivande i undersøkinga, og blir derfor ikkje diskutert som eit eige funn i denne oppgåva.

Under følgjer ein kort presentasjon av informantane, samt deira forhold til musikk. Sjølv om utvalet er lite, dekkjar det likevel ei viss breidde med tanke på ulike bakgrunn og erfaring med stress, prestasjonspress og musikk. Alle informantar og skular er anonymiserte, og blir her presentert med fiktive namn:

- Josefine, 15 år, går i 10. klasse på Vidda skule. Ho likar å høyre på musikk når ho skal gjere noko ho ikkje likar, då det hjelper ho å bli fort ferdig med det.
- Hedda, 14 år, går i 10. klasse på Vidda skule. Ho likar musikk, men pleier som regel ikkje å setje det på sjølv.
- Guro, 14 år, går i 10. klasse på Vidda skule. Ho seier at musikk er ein stor del av livet hennar, og at det gir ho motivasjon til å kome gjennom dagen utan sure miner.
- Lars, 14 år, går i 10. klasse på Stranda skule. Han høyrer mykje på musikk, og likar å synge i dusjen.
- Mathias, 15 år, går i 10. klasse på Stranda skule. Han synest musikk er fint å ha på i bakgrunnen.
- Simen, 14 år, går i 10. klasse på Stranda skule. Han spelar gitar på fritida, og synest musikk er utruleg kult og veldig morosamt.
- Birgitte 15 år, går i 10. klasse på Marka skule. Ho er veldig glad i å spele gitar.
- Frida, 15 år, går i 10. klasse på Marka skule. Ho likar å spele piano.

- Andrea, 15 år, går i 10. klasse på Marka skule. Ho likar å spele gitar og ukulele.

#### 4.4 Analyseprosessen

Hensikta med kvalitativ analyse er å sortere datamaterialet som er samla inn, for å kunne gjere materialet forståeleg. Det handlar ofte om å leite etter mønster, og deretter samle materialet i ulike kategoriar eller tema (Merriam, 2009 referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139-140). Analyseprosessen har vore lærerik. Eg har måtte gå mange rundar for å prøve å strukturere, kategorisere og forstå det informantane har sagt. Den største utfordringa har vore å ikkje la mitt eige syn og førehandsbestemte kategoriar frå intervjuguiden påverke dei funna eg ser i intervjumaterialet. Eg har måtte vere bevisst på kva informantane faktisk seier og kva eg tolkar at dei seier, og i analyseprosessen sleit eg særleg med å ikkje la kategoriane frå intervjuguiden prege kategoriseringa av datamaterialet. Likevel har denne konstante påminninga om eiga forforståing gjort meg enda meir sikker på at eg har behandla datamaterialet på forsvarleg vis gjennom heile prosessen.

Det finst dataprogram som kan gjere analysen av intervjutranskripsjonane lettare, som organiserer datamaterialet ved hjelp av kodar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226) Eg valte å arbeide manuelt med analysen, og brukte derfor stikkord, fargekodar og tabellar for å få oversikt over datamaterialet.

##### 4.4.1 Systematisk tekstkondensering som metode

For å systematisere datamaterialet har eg valt å bruke «systematisk tekstkondensering» som metode, som skal eigne seg godt til å studere fenomen som blir skildra av mange ulike informantar (Malterud, 1996). Malterud (1996) presenterer fire trinn i analysen, der dei to første er fenomenologisk forankra, og dei to siste er hermeneutisk forankra. Det er denne trinnvise analysen eg har nytta meg av:

1. Heilskapsinntrykk – frå villnis til tema
2. Meiningsberande einingar – frå tema til kodar
3. Kondensering – frå kode til meining
4. Samanfating – frå kondensering til skildringar og omgrep



### **Trinn 1: Heilskapsinntrykk – frå villnis til tema**

Første trinn handlar om å få oversikt over datamaterialet (Malterud, 1996). For å bli kjent med datamaterialet las eg gjennom alle transkripsjonane to gonger, og noterte stikkord i margen undervegs. Etterkvart prøvde eg å utforme tema eg såg dukka opp. Dette kunne vere tema som «musikk i kvardagen», «stresshandtering» og «musikken som ressurs». Eg oppdaga allereie i denne fasen at eg ikkje klarte å lese datamaterialet utan påverknad frå kategoriane eg sjølv hadde brukt i intervjuguiden, og fann ut at eg måtte lese gjennom materialet på ein ny måte. Løysinga var å ty til dikotomiar, som gjorde at eg måtte lage nye tema enn dei eg nytta i intervjuguiden. Dette resulterte i tema som «tvang – frivilligheit», «sårbarheit – stoltheit» og «musikk for gøy – musikk for ro». Denne metoden hjelpte meg å sjå og tolke datamaterialet på ein annan måte enn eg hadde gjort tidlegare. På det meste hadde eg 34 dikotomiar som tema i eit intervju.

### **Trinn 2: Meiningsberande einingar - frå tema til kodar**

I andre trinn skal ein sortere ut det som er relevant, for så å organisere den delen av datamaterialet som ein har lyst å studere nærmare (Malterud, 1996). Etersom at intervjuet stort sett haldt seg til intervjuguiden, og at denne igjen var tydeleg forankra i problemstillinga, såg eg det meste av datamaterialet som relevant. Det var derfor berre få delar av transkripsjonen som ikkje var meiningsberande einingar, men desse delane utelukka eg frå vidare analyse. Eg forsøkte vidare å organisere tekstavsnitta i ulike kategoriar, basert på temaa frå trinn 1, men skjønnte fort at eg hadde for mange tema til å organisere teksten på ein hensiktsmessig måte. Med bakgrunn i dette trakk eg to eller fleire kategoriar saman til ein og same kategori. Eg valte å behalde kategoriane som dikotomiar, då eg såg at dette kunne vere hjelpsam for vidare drøfting. Til slutt stod eg igjen med 11 kategoriar:

- Den perfekte overflata – det sårbare indre
- Meistring – nederlag
- Motivasjon – press
- Bevisst bruk av musikk – ubevisst bruk av musikk
- Kontroll – fridom
- Auka press – auka fokus
- Sårbarheit - stoltheit
- Stressande opplæring – motiverande opplæring

- Livsmeistring for suksess – livsmeistring for lykke
- Fellesskapets ansvar – individets ansvar
- Musikk som motivasjon – musikk for ro

### **Trinn 3: Kondensering – frå kode til meining**

I denne delen skal ein abstrahere kunnskapen som blir representert i kvar kodegruppe. Her er det viktig å forstå kva dei ulike kategoriane faktisk seier noko om, og om nokre av kategoriane ein har funne i tidlegare steg eigentleg ikkje består av meiningberande einingar (Malterud, 1996). Dette gjorde eg delvis gjennom bruk av sitat frå informantane, og delvis gjennom eigne notat. Aller først ga eg ein farge til kvar kategori, og gjekk gjennom transkripsjonane og markerte dei ulike sitata med fargekodar. Her såg eg fort at det ikkje var alle kategoriane som ga meining, og valte derfor å enten plassere desse under andre kategoriar eller å fjerne dei. Eg laga deretter eit eige dokument der eg organiserte sitat under dei ulike kategoriane, samt forsøkte å få fram den bakanforliggande meininga i det informantane sa. Eigne refleksjonar blei satt i hakeparentes bak sitata til informantane, og slik sørge eg for å ikkje blande eiga tolking og faktiske sitat. Eit kort utdrag frå analysedokumentet til første kategori, «Den perfekte overflata – det sårbare indre», kan gi eit innblikk i korleis eg leita etter meining i dei ulike kodane, og korleis eg skilja mellom informantane sine sitat (i kursiv) og eigne refleksjonar (i hakeparentes). Sitatet er eit svar på spørsmålet om korleis ein forstår god og dårleg psykisk helse:

*Dei med god psykisk helse har kanskje lettare for å snakke med folk [Hedda, intervju 2] [Interessant aspekt. Her trekkjer ho samanheng mellom psykisk helse og det å vere utadvent, som i og for seg er uavhengige komponentar. Fasadefokuset pregar kanskje ungdommane meir enn dei sjølv trur]*

### **Trinn 4: Samanfating - frå kondensering til skildringar og omgrep**

Målet med siste steg er å samanfatte det ein har funne, slik at andre også kan forstå det (Malterud, 1996). Her forsøkte eg å sjå på korleis dei ulike kategoriane belyste ulike delar av problemstillinga, og kva sitat eg kunne bruke i sjølve oppgåva for å underbygge dei ulike kategoriane som interessante funn. For min del blei det heilt umogleg å lande kategoriar utan å først tenke på kva som var interessant å drøfte. Dermed valte eg å først bruke tid på å trekke linjer mellom teori og resultat, og sjå på korleis dette kunne drøftast i lys av problemstillinga, før eg ferdigstilte kategoriane. Dette underbyggjer også den abduktive tilnærminga i denne studien (Postholm & Jacobsen, 2018). For min del fungerte dette som ei kvalitetssikring på at

resultata eg presenterte faktisk ga rom for vidare diskusjon og refleksjon i lys av teori. Etter ein lang analyseprosess landa eg fem kategoriar, som blir utdjupa nærmare i kapittel 5:

- Den perfekte overflata og det sårbare indre
- Stressmeistring og stressnederlag
- Musikk for og mot meistring
- Sårbarheit og tryggleik
- Tvang og frivilligheit

## 4.5 Forskingsetikk

Det er ikkje alltid lett å gi klare svar på kva som er rett og ikkje når det gjeld det å handle etisk i forskning, men forskningsetikken i Noreg tar utgangspunkt i tre grunnleggande krav: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246-247). Som ei avslutning på metodekapittelet vil eg ta utgangspunkt i desse tre kategoriane, og gjennom desse presentere korleis eg har forsøkt å gjere studien forskningsetisk forsvarleg. Til slutt vil eg diskutere kor vidt denne forskinga kan reknast som valid og reliabel.

### 4.5.1 Informert samtykke

Den som undersøkast skal delta frivillig i undersøkinga, og den frivillige deltakinga skal vere basert på at den som undersøkast veit alt om kva ei slik deltaking kan medføre (Postholm & Jacobsen, 2018). Både føresette og eleven sjølv måtte signere samtykkeerklæring. Sidan vi diskuterte musikkfaget under intervjuet, måtte også musikk læraren gi sitt samtykke, som tredjeperson. Den som blir undersøkt skal ha full informasjon rundt kva som er hensikta med studien, kva ulemper og fordelar det kan medføre, korleis data blir brukt og så vidare. Det er også viktig å sørgje for at personen som skal undersøkast har forstått informasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018).

Ein skal informere deltakarane på ein slik måte at dei verkeleg forstår kva det vil innebere å delta (Dalland, 2018, s. 77). Eg har forsøkt å legge til rette for forståing og bevisstheit om frivillig deltaking ved å gi tydeleg informasjon til alle involverte: musikk lærar, elev og føresette. Elevane og musikk lærarane har fått informasjon både munnleg og skriftleg, og føresette har fått skriftleg informasjon. I informasjonsskrivet (sjå vedlegg 2) har eg gitt

informert om studien, og alle har fått moglegheit til å stille spørsmål dersom noko har vore uklart. Ein kan aldri vere heilt sikker på at den som undersøkast har forstått all informasjonen, men ved hjelp av samtykkeerklæringa (sjå vedlegg 3 og 4), samt samtale med elevane og lærarane i forkant og etterkant av alle intervju, er mitt inntrykk at alle informantane i studien har forstått kva dei er med på, og kva datamaterialet skal brukast til.

Informasjonsskrivet bør også innehalde opplysning om at forskinga er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 138). Vedlegg 1 viser at forskingsprosjektet mitt er blitt godkjent av NSD, og vedlegg 2 (sjå s. 2) viser at deltakarane har blitt opplyst om dette. Eg vil for ordens skyld presisere at problemstillinga i informasjonsskrivet er formulert litt annleis enn i denne oppgåva. Grunnlaget for å endre problemstillinga handla om at eg ynskja å vektlegge *betydinga* musikkfaget kunne ha, framfor å kome med konkrete råd til sjølve gjennomføringa. Innhaldet i dei to problemstillingane er likevel ikkje endra i stor grad, slik eg ser det.

#### 4.5.2 Eleven som informant

Hovudregelen i norsk forskning er at mindreårige som er fylt 15 år sjølv kan samtykke til innhenting og bruk av eigne personopplysningar. Dersom barnet ikkje er fylt 15, må føresette samtykke på vegne av barnet. Sensitive personopplysningar som helse, etnisk bakgrunn og liknande skal innhentast med samtykke frå foreldre fram til barna har fylt 18 år (Datatilsynet, 2018). Ettersom elevane er mellom 14 og 15 år, og studien beveger seg inn på sensitive opplysningar om helse, anbefalte NSD at eg innhenta samtykke til deltaking frå både eleven sjølv, føresette til eleven og tredjeperson. I tillegg er det viktig at informasjonen blir lagt fram slik at mindreårige forstår den (Datatilsynet, 2018). I informasjonsskrivet (sjå vedlegg 2) forsøkte eg å finne ein balanse mellom å halde språket formelt og enkelt, slik at både elevar og føresette skulle forstå kva studien gjekk ut på. Eg sørgja som nemnt også for å møte elevane før intervjuet fann stad, slik at eg kunne informere dei om studien ansikt til ansikt, og gi dei moglegheit til å stille spørsmål.

#### 4.5.3 Konfidensialitet

Konfidensialitet refererer til einigheita mellom forskar og deltakar om kva datamaterialet, som blir eit resultat av deira deltaking, kan brukast til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Jo meir følsam informasjonen er, jo sterkare tiltak bør ein gjere for å sikre privatlivet til den som

blir undersøkt. Det ein må vere svært bevisst på er at det ikkje skal vere mogleg å identifisere enkeltpersonar. Det er vanskeleg å love at den som blir undersøkt skal kunne vere heilt anonym, men ein kan garantere at personopplysningar ikkje blir spreidd, og at ein gjer tiltak for å hindre at andre kan identifisere enkeltpersonane. Det vanlegaste tiltaket er å anonymisere deltakarane ved hjelp av fiktive namn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249-250). Eg har gjort ei rekke tiltak for å sikre privatlivet til deltakarane. Allereie i transkripsjonen fekk alle elevane og skulane dei går på fiktive namn. Under sjølve intervjuet blei det gjort lydopptak. Etter eg hadde sørgja for at transkripsjonane ga eit reelt bilete av korleis intervjuet var, blei alle lydfiler overført til ein minnepenn, og deretter sletta frå sjølve bandopptakaren. Eg har informert intervjudeltakarane om at datainnsamlinga og behandlinga er gjort i tråd med personopplysingslova og forskingsetiske prinsipp, og at alt av innhenta datamateriale vil fjernast i det masterprosessen er avslutta (sjå vedlegg 2).

#### 4.5.4 Krav på å bli korrekt gjengitt

I den grad det er mogleg, skal ein etter beste evne gjengi resultat fullstendig og i riktig samanheng. Det er til dømas fristande å la vere å ta med sitat som ikkje passar inn, men dette blir rekna som å jukse med data, og bryt med forskingsmessige prinsipp. Det er likevel slik at all analyse vil vere ein reduksjon av detaljar, og fullstendig gjengiving er eit ideal som blir vanskeleg å oppretthalde (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251-252). Som tidlegare nemnt har eg hatt ei hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til analysen av datamaterialet. Sjølv om eg har leita etter bakanforliggende meining i informantane sine utsegn, har eg heile vegen vore bevisst på å skilje mellom kva informantane faktisk seier og kva eg har tolka som den bakanforliggende meininga. Alle sitat som blir brukt i denne oppgåva blir presentert i sin heilskap og i riktig kontekst.

#### 4.6 Validitet og reliabilitet

Når det gjeld spørsmålet om validitet og reliabilitet er det to systematiske forhold forskaren må reflektere rundt:

- 1) Kva avgrensingar er knytt til forskinga?
- 2) Korleis kan eg som forskar ha påverka dei endelege resultat gjennom måten eg har forska på?

Det første spørsmålet omhandlar validitet, og viser til gyldigheita i forskinga. Det andre punktet går på reliabilitet, og viser til truverd i forskinga, altså i kor stor grad forskinga er påliteleg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222).

#### 4.6.1 Validitet

Når eit argument er valid, er det eit fornuftig, sterkt og overbevisande argument. Ein brukar ofte gyldigheit som synonym til validitet. Når ein snakkar om validitet i kvalitativ forskning ser ein på kor godt metoden ein har brukt eigentleg er eigna for å undersøke det ein skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ein kan dele validitet i to delar: indre og ytre. Den indre validiteten stiller spørsmål ved om funna forskaren har kome fram til er gyldige for dei eller det ein har studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Indre validitet ved forskinga vil bli styrka dersom forskaren kan vise lesaren at alle skildringar, analysar og tolkingar har grunnlag i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Eg har som nemnt jobba med samvit både med omsyn til innhenting, behandling og analysering av datamaterialet, og som eg har tydeleggjort i dette kapitlet baserer alle funn seg på datamaterialet. Noko som også kan styrke den indre validiteten er at dei som har delteke i studien får moglegheit til å sjå det empiriske datagrunnlaget og gi tilbakemelding på dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230-231). Dette har eg valt å ikkje tilby, noko som kan vere ein svakheit ved studien. Samtidig meiner eg at fokusgruppeintervju er ein metode som opnar opp for at ein kan få oppklaring der og då. Ved hjelp av oppfølgingsspørsmål og fortolkande spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166-167) fekk eg moglegheit til å spørje informantane dersom noko var uklart, og informantane fekk moglegheit til å uttrykke seg tydelagare og stille spørsmål tilbake til meg. Under transkriberinga møtte eg heller ikkje på ytterlegare behov for oppklaring, noko som kan tyde på at eg har klart å vareta informantane si verkelegheit både under og i etterkant av intervjuet.

Ytre validitet handlar om overførbarheit (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Det blir først og fremst viktig å understreke at dei ni ungdomsskuleelevane eg har intervjuet i denne studien ikkje kan representere alle ungdommar i heile Noreg, men heller gi eit innblikk i deira syn på verda. Sidan dette er ein liten, kvalitativ studie kan eg ikkje trekkje generelle slutningar ut frå funna eg har gjort i analysen. Eg har samtidig gjort eit strategisk utval av informantar (Thagaard, 2003, s. 53), og har slik sikta meg inn på riktig målgruppe. Eg har også forsøkt å skape breidde i undersøkinga ved å intervjuet elevar i to forskjellige landsdelar; Vestlandet og Austlandet. Innsamling av meir data hadde styrka validiteten i forskinga, men som Kvale og

Brinkmann (2015) skriv er det viktigaste at talet informantar gir tilstrekkeleg grunnlag for å undersøke det ein skal undersøke. Med bakgrunn i dette vil eg hevde at desse ni informantane dannar eit godt grunnlag for å kunne diskutere og svare på problemstillinga i denne studien, men at mengda datamateriale ikkje er tilstrekkeleg når det gjeld overførbarheit.

