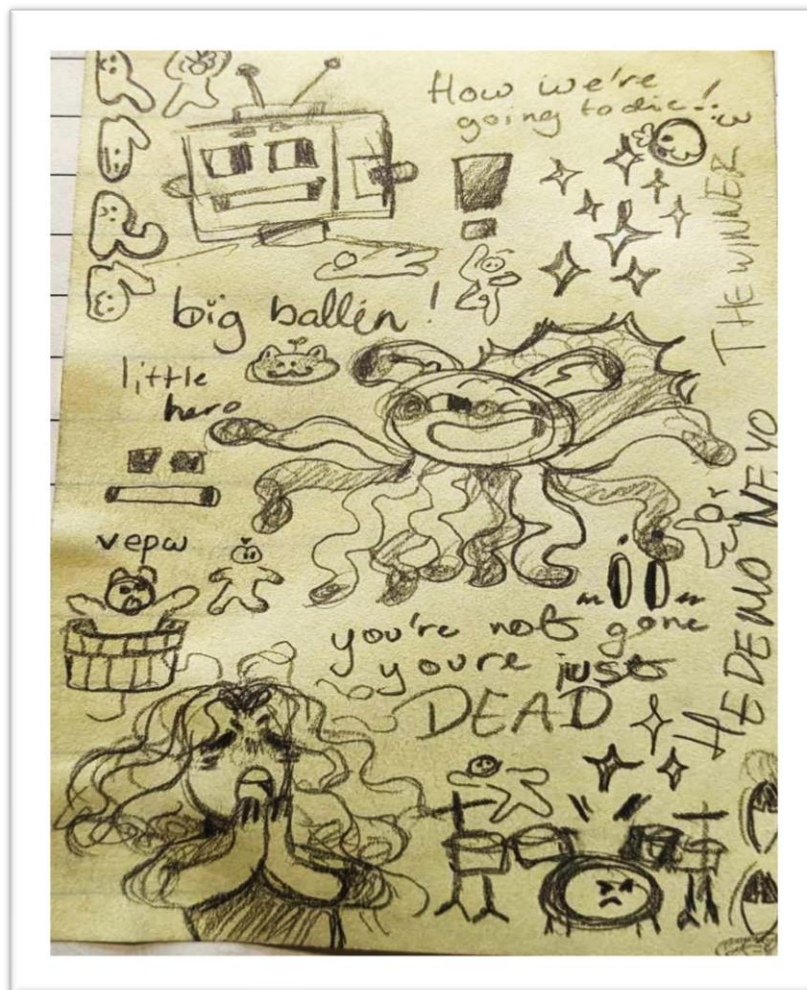


Kan vi høre på denne l ten?: En kvalitativ studie rundt musikklytting i skolen, for trivsel og psykosial velvære.



Ylva Jonsson

Masteroppgave i musikkterapi

V ren 2024



UNIVERSITETET I BERGEN  
*Fakultet for kunst, musikk og design*

# Forord

Først og fremst vil jeg takke alle de flotte deltagere som uke etter uke har møtt opp og vært aktivt deltagende både i lyttegruppen og i intervjuene. Deres samarbeid og engasjement har vært selve fundamentet for masteroppgaven, og det er mitt håp at oppgaven får frem deres synspunkter og erfaringer på rettmessig måte. I tillegg vil jeg gi en ekstra takk til deltageren som har laget illustrasjonen på forside. Bildet du lagde gir et innblikk i lyttegruppens opplevelser, og skaper et givende bilde på masteroppgavens tematikk.

Jeg vil også takke min gode veileder som har fulgt meg gjennom hele masterprosessen, og som har lagt til rette for at både jeg og masteroppgaven har blitt ivaretatt. Du har sikret at oppgaven holder (forhåpentligvis) god kvalitet, og at jeg har holdt meg refleksiv og god i møte med elevenes synspunkter. I tillegg vil jeg takke alle professorene i musikkterapi på Griegakademiet, som har gitt meg rikelig kunnskap gjennom studietiden.

Jeg vil videre takke mine gode medstudenter som har stått sterkt med meg gjennom denne masterperioden. Fra uoffisielle terapitimer på lesesal til støtte under skippertak, har dere vært en konstant trygghet, selv i en ustødig periode.

Til slutt vil jeg takke min familie som har gitt meg de styrkene og verdiene som har formet meg og mine syn. Uten deres kontinuerlige støtte i mine valg og ønsker hadde jeg ikke vært den personen jeg er i dag.

Ylva Jonsson

15.mai 2024, Bergen

# Sammendrag:

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i et forskningsprosjekt utført ved videregående skole, der problemstilling utforsker hvordan musikklytting kan være en ressurs hos ungdom, knyttet til psykososialt velvære og trivsel i skolegang. Forskningsprosjekt er basert på en «lyttegruppe» bestående av elever fra ulike linjer, hvor datamaterialet er innhentet gjennom semistrukturerte fokusgruppeintervju, og loggføringer fra aktivitet. Studien er kvalitativ, og er forankret i både et hermeneutisk og fenomenologisk grunnsyn. I funnene vektlegges ungdommens forhold og opplevelse av musikklytting, lyttegruppe, skolemiljø. Oppgaven diskuterer hvordan musikklytting kan ses som en ressurs hos ungdom, og hvordan musikklytting som strukturert aktivitet i skole kan påvirke elevenes skoleforhold. I tidligere forskning er det lite litteratur knyttet til musikklytting som primære metode i forbyggende arbeid med elever. Studiens formål er dermed å gi innblikk i slik tematikk.

Nøkkelord: Musikkterapi, ungdom, musikklytting, skole, psykososial velvære, trivsel

## Abstract:

This master thesis is based on a research project conducted at a high school, where the issue of the thesis concerns itself around how music listening can be a resource among adolescents, to promote psychosocial well-being and welfare in school. The research project is based on a “listening group”, consisting of pupils from different programs, where the data material is collected through semi-structured focus group interviews, and data logged from the activity. This thesis is qualitative and is anchored in both a hermeneutic and phenomenological perspective. The findings emphasize the relationship between the adolescents and the music listening, listening group, and school environment. The text discusses how music listening can be viewed as a resource among the adolescents, and how music listening as a structured activity in school can influence students' school experience. In previous research, there is limited literature associated with music listening as the primary method in preventive work with students. As a result, this study aims To provide insights into such themes.

Key words: music therapy, adolescents, music listening, school, psychosocial wellbeing, welfare

English title: "Can we listen to this song?: A qualitative study on music listening in schools for well-being and psychosocial welfare."

# Innholdsfortegnelse:

## Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning:</b> .....	1
<b>1.2 Bakgrunn for valg av tema:</b> .....	1
<b>1.3 Kontekstualisering:</b> .....	2
<b>1.4 Problemstilling:</b> .....	4
<b>1.4.1 Refleksjoner rundt problemstilling:</b> .....	4
<b>1.4.2 Avgrensing:</b> .....	4
<b>1.5 Begrepsavklaring:</b> .....	5
<b>1.5.1 Psykososialt velvære:</b> .....	5
<b>1.5.2 Trivsel:</b> .....	5
<b>1.5.3 Musikklytting:</b> .....	6