Som tidlegare nemnt har ikkje denne forskingsprosessen vore feilfri. Eg førebudde meg godt til intervju, og gjennomførte pilotintervju for å unngå at uførutsette ting skulle oppstå. Pilotintervjuet fungerte bra, og der fekk eg testa ut både lydopptak, intervjuguide og mine evner til å leie samtalen. Til tross for førebuingar møtte eg likevel på utfordringar når dei ordentlege intervju skulle skje. Intervjua blei gjennomført, og eg var fornøgd med at samtalen flaut bra og at elevane verka tryggje i intervjusituasjonen. I det eg skulle sikkerheitskopiere filene frå dei to første intervju, blei alle lydfilene sletta. Eg oppsøkte hjelp hos teknikarane ved OsloMet, butikken som sel taleopptakarane, læraren som lånte meg opptakaren og vener med teknisk kompetanse, i håp om å få filene tilbake, men alle konkluderte med det same: minnebrikka i taleopptakaren var feilformatert og hadde derfor kortslutta i møte med pc-en. Eg hadde gjort mange forsøk på å overføre lydfilene frå bandopptakaren til pc-en i forkant av intervjuet, nettopp for å forsikre meg om at dette ikkje skulle skje, men denne gangen var eg uheldig og stod der plutselig utan lydfile. Heldigvis fekk eg kontakta musikk lærarane ved skulane fort, og dei hjelpte meg med å få gjennomført intervju på nytt. Eg ringte rådgivaren min ved NSD og spurte om det var etisk forsvarleg å bruke dei same elevane til intervju, noko ho ga klarsignal på. Dette gjorde det lettare å gjennomføre intervju på nytt, utan å måtte gå ein ny runde med å finne nye elevar og samle inn informert samtykke. Etter mitt syn var det ikkje tydelege forskjellar i elevane sine svar i første og andre intervjurunde, men dette kan absolutt ha påverka validiteten ved forskinga.

#### 4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet stiller spørsmål ved kor vidt eit resultat kan reproduserast av andre forskarar på andre tidspunkt (Kvale & Brinkmann, s. 276). Det er vanskeleg å skulle gjennomføre ein studie to gonger og ende med heilt same resultat. Forskaren går inn i undersøkinga med ei eiga forforståing og hypotese, og dette er vanskeleg å unngå. Det som blir viktig å tenke gjennom når det gjeld reliabilitet er:

- at forskaren sjølv reflekterer over sin påverknad på forskinga
- at forskaren gjer forskingsprosessen synleg slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224)

Måten ein stiller eit spørsmål på kan påverke informantar til å svare slik at det passar med sin eigen føreliggande hypotese. Ein annan forskar som forsøker å undersøke det same, kan ordlegge seg på ein annan måte og med det oppnå eit anna resultat, og derfor må ein som forskar vere veldig bevisst på korleis si eiga forforståing kan påverke resultata i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Eg har heile vegen vore bevisst på mi forforståing, og allereie medan eg utforma intervjuguiden passa eg på at eg stilte opne spørsmål. I ettertid ser eg likevel at desse kunne vere meir leiande enn dei var tenkt til. Leiande spørsmål er spørsmål som favoriserer ein spesiell type svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Når eg til dømes stilte spørsmålet «Tenker de at musikken kan vere ein ressurs for elevar som Ylva?», tar eg allereie, i måten å spørje på, det for gitt *at* musikken påverkar menneske. Det kan tenkast at eg kunne formulert spørsmåla annleis, og dette kan mogleg vere ein svakheit ved reliabiliteten i forskinga. Likevel finn eg, som tidlegare nemnt, ein tryggleik i eigen følelse av at elevane svarte opent og ærleg, og breidda i svara deira, samt diskusjonar undervegs, underbyggjer dette.

Dette metodekapittelet er eit forsøk på å gjere forskingsprosessen synleg slik at andre kan reflektere over den. Eg har vore konkret og nøyaktig i skildringane mine av denne studien, og har presentert utfordringar som forskingsprosessen har ført med seg, samt styrker og svakheiter ved den. I vurderinga av reliabilitet ser eg det som ei styrke at eg er ærleg, og ikkje prøvar å glatte over svakheitene i studien. Det er viktig at lesaren får eit reelt inntrykk av korleis forskingsprosessen har vore, og les funn og drøfting i lys av dette.



## 5 Resultat

Som nemnt i metodekapittelet over har eg innordna resultatata frå intervjua i fem hovudkategoriar. For å presentere funna på ein truverdig og konkret måte vil eg, i tråd med den fenomenologiske vinklinga på oppgåva, få fram informantane sine tankar og erfaringar ved bruk av sitat, slik at materialet som har danna grunnlaget for analysa kjem tydeleg fram (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 307). Informantane er som nemnt frå ulike delar av landet, og for å framstille datamaterialet mest mogleg autentisk, har eg valt å halde på dialektene deira i sitata. Funna eg presenterer her er dei funna som etter mi meining eignar seg best til å belyse den aktuelle problemstillinga. I det følgjande er det desse kategoriane eg vil presentere som resultat av den gjennomførte undersøkinga:

- Den perfekte overflata og det sårbare indre
- Stressmeistring og stressnederlag
- Musikk for og mot meistring
- Sårbarheit og tryggleik
- Tvang og frivilligheit

### 5.1 Den perfekte overflata og det sårbare indre

Alle informantane er einige om at prestasjonspress og stress er ei stor utfordring i kvardagen, både for dei sjølve, og for ungdommar generelt. Ut ifrå informantane sine svar er det sosiale presset minst like stort som det faglege, og behovet for anerkjenning framstår som viktig. Dei uttrykker også at samfunnet, og særleg skulen, sit på mykje av ansvaret for prestasjonspresset og stresset ungdommar kjenner på. Samtidig er informantane bevisste på at det ikkje er alt press som kjem utanfrå, og at ein til ei viss grad har eit individuelt ansvar for ambisjonane og krava ein set for seg sjølv. Eit interessant funn er at mange av informantane i liten grad evnar å skilje mellom det som kjem til syne for andre, og det som går føre seg på innsida. Dette kjem fram i diskusjonen rundt korleis ein skal forstå god og dårleg psykisk helse.

#### 5.1.1 Stadfesting

Stress og prestasjonspress er noko som pregar kvardagen til informantane. I intervjuet fekk informantane presentert ein case om ei jente som heiter Ylva, som slit med å få alt til å gå rundt, og som kjenner på eit enormt prestasjonspress og stress (sjå vedlegg 5, s. 1).

Informantane viser forståing for situasjonen Ylva står i, og meiner dette er noko mange

ungdommar kan kjenne seg igjen i. Mange av informantane fortel at dei sjølv kjenner seg igjen i situasjonen, og at det å kjenne på press frå fleire område er vanleg:

Jeg kjenner meg litt igjen i situasjonen (...) i tillegg til fysiske aktiviteter skal man prestere så bra på skolen, i tillegg til at du skal drive med ditt og datt på fritiden så - ja, jeg... situasjonen er veldig vanskelig, egentlig (Simen, intervju 1)

Når det kjem til kva informantane ser på som kjelder eller årsaker til stress, er det særleg tre område som går igjen: skule, sosiale medium/sosialt press og fritidsaktivitetar. Dei uttrykker at skulepress handlar om ein følelse av å måtte få gode karakterar for å klare seg vidare i livet. I følgje informantane tar skulen også altfor lite omsyn til at elevar har eit liv utanfor skulen, då særleg med tanke på mengda av lekser og prøver dei får. Samtidig viser informantane bevisstheit om at det ikkje berre er skulen som skapar prestasjonspress. Sosiale medium og idrettsaktivitetar bidreg også til prestasjonspress blant ungdommar. Simen meiner at samanhengen mellom krava på skulen og mobilbruk er mykje av grunnen til prestasjonspresset ungdommar kjenner på, og at ungdommar ikkje tenker ordentleg over kva mobilbruken faktisk gjer med dei. Josefine meiner at fritidsaktivitetar også er med på å sette eit press:

Og så er det lett å samanlikne seg med andre i liksom samme fritidsaktivitet. Visst noken er veldig flinke i fotball, og du ikkje er like flink i fotball, så kan liksom - så kan du bli stressa av det, at du tenker for masse på at «eg er ikkje flink nok» (Josefine, intervju 2)

I denne undersøkinga uttrykker gutane at prestasjonspress tilknytt sosiale medium er ei stor utfordring. Dette står i motsetnad til Ungdata-undersøkinga, som viser at sosiale medium er minst utslagsgivande når det kjem til negativt press (Bakken, 2019). Dei kjenner på eit stort press om å få nok likes, og dei er veldig bevisste på kva dei bør legge ut og ikkje – riktignok ikkje med tanke på kjeldekritikk, men ut ifrå kva som vil framstå som populært blant jamaldra. Informantane meiner at sosiale medium er med på å skape eit auka press blant ungdommar. I sitatet under skildrar Lars korleis han føler det når han ikkje får nok likes:

Sånn, hvis jeg får lite likes på et bilde, så liksom kan det hende at jeg tenker sånn: «Aah, var det et så bra bilde?», liksom (...) også neste gang venter jeg kanskje en dag eller to og tar meg selv i å fortsatt tenke «er det et bra bilde?», og så liksom bestemmer jeg meg for om det er et bra bilde før jeg legger det ut. Så jeg vil ikke legge ut noe jeg kommer til å angre på eller no' (Lars, intervju 1)

Jentene i studien er også einige i at sosiale medium er noko som bidreg til auka prestasjonspress, men uttrykker i større grad frustrasjon rundt det sosiale presset på skulen. Hedda fortel at det er irriterande at folk alltid skal spørje om karakterar, særleg dersom dei fekk ein god karakter sjølv:

Og det er så irriterande når folk som får ein god karakter, sånn skikkelig glad kjem bort til deg og berre: «Oh my god, ka fekk du?», og så seier du: «3», og dei berre: «Åh herregud, det er jo dritbra, shiiit!» (Hedda, intervju 2)

Josefine meiner at mykje av presset som er knytt til karakterar bunnar i ein følelse av å måtte prestere for å bli sosialt akseptert. Slik som Hedda skildrar, spør ungdommar kvarandre om karakterar for å samanlikne egne prestasjonar med andre sine. Karakterar blir i utgangspunktet sett på som eit fagleg press, men med bakgrunn i informantane sine svar kan det verke som om mykje av presset rundt karakterar bunnar i eit sosialt press, der ein heile tida leitar etter stadfesting frå andre.

### 5.1.2 Forventing

Sjølv om informantane meiner skulen, sosiale medium og idrettsaktivitetar har mest skyld i prestasjonspresset, hevdar nokre av informantane at ungdommar også set altfor høge forventingar til seg sjølv. I diskusjonen rundt kva grep Ylva kan gjere for å få det betre, blir det å senke forventingane til seg sjølv fort løysinga:

Altså, det er jo ho som lagar dei høge forventingane, så det er jo på ein måte hennar feil at ho gjer det (Josefine, intervju 2).

Når dei blir spurt om å utdjupe dette, kjem det fram at det er vanskeleg å trekke eit skilje mellom forventingar som kjem innanfrå, og kva som kjem utanfrå. Birgitte fortel at dei fleste har eit ynskje om kva ein vil oppnå, og når det er mange som vil det same, så blir også karaktersnittet høgare:

Og så må du ha det snittet for å komme inn på den skulen som du vil gå på for å bli det du vil, sant (...) For visst ikkje får du jo ikkje bli det du vil, og då kjem du ikkje inn på skulen, så det er veldig - eh, ikkje strengt, men veldig sånn «Åja, du har ikkje femmarar? Nei, men då får du ikkje bli lege eller sjukepleiar då» (Birgitte, intervju 3)

Det er einigheit om at skule, sosiale medium og idrett er dei arenaane som set størst krav og forventingar til ungdommar, og at desse instansane må endre seg for at prestasjonspresset skal

dempast. Likevel meiner informantane at det er forskjell på kva ein må få til, og kva ein føler ein må få til. På den måten uttrykker dei at prestasjonspresset og stresset dette medfører til ei viss grad er noko individet sjølv kan ta kontroll over.

### 5.1.3 Fasade

Dei fleste ungdommar har ei god psykisk helse, i følgje informantane. I samtalen får dei spørsmål om kva dei legg i god og dårleg psykisk helse, og her er det eit tydeleg mønster som går igjen. Dei med god psykisk helse blir av informantane skildra som utadvente, glade og populære. På same måte blir dårleg psykisk helse automatisk knytt til det å vere sjenert. Mathias fortel at dei med god psykisk helse er mykje meir energiske, medan dei med dårleg psykisk helse ikkje byr like mykje på seg sjølv. Birgitte er også einig i dette:

Dei med god psykisk helse pratar med alle, og er skikkelig utadvent, ikkje sant?  
Medan dei med dårleg psykisk helse er usikre på seg sjølv og tør ikkje å prate med alle  
(Birgitte, intervju 3)

At informantane trekkjer så tydelege linjer mellom det å vere utadvent og å ha god psykisk helse, kan tyde på at fasaden som sosiale medium og karakterar bygger opp under fungerer som eit skjold. Korleis andre oppfattar at ein har det blir nesten viktigare enn korleis ein faktisk har det. Fasadefokuset er skummelt når det kjem til forståinga av psykisk helse, og informantane ser ut til å tenke at så lenge fasaden er god, er allting godt. I samtalen kjem det også fram at mange av informantane i liten grad er bevisste på at forskjellen mellom følelsar og diagnosar. Dette blir tydeleggjort ved at dei tek i bruk omgrep som «deprimert» og «angst» for å skildre at dei er nedfor eller stressa. Dette kan også tyde på at dei i liten grad forstår kva psykisk helse eigentleg handlar om.

## 5.2 Stressmeistring og stressnederlag

Samanhengen mellom stress og prestasjonspress er tydeleg for informantane, då dei ser at prestasjonspress over tid fører til stress. Dei er likevel bevisste på at det finst ein forskjell på positivt og negativt stress, der positivt stress er noko som motiverer dei, medan negativt stress ikkje følast handterbart, og som over tid kan føre med seg andre plager. Også her meiner informantane at individet sjølv har mykje makt, og at ein kan handtere mykje stress på eiga hand ved å kjenne eigne behov, samt vere bevisst på kva som gir energi og kva som tar energi. Musikk er blant anna ein ressurs informantane tar i bruk for å handtere stress.

### 5.2.1 Handtering

I intervju viser informantane ulik evne rundt det å handtere stress. Nokre av informantane klarar ikkje å kvitte seg med stresset før sjølv årsaka til stresset er fjerna. I ein slik situasjon klarar ein ikkje å finne ro før ein er ferdig med alt ein skal og bør gjere. Frida skildrar det slik:

Eg prøvar berre å bli ferdig med det eg stressar over, liksom. Berre få det ut av verden. La oss seie at eg stressar over leksene. Det er seint på kveld og eg er ikkje ferdig med matteleksene, sant. Så greier eg ikkje å sove før eg har gjort ferdig matteleksene. Så då føler eg jo at det er betre å berre sitte oppe litt lenger og gjere dei ferdig, og så kan eg legge meg og sove godt etter det då (Frida, intervju 3)

Andre informantar finn måtar kople av på, og evnar slik å flykte frå krav og forventingar i kvardagen. Ved slike avkoplingspausar kan dei roe ned, samt innhente ny energi. Særleg trening, det å vere sosial og spele musikk er aktivitetar informantane trekkjer fram her.

Birgitte fortel at det hjelper å spele gitar når stresset står på som verst, for då må ho konsentrere seg om noko heilt anna. For Simen er det å lytte til musikk noko som hjelper han med å handtere stresset:

Nå virker det kanskje litt sånn rart at, eller litt sånn... men for meg er musikk faktisk... Haha, eller det - det hjelper veldig. Ja, jeg blir veldig glad og rolig av musikk. I hvertfall hvis det er en sang jeg liker å høre på (Simen, intervju 1)

Siste utfall blir i denne oppgåva definert som stressnederlag, og handlar om at ein verken klarar å fjerne årsaka til stresset eller å kople av. Ved stressnederlag blir stressmengda så stor at den blir vanskeleg å handtere. Lars fortel at han slit med å handtere stresset til tider. Han klarar ikkje å la vere å tenke på det som stressar han, sjølv om han forsøker å kople av.

Andrea uttrykker at ho ikkje alltid forstår kva det er ho stressa over:

Det er veldig mange gangar eg stressar sjølv, men eg veit jo egentleg ikkje kva eg stressar over, og så seier mamma og pappa sånn: «det er egentleg ingenting å stressa over», og så seier eg sånn: «ja, eg veit det», men eg stressar like mykje fordiom (Andrea, intervju 3)

Fleire av informantane meiner ein fort kan hamne i situasjonar der ein ikkje klarar å ta tak i eller konkretisere kva det er som er årsaka til stresset. Det Andrea skildrar her, kan tyde på mangel på bevisstgjerjing. Ein klarar ikkje å forstå og handtere egne tankar og følelsar, og slik blir også handteringa av stresset ei stor utfordring.

### 5.2.2 Konsekvensar

Det er likevel ikkje slik at stress alltid er negativt. Informantane meiner at stress nokre gonger kan resultere i at ein blir motivert, og slik jobbar meir effektivt mot målet. Nokre av informantane har opplevd at stresset kan ha positiv verknad når ein må få arbeidet gjort:

Det varierer jo frå person til person om stresset gjer det betre eller verre for deg sjølv. For nokon kan jo jobbe fortare og meir effektivt visst dei veit at dei har dårleg tid (Birgitte, intervju 3)

Negativt stress over tid kan føre med seg andre plager, og alle informantane har opplevd at stress kan påverke helsa og livskvaliteten. Dårleg søvn, lite matlyst, hovudverk og mangel på energi er faktorar informantane trekkjer fram som konsekvensar av negativt stress. Guro har også opplevd å få utslett som følgje av stress:

Eg pleier å få utslett på armen, spesielt når eg føler på stress. Når ei prøve kjem, og eg ikkje klarar å sove, så kan eg begynne å berre klø, og så klør eg på same plassen, og det er sånn... det er stress (Guro, intervju 2)

Sjølv om mange av informantane har ulike stressmeistringsstrategiar, tyder dei plagene dei skildrar her på at stresset nokre gonger tar overhand. Det verkar på informantane som at press relatert til skulen er det som fører med seg mest negativt stress. Dette kan handle om at stresset i skulen er vanskelegast å handtere, men det kan også verke som at ungdommane ikkje er like bevisste på at dei andre arenaane som set press på ungdommar, som til dømes sosiale medium, kanskje i like stor grad er med på å auke stressmengda.

### 5.2.3 Pause

Ein annan viktig del av stressmeistringa er å vite kva som tar energi, og kva som gir energi. Til dømes snakkar informantane om at det er forskjell på korleis ein brukar pausane sine. Ein negativ form for pause skildrar dei som å legge seg på senga, for så å «scrolle» gjennom Instagram og Facebook på mobilen. Simen skildrar dette som ein «evig innflytelse», der ein eigentleg ikkje koplur fullstendig av, men heller byttar ut ein prestasjonsfaktor med ein annan. Ein kan slik lure kroppen til å tru at ein slappar av, men eigentleg framleis vere påkopla. Å vere bevisst på kva som påverkar deg negativt er viktig, og Simen har blitt meir bevisst på dette:

Jeg bruker ikke så mye sosiale medier. Jeg bruker det litt, men... jeg har slettet en del apper som jeg brukte før (...) Jeg føler det har negativ innflytelse på meg. Det brukes jo så ekstremt mye, og det er fordi det er... du trenger ikke tenke så mye, det er ganske behagelig. Ting bare kommer og... det er en evig innflytelse (Simen, intervju 1)

I følge Lars er det likevel ikkje slik at alt som går føre seg på sosiale medium har negativ innverknad. Det handlar om kven ein vel å følge, og kva ein vel å sjå på:

Jeg føler det handler litt om hva man ser på, for det går an å se på utrolig mye forskjellig. Sånn jeg, jeg ser bare på sånne morsomme videoer og fotball og sånt, og det føler jeg kanskje ikke har så stor innflytelse på meg, så det spørs veldig hvilke personer man følger og hva man ser på, egentlig (Lars, intervju 1)

Tidlegare i intervjuet fortalte Lars at han alltid brukar lang tid på å vurdere om eit bilete er bra nok til å bli lagt ut eller ikkje, og uttrykker slik eit tydeleg ynskje om å bli sosialt akseptert gjennom sosiale medium. Her fortel han at han ikkje blir påverka av sosiale medium, fordi han berre ser på ting han sjølv føler er morosamt. Dette underbyggjer at ein ikkje alltid er like bevisst på korleis den «evige innflytelsen» påverkar. Ein positiv form for pause handlar om å kople heilt av frå alle krav og forventingar, og heller gjer noko ein får ny energi av. For Simen er musikken ein slik positiv pause:

I hvert fall jeg, den tiden jeg har til overs, så prøver jeg å ikke bare bruke den tiden på mobilen, for da kommer alle tanker inn, alt med skole og sånne ting, så jeg tror det er ganske vanskelig å sitte helt stille og ikke ha tanker om det som stresser deg, eller alt du skal gjøre (...) Det er veldig vanskelig å stenge tanker ute. Så musikk hjelper meg veldig til å ta fokuset vekk fra tankene mine, og kun fokusere på den sangen (Simen, intervju 1)

Ein skal ikkje hevde at musikk vil fungere som ein positiv pause for alle, men for informantane i denne studien blir musikk noko som kan gi dei ro og ny energi, og slik blir den også ein ressurs for informantane når det gjeld stressmeistring. Funna i den neste kategorien uttrykker i større grad korleis musikk og musikkfaget kan bidra til meistring, men også at musikk i nokre tilfelle kan ha negativ innverknad.

### 5.3 Musikk for og mot meistring

Dei fleste av informantane brukar musikken bevisst, men til ulike formål. I hovudsak er det to kategoriar som går igjen: musikk som *avkopling* og musikk som *påkopling*. Musikk som avkopling skildrar informantane som det å «flykte frå kvardagen», ta ein pause, klare å roe

ned og kople ut frå omgjevnadane. Musikk som påkopling handlar om at ein gjennom musikk kan få ny motivasjon og energi, til dømes når ein skal trene eller gjere arbeidsoppgåver. Informantane meiner også at ein kan bruke musikk til å forstå følelsar, og trur derfor den kan vere ein ressurs for ungdommar som treng å anerkjenne og dele følelsane sine. Samtidig trekkjer dei fram at musikk ikkje berre er positivt, blant anna fordi den kan vere med på å vedlikehalde negative følelsar, og nokre gangar kan fungere distraherande.

### 5.3.1 Avkopling

I samtale rundt korleis musikk kan fungere som ein ressurs i arbeid med stressmeistring, trekkjer informantane først fram at musikk kan ha ein avslappande funksjon. Dei meiner til dømes at Ylva, som slit med det å handtere stress, kan dra nytte av musikken:

Hvis hun bare slapper av litt, liksom. Å bare spille litt gitar eller gjøre noe annet. Bare ta en liten pause. Det å sitte på mobilen kan ofte være litt slitsomt, så det å bare slappe av og spille musikk hjelper. Hun kan jo begynne å lære seg et instrument eller noe sånt (Lars, intervju 1)

Som nemnt i delkapittelet over brukar informantane musikken når dei treng avkopling frå kvardagen. Dei føler at musikken tar tankane vekk og hjelper dei med å fokusere på noko anna:

Når eg er stressa, så pleier eg å høyre på musikk, sånn roleg musikk, og så legge meg på sofaen og sove (Josefine, intervju 2)

Dette med at musikken skapar ei frisone er ein verdi med musikken informantane set pris på, og som dei brukar bevisst i ulike samanhengar. Avkopling kan skje gjennom å lytte til musikk, samt gjennom å spele på instrument. Mange av informantane er glade i å spele instrument for å kople av, og som tidlegare nemnt blir dette brukt som ei form for stressmeistring. Nokre av informantane meiner også at musikkfaget fungerer som avkopling i skulekvardagen:

Mange fag er litt sånn «nei, orker jeg det her?», men jeg kommer alltid åpen inn i musikkfaget (Simen, intervju 1).

Samtidig er det ikkje alle som kjenner på den same avkoplinga musikken kan ha, og når ein ser avkopling i samanheng med musikkfaget, blir meistringsfølelsen trekt fram som ein viktig



faktor. Det er ikkje alltid ein kjenner på meistring i musikkfaget, og slik vil heller ikkje musikkfaget følast som ei avkopling, men heller som enda ein ting ein må prestere i:

Men det er ikke nødvendigvis da, at hvis man for eksempel spiller instrumenter i en musikktime, så kan det jo hende at du får mindre mestringsfølelse også, så - hvis det liksom... ja. I hvert fall jeg da, jeg klarer ikke å spille gitar i det hele tatt, så hvis jeg spiller gitar og virkelig prøver, så betyr ikke det at jeg får noen god mestringsfølelse av å sitte og spille gitar (...) (Mathias, intervju 1)

Musikkfaget er med andre ord også ein prestasjonsarena for nokre elevar. For å unngå mangel på meistringsfølelse i musikklasserommet, meiner informatane at ein i større grad må legge opp til varierte arbeidsmetodar og valfridom. Balansen mellom vurdering og meistring diskuterast nærmare i delkapittel 5.5.

### 5.3.2 Påkopling

Påkopling gjennom musikk handlar om å bruke musikken til å motivere seg sjølv for å gjennomføre det ein skal. Informantane meiner at musikk kan endre eller forsterke energinivå, som gjer at det blir enklare å motivere seg sjølv til å utføre arbeidsoppgåver. Trening er noko alle informantane trekkjer fram når det gjeld å bruke musikk som påkopling, og Andrea fortel at musikken hjelper ho med å halde ut i treningsøkta:

Ja, eller, eg føler jo at jo meir det er i sangen, så føler eg - visst eg skal trene veldig bra, så må eg ha ganske godt tempo i sangen, for då på ein måte trenar eg i den farten, visst det gir meining (Andrea, intervju 3)

For at musikken skal fungere som ei påkopling, er høgt og drivande tempo viktig.

Informantane uttrykker også at dei brukar musikken for å kome i godt humør. Ved spørsmål om kva slags type musikk dei lyttar til for å kople på det gode humøret, er det russemusikk som er svaret. Dei understrekar at det må vere songar ein sjølv blir glad av:

Viss du tar på ein veldig happy sang, så blir du litt sånn happy inni deg (Frida, intervju 3)

Birgitte skildrar det som at «det sprudlar i kroppen» når ho set på ein song ho likar. I tillegg til å gi energi meiner nokre av informantane at musikken kan gi betre konsentrasjon. Særleg når ein arbeider i eit rom med fleire distraksjonar, kan musikken bidra til å skape eit privat rom, der ein stenger omgjevnadane ute og får fokusert på det arbeidet ein skal gjere. Nokre av informantane fortel at dei også her føretrekk russemusikk, fordi den typen musikk gir dei den

energien dei treng for å fullføre arbeidsoppgåvene. Jentene frå intervju 3 meiner at det er betydeleg forskjell på arbeidsroen i dei timane dei får lov å lytte til musikk medan dei jobbar:

Vi pleier av og til å få lov til å høyre på musikk, og seriøst! Då er det heilt stille, og alle jobbar (Frida intervju 3).

Mathias uttrykker at han likar å ha musikk på i bakgrunnen medan han jobbar med skularbeid. Slik er ikkje musikken i seg sjølv eit middel han brukar for å konsentrere seg betre, men den er med på å skape ei god atmosfære som gjer at han trivast i arbeidssituasjonen:

Det er fint å jobbe med skole med musikk i bakgrunnen, for da føles det bedre, siden det du hører på føles bra. Så da vil jo det kanskje være litt motiverende da at - ja, hvis man liksom har det i bakgrunnen, så får man liksom et annet syn på skolearbeidet da (Mathias, intervju 1).

For at musikken skal vere ein ressurs til ulike formål, meiner informantane at ein må vere bevisst på kva situasjonar som krev ulik type musikk. Birgitte uttrykker til dømes at ho ikkje klarar å fokusere på skularbeid med musikk på når ho er heime. Lars fortel at han har bytta ut den vanlege rappen med fransk rap, fordi han tok seg sjølv i å synge med. Når han ikkje kan teksten er det lettare å bruke musikken for å konsentrere seg. Mange av informantane har laga spelelister ut, slik at dei kan enkelt kan finne fram til den musikken dei har behov for til ei kvar tid:

Eg har liksom speleliste etter humøret mitt, eller det eg skal gjere, så visst eg skal på fjelltur for eksempel, så setter eg på sangar som motiverer meg.. og visst eg er sliten så setter eg på noke som gir meg ein sånn roleg konsentrasjon, sånne rolege sangar (Josefine, intervju 2)

Sjølv om mange av informantane viser at dei har eit bevisst forhold til bruk av musikk uttrykker Andrea og Hedda at dei likar å lytte til musikk utan å nødvendigvis bruke det til noko spesifikt. Dei tenker sjeldan over kva songane handlar om, eller kva dei skal brukast til. Slik er musikken for dei nok i seg sjølv, og det å lytte til eller spele musikk blir ein aktivitet utan andre formål enn å oppleve musikken der og då.

### 5.3.3 Forståing

I følgje informantane kan det også vere hensiktsmessig å bruke musikk for å forstå og uttrykke følelsar. Dei meiner at musikken gir moglegheit for å oppleve og uttrykke seg på andre måtar enn gjennom det rasjonelle språket, til dømes gjennom å skrive songar eller å lytte til musikk som får fram ulike følelsar. Mathias hevdar at musikken kan hjelpe med å forstå følelsar:

Du kjenner jo på en måte på det da... hvis du hører på trist musikk, så forstår du - du lærer deg liksom på en måte å kjenne. Hvis du hører masse trist musikk, så skjønner du hvordan det er å være trist, på en måte. Man forstår følelsen litt bedre (Mathias, intervju 1)

Ein må legge meir til rette for å kunne uttrykke seg på ulike måtar gjennom musikk i musikkfaget, hevdar informantane. Eit auka fokus på dette meiner dei kan hjelpe elevar med å forstå seg sjølv og kvarandre betre. Guro meiner at om ein skal vektlegge følelsar i større grad, bør elevane få utforske ulike type musikk:

Du kan hjelpe elevar til å finne sangar der dei får fram følelsane, på ein måte. Visst det er elevar som ikkje heilt veit om følelsane sine og berre høyrer ein ukjent sang og kjenner sånn «kva er dette for noko?», så kan sangen liksom hjelpe dei med å forstå kva dei føler (Guro, intervju 2)

Både Mathias og Guro hevdar at musikken kan skape auka forståing rundt følelsar. Samtidig uttrykker nokre av informantane at musikk knytt til følelsar er veldig individuelt, og at det kan vere vanskeleg å forstå seg på kvifor ein song vekker visse følelsar hos andre:

Jeg føler at musikk er veldig sånn... veldig personlig. Så det er ikke så lett for Lars å forstå seg på den sangen som gjør meg trist, liksom (Simen, intervju 1)

Ved spørsmål om kva type musikk dei sjølv lyttar til når dei er triste eller slitne, er informantane litt delt. Nokre av informantane føretrekk å lytte til «glad» eller energisk musikk når dei føler seg litt nedfor. Dette hjelper dei med å endre humøret slik at dei føler seg betre. Andre informantar meiner at det er best å lytte til «trist» musikk når ein allereie er trist, fordi ein då får utløp for følelsane ein kjenner på. Lars, Simen og Mathias reflekterte saman rundt dette temaet under intervjuet:

L: Jeg.. eller liksom – men når jeg hører på musikk så vil jeg jo ikke høre på noe trist musikk, da blir jeg jo bare mer lei meg, og jeg vil jo ikke bli mer lei meg. Så jeg hører bare på musikk som rap og ja, sånn musikk jeg eeh får energi av da. Siden rap er ofte veldig sånn, man – eeh man får veldig mye energi av det.

S: Jeg vet ikke hvorfor jeg får en sånn følelse, men jeg får lyst til å høre på en sang som er trist. Jeg vet ikke hvorfor.. det er liksom noe fint med den, men den er trist

L: Sånn, hvis man hører på trist musikk så tenker man jo bare mer på det, tenker jeg – da klarer du ikke å ikke tenke på det.. ja

S: Ja, eller ja –

L: Men fikser det seg for deg da, liksom?

S: Da har jeg en periode, kanskje en halvtime da, der jeg bare sitter og hører på den sangen og bare er litt trist og får det litt unna

L: Ja, men du - tenker du ikke bare masse på det da?

S: Jo, jeg gjør det.. men-

M: Jeg er litt enig med Simen, egentlig. Man får jo liksom tenkt det ut da

L: Det.. det skjer ikke med meg

Gutane viser her ulike preferansar rundt kva type musikk som fungerer best. Frida hører også på «trist» musikk når ho er lei seg. Ho føler at dette hjelper ho å forstå at det er fleire som har det slik av og til, og at det kanskje er andre som har det verre enn ho:

Eg føler på ein måte det hjelper. For eg berre tenker det at andre har det også dårleg – dårlegare enn meg, og då tenker eg sånn: «ja, kanskje eg ikkje har det så dårleg likevel?» (Frida, intervju 2)

Birgitte er enig med Lars, og meiner at det er betre å lytte til energisk musikk når ein allereie er lei seg. Ho fortel at «trist» musikk kan forsterke eller vedlikehalde følelsen heller enn å hjelpe:

Visst du er i dårleg humør, og så høyrer du på ein sang som er trist, så blir du sånn «åh, det der er meg og sånn føler eg det no», så blir du berre dratt lenger og lenger ned i grusen, liksom (Birgitte, intervju 3)

Samtalen og sitata over gir innblikk i at ulik musikk kan få fram ulike typar følelsar, og at ein har individuelle behov og preferansar når det gjeld bruk av musikk. Musikk er med andre ord ikkje generaliserbart med tanke på kva verknadar den har for den enkelte. Det informantane er einige om er at musikk kan fungere som ei trøyst, enten for å få utløp for følelsane ein kjenner på, eller for å «skjerpe seg» og endre humøret. Musikken har likevel ikkje berre positiv verknad, og som Birgitte uttrykker kan ein òg bli dratt lengre ned i grusen av å høyre på «trist» musikk. Andrea meiner ein må vere litt bevisst på kor mykje musikk faktisk påverkar humøret, og at den til og med kan framprovosere følelsar som ikkje er der i utgangspunktet:

Eg føler liksom at visst eg er veldig glad, så har eg liksom lagt alt det eg tenker på vekk, så visst eg liksom måtte hørt på ein trist sang då, så hadde eg begynt å tenke meir på det kjipe (Andrea, intervju 3)

## 5.4 Sårbarheit og tryggleik

For å kunne jobbe med folkehelse og livsmeistring i musikkfaget er det visse ting informantane tenker må vere på plass. Dei stiller seg kritiske til korleis ein skal få elevane til å opne seg rundt følelsar og psykisk helse i klasserommet, når fasadefokuset og det å framstå perfekt er så viktig for ungdommar. Om ein skal klare å få elevane til å opne seg, meiner informantane at ein vil vere avhengig av gode relasjonar mellom læraren og elevane, og at musikklasserommet opplevast som ein trygg arena. Nokre av informantane har sjølv opplevd situasjonar på skulen der det å vise følelsar har resultert i å bli latterleggjort av medelevar, noko som skapar ei frykt, samt høg terskel for å dele følelsar med andre. Dei trekkjer også fram at læraren må ha tilstrekkeleg kompetanse for å undervise i eit tema som folkehelse og livsmeistring.

### 5.4.1 Openheit

Ved spørsmål om kva dei trur kan bli utfordrande med å innføre dette temaet i skulen, er openheit noko av det første informantane nemner. Dei meiner ein kan kjenne følelsen inne i seg, men at mange kan ha vanskeleg for å forklare eller dele dette med andre. Andrea meiner at dei som slit med ting ofte prøvar å skjule det, fordi dei trur at det berre er dei sjølv som har det slik. Josefine meiner at det kan vere flaut å innrømme for andre at ein ikkje har det så bra som fasaden tilseier:

Eg trur kanskje det er bra at vi får inn ditta med folkehelse og livsmestring, for det blir ikkje så masse snakka om i kvardagen, så det – eg trur ikkje det er så mange som har noke – eller, visst dei er deprimert, så er det ikkje så mange som ville sagt det... så det er kanskje litt vanskeleg å seie det – ja, på ein måte litt flaut å seie at «åh, eg er deprimert og derfor har eg oppført meg sånn her»... ja, så visst vi lærer om sånt på skulen, så kan det bli lettare for folk som sliter (Josefine, intervju 2)

Ein er ikkje vant til å vise andre at ein har det vanskeleg, så folkehelse og livsmeistring gir elevane moglegheit til å få fram det som går føre seg på innsida, meiner informantane. Samtidig er det ikkje alle ungdommar som er bevisste på korleis dei sjølv har det. Eit auka fokus på det å konkretisere og ta tak i følelsane ein kjenner på, trur dei kan hjelpe mange elevar:

Det kan hende nokon innser det sjølv, at dei faktisk har eit problem (...) og då kan det hende nokre elevar tenker sånn «åh, det har jo eg følt, kanskje eg har det sånn», og så kan dei få hjelp. Det kan for eksempel hende at visst vi kan lære meir om kva ein sjølv bør gjere når ein er stressa, og kva ein kan gjere visst andre er stressa (Josefine, intervju 2)

Informantane meiner altså at folkehelse og livsmeistring kan hjelpe elevar til å bli meir bevisste på følelsane dei har inne i seg, samt å dele dei med andre. Her kan også musikken vere ein ressurs, som nemnt i kategorien over. På ei anna side hevdar informantane at det ikkje er alle som føler at psykisk helse og følelsar er noko som plagar dei i særleg stor grad, og derfor heller ikkje vil ha ynskje om å ta del i det:

Mange gidder sikkert ikkje å følge med då, fordi dei kan liksom ikkje forstå det eller relatere det til sitt eige liv (Hedda, intervju 2)

Om ein opplever at det ein lærer ikkje har relevans for eige liv, vil dette kunne påverke innsatsen til elevane i arbeidet med folkehelse og livsmeistring, meiner informantane. Dei er klare på at ein ikkje kan forvente at alle elevar kjem til å kome inn i musikklasserommet med openheit og eit ynskje om å dele. Å få elevane til å bryte med fasadefokuset vil vere krevjande, i følgje informantane.

#### 5.4.2 Tillit

Det andre informantane hevdar blir viktig i arbeidet med folkehelse og livsmeistring er at elevane har tillit til musikk læraren. Dei må kunne stole på at han eller ho bryr seg om elevane sine, tar tak i det som eventuelt skulle kome fram, samt har den kompetansen som trengs:

Man må tro på læreren liksom. For eksempel om man skal snakke om psykisk helse, så må man jo tro at læreren sier ting som er rett, og som vi kan bruke. Du må liksom ha tillit til at læreren vet hva han snakker om (Mathias, intervju 1)

I kor stor grad ein vanleg musikk lærar vil ha kompetanse til å undervise i eit tema som folkehelse og livsmeistring, er noko informantane stiller seg kritiske til. Dei er tydelege på at det ikkje er alle lærarar dei hadde hatt tillit til når det gjeld arbeid med temaet. I følgje informantane må læraren sitte på ein viss profesjonell kompetanse for at elevane skal føle seg trygge nok med tanke på å bli tatt på alvor:

Eg føler virkelig ikkje at Rolf [anonymisert] kunne komt og berre «No skal eg lære dokke om psykisk helse», liksom, hahaha. Eg hadde i alle fall ikkje delt noko som

helst med ein lærar eg nesten ikkje veit kven er. Det hadde berre blitt veldig rart (Hedda, intervju 2)

Relasjonen mellom lærar og elev er også ein avgjerande faktor. Om læraren er formell og fagfokusert meiner informantane at dette vil redusere elevane sitt ynskje om å dele med læraren. Dersom læraren heller er meir avslappa og sørgjer for at elevane føler seg trygge i klasserommet, vil dette ha positiv innverknad på relasjonen og arbeidet med livsmeistringa:

Læraren må bry seg, og ein må ha ein lærar ein er trygg på. Ein kan ikkje dele med ein lærar ein ikkje likar. Då opnar ein seg ikkje like mykje (Birgitte, intervju 3)

Josefine viser forståing for at det ikkje er alle lærarar som vil føle seg rusta til å undervise i eit tema som folkehelse og livsmeistring. Ho meiner at lærarar bør få opplæring, slik at dei veit korleis dei skal handtere følelsar, tankar og handlingar som oppstår i klasserommet som følgje av arbeid med folkehelse og livsmeistring. Samtidig understrekar ho at det kan vere vanskeleg å gi eit fasitsvar på korleis ein skal arbeide med temaet:

Men læraren må jo òg lære av noken, kva dei skal gjere... Men det kan òg bli vanskeleg å liksom finne noken som kan lære bort, for det er ikkje så lett å finne konkret korleis ein faktisk skal lære det her vekk til noken (Josefine, intervju 3)

### 5.4.3 Tryggleik

Informantane er einige om at eit godt og trygt klassemiljø er viktig for å kunne arbeid med eit tema som folkehelse og livsmeistring. Nokre av informantane har tidlegare opplevd situasjonar der følelsar har oppstått i klasserommet, der medelevar har respondert med latter. Slike reaksjonar gjer at terskelen for å vise og dele følelsar blir enda høgare. Birgitte skildrar ein situasjon ho hugsar godt:

Det var ein film då, der nokon begynte å grine, fordi den var så trist, og så trur eg at gutane i klassen ikkje heilt klarar å handtere når slike ting skjer, så det dei gjorde var at dei begynte å le. Og det var ein annan gut som òg vart litt sånn... ja, rørt då, og då får liksom ikkje han lov til det, for då skal alle dei andre gutane le av han... dei klarar liksom ikkje å forstå at han eller ho syns det her var trist eller likte den filmen eller den sangen skikkeleg godt. Dei klarar liksom ikkje å vere sånn «okei, du følte det, ja, okei». Skjønner du? Ein berre sitter og ler fordi ein ikkje veit korleis ein skal handtere det på ein annan måte. Eg hadde eigentleg lyst å grine den gangen, men eg gjorde det ikkje, fordi eg visste at noken kom til å le (Birgitte, intervju 3)

Andrea legg til at det å le er ein forsvarsmekanisme som gjer at ein kan beskytte seg sjølv frå å bli involvert. Situasjonen Birgitte skildrar viser at mange elevar kanskje ikkje veit korleis

dei skal handtere det når ein medelev eller andre viser følelsar som tristhet og sinne. Dette gir grunnlag for å tru at det å forstå og handtere egne og andre sine følelsar, er noko ungdommar synest er vanskeleg, og treng å lære meir om. Å lære meir om dette meiner informantane at temaet kan opne opp for. Birgitte uttrykker likevel stor skepsis til at elevar skal tørre å dele følelsar med resten av klassen:

Det er ikkje lett å snakke om følelsar med klassen, liksom. Så dei skal ha lykke til med det, alle lærarane (Birgitte, intervju 3)

Ved spørsmål om korleis dei ville handtert ein situasjon der ein ven i klassen begynte å grine uttrykker gutane at ein bør la vedkommande få vere i fred, og at det kan følast masete om mange skal bry seg. Jentene er derimot meir opne for at ein bør kunne støtte kvarandre når slike følelsar oppstår. Uavhengig av kjønn meiner informantane at det vil vere lettare å dele ting i fellesskap, dersom ein klarar å distansere det:

Kanskje ein ikkje bør snakke om sånn «akkurat sånn har eg det og ditta har skjedd med meg», men på ein måte seie det ved at du ikkje seier det (Andrea, intervju 3)

Om ein kan snakke om følelsar på eit generelt plan, uttrykker informantane at det vil bli lettare å inkludere fleire, og slik senke terskelen for å dele. Som nemnt i kategori tre skapar musikk moglegheit for dette, ved at ein kan bruke musikken til å uttrykke seg sjølv.

## 5.5 Tvang og frivilligheit

Informantane er positive til at skulen no ynskjer å vektlegge kompetanse som hjelper elevar å handtere utfordringar som prestasjonspress og stress. Likevel ser dei at ein legg opp til å skulle løyse eit problem på same arena som problemet oppstår, og informantane er skeptiske til korleis det vil fungere å samkjøre livsmeistringarenaen med vurderingsarenaen. Dei fortel at skulen er prega av ein prestasjons- og vurderingskultur, som fører med seg klare rammer, samt avgrensar fridommen. Dei meiner skulen og lærarar i større grad bør vektlegge meistring og læring framfor prestasjonar og vurdering. Informantane snakkar jamt over meir negativt om musikkfaget enn om musikk i kvardagen, og fortel at skulen fremmar det som viktigare å lære mest mogleg på kortast mogleg tid, heller enn at ein får tid til å nyte og oppleve musikken.



### 5.5.1 Valfridom

Ved spørsmål om korleis ein kan jobbe med meistring i musikkfaget, er noko av det første informantane etterlyser meir valfridom. Dei fortel at når ein blir satt til å spele gitar i ring er det først og fremst veldig synleg kven som får det til og ikkje. For det andre blir ein tvunge til å spele eit instrument ein kanskje ikkje har så stor interesse av å lære. Informantane meiner ein fort kan miste motivasjonen i slike situasjonar, og meiner ein i større grad må sørgje for at kvar enkelt føler på meistring:

For at alle skal få meistringfølelse i musikktimen må ein ha meir valgfrihet (Guro, intervju 2)

Det informantane likar med musikkfaget er moglegheita ein har til å arbeide med mange ulike musikalske aktivitetar. Om ein ikkje får meistringsfølelse på eit område, kan ein få det på eit anna. Mange av informantane hevdar at valfridom, det å få velje musikkaktivitet sjølv, gjer det enklare å motivere seg sjølv, samt å kjenne på meistring. Frida meiner at lærarane ofte legg opp til litt for vanskelege aktivitetar, som gjer det vanskeleg for alle å kjenne på meistring:

Det treng liksom ikkje vere dei vanskeligste av dei vanskeligaste sangane vi lærer, sånn at alle får det liksom litt halvvegs til iverfall, sånn at fleire føler at «oi, ditta får eg faktisk til. Ditta var eg god i» (Hedda, intervju 3)

Simen er einig i at valfridom er viktig, og kan skape meir motivasjon. Samtidig er han oppteken av at ein ikkje alltid skal få velje det ein er mest komfortabel med. Om ein ikkje får prøvd nye ting, får ein heller ikkje utfordra seg sjølv, og då blir det også vanskeleg å kjenne på meistring. Det gir også moglegheit for at ein kan utvikle ny kompetanse på område ein kanskje ikkje sjølv hadde våga å begi seg ut på:

Det som er bra nå da er at vi blir satt til sånn «dere skal drive med dans, og dere skal drive med instrumenter», og da får man prøvd mye forskjellig (Simen, intervju 1)

På den måten er ein kanskje ikkje avhengig av valfridom for å kjenne på meistring i musikkfaget, men snarare variasjon. Informantane er einige om at ein ikkje kjem langt med meistringsfølelsen i musikkfaget om læraren ikkje klarar å tilpasse og variere, og også innimellom gi elevane fridom til å bestemme sjølv.

### 5.5.2 Vurderingsarena

Skulen opplevast, som tidlegare nemnt, stressande og prestasjonsorientert. Om ein skal jobbe med psykisk helse og livsmeistring i skulen, meiner informantane at skulen må bli meir avslappa, og i større grad sleppe kontrollen. Dette handlar om meir enn at elevane får velje kva instrument dei får spele i løpet av ein musikktime. Det handlar om å endre tankegangen som lenge har vore gjeldande, om at ein skal ha hovudfokus på mål, vurdering og alt som er teknisk handgripeleg.

For å teste ut kva forhold elevane har til musikk i skulen, fekk dei lytte til ein song under intervjuet: «Hide and seek» av Imogen Heap. Eg valte denne songen, fordi dette er ein av dei songane som vekker ein tristheitsfølelse hos meg, og eg lurte derfor på om dette kunne vekke same følelse hos informantane. Eg spelte av songen og spurte informantane om dei fekk ein spesiell følelse, derav nokre av informantane svarte følgjande:

Den var... jeg syns – eller, jeg prøvde å følge med på teksten, men det var litt vanskelig å høre (Simen, intervju 1)

Det hørtes ut som at han hadde tatt noko stoff og så visste han ikkje heilt kva han skulle gjere, haha (Hedda, intervju 2)

Han sa liksom sånn «what the hell is going on?», og då tenkte eg liksom at han har sikkert mykje å tenke på (Frida, intervju 3)

Som sitata viser forsøker informantane her umiddelbart å tolke songen. Dei prøvar å forstå teksten, og kva artisten sjølv ynskjer å formidle til lyttaren. Når spørsmålet eigentleg handlar om kva følelse dei får av å lytte til songen, viser desse svara kor lite ein er vant med å snakke om musikk på eit djupare plan, særleg då i ein situasjon der ein føler seg vurdert. Om dette handlar om ei tankevane prega av vurdering eller at det er skummelt å snakke om følelsar er vanskeleg å seie. Uansett ser ein at det å skulle skildre følelsar som oppstår i tilknytning ein song, ikkje er noko som skjer automatisk. Når informantane blir spurt på nytt, kjem det tydelegare fram kva følelsar dei får av songen:

Den var liksom beroligande, men den var liksom – eg likte ikkje heilt – det var liksom to stemmer... det gjorde meg litt ukomfortabel (Josefine, intervju 2)

Den var... litt sånn trist, synes jeg. Eller, det hørtes ut som det i hvert fall. Ja, jeg fikk bare litt sånn... mørk følelse... jeg glemte egentlig litt hva jeg tenkte (Simen, intervju 1)

Her evnar dei i større grad å skildre følelsane dei fekk medan dei lytta til musikken. Informantane meiner at skulen har ein måte å jobbe på der vurdering er viktigare enn læring, og at ein derfor ikkje får tid til å gå i djupna på ting på denne måten. Birgitte uttrykker frustrasjon rundt at det aldri er tid til å setje seg ned med eit instrument og nyte musikk i musikkfaget, på same måten som ho får heime. Vurderingstankegangen og det å føle seg overvåka er noko informantane trekkjer fram som negativt med musikkfaget, og som kan ha negativ innverknad på arbeidet med folkehelse og livsmeistring. Samtidig meiner dei at vurdering er ein viktig faktor for at elevar skal gjere ein innsats i faget.

### 5.5.3 Fellesskap

I samtalen rundt kva slags musikalske aktivitetar som vil passe best for å gi meistringsfølelse i musikkfaget, trekkjer informantane fram aktivitetar der fellesskap og samarbeid er i fokus. Band, dans og kor er aktivitetar som gjer at flest mogleg kjenner på meistring, meiner dei. Det å få til ting i fellesskap er noko som kan betre relasjonar, samt forsterke meistringsfølelsen. Mathias og Simen fortel at dei føretrekk slike musikalske aktivitetar:

(...) så hvis jeg spiller gitar og virkelig prøver, så betyr ikke det at jeg får noen god meistringsfølelse av å sitte og spille gitar. Men eh, hvis man liksom hadde spilt i et band eller noe, for da spiller jo alle noe – alle sitt eget på en måte (Mathias intervju 1)

Jeg føler at da faller liksom bitene litt på plass (Simen, intervju 1)

Sjølv om fellesskap er viktig, presiserer likevel informantane at livsmeistring vil vere svært personavhengig. Ein kan ikkje presentere ein fasit for kva som er livsmeistring for den enkelte. Derfor meiner dei at folkehelse og livsmeistring kan vere vanskeleg å jobbe med i fellesskap. Nokre av informantane meiner derfor at livsmeistring skal handle om å kunne setje seg sjølv først:

Livsmeistring, det er er jo å få til ting ein sjølv vil. Det kunne jo vore sånn ein gang i månaden at vi liksom fekk ein time til å øve på noko vi vil bli flinke til. For eksempel, visst eg vil bli flink til å spele piano, så kan eg bruke timen på det, og Guro kan skrive sang (Josefine, intervju 2)

I følgje informantane kan fellesskapsfølelsen til og med gå utover den individuelle meistringsfølelsen nokre gonger. Dei meiner at musikalske aktivitetar som band og dans, kan gi ein god følelse i form av at ein får til noko saman, men slike aktivitetar opnar ikkje alltid opp får at ein sjølv blir betre. Andrea og Birgitte uttrykker frustrasjon rundt at dei alltid må

hjelpe dei elevane som er fagleg svake, framfor at dei får jobba med eiga utvikling og meistring i musikkfaget:

A: Samtidig så er det sånn på skulen at sjølv om du kan det veldig godt, så får du ikkje ein seksar, for du får liksom eit ansvar om å inkludere alle og lære dei andre til å bli gode. Men det er jo ikkje berre vårt ansvar å liksom ta med dei som ikkje klarer å inkludere seg sjølv

B: Ja, for det er så mange som berre ikkje gidde å engasjere seg. Det er litt sånn at læraren kan seie «dei to der kan ikkje gitar, så då kan jo du prøve å lære dei det», men så ender det jo opp i at dei egentlig ikkje blir bedre, og eg ikkje får ein god følelse fordi eg ikkje klarte å hjelpe dei godt nok... men eg er jo ikkje noken lærar

A: Men sant, dei gidder ikkje å prøve ein gang. Det virkar liksom som om mange berre har bestemt seg på forhand om at «det her skal ikkje eg få til»

Andrea og Birgitte fortel vidare dei at det å bli brukt som hjelpelærarar, framfor å få jobbe med det dei sjølv vil i musikkfaget, gjer at dei mistar mykje av gleda som musikk eigentleg gir dei. Dei opplever at fellesskapen, og det å alltid måtte sørgje for at alle føler seg inkludert, går utover den individuelle meistringa. Det er likevel ikkje alle som er einige i at det å hjelpe kvarandre er negativt. Josefine meiner at dette kan vere med på å styrke relasjonar. Hedda har til og med opplevd at samarbeid gjennom musikk kan bidra til å betre relasjonar med folk ein ikkje hadde ein god relasjon til i utgangspunktet:

Sånn som... eg var med noken av gutane i klassen på eit sånt stompprosjekt, og det var noken eg egentlig ikkje likte så veldig godt, men vi fekk til ei veldig bra sånn greie, så det var ganske gøy, så vi fekk egentlig ein bedre relasjon etter det prosjektet då (Hedda, intervju 3)

Utfordringa med folkehelse og livsmeistring i musikkfaget er hovudsakleg vurderingsarenaen musikklasserommet er plassert i, samt rammene læraren og elevane må forholde seg til. Desse kontrollinstansane gjer at musikkfaget moglegvis ikkje klarar å omfamne alt musikken har å by på, inkludert det å oppleve musikk.

## 6 Diskusjon

Eg vil i det følgjande diskutere problemstillinga *Kva betydning kan musikk og musikkfaget ha for ungdomsskuleelevar i arbeid med temaet folkehelse og livsmeistring?*, i lys av teori og funn. Fagfornyninga understrekar at temaet «skal gi elever kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse» og at det «skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Med bakgrunn i skildringa av temaet folkehelse og livsmeistring, samt teorien og funna eg har presentert, vil eg diskutere kva faktorar som vil vere hensiktsmessig å fokusere på i skulen, samt korleis musikk og musikkfaget kan fungere som ein ressurs i arbeid med det tverrfaglege temaet.

### 6.1 «God psykisk helse» - kva er det?

Slik temaet folkehelse og livsmeistring blir skildra i fagfornyninga, skal kunstnariske uttrykk legge eit grunnlag for god psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Slik får på mange måtar musikkfaget eit særskild ansvar for å vareta og også forbetre elevars psykiske helse. Informantane uttrykker at psykiske helseplager ikkje er ei stor utfordring blant deira jamaldra. Sjølv om det er få informantar i denne studien, ser dette ut til å stemme godt overeins med både Bakken (2019) og Reneflot (2018) sine funn om at dei aller fleste barn og unge er fornøgde med eige liv og helse. Samtidig ser ein at prosentandelen av ungdommar som er fornøgd med eiga helse gradvis går ned frå og med 8. trinn og til og med Vg3 (Bakken, 2013, 2014, 2016, 2017, 2018, 2019). OECD (2018) peikar også på at halvparten av alle psykiske helseplager startar i 14-årsalderen. Dette reiser spørsmål ved korleis ungdommar eigentleg forstår psykisk helse.

I denne studien kjem det fram at informantane ser god og dårleg psykisk helse i relasjon til overflatiske faktorar. God psykisk helse blir av informantane samanlikna med det å vere omgjengeleg og glad, og dårleg psykisk helse blir samanlikna med å vere sjenert. For å sette dette på spissen vil, slik informantane ser det, dei som er sjenerte ha dårlegare psykisk helse enn dei som tilsynelatande trivast i store folkemengder. Ein kan derfor spørje seg kva barn og unge *eigentleg* svarar på når dei blir spurt om korleis dei opplever eiga helse. Er det ei overflatetenking som pregar bevisstheita rundt dette temaet? Psykolog Frode Thuen har uttrykt at ein i dag er meir oppteken av fasaden enn av livet sjølv (referert i Eggen, 2013). Ved å vise andre at ein har det bra, unngår ein å bli plassert i kategoriar definert av andre.

Viktigheita av fasade er noko informantane bekreftar, og Josefine og Andra fortel at mange ungdommar synest det er flaut å innrømme det, dersom ein har det vanskeleg. Thuen meiner at visst framstillinga av livet blir viktigare enn sjølve livsinnhaldet, er ein på ville vegar (referert i Eggen, 2013).

WHO sin definisjon av helse har fått kritikk for å forstå helse som ein komplett tilstand (Beckmann, 2014), og folk flest meiner at helse handlar om meir enn det å vere frisk eller sjuk (Blaxter, 2004; Fugelli & Ingstad, 2001). Med bakgrunn i informantane sine svar verkar det likevel som om helse framleis blir forstått som ein dikotomi mellom frisk og sjuk, særleg fordi dei brukar diagnosar for å skildre følelsar. Er det i det heile tatt «lov» å vise sårbarheit utan å bli sett på som sjuk i dagens samfunn? I følgje Antonovsky (2012) bør ein opne meir opp for spekteret mellom frisk og sjuk. *Salutogenese*, det å forstå helse som at kvar enkelt person er plassert på ei kontinuumakse mellom helse og uhelse til ei kvar tid, blir også viktig når det kjem til det å forstå psykisk helse. Det er lov å ha ein dårleg dag og dele dette med andre, utan at ein skal bli sett på som sjuk. Det er ikkje slik at stress nødvendigvis handlar om angst, og det er heller ikkje slik at det å føle seg nedfor handlar om depresjon. På same måte handlar ikkje det å vere sjenert om å ha dårleg psykisk helse. Kategorisering og fasadefokus, som informantane viser tendensar til, handlar moglegvis om manglande bevisstheit rundt det at emosjonar kan opptre aleine, uavhengig av diagnosar. Det er i vår tid ei utfordring at grensene mellom normalreaksjonar og patologi er uklare, og ein ser at ein snevrar inn grensene for normalitet med utviding av diagnosar (Romm, 2015). Om ein føler seg trist ein dag, betyr ikkje det at ein er deprimert, men at ein kjenner på emosjonar som ein kanskje ikkje veit kva er eller korleis skal handterast. Det å bli bevisst på at følelsar kan kome og gå, samt å lære å anerkjenne dei, står sentralt i teorien til Sælebakke (2018) om oppmerksomt nærvær. Dette fremmar ho som viktig kompetanse i arbeid med livsmeistring i skulen.

Som teorien viser er helse og livskvalitet personavhengig, og ein skal ha respekt for denne individualiteten (Fugelli & Ingstad, 2001; Mæland, 2002; Nordenfelt, 1991; Ruud, 1997). Sjølv om dei fleste informantane ser ut til å ha dei same assosiasjonane rundt god og dårleg psykisk helse, er det vanskeleg å få innsyn i korleis dei ulike individa i fokusgruppeintervjua forstår psykisk helse og livskvalitet for sin eigen del. Slik Nordenfelt (1991) skriv, er det umogleg for andre å fortelle kva som er livskvalitet for den enkelte, nettopp fordi det må målast ut ifrå den enkelte sine behov og ynskjer. Med bakgrunn i dette blir psykisk helse eit omgrep som er vanskeleg å skape ei felles forståing av, og slik kanskje også ei utfordring å

arbeide med i eit klasserom. Dette er også noko informantane stiller seg kritiske til. For det er vel ikkje læraren som sit på fasiten rundt kva som er god psykisk helse for den enkelte? Det som er god psykisk helse for ein person, kan vere heilt feil for ein annan (Fugelli & Ingstad, 2001). Med bakgrunn i dette kan det vere krevjande å arbeide med psykisk helse i skulen, nettopp fordi det ikkje kan forståast som eit felles kompetansemål, der læraren sit på fasiten over kva som er låg og høg måloppnåing. Med bakgrunn i Fugelli og Ingstad (2001) og Nordenfelt (1991), må det vere opp til den enkelte elev å forstå kva han eller ho vil trenge for å kjenne på tilfredshet med tanke på helse og livskvalitet, og ein bør derfor skape rom for denne individualitet i arbeid med folkehelse og livsmeistring. Det må også understrekast at det er skulen sitt ansvar å gi elevane *kompetanse* som fremmar god psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Det er med andre ord den føreliggande kompetansen som er skulen sitt ansvar, og ikkje det å eksplisitt sørge for at alle elevar går ut av grunnskulen med ei god psykisk helse.

## 6.2 Kven er ansvarleg for prestasjonspresset?

Det er tydeleg at det å gi elevane kompetanse som fremmar god psykisk og fysisk helse står fram som eit hovudmål i temaet folkehelse og livsmeistring (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Mykje tyder på at prestasjonspresset og stresset dette medfører påverkar ungdommars psykiske helse (Bakken, 2019; Klinger et al., 2015; Skaalvik & Federici, 2015). Medan opplevinga av god helse ser ut til å gå ned i løpet av ungdomsskulen, ser opplevinga av prestasjonspress og stress ut til å auke (Bakken, 2019). Informantane meiner at prestasjonspress og stress er ein stor del av kvardagen for dei aller fleste ungdommar, og vanskeleg å handtere. Det kan verke som om elevane opplever målstrukturen i skulen som prestasjonsorientert, der prestasjonar blir eit bevis på evner, som igjen er avgjerande for å lykkast i samfunnet. Desto meir prestasjonsorientert skulen er, desto meir kjenner elevane på prestasjonspress (Skaalvik & Skaalvik, 2017b). Elevane er vant til å bli verdsett på bakgrunn av korleis dei presterer, heller enn eigenskapar dei disponerer (Klomsten, 2014). Slik påverkar prestasjonar sjølvbildet og opplevinga av eiga helse. Klinger et al. (2015) har også funne at skulepresset aukar med alder og utdanning, og at dette igjen aukar presset om å ville lykkast.

Skule, sosiale medium og fritidsaktivitetar er dei faktorane informantane meiner set mest press på ungdom, og desse faktorane blir også trekt fram i nasjonale undersøkingar (Bakken, 2019; Bakken et al., 2018; Eriksen, 2017). I følgje desse undersøkingane er det tydeleg at

prestasjonspresset relatert til skulen er det aller verste, og dette seier også informantane i denne studien seg einige i. Skulen har blitt meir prestasjonsorientert etter innføringa av nasjonale og internasjonale testar, som fokuserer på resultat, konkurranse og samanlikning, framfor at ein er god nok som ein er (Skaalvik & Skaalvik, 2017b). Informantane meiner, i tråd med Skaalvik & Skaalvik (2017b), at vurdering og konkurranse pregar både timane og arbeidet dei gjer. Dei opplev at ein skal kome gjennom mest mogleg pensum i skulen, framfor å sørge for læring og meistring.

Det at elevane kjenner på eit prestasjonspress i skulen er reelt, men i kva grad har skulen aleine skylda når det kjem til prestasjonspress og stress blant ungdom? I følgje Magnus Thue er ikkje nødvendigvis forventingane skulen har til elevane årsaka til dei aukande psykiske helseproblema (Kvittingen, 2017). Det er heller ikkje slik at skulen er den einaste arenaen i ungdommar sitt liv som set krav og forventingar om å prestere. Sælebakke (2018) meiner at det nesten opplevast unaturleg for barn og unge å ikkje oppnå suksess på alle område. Ein ser også at 25% av alle ungdommar kjenner press på minst to område (Bakken, 2019).

Informantane trekkjer fram at både idrett, sosiale medium og sosiale kodar i kvardagen set eit press på ungdommar. Det er framleis behov for meir forskning rundt korleis sosiale medium bidreg til prestasjonspress, men ein ser at press rundt det å sjå bra ut blir forsterka ved bruk av sosiale medium (Bakken et al., 2018). I tillegg viser Eriksen (2017) at det er ein tydeleg samanheng mellom det å vere misfornøgd med eigen utsjånad og depressive symptom. I følgje Bakken (2019) er ikkje sosiale medium det som er mest utslagsgivande med tanke på negativt stress, men informantane i denne studien uttrykker likevel at dei kjenner på eit ganske stort sosialt press. Nokon uttrykker at dei har på behov for likes, og at dei brukar mykje energi på å samanlikne seg med andre. Særleg Lars skildrar kor mykje energi han brukar berre på å legge ut eit bilete på Instagram. Nokre av jentene fortel under intervjuet om det sosiale presset dei opplever rundt karakterar. Det verkar etter deira syn som om samtalen rundt karakterar også er mykje av årsaka til det presset ein føler i skulen. Slik sett kan det tenkast at det sosiale presset er minst like stort som det faglege, men at dette er mindre synleg og dermed vanskelegare å gripe tak i.

Ein må også vere bevisst på at ungdommar både kan vere mottakar når det gjeld prestasjonspress, og at dei sjølv kan bidra til presset dei opplever. Det er derfor nødvendig å sjå på om løysinga er å lære kvar enkelt å prioritere betre i eige liv (Bakken et al., 2018).



Informantane ser at det er ein forskjell mellom indre og ytre forventingar. I indre forventingar legg dei at ein også sjølv kan ha ansvar for noko av det prestasjonspresset ein kjenner på, ved at ein til dømes set for høge ambisjonar for seg sjølv i forhold til dei føresetnadane ein har. Det kan stillast spørsmål ved kva som er samfunnet sitt ansvar, og kva som er individet sitt, med tanke på prestasjonspress og stress (Bakken et al., 2018). Ei bevisstgjerung rundt kva som ligg i eigne hender kan derfor vere hensiktsmessig i arbeidet med folkehelse og livsmeistring. Skaalvik & Skaalvik (2017a) meiner det er lærarane sitt ansvar å hjelpe elevar med å sette realistiske mål for seg sjølve, slik at dei kjenner på meistring.

### 6.3 Oppmerksamt nærvær og meistringsstrategiar

Oppmerksamt nærvær er noko Sælebakke (2018) trekkjer fram som ein betydeleg faktor i arbeid med livsmeistring i skulen. Dette handlar om å klare å kjenne etter korleis ein har det, og akseptere at det er slik ein føler det akkurat der og då (Sælebakke, 2018). Det å få kontakt med seg sjølv, samt vite kva ein sjølv har behov for til eit kvart tidspunkt, er noko informantane evnar i ulik grad. Dette kjem tydeleg fram i samtalen rundt stressmeistring. Først og fremst viser informantane bevisstheit rundt at det finst ulike typar stress (Samdal et al., 2017). Dei har sjølv fått erfare at stress kan vere positivt, og fungere som ein motivasjonsfaktor i det å fullføre arbeidsoppgåver.

Når det kjem til det å handtere negativt stress viser informantane sine svar tre moglege utfall. Desse tre utfalla kan også trekkjast til Samdal et al. (2017) si skildring av ein stressprosess. Frida sin meistringsstrategi er å bli ferdig med alt som stressar ho, som til dømes lekser. Birgitte og Simen finn aktivitetar som hjelper dei med å kople av, og finn slik ein måte å flykte frå alle krav og forventingar på, om berre for ei lita stund. Her trekkjer dei særleg fram musikken som ein ressurs. Desse to måtane å handtere stress på står i samsvar med Lazarus (1966, referert i Damsgaard, 2019) sine stressmeistringsstrategiar: problemfokusert og emosjonsfokusert meistring. Ved problemfokusert meistring vil ein definere problemet, og deretter forsøke å finne måtar å løyse det på (Damsgaard, 2019). Frida merkar at det er leksene som gjer ho stressa, og vel dermed å løyse problemet ved å fullføre arbeidet med leksene. Her viser Frida evne til mentalisering (Fonagy, referert i Sælebakke, 2018), fordi ho finn årsaka til stresset gjennom å forstå eigne følelsar, og deretter tar tak i problemet. Spørsmålet er kor effektiv denne meistringsstrategien er i det lange løp. I følgje Karlsen og Duckert (2018) er det å klare å tilpasse seg krav og forventingar ein meir effektiv

meistringsstrategi. Dersom ein venner seg til å alltid måtte fjerne problemet for å fjerne stresset, vil ein ikkje finne ro før alt er gjort ferdig. Med bakgrunn i dette er ikkje problemfokusert meistring alltid teneleg. Ved emosjonsfokusert meistring, vil ein derimot klare å ta kontroll over sjølvne emosjonane som oppstår i møte med stresset. På den måten finn ein måtar å stå i det som er krevjande (Damsgaard, 2019). Det at Birgitte og Simen tar ein pause med å lytte til ein song, eller å spele på gitar, viser deira evne til å finne måtar å kople av på, sjølv om dei er stressa. Dette står i samsvar med oppmerksamt nærvær (Sælebakke, 2018), samt den emosjonsfokuserte meistringsstrategien (Lazarus 1966, referert i Damsgaard, 2019).

Tredje og siste utfall, stressnederlag, oppstår når ein ikkje evnar å handtere stresset. Dette kan både handle om mangel på ein god meistringsstrategi, samt mangel på mentalisering og det å forstå eigne følelsar. Andrea fortel at ho ofte stressar, men ikkje alltid klarar å forstå kva det er som stressar ho. På den måten finn ho heller ingen måte å handtere stresset på. Også Lars fortel at han ikkje alltid evnar å la stresset ligge. Når ein ikkje finn måtar å handtere stress på, oppstår distress; kronisk stress. Denne typen stress er utelukkande negativ, fordi den fører med seg emosjonelle, psykologiske og åtferdsmessige reaksjonar (Norges Helseinformatikk, 2019; Samdal et al., 2017). Det er med andre ord dette stresset ein ynskjer å unngå. Mange av informantane har opplevd plager som lite søvn, dårleg matlyst og utslett som resultat av langvarig stress. Med bakgrunn i Bakken (2019), som har funne at stress er den største helseutfordringa blant norske ungdommar, bør stressmeistring vere ein stor del av arbeidet med folkehelse og livsmeistring. Det er tydeleg at ungdommar treng å lære korleis dei kan handtere stress, og i følgje Karlsen og Duckert (2018) vil det vere mest hensiktsmessig å opparbeide ein emosjonsfokusert meistringsstrategi. Gjennom å lære elevane korleis ein kan handtere emosjonar som oppstår i møte med stress, kan dei lære seg å stå i krevjande situasjonar, og med det handtere både medgang og motgang, slik det står skildra i fagfornyninga (Kunnskapsdepartementet, 2020a). For å oppnå dette må ein arbeide med oppmerksamt nærvær, som i følgje Sælebakke (2018) kan vere nøkkelen i arbeidet med livsmeistring i skulen. I tillegg kan bevisstgjering rundt ulike typar stress, samt meistringsstrategiar vere nyttig kompetanse med tanke på å skulle fremme god psykisk og fysisk helse blant elevane (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Om ein fokuserer på emosjonsfokusert meistring og oppmerksamt nærvær i arbeidet med folkehelse og livsmeistring, kan musikken og musikkfaget moglegvis vere ein ressurs.

## 6.4 Musikken som ressurs - pause og motivasjon

Mange av informantane brukar musikken som ein ressurs i kvardagen, og har eit bevisst forhold til bruk av musikk. Dei har organisert låtar i spelelister til ulike formål, og veit kva dei treng å lytte til til ei kvar tid. Det at menneske har eit bevisst forhold til bruk av musikk støttast av mange musikkforskarar (bl.a. Batt-Rawden, 2007; Beckmann, 2014; DeNora, 2000; Skånland, 2009). I følgje Batt-Rawden (2007) og DeNora (2000) er det vanleg å bruke musikk som ei form for sjølvresept eller eigenterapi. Med bakgrunn i informantane sine svar, ser ein at dei brukar musikk til hovudsakleg to formål: avkopling og påkopling.

Musikk kan stenge ute tankar og bekymringar, og kan forsterke, endre eller vedlikehalde ulike stemningar (Batt-Rawden, 2007; DeNora, 2000; Skånland, 2009). Informantane meiner at musikk kan fungere som ei avkopling, både for å stenge ute uynskte tankar, samt for å roe ned når ein er stressa. Når Josefine er stressa lyttar ho til roleg musikk og legg seg på sofaen. Simen brukar musikken for å ta fokuset vekk frå tankane sine. Mange av informantane ser også at det å musisere fungerer godt som avkopling, og fleire av dei finn ro av å spele instrument. Lars og Simen meiner at det å sette seg ned med eit instrument gir ei anna ro enn å bruke tid på mobilen.

Studiar viser at det er tydeleg samanheng mellom skjermbruk, søvn og skulevanskar (Egeland, 2017 referert i Sælebakke, 2018). Vidare skriv Sælebakke (2018) at pusteromma ein har i kvardagen ikkje skal undervurderast. Ho meiner at mangelen på ordentlege pausar er mykje av årsaka til mange av dei stressrelaterte lidingane som har eksplodert i vår tid. Det er pausen som hjelper oss med å regulere følelsar, samle og hente oss inn igjen i kvardagen (Wiggen, 2003 referert i Sælebakke, 2018). To delar av hjernen er her sentrale: *sympaticus*, som girar opp systemet, og *parasympaticus*, som girar ned. Ein må gjere barn og unge bevisste på balansen mellom desse, det vil seie mellom avkopling og påkopling (Sælebakke, 2018). Når ein vel å ta pause frå skulearbeidet ved å sitte på mobilen, blir pausen fylt opp med ein annan form for aktivitet, og slik får ikkje hjernen restituert ordentleg. Når Simen og Lars fortel at musikk i pausen fungerer betre enn det skjermtid gjer, viser dei bevisstheit om viktigheita av avkopling. Det å gi tid til små pusterom er viktig både i kvardagen og i skulen (Sælebakke, 2018). Musikken og musikkfaget kan fungere som små pusterom i kvardagen, og slik ha betydning for både emosjonsfokusert meistring og restitusjon for hjernen.

I tillegg til å fungere som ei avkopling kan musikk gi ny energi og motivasjon, samt skape eit privat rom der ein stenger resten av verda ute (DeNora, 2000, 2013; Ruud, 2016; Skånland, 2009). Alle informantane brukar musikk når dei skal trene, og dei aller fleste likar å lytte til musikk når dei jobbar med skularbeid. På den måten fungerer musikken som ein motivasjon i det å fullføre oppgåver eller treningsøkter. Når dei får lov å lytte til musikk ved individuelt arbeid i klasserommet, fortel informantane at det blir heilt stille. Slik er musikken med på å skape ei privat sone, som gjer det enklare å fokusere på det ein skal gjere, utan ytre forstyrringar (DeNora, 2000, 2013; Skånland, 2009). Også Ruud (2016) og Batt-Rawden (2007) meiner at musikk kan gi motivasjon til trening og utføring av oppgåver. Informantane i denne studien meiner det må vere høgt og drivande tempo i musikken for at den skal fungere som ei påkopling. I følge Ruud (2016) vil er «high arousal»-musikk energigivande. I samsvar med dette fortel informantane at dei føretrekk russemusikk og rap både når dei jobbar med skule og trenar, som kan betraktast som high arousal-musikk. Slik fungerer musikken som ein ressurs rundt det å motivere seg sjølv, enten det handlar om trening eller skularbeid.

Sjølv om mange av informantane brukar musikken bevisst, er ikkje Andrea og Hedda like bevisste på kva dei lyttar til, og uttrykker at dei ofte lyttar til musikk uavhengig av formål. Mathias uttrykker også at han likar å «berre ha musikk på i bakgrunnen». Det å bruke musikk som eit bakgrunnsmedium er noko Batt-Rawden (2007) sine informantar sjeldan tar i bruk, men for Mathias er musikken med på å skape ei god atmosfære når han skal gjere skularbeid. I motsetnad til dei andre, som brukar musikken veldig bevisst for å kople ut frå verda og inn i arbeidssona, er musikken for Mathias med på å skape ei stemning i rommet som gjer at han får lyst til å jobbe der. Dette samsvarar med Skånland sitt funn om at musikken kan hjelpe med stemningsregulering (Skånland, 2009).

Informantane ser likevel at musikken ikkje alltid har positiv verknad når ein skal konsentrere seg. Lars fortel at han måtte bytte ut den engelske rap-musikken med fransk rap-musikk, fordi han tok seg sjølv i å synge med på rap-musikken om han kunne teksten. Musikken kan med andre ord også fungere som ein distraksjon. Batt-Rawden (2007) fann i sin studie at musikken kunne verke forstyrrande, framfor å bidra til auka fokus (Batt-Rawden, 2007). Også Sloboda (2010) kom fram til at musikk kunne verke øydeleggande på konsentrasjonen når det kom til intellektuelt arbeid. Birgitte meiner at dette avhenger av kontekst. Når ho er på skulen bidreg musikken til å auke konsentrasjonen, medan den heime fungerer som ein distraksjon. Det

verkar som at informantane er bevisste på at musikken kan fungere ulikt i forskjellige situasjonar, noko som forsterkar funnet om deira bevisste forhold til bruk av musikk.

### 6.5 Musikken som ressurs - forstå og uttrykke

Slik fagfornyninga skildrar temaet skal musikk vere ein ressurs som bidreg til at eleven kan «gjenkjenne, sette ord på og håndtere tanker og følelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Som vist i kapittel 3.3.2 viser mykje forskning at musikken kan vere ein ressurs når det gjeld emosjonell meistring, i form av at den kan hjelpe menneske med å anerkjenne, forstå og gi utløp for negative følelsar (Beckmann, 2014; Juslin & Sloboda, 2010; Knudsen et al., 2014; Skånland, 2009). Musikken kan bidra til at individet kjem i betre kontakt med seg sjølv. Gjennom dette kan ein lære seg å kjenne att, samt handtere tankar og følelsar, men korleis kan ein bruke musikken til å uttrykke dei?

Det å få elevane til å opne seg er noko av det informantane ser på som mest utfordrande i arbeidet med folkehelse og livsmeistring. I tillegg er dei usikre på om lærarane har den kompetansen som trengs for å undervise i dette temaet. Her kjem ein inn på noko av det som kanskje er det finaste med musikken: ein alternativ måte å kommunisere og formidle på. Musikk er ein universelt språk, som kan vere ein ressurs i kommunikasjon og interaksjon mellom menneske (Cross, 2014). Å formidle og forstå følelsar må ikkje nødvendigvis skje gjennom samtale (Ruud, 2016). Ein kan til dømes bruke låtskriving til å formidle sine inste tankar, og slik bruke musikken for å uttrykke korleis ein har det for andre (Beckmann, 2014; Ruud, 2016). Informantane trekkjer også fram låtskriving, og at det å lage musikk kan hjelpe elevar med å formidle følelsar dei synest er vanskeleg å sette ord på. Det å bruke musikk når det er vanskeleg å finne dei rette orda er også noko Maasø og Toldnes (2014) fremmar.

Guro meiner at det å utforske musikk kan bidra til at elevane forstår eigne følelsar betre. Ein kan gjennom musikken stille seg sjølv spørsmål som «Kvifor føler eg meg glad når eg lyttar til denne jazzlåta?» eller «Kva er det med denne rockelåta som får meg til å føle meg sint?». Å oppleve emosjonar *gjennom* musikken kan gi moglegheit for å kome i betre kontakt med eigne følelsar, til å uttrykke og kommunisere erfaringar og å snakke om vanskelege problem og følelsar (Ruud, 2016). Ved å bruke musikken til å forstå og uttrykke emosjonar kan ein moglegvis gjere arbeidet med folkehelse og livsmeistring mindre sårbart for den enkelte elev. Samtidig meiner Skånland (2009) at det er vanskeleg å gå inn i djupe følelsar gjennom

musikken i offentlege rom, og kan derfor også gjelde i musikklasserommet. Informantane skildrar situasjonar frå klasserommet der nokre elevar har blitt latterleggjort av andre medelevar for å vise følelsar. Dersom dette skjer skapar ein høg terskel for å dele korleis ein har det med andre. For å unngå at det blir for personleg, bør ein sirkulere samtalen om følelsar rundt musikken, slik Ruud (2016) og Beckmann (2014) fremmar, eller berre la musikken snakke for seg sjølv. Slik unngår ein å krevje den openheita informantane fryktar elevane vil ha problem med å gi. Gjennom å setje musikken i fokus, vil ein også sørgje for at musikk lærarane kan nytte den kompetansen dei allereie har, framfor å måtte tileigne seg terapeutisk kompetanse (Ekornes, 2018).

Informantane meiner likevel at musikk er veldig personleg, og at det slik kan vere vanskeleg for medelevar å forstå seg på dei personlege preferansane som finst i musikken. Batt-Rawden (2007) skriv at musikken blir sett på som eit personleg medium, som ein helst vil kontrollere på eiga hand. Ei låt som betyr mykje for ein elev, kan ha liten verdi for ein annan.

Musikksmak er personleg, og dette må ein ha respekt for. Ein kan derfor ikkje gå inn i musikklasserommet med mål om å få alle elevane til å kjenne på det same ved å lytte til eller spele den same låta. Kan personlege og individuelle preferansar vere ein ressurs når det kjem til arbeidet med folkehelse og livsmeistring?

Musikken kan vere ein ressurs i sosial desentrering, som handlar om å forstå og ta omsyn til andre perspektiv enn sitt eige (Tetzchner, 2001 referert i Beckmann, 2014). Ein kjem inn i musikklasserommet med ulike bakgrunn, ulike erfaringar, ulike musikksmak – og dermed også ulike måtar å forstå og føle musikk på. Ved å skape forståing rundt individualitet og personlege preferansar i musikken kan ein bidra til sosial desentrering, gjennom at ein forstår andre si vurdering av musikken (Beckmann, 2014). Gutane illustrerer dette godt i intervju samtalen. Dei reflekterer rundt om det er best å lytte til «trist» eller «glad» musikk når ein allereie føler seg nedfor. Lars startar med å fortelle at han ikkje har eit ynskje om å bli meir lei seg når han allereie er nedfor, og at han derfor forsøker å snu humøret ved å lytte til ein meir energisk låt. Simen og Mathias meiner på si side at det å lytte til «trist» musikk hjelper dei med å få utløp for den negative følelsen, slik at dei blir ferdig med den. Ved å vere opne for korleis andre tolkar og føler musikken, og å sette dette i relasjon til si eiga oppfatning, skapar gutane saman ei forståing rundt individualitet og ulike behov gjennom musikk. På denne måten kan musikken vere ein ressurs til sosial desentrering, som igjen kan

vere ein ressurs for oppmerksamt nærvær og emosjonell meistring (Skånland, 2009; Sælebakke, 2018).

## 6.6 Balansen mellom utløp og kontroll

Spørsmålet Simen, Lars og Mathias diskuterer er interessant å sjå litt nærmare på. For i kor stor grad er det ynskjeleg at musikken skal gi utløp for følelsar, framfor å kontrollere dei? Forsking viser at dei som nektar å anerkjenne negative følelsar som sinne og tristheit, har større plagar med angst og depresjon (Lauritsen & Kvittingen, 2017). I tillegg viser same studie at det å akseptere negative følelsar bidreg til at ein opplever færre negative følelsar når ein blir utsett for stress. Å bruke musikk til å halde følelsane i sjakk over lengre tid, slik Lars gjer, kan dermed resultere i helsemessige konsekvensar. Dette med å bruke musikk til å kontrollere følelsar, kan ein også trekke tilbake til fasadefokuset og prestasjonstankegangen. Ein gir ikkje seg sjølv moglegheit til å stoppe opp og kjenne etter korleis ein har det. I tråd med Sælebakke (2018) sin teori om oppmerksamt nærvær bør ein akseptere følelsar som kjem og går, også dei negative. Musikk kan og bør slik vere ein ressurs for å anerkjenne og å gi utløp for negative følelsar, som mange musikkforskarar meiner at den kan (Batt-Rawden, 2007; Beckmann, 2014; DeNora, 2000; Ruud, 2016; Skånland, 2009; Sloboda, 2010).

Samtidig kan det å bruke musikken til å anerkjenne negative følelsar også få konsekvensar. Simen og Mathias er bevisste på at musikken kan gi utløp for følelsen dei kjenner på, og brukar derfor musikken som ei slags trøyst når dei er nedfor. Utfordringa oppstår når musikken varetek den negative følelsen framfor å gi utløp for den. Å bruke musikken som ei kontinuerleg trøyst kan resultere i at ein graver seg langt ned i grusen (Ruud, 2016). Dette er også noko Birgitte og Andrea trekkjer fram som negativt med musikken. Simen er bevisst på at «trist» musikk gir han utløp for følelsen, men treng ikkje meir enn ein halvtimes tid før han føler seg betre. Ved å bruke musikk på denne måten fungerer musikken som ei sunn trøyst. Det er ikkje slik at ein alltid skal halde dei negative følelsane i sjakk, og ein ser at det å anerkjenne dei negative følelsane har betydning for helsa (Lauritsen & Kvittingen, 2017). Både Skånland (2009) og Beckmann (2014) har sett at ungdommar brukar musikken bevisst for å forstå og regulere følelsar, og derfor er det også ekstra viktig at skulen fokuserer på musikkens negative verknadar, vel så mykje som dei positive. Skånland (2009) meiner at musikken kan fungere som ei reinsing av negative følelsar, men som Ruud (2016) skriv må ein passe på at den ikkje blir eit middel for å vedlikehalde dei negative følelsane. Forståing

rundt balansen mellom kontroll og utløp er viktig når ein skal bruke musikken som ein ressurs, og det å hjelpe elevar med å finne denne balansen kan vere ein betydeleg del av arbeidet med folkehelse og livsmeistring i musikkfaget.

### 6.7 Musikkoppleving eller musikkterapi?

Sjølv om temaet folkehelse og livsmeistring vektlegg mange av dei terapeutiske verknadane musikken kan ha, er det ei setning i skildringa av temaet som er viktig å merke seg: «når musikkens faglige og estetiske dimensjoner ivaretas» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). For sjølv om musikken kan vere ein ressurs for emosjons- og stressmeistring, er det hovudsakleg dei faglege og estetiske dimensjonane ved musikken skulen har ansvar for. Musikkfaget skal med andre ord *ikkje* vere eit terapeutisk fag.

Det er, i følgje Varkøy (2017), viktig å balansere instrumentelle og musikkfaglege omsyn når det kjem til musikkfaget. Gjennom den estetiske eller eksistensielle erfaringa blir ein så overvelda i møtet med musikken at ein flyttar fokuset vekk frå seg sjølv og til musikken. Etter ei slik musikalsk eksistensiell oppleving kan ein forstå seg sjølv på ein ny måte (Varkøy, 2017). Eksistensiell oppleving av musikk kan også sjåast på som ei rein eller autentisk oppleving av musikk, slik Dewey skildrar det (1987, referert i Tan, 2020).

Musikkopplevingane informantane skildrar i kvardagen framstår som autentiske, i form av at musikken gir dei noko der og då – ei form for mening, eller noko som flyttar fokuset frå deira eige liv til musikken. Dersom musikkfaget skal ha den verdien fagfornynginga ynskjer at det skal ha, må ein fremme den autentiske musikkopplevinga i klasserommet. Fossum (2010) meiner at det er sjølve musikkopplevinga som er sentral å formidle til elevane, og som Arnesen (2015) skriv kan erfaringa vere med på å gjere undervisinga meir betydingsfull for den enkelte elev. Også Dyndahl et al. (2013) meiner at ein i større grad må anerkjenne eigenverdien i musikken og musikkfaget. For å seie det på ein annan måte; dei terapeutiske verknadane musikken byr på vil ikkje ha effekt med mindre opplevinga av musikken er autentisk.

For at dette skal skje må musikkfaget også ha verdi for elevane. Elevane må vere opne for møtet med musikken, og ha eit ynskje om å ta del i det som skal skje i musikklasserommet (Varkøy, 2017). Simen uttrykker at han alltid kjem inn i musikklasserommet med eit opent sinn, og at musikkfaget fungerer som ein pause for han i skulekvardagen. Birgitte, Andrea og



Frida uttrykker derimot at dei ikkje er like glade i musikkfaget, fordi det berre er fokus på å kome gjennom mest mogleg fortast mogleg, samt at det er lite fokus på individuell meistring. Om ein set musikkfaget som kunnskapsfag opp mot musikkfaget som opplevingsfag, blir opplevingsfaget fort satt på sidelinja (Vinge, 2014). Om elevane opplever at musikk berre har verdi gjennom prestasjon og karakterar, er det fort å miste motivasjonen i faget. Å hevde at musikkfaget skal bygge relasjonar, gi meistringsfølelse og ha betydning for positivt sjølvbilette utan å legge til rette for autentisk musikkoppleving blir nesten meiningslaust.

Clarke et al. (2010) hevdar at skulemusikken må bli meir tilknytt den musikalske verda som unge opplever. Sloboda (2010) skriv at kvardagsmusikken er knytt til følelsar med låg intensitet, og hevdar at dei ikkje-kvardagslege musikkopplevingane i større grad får fram dei komplekse følelsane. Musikkfaget har på den måten moglegheit til å skape musikkopplevingar som skil seg frå det elevane vanlegvis opplever i kvardagen, og kan slik få fram meir komplekse følelsar hos elevane i møtet med musikken. Spørsmålet er i kor stor grad ein klarar å legge til rette for slike musikkopplevingar i skulen. Vurdering pregar som nemnt også musikkfaget, og elevane veit at dei blir vurdert til ei kvar tid. Korleis påverkar dette musikkopplevinga? Gjennom intervjusamtalane viser det seg at musikkopplevinga i skulen blir undertrykt av to faktorar: tvang og vurdering. Forsking har funne at negative emosjonar knytt til musikk er mykje sterkare ved påtvungen musikk framfor sjølvvalt (Batt-Rawden, 2007; Sloboda, 2010). Informantane snakkar jamt over meir negativt om musikkfaget enn dei gjer om musikk i kvardagen, og mykje handlar om at musikken, og det ein skal gjere i musikkfaget følast påtvunge. Det at læraren i stor grad bestemmer og planlegg dei musikalske aktivitetane gjer også at musikkopplevinga ikkje blir autentisk, fordi musikk er noko ein har lyst å ha kontroll over sjølv (Batt-Rawden, 2007). Informantane til Batt-Rawden seier at dei sjeldan vil vere med på ei musikalsk hending som følast påtvunge. Simen understrekar at om musikken skal gjere han glad og roleg, må det vere ein song han sjølv likar. Også Ruud (2016) meiner at musikk som meistringsstrategi må vere knytt til autonomi. Clarke et al. (2010) har sett at elevar er meir engasjerte i musikalske aktivitetar som er «off-task». For å legge til rette for at kvar enkelt elev skal kjenne på autentisk musikkoppleving etterlyser informantane i denne studien mindre tvang og meir valfridom i klasserommet.

Mangel på autonomi kan undertrykke musikkopplevinga. I tillegg til dette fortel informantane at vurdering pregar musikkundervisinga i stor grad. Mykje av det dei saknar i skulen er eit meir avslappa fokus, der læringa og det å oppleve musikken ikkje blir overkøyrd av mål,

vurdering og tidspress. Utfordringa med vurdering handlar mest om at ein føler seg overvåka. Ein veit at alt ein gjer resulterer i ein karakter, og slik går prestasjonar utover læring, meistring og opplevinga av musikk i faget. Skulen favoriserer eit innhald som er enkelt å måle, og dette påverkar også musikkopplevinga i faget (Vinge, 2014). Fokuset skulen har i dag kom tydeleg fram i det informantane fekk lytte til ein song, der dei begynte å analysere låta gjennom tekst og melodi. Dei sa ingenting om kva dei følte, sjølv om det var dette dei fekk spørsmål om. Musikkfaget har blitt eit vurderingsfag, og dette pregar innhaldet i undervisinga (Vinge, 2014). Det er viktig å hugse på at det er *gjennom* den autentiske musikkopplevinga at musikken har verdi for oss menneske. Ikkje gjennom låtanalyse og speleteknikk.

Korleis ein vektlegg vurdering i musikkfaget har også betydning når det kjem til temaet folkehelse og livsmeistring. For er dette temaet også noko som skal vere ein del av musikkarakteren? Om folkehelse og livsmeistring skal vurderast meiner informantane at ein vil miste hensikta med temaet. Samtidig meiner dei at elevar ikkje vil vie like stor innsats til arbeid med temaet dersom dei ikkje blir vurdert i det, og uttrykker slik at vurderingsordninga fungerer som ein motivasjon for elevar i dagens skulesystem. I følgje skildringa i fagfornynginga skal dei tverrfaglege temaa uttrykkast gjennom kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2020b). På den måten blir temaet ein del av vurderinga i faget. Innføringa av folkehelse og livsmeistring kan moglegvis styrke dei estetiske dimensjonane ved undervisinga og vurderinga, nettopp fordi temaet er med på å setje eit enda større fokus på den delen av musikk som er viktig for elevar – å oppleve musikk. Som denne, og andre studiar viser (Beckmann, 2014; Skånland, 2009), har musikken allereie stor betydning i ungdommane sine liv. Det er ynskjeleg å få den autentiske musikkopplevinga inn i skulen, men som Vinge (2014) argumenterer er det ei reell utfordring å balansere opplevelsesdimensjonen med vurdering og kompetansemål. Å finne balansen mellom vurdering og oppleving i musikkfaget er moglegvis musikk læraren si viktigaste og mest krevjande oppgåve.

## 6.8 Fellesskap og individuell meistring

Å sørge for fagleg meistring er viktig i arbeid med psykisk helse i skulen (Klomsten, 2014). Mange av informantane meiner at musikkfaget i større grad bør sørge for at kvar enkelt elev kjenner på meistring, og etterspør derfor meir valfridom i musikklasserommet. Dei meiner at

valfridom vil gjere det enklare for kvart individ å kjenne på meistring, fordi ein då får arbeide med det ein sjølv har lyst til. Dette handlar både om at musikken skal vere eit personleg medium som ein sjølv kan kontrollere, slik Batt-Rawden (2007) skildrar, og at læring og meistring må bunne i ein indre motivasjon (Kaarstein & Nilsen, 2016; Woolfolk, 2004). Å sørge for motivasjon og mening i arbeidet er også noko Damsgaard (2019) trekkjer fram som ein viktig faktor for meistring.

Simen meiner derimot at valfridom kan ha negativ verknad på meistringa, og trur at elevane ikkje vil utfordre seg på same måte dersom dei alltid får velje det dei er mest komfortable med. Han uttrykker derfor at variasjon i musikalske aktivitetar vil vere meir hensiktsmessig enn valfridom, fordi utfordring er ein viktig del av meistring. I følgje Vifladt og Hopen (2004; referert i Samdal et al., 2017) er det å møte og handtere utfordringar sjølve definisjonen på meistring. Også Damsgaard (2019) trekkjer fram overvinning og overskriding som viktige faktorar for meistring. Det at elevane blir utfordra er med andre ord viktig for at dei kjenner på meistring. Samtidig må ein vere bevisst på å tilpasse utfordringane til dei ferdigheitene elevane har, og som Damsgaard (2019) argumenterer må det vere samsvar mellom krav og moglegheitene til å meistre. I tråd med Csikszentmihalyi (2014) er det å kome i flytsona noko ein kan oppleve når det er perfekt balanse mellom dei ferdigheitene ein har, og utfordringar ein står ovanfor. Om ein har låge evner, og heile tida får oppgåver ein ikkje meistrar, vil ein miste motivasjonen og i verste fall kjenne på følelsar som angst og nervøsit. Dette kan føre til manglande meistringforventing (Woolfolk, 2004). Manglande meistringsforventing kan påverke følelsen av stress og angst i læringssituasjonar (Klomsten, 2014), og dette kan igjen kan gå utover sjølvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2017a). Høge evner og enkle utfordringar kan føre til ei form for avslappaheit, der ein ikkje kjenner på utfordring, og derav heller ikkje meistring (Csikszentmihalyi, 2014). Også Arnesen (2015) understrekar at arbeidet ikkje alltid skal vere lystbetont. Om elevane alltid får velje det dei allereie kan, kan dette stagnere meistringa. Variasjon av musikalske aktivitetar vil i større grad sørge for ulike tilstandar i Csikszentmihalyi sin flytsone-modell. Det skal vere ein balanse mellom å gi elevane god sjølvfølelse og sjølvtilit, samtidig som dei blir utfordra nok til å kjenne på meistringfølelse om og om igjen.

Mathias deler at han aldri kjenner på meistring når det kjem til gitarspeling i halvsirkel, men at samspel i band gir ei heilt anna form for meistring. Gjennom musikalske aktivitetar som krev samarbeid, er ein med på å skape noko saman. Simen skildrar det som at «brikkene faller

på plass». Ved å bruke omgrepet *musicking* fremmar Small (1998) at musikk ikkje berre er eit produkt, men at det handlar om sjølv deltakinga i musikkframføringa. Han meiner at fokuset på relasjonar er det viktigaste med musikken (Small, 1998). Hedda har erfart å få betre relasjonar til medelevar gjennom musikalske samarbeidsprosjekt. Informantane meiner at musikkfaget har stort potensiale i det å bygge relasjonar og skape gode fellesskap, og ser at dette igjen kan styrke meistringfølelsen. Dette speglar seg også i Beckmann (2014, 2019) si forskning, som fann at det å spele i band gir ungdommar følelse av meistring og ein sosial posisjon som er positivt for sjølvbiletet. Også historia om David gir ei skildring av musikkens verknad på sjølvfølelse og mening gjennom fellesskap (Clarke et al., 2010). Ved spørsmål om kva musikalske aktivitetar informantane meiner vil passe best i arbeid med folkehelse og livsmeistring, er det aktivitetane band, dans og kor dei trekkjer fram. Dette er alle musikalske aktivitetar som i stor grad handlar om samarbeid og fellesskap.

Sjølv om musikk og musikalske aktivitetar kan skape gode og trygge fellesskap, er det likevel nokre av informantane som meiner at fellesskapsfølelsen kan gå utover individuell meistring i faget. Birgitte, Frida og Andrea har erfart at dei ikkje får utvikle og utfordre seg sjølv i musikkfaget, fordi dei heller må bruke tid på å hjelpe elevar som er fagleg svakare enn dei sjølv er. Dette er eit resultat av mangel på utfordringar, og i tråd med Csikszentmihalyi (2014) sin flytsone-modell havnar jentene i eit område som fører til keisemd eller avslapping i faget. Slik vil ein fort miste både motivasjon og meistringfølelse.

I utgangspunktet er det ikkje slik at fellesskap skal gå utover individuell meistring. Skildringa av folkehelse og livsmeistring understrekar at det er *gjennom* fellesskapen at musikk kan byggje relasjonar og gi meistringfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2020b). På den måten er fellesskapsfølelsen kanskje noko av det viktigaste å sørge for i musikkfaget. Gjennom fellesskap og relasjonsbygging har musikkfaget stort potensiale for å kunne bygge sjølvtilitt hos elevane, som igjen kan styrke følelsen av individuell meistring (Beckmann, 2019). Utfordringa ein derimot møter på er at fagleg sterke elevar ikkje føler seg varetatt i skulen, og mange føler at dei blir brukt som hjelpelærarar, noko som er ukomfortabelt og stigmatiserande (Brøndbo, 2016). Dette samsvarar med det informantane fortel, og dersom dette skjer er det ikkje så rart om elevar uttrykker misnøye rundt fellesskapsfølelsen. Meistring skal skje på alle nivå, og dei fagleg sterke elevane skal ikkje ende opp som assistentar for læraren i musikkfaget, men på lik linje med dei andre elevane kjenne at dei får utfordringar som gir potensiale for meistring (Røsjø, 2019).

## 6.9 Musikk læreren sitt ansvar

Informantane er skeptiske til korleis vanlege musikk lærarar skal klare å undervise i dette temaet, og siktar til mangel på psykologisk og terapeutisk kompetanse. Psykologen Jørgen Flor har også uttrykt bekymring rundt lærarar sin kompetanse i arbeid med livsmeistring, og meiner at ein skal passe seg for å la undervisingstimane bli gruppeterapi (Vedvik & Holterman, 2020). Ein skal vere klar på at lærarar verken er utdanna eller rusta til å drive terapeutisk verksemd, og at deira primæroppgåve er å *drive opplæring* (Ekornes, 2018).

Samtidig skal ein ikkje undervurdere lærarar. Når det gjeld relasjonsbygging og det å skape eit trygt klasse- og læringsmiljø har læraren eit stort og viktig ansvar. Det at nokre av informantane skildrar eit klasserom som latterleggjer elevane som viser følelsar, viser først og fremst mangel på emosjonsforståing blant elevane, men også at tryggleiken i klasserommet ikkje har vore god nok. Samdal et al. (2017) understrekar at meistring er avhenger av nære personar i individet sitt nettverk. Sælebakke (2018) meiner at relasjonsbygging er den viktigaste oppgåva læraren har i arbeidet med folkehelse og livsmeistring. Også informantane i denne studien meiner gode relasjonar vil vere avgjerande for at temaet skal fungere på den måten det er meint. Ved å gi elevane emosjonell støtte opplever dei å bli oppmuntra, verdsett, akseptert og respektert, og føler seg dermed også trygge (Federici & Skaalvik, 2017). Å oppleve tilhøyrse og tryggleik i skulen er avgjerande for meistring (Kjærnsli & Rohatgi, 2016; Uthus, 2017). Emosjonell støtte og relasjonsbygging er faktorar som allereie inngår i læraren sin pedagogiske kompetanse, og på den måten kan ein hevde at lærarar allereie har mykje av kompetansen som trengs for å arbeide med folkehelse og livsmeistring. Josefine presiserer likevel at lærarar vil trenge støtte rundt seg for å arbeide med eit tema som folkehelse og livsmeistring, og viktigheita i støtteapparatet rundt læraren er også noko Ekornes (2018) understrekar. Sælebakke (2018) er klar på at læraren først må starte med seg sjølv, til dømes trene på oppmerksomt nærvær, før han eller ho kan hjelpe elevane med det same.

I følge Klomsten (2014) og Ekornes (2018) er det viktig å sørgje for fagleg meistring når det kjem til arbeid med psykisk helse i skulen, og her kan læraren bidra med si instrumentelle støtte (Federici & Skaalvik, 2017). Fagleg meistring bidreg til auka sjølvtilitt, som igjen bidreg til auka meistringsforventing (Kaarstein & Nilsen, 2016; Woolfolk, 2004).

Informantane meiner at meir valfridom og varierte arbeidsmetodar i større grad legg eit godt grunnlag for fagleg meistring, noko som står i tråd med Damsgaard (2019), som meiner at

arbeid som er lystbetont og meningsfullt gir større potensiale for meistring. I tillegg til å sørge for fagleg meistring bør lærarar bli meir bevisste på å utnytte potensialet som allereie ligg i musikken og musikkfaget. Musikken har mange meningslag, og det er læraren sitt ansvar å opne opp for alle desse i musikkundervisinga (Nielsen, 2007; Varkøy, 2017). Med tanke på prestasjons- og vurderingsfokuset i skulen er dette ei utfordring å få til (Vinge, 2014), men som Varkøy (2017) argumenterer, vil læraren kunne påverke elevane sitt møte med musikken gjennom det musikkynet han eller ho frontar. Med bakgrunn i dette kan lærarar finne ro i at dei allereie disponerer mykje kompetanse som dei kan ta i bruk i arbeidet med folkehelse og livsmeistring. Målet må vere å kunne arbeide med temaet folkehelse og livsmeistring med bakgrunn i den musikkfaglege, musikkdidaktiske og pedagogiske kompetansen ein allereie sit på. Slik unngår ein også at temaet folkehelse og livsmeistring omformar musikkfaget til gruppeterapi, slik Vedvik og Holterman (2020) fryktar kan skje.

## 7 Konklusjon

Problemstillinga for denne studien var: *Kva betydning kan musikk og musikkfaget ha for ungdomsskuleelevar i arbeid med temaet folkehelse og livsmeistring?*. Gjennom tre fokusgruppeintervju, med til saman ni 10.klasse-elevar, har eg sett at ungdommar allereie har eit bevisst forhold til bruk av musikk, og at dei brukar musikken til blant anna å regulere stemning, handtere følelsar og finne ro og ekstra motivasjon i ein hektisk kvardag. Vidare har eg funne at prestasjonspress og stress er ei utfordring for ungdommar, som dei evnar å handtere i ulik grad. Med bakgrunn i mine funn ser eg at behovet for eit tema som folkehelse og livsmeistring er stort. Det verkar, ut ifrå det eg har diskutert, mest hensiktsmessig at skulen i hovudsak vektlegg oppmerksamt nærvær og emosjonsfokusert meistring i arbeid med temaet, slik at elevane sjølv kan forstå og handtere følelsar som oppstår i møte med motgang. Dette er, slik eg ser det, kompetanse som vil fremme god psykisk og fysisk helse blant ungdommar.

Dersom ein fokuserer på oppmerksamt nærvær og emosjonsfokusert meistring kan musikken og musikkfaget fungere som ein ressurs i arbeidet med folkehelse og livsmeistring. Gjennom å skape bevisstheit rundt musikkens positive og negative funksjonar kan musikken og musikkfaget gi eit godt grunnlag for kjenne att, sette ord på og handtere tankar og emosjonar, og slik vere ein ressurs for å forstå eigne og andre sine følelsar. Ein må samtidig passe på at musikkfaget ikkje blir eit terapeutisk fag. Slik eg har diskutert er den autentiske musikkopplevinga avgjerande for å oppnå dei terapeutiske effektane temaet folkehelse og livsmeistring skildrar, og ein må derfor sørge for å vareta og vektlegge dei faglege og estetiske sidene av musikkfaget.

Når det gjeld lærarar sitt ansvar er konklusjonen at ein ikkje skal pålegge lærarar ytterlegare kompetanse for å kunne arbeide med folkehelse og livsmeistring. Ein må heller anerkjenne den kompetansen lærarar allereie sit på, og sjå på korleis ein kan dra nytte av denne i størst mogleg grad. Ved å fremme dei emosjonelle og estetiske sidene av musikken i musikklasserommet, legg ein også i større grad til rette for autentisk musikkoppleving. Ved å sørge for emosjonell støtte gjennom oppmuntring og respekt, legg ein til rette for gode relasjonar og eit trygt læringsmiljø. Lærarar kan med andre ord kome langt med den faglege og pedagogiske kompetansen dei allereie sit på, så lenge dei anerkjenner og brukar denne kompetansen på rett måte.

Om alle desse faktorane blir varetekne, vil eg hevde at musikken og musikkfaget kan ha stor betyding for ungdomsskuleelevar i arbeidet med folkehelse og livsmeistring, og at den kompetansen elevane tileignar seg i musikklasserommet kan vere ein nøkkel til det å meistre sjølve livet.

## 7.1 Veggen vidare

Det er ei ny og spennande tid i vente. Læreplanen etter fagfornyinga gjer sitt inntog i grunnskulen hausten 2020, og med den følgjer også det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring. Det er lite føringar på korleis gjennomføringa av det tverrfaglege temaet skal gå føre seg, og det blir derfor interessant å følgje med på korleis dei ulike skulane og lærarane vel å angripe arbeidet med temaet i praksis. Denne masteroppgåva har fokusert på kva betyding musikken og musikkfaget kan ha for elevar i arbeidet med folkehelse og livsmeistring. Om nokre år vil det vere interessant å undersøke i kva grad temaet har fungert med det formålet det er meint, og om ein ser effekt rundt psykisk og fysisk helse blant barn og unge. Det vil også vere fruktbart med forskning som har meir fokus på sjølve gjennomføringa av temaet. På den måten kan musikk lærarar få tydelegare retningslinjer, og dette kan igjen styrke verdien og betydinga folkehelse og livsmeistring kan ha for elevar i skulen. Det blir i første omgang spennande å sjå korleis temaet vil fungere i praksis, og eg ser fram til å sjølv kunne ta del i arbeidet og implementeringa av temaet som musikk lærar frå hausten av.



## Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Arnesen, J. (2015, 13.10). Den estetiske skolen i fremtiden. Henta 17.04. 2020 frå <https://www.utdanningsnytt.no/den-estetiske-skolen-i-fremtiden/145878>
- Bakken, A. (2013). *Ungdata. Nasjonale resultater 2010-2012* (NOVA Rapport 10/13). Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2014). *Ungdata. Nasjonale resultater 2014* (NOVA Rapport 10/14). Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata. Nasjonale resultater 2016* (NOVA Rapport 8/16). Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata. Nasjonale resultater 2017* (NOVA Rapport 10/17). Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018* (NOVA Rapport 8/18). Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019* (NOVA Rapport 9/19). Oslo: NOVA.
- Bakken, A., Sletten, M. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2. Henta frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/>
- Batt-Rawden, K. B. (2007). *Music and health promotion: The role and significance of music and musicking in everyday life for the long term ill* (Doktorgradsavhandling). University of Exeter, Exeter.
- Beckmann, H. B. (2014). *Den livsviktige musikken: En kvalitativ undersøkelse om musikk, ungdom og helse* (Doktorgradsavhandling). Norges Musikkhøgskole, Oslo.
- Beckmann, H. B. (2019). «Hvis det går en dag uten musikk, føler jeg at jeg ikke har levd den dagen». *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 96(1-02), 6-21. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2019-01-02-02>
- Braut, G. S. (2019, 01.06). Helse. I *Store norske leksikon*. Henta 05.04.2020 frå <https://sml.snl.no/helse>
- Brøndbo, S. (2016, 09.11). Skoleflinke finner seg ikke til rette i skolen. *UiT Norges arktiske universitet*. Henta frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/skoleflinke-finner-seg-ikke-til-rette-i-skolen/>
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531.
- Clarke, E., Dibben, N. & Pitts, S. (2010). *Music and mind in everyday life*. New York: Oxford University Press.
- Cross, I. (2014). Music and communication in music psychology. *Psychology of music*, 42(6), 809-819. <https://doi.org/10.1177/0305735614543968>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Damsgaard, H. L. (2019). Mestring. I H. L. Damsgaard (Red.), *Studielivskvalitet: Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning* (s. 89-104). <https://doi.org/10.18261/9788215031354-2019-07>
- Datatilsynet. (2018, 22.06). Samtykke frå mindreårige. Henta 14.02. 2020 frå <https://www.datatilsynet.no/personvern-pa-ulike-omrader/skole-barn-unge/samtykke-frac-mindrearige/>
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2013). *Music Asylums: Wellbeing through music in everyday life*. England: Ashgate.

- Dyndahl, P., Karlsen, S. & Nielsen, S. G. (2013). Musikkfagets effekter og verdier. *Musikk-Kultur. Fagblad for kulturlivet*.
- Eggen, S. (2013, 30.09). Å fremstå som vellykket har blitt en kollektiv konkurranse. *Verdens gang*. Henta frå <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/MK7g0/aa-fremstaa-som-vellykket-har-bliitt-en-kollektiv-konkurranse>
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, N. (2017, 11.07). Sterk sammenheng mellom skolepress og psykiske helseplager. Henta 16.04. 2020 frå <https://forskning.no/psykiske-lidelser-oslomet-helse/sterk-sammenheng-mellom-skolepress-og-psykiske-helseplager/334970>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fossum, H. (2010). *På sporet etter den estetiske erfaring* (Masteroppgåve). Norges musikkhøgskole, Oslo. Henta frå [https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/172508/Pa\\_sporet\\_etter\\_den\\_estetiske\\_erfaring.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/172508/Pa_sporet_etter_den_estetiske_erfaring.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fugelli, P. & Ingstad, B. (2001). Helse - slik folk ser det. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 121(30), 3600-3604.
- Green, L. (2002). Exposing the Gendered Discourse of Music Education. *Feminism & Psychology*, 12(2), 137-144.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2020a). *Folkehelse*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/id10877/>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2020b). *Folkehelseloven*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/innsikt/folkehelsearbeid/id673728/>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2020c). *Psykisk helse og livskvalitet*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/innsikt/psykisk-helse-og-livskvalitet/id2544452/>
- Juslin, P. N. & Sloboda, J. (2010). Introduction: Aims, organization, and terminology. I P. N. Juslin & J. Sloboda (Red.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (s. 3-14). Oxford: Oxford University Press.
- Karlsen, K. E. & Duckert, F. (2018). Mestring av kritisk medieomtale. *Norsk medietidsskrift*, No. 3, 1-21. <https://doi.org/10.18261/ISSN.0805-9535-2018-03-04>
- Kjærnsli, M. & Rohatgi, A. (2016). Læringsmiljøet i skolen. I M. Kjærnsli & F. Jensen (Red.), *Stø kurs* (s. 172-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klinger, D. A., Freeman, J. G., Bilz, L., Liiv, K., Ramelow, D., Sebok, S. S., ... Rasmussen, M. (2015). Cross-national trends in perceived school pressure by gender and age from 1994 to 2010. *The European Journal of Public Health*, 25(2), 51-56. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv027>
- Klomsten, A. T. (2014). Psykisk helse - inn på timeplanen! *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 10-14.
- Knudsen, J. S., Skånland, M. S. & Trondalen, G. (2014). *Musikk etter 22. juli*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kristensen, T. S. (2007). *Fakta og myter om stress*. København: Videncenter for arbejdsmiljø.
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Overordnet del: Folkehelse og livsmestring*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Overordnet del: Tverrfaglige temaer*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., bd. 3). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvittingen, I. (2017, 21.04). Blir generasjon prestasjon syke av skolens krav? Henta 16.04. 2020 frå <https://forskning.no/barn-og-ungdom-forebyggende-helse-helse/blir-generasjon-prestasjon-syke-av-skolens-krav/352062>
- Kaarstein, H. & Nilsen, T. (2016). Motivasjon. I *Vi kan lykkes i realfag* (s. 63-77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauritsen, E. N. & Kvittingen, I. (2017, 22.08). De som godtok negative følelser hadde det bedre. Henta 10.04. 2020 frå <https://forskning.no/psykologi/de-som-godtok-negative-folelser-hadde-det-bedre/327674>
- Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Aurskog: Tano Aschehoug.
- Mæland, J. G. (2002). *Forebyggende helsearbeid - i teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maasø, A. & Toldnes, R. (2014). Mitt lille land: Sørgemusikk og sosiale strømmer. I J. S. Knudsen, M. S. Skånland & G. Trondalen (Red.), *Musikk etter 22. juli* (s. 25-48). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, F. V. (2007). Musik og bevidsthed: Et fænomenologisk perspektiv. En teori om musik som et mangespektret meningsunivers - med reference til meningsdimensionen 'musikalsk spænding'. *Psyke & Logos*, 28, 61-85.
- Nordenfelt, L. (1991). *Livskvalitet och hälsa*. Linköpings: Linköpings universitet.
- Norges Helseinformatikk. (2019, 20.05). Psykologisk stress og sykdom. Henta 05.04. 2020 frå <https://nhi.no/psykisk-helse/psykiske-lidelser/stress-og-sykdom/?page=1>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2018). *Children & young people's mental health in the digital age: Shaping the future*. Henta frå <https://www.oecd.org/els/health-systems/Children-and-Young-People-Mental-Health-in-the-Digital-Age.pdf>
- OECD. (2019). Mental Health. Henta 21.03. 2020 frå <http://www.oecd.org/health/health-systems/mental-health.htm>
- Onsrud, S. V. (2012). Musikk, kjønn og skole: Perspektiver på elevers kjønnspremans gjennom musikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(06).
- Persson, C. P. (2019, 03.04). Abduksjon: Metoden for å finne den beste forklaringen. Henta 20.04 2020 frå <https://forskning.no/om-forskning-samfunnsvitenskap/abduksjon-metoden-for-a-finne-den-beste-forklaringen/1317339>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Prebensen, C. (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. Oslo: Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. Henta frå <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Reneflot, A., Aarø, L., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet. Henta frå [https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk\\_helse\\_i\\_norge2018.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf)

- Romm, K. L. (2015, 27.03). Psykiatrisk diagnostikk – en krevende øvelse. *Sykepleien*. Henta frå <https://sykepleien.no/meninger/innspill/2015/03/psykiatrisk-diagnostikk-en-krevende-ovelse>
- Ruud, E. (1997). Music and the quality of life. *Nordic Journal of Music Therapy*, 6(2), 86-97. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08098139709477902>
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røsjø, B. (2019, 16.12). Alle elever skal få oppleve en tilpasset undervisning. *Titan.uio.no*. Henta frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/-alle-elever-skal-fa-oppleve-en-tilpasset-undervisning/>
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. Oslo: Helsedirektoratet. Henta frå <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring>
- Schofield, D. (2017). Å bli agent i egen medie verden. Skolens rolle for barn og unge i mediasamfunnet. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 227-254). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Federici, A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, (3), 11-15.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017a). Elevenes selvverd. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 70-90). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017b). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 47-69). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skånland, M. S. (2009). (Mobil) musikk som mestringsstrategi. I *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge* (s. 113-130). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Sloboda, J. A. (2010). Music in everyday life: The role of emotions. I P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Red.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, research, applications* (s. 493-514). Oxford: Oxford University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: Et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tan, L. (2020). Reading John Dewey's Art as Experience for Music education. *Philosophy of Music Education Review*, 28(1), 69-87. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.28.1.05>
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (bd. 2). Oslo: Fagbokforlaget.
- Thorbjørnsen, V. (u. å.). Stressmestring. Henta 03.03. 2020 frå <https://mestringforalle.no/stressmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Musikk (MUS01-02): Kjerneelementer*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Musikk (MUS01-02): Tverrfaglige temaer*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer?TilknyttedeKompetansemal=true&anchorId=TT1>
- Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-185). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk - strategi og lykke*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk - dannelselse og eksistens*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vedvik, K. O. & Holterman, S. (2020). Livsmestring i skolen vekker debatt: Advarer skoler mot å innføre gruppeterapi. *Utdanning*, 4, 10-17.

- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag: En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* (Doktorgradsavhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi* (M. Nygård, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Godkjenning frå Norsk senter for forskningsdata

8.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjektittel

"Folkhelse og livsmestring i musikkfaget"

### Referansenummer

976486

### Registrert

06.03.2019 av Vilde Husevåg Standal - s234825@oslomet.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

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

Hanne Rinholm, hafa@oslomet.no, tlf: 97400750

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Vilde Husevåg Standal, vilde.standal@gmail.com, tlf: 99115420

### Prosjektperiode

30.01.2019 - 15.05.2020

### Status

08.04.2019 - Vurdert

### Vurdering (1)

08.04.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 08.04.19 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.20

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vil du delta i forskingsprosjektet «Folkehelse og livsmestring i musikkfaget»?

Eg, Vilde Husevåg Standal, er utdanna grunnskulelærer og går no masterstudiet «Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i musikk» ved OsloMet – Storbyuniversitetet. I den anledning skal eg skrive ei masteroppgåve om musikkfaget i den norske grunnskulen.

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit fokusgruppeintervju der formålet er å undersøke korleis ein kan tilrettelegge for det nye tverrfaglege temaet *Folkehelse og livsmestring* i musikkfaget. I dette skrivet får du informasjon om sjølve prosjektet og kva deltakinga vil innebere for deg. Eg oppfordrar deg til å lese informasjonen i dette skrivet svært nøye, gjerne saman med foreldre/føresette.

### Om sjølve oppgåva

I 2020 kjem det ein ny læreplan som vil innføre tre nye tverrfaglege tema. Eit av desse er temaet *Folkehelse og livsmestring*. I oppgåva mi ynskjer eg å setje fokus på kva betydning dette temaet kan spele for elevar i skulen i dag, og også undersøke korleis ein skal kunne tilrettelegge for dette temaet i musikkundervisinga. Problemstillinga mi lyder som følger:

*Kva betydning kan det nye tverrfaglege temaet Folkehelse og livsmestring ha for elevar i skulen i dag, og på kva måte kan dette implementerast i musikkundervisinga?*

For å finne ut av dette skal eg gjennomføre tre fokusgruppeintervju på tre forskjellige skular. Kvar fokusgruppe vil bestå av 3-5 ungdomsskuleelevar. Fokusgruppeintervju som metode er godt egna for samtale og refleksjon. Spørsmåla vil i hovudsak dreie seg om prestasjonspress og stress, kva musikk kan brukast til og det nye temaet *Folkehelse og livsmestring*.

### Kvifor får du spørsmål om å delta?

Ettersom *Folkehelse og livsmestring* er eit tema som skal dekke elevane sine behov, ynskjer eg å snakke med elevar om deira tankar rundt denne nye satsinga. Eg har tatt kontakt med musikk læraren ved skulen din, og han/ho har vidare gitt tilbakemelding om at du kunne tenkje deg å vere med på dette prosjektet. I tillegg til deg er det 2-4 andre ungdomsskuleelevar som deltek i akkurat dette fokusgruppeintervjuet. Eg kjem også til å gjennomføre slike fokusgruppeintervju på to andre ungdomsskular.

### Kva inneberer det for deg å delta?

Deltakinga for deg inneberer å ta del i eit fokusgruppeintervju saman med andre medelevar. Eit fokusgruppeintervju er ei diskusjons-/refleksjonsgruppe med 3-5 deltakarar, i tillegg til den som ledar diskusjonen. Den som ledar fokusgruppeintervjuet kjem med opne spørsmål som deltakarane saman skal reflektere og diskutere vennleg rundt. Fordelen med eit fokusgruppeintervju er at ein kan få fram spontane synspunkt



og tankar som ein kanskje ikkje hadde kome fram til dersom ein intervjuar berre éin. Fokusgruppeintervjuet vil ha ein varighet på 30-60 minutt.

### **Viktig informasjon!**

Eg vil bruke lydopptak under samtalen og ta notat undervegs. Det er berre eg som har tilgang til lydopptaket og personlege opplysningar som kjem fram i intervjuet. Alle opplysningar om deg vil bli anonymisert. Det betyr at du som deltakar ikkje vil bli gjenkjent i sjølve publikasjonen. Namnet og kontaktopplysningane dine vil erstattast med ein eigen kode som lagrast på ei eiga namneliste åtskilt frå øvrige data.

Opplysningar om deg som kjem til å publiserast i oppgåva er:

- kjønn, alder, landsdel og klassetrinn

Andre opplysningar som vil bli samla inn under sjølve intervjuet, og som berre prosjektledar har tilgang til er:

- namn og mailadresse (NB! Mailadresse er berre nødvendig å oppgi dersom du sjølv ynskjer å få tilsendt masteroppgåva når den er ferdig).

Foreldre/føresette og musikk læraren din kan få sjå intervjuguiden på førehand ved å ta kontakt med meg. Dette må i så fall ikkje delast med deg som elev. Det er heilt nødvendig at deltakarane i fokusgruppeintervjuet er uvitande om spørsmåla som kjem fram under intervjuet, og at ein svarar spontant på spørsmåla ein får.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake, utan grunn. Det vil ikkje ha nokre negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

### **Ditt personvern – korleis opplysningane vil bli oppbevart**

Eg vil kun bruke opplysningane om deg til formåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Tiltak for å sikre at ingen uvedkomande får tilgang til personopplysningane:

- Taleopptakar blir lånt av OsloMet - storbyuniversitetet
- Alle deltakarar og eventuelle tredjepersonar får fiktive namn. Det gjeld også skulen ein går på. Namnet og kontaktopplysningane dine vil som sagt erstattast med ein eigen kode som lagrast på ei eiga namneliste åtskilt frå øvrige data og nettverk, saman med lydopptaket frå intervjuet
- Fram til alle namn er anonymisert i transkripsjonen vil transkribering skje på datamaskin utan tilgong til internett

### **Kva skjer med opplysningane dine når eg avsluttar forskingsprosjektet?**

Prosjektet skal avsluttast 15.05.2020, ved innlevering av masteroppgåva. Når masteroppgåva er levert vil alle personopplysningar, notat, transkripsjonar, lydopptak og eventuelle e-mailar slettast.

## Dine rettigheter

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg
- å få retta personopplysningar om deg
- å få sletta personopplysningar om deg
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar

## Kva gir meg rett til å behandle personopplysningar om deg?

Eg behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag frå OsloMet - storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Kor kan du finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- 1) Vilde Husevåg Standal, masterstudent ved OsloMet og prosjektleiar  
Telefonnummer: +47 99 11 54 20,  
E-post: [vilde.standal@gmail.com](mailto:vilde.standal@gmail.com)
- 2) Hanne Rinholm, førstelektor ved OsloMet og prosjektansvarleg  
Telefonnummer: +47 97 40 07 50  
E-post: [hafo@oslomet.no](mailto:hafo@oslomet.no)
- 3) Personombudet OsloMet ved Ingrid S. Jacobsen  
Telefonnummer: +47 67 23 55 34  
E-post: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)
- 4) NSD – Norsk senter for forskningsdata  
Telefonnummer: +47 55 58 21 17  
E-post: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)

Med vennleg helsing

Vilde Husevåg Standal (prosjektleiar)

Hanne Rinholm (prosjektansvarleg)

-----

-----

# Samtykkeerklæring for elev og føresette

## DELTAKAR I PROSJEKTET (ELEV)

Eg har motteke og forstått informasjonen om prosjektet «Folkehelse og livsmestring i musikkfaget», og har fått moglegheit til å stille spørsmål. Eg samtykker til (set kryss):

- å delta i fokusgruppeintervju
- å oppgi mailadressa mi, slik at eg kan få tilsendt masteroppgåva når den er ferdig

E-post: \_\_\_\_\_

Eg samtykker til at mine opplysingar behandlast fram til prosjektet er avslutta, 15.05.2020.

-----  
(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## FORELDRE/FØRESETTE TIL DELTAKAREN I PROSJEKTET

Eg/vi har motteke og forstått informasjonen om prosjektet «Folkehelse og livsmestring i musikkfaget», og har fått moglegheit til å stille spørsmål. Vi samtykker med dette til at

\_\_\_\_\_ (namn på elev) kan (set kryss):

- delta i fokusgruppeintervju
- få tilsendt masteroppgåva på mail

Eg/vi samtykker til at eleven sine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta, 15.05.2020.

-----  
(Signert av forelder/føresett til prosjektdeltakar, dato)

NB! *Signaturen under er valfri*

-----  
(Signert av forelder/føresett til prosjektdeltakar, dato)

## Samtykkeerklæring for tredjeperson

Eg har motteke og forstått informasjonen om prosjektet «Folkehelse og livsmestring i musikkfaget», og er innforstått med at det kan oppstå samtale rundt mi musikkundervisning i fokusgruppeintervjuet. Eg har fått moglegheit til å stille spørsmål, og å sjå intervjuguiden i forkant av intervjuet. Alle opplysningar om meg og skulen eg underviser på vil bli anonymisert, og fram til prosjektet avsluttast, 15.05.2020, kan eg når som helst trekke samtykket mitt tilbake, heilt utan grunn.

Eg samtykker til at mi musikkundervisning og mine undervisningsmetodar kan vere samtaleemne i fokusgruppeintervjuet, og at eventuelle opplysningar som oppstår behandlast fram til prosjektet er avslutta, 15.05.2020.

-----  
(Signert av musikklærer, dato)

## Intervjuguide

Kategori	Tema/Hovudspørsmål	Eventuelle oppfølgingsspørsmål
Bakgrunn	<i>Fortel om deg sjølv</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alder</li> <li>▪ Klassetrinn</li> <li>▪ Favorittfag</li> </ul>
Case	<p><i>Ylva er ei jente på 15 år. Ho går i 10. klasse, og jobbar mykje med skulearbeid. Ho treng 5 i snitt for å kome inn på den vidaregåande skulen ho ynskjer. Foreldra hennar er både støttande og ressurssterke, og ho føler eigentleg ikkje noko press heimanfrå. Likevel stressar karakterane ho. Ho har droppa alle fritidsaktivitetar for å fokusere på skule, og ho blir sjeldan med på sosiale hendingar.</i></p> <p><b>HOVUDSPØRSMÅL 1:</b> Ylva er tydelig stressa, og føler på eit enormt prestasjonspress. Kva tenker de om situasjonen Ylva er i?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kven meiner de har ansvaret for det Ylva kjenner på?</li> <li>▪ Kan skulen gjere nokre grep for at Ylva slepp å kjenne på dette presset?</li> </ul>
Elevar sine behov	<p><b>HOVUDSPØRSMÅL 2:</b> Er situasjonen til Ylva noko mange ungdommar kan kjenne seg igjen i, trur de? På kva måte?</p> <p><b>HOVUDSPØRSMÅL 3:</b> Kva pleier de å gjere for å stresse ned?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Meiner de at stress og prestasjonspress er eit problem i skulen i dag? Kvifor/kvifor ikkje?</li> <li>▪ Kva tiltak skal til for å motverke dette stresset elevar kjenner på?</li> </ul>
Folkehelse og livsmestring	<p><i>«Folkehelse og livsmestring» blir som de veit ei ny tverrfagleg satsing i skulen frå 2020.</i></p> <p><b>HOVUDSPØRSMÅL 4:</b> Kva er dokkar umiddelbare tankar rundt dette temaet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Meiner de at «Folkehelse og livsmestring» er ei viktig satsing i skulen? Kvifor/kvifor ikkje?</li> <li>▪ Gjere elevane i stand til å «handtere ulike utfordringar i livet» - kva utfordringar tenker de på då?</li> <li>▪ Kva med ordet «livsmestring»? Dersom de skulle hatt eit eige fag som handla om «livsmestring» - kva ville det innehalde?</li> </ul>
Musikken sine funksjonar	<i>Vi skal høyre eit utdrag frå ei låt, og så vil eg at de skal sitte heilt i ro og berre lytte til musikken, og kjenne etter om musikken gir deg ein spesiell følelse</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fekk de ein spesiell følelse eller eit bilete av noko når de lytta til songen?</li> </ul>

	<p><b>HOVUDSPØRSMÅL 5:</b> No veit eg ikkje om de følte noko spesielt når de hørte denne låta. Men mange meiner jo at musikk kan ha ein funksjon, at den kan påverke følelsane våre, energinivået vårt osv. Kva tenker de om det? Brukar de musikk sjølv på denne måten?</p> <p><b>HOVUDSPØRSMÅL 6:</b> Tenker de at musikk kan vere ein ressurs for elevar som Ylva? I så fall - på kva slags måte?</p>	
<b>Musikkfaget</b>	<p><i>«Folkehelse og livsmestring» skal i musikkfaget bidra til å bygge relasjonar, mestringsfølelse, utforske følelsar, emosjonell kompetanse og god psykisk helse.</i></p> <p><b>HOVUDSPØRSMÅL 7:</b> Eg personleg synest dette høyses veldig fint ut, men eg skjønner ikkje heilt korleis eg som musikk lærar skal få det til. Korleis tenker de desse fem aspekta kan leggast tilrette for i musikkfaget, for at elevane får best mulig utbytte?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dersom vi går tilbake til låta vi hørte på i sta – er dette noko ein kan bruke?</li> <li>▪ Kva tenker de dette vil krevje av læraren og elevane?</li> <li>▪ Har desse aspekta eit stort fokus i musikkfaget slik det er i dag? Kvifor/Kvifor ikkje trur de det er slik?</li> </ul>
<b>Omgrep</b>	<p>Eg synest det kan vere litt vanskeleg å forstå omgrep som «emosjonell kompetanse» og «god psykisk helse». Kva vil eigentleg det seie?</p> <p><b>HOVUDSPØRSMÅL 8:</b> Kva tenker de ein meiner med desse to omgrepa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ «Emosjonell kompetanse» - kva inneberer det, tenker de?</li> <li>▪ «God psykisk helse» - er det det same som å vere lykkeleg?</li> </ul>
<b>Utfordringar</b>	<p><i>Ved innføring av ein ny læreplan vil det alltid kome utfordringar.</i></p> <p><b>HOVUDSPØRSMÅL 9:</b> Kva tenker de vil vere mest utfordrande ved å innføre temaet folkehelse og livsmestring i skulen, både generelt og i musikkfaget?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dersom de sjølv skulle undervist i dette temaet – kva trur de hadde vore vanskeleg å få til?</li> <li>▪ Elevane si rolle</li> <li>▪ Læraren si rolle</li> <li>▪ Tid</li> <li>▪ Musikkterapi</li> </ul>

# Støtteark til intervju

## Folkehelse og livsmestring – generelt

Alle mennesker må kunne gjøre **ansvarlige livsvalg** som bidrar til livskvalitet og en god fremtid. Temaet folkehelse og livsmestring skal bidra til at **elevene utvikler kompetanse som fremmer elevenes helse** og gjør dem i stand til å **håndtere ulike utfordringer i livet**. Elevene skal **lære å mestre hverdagen og få støtte til å oppleve livet som meningsfylt** (Utdanningsdirektoratet, 2018).

## Folkehelse og livsmestring - i musikkfaget

Musikken og fellesskapet rundt musikken **bygger relasjoner** mellom mennesker, **gir mestringsfølelse** og bidrar til mening i livet, når musikkens faglige og estetiske dimensjoner ivaretas. Musikk er en **ressurs for emosjonell kompetanse**, som igjen er et **grunnlag for god psykisk helse**. Individet kan anvende musikk til å **“speile” seg selv og sitt indre liv**, og få bekreftet og **forstå bedre både sitt eget og andres følelsesliv**. Musikkens narrativer gir mulighet til å gjennomleve og **utforske følelser** som for eksempel sorg, savn, redsel, glede og kjærlighet på et kunstnerisk plan (Utdanningsdirektoratet, 2018).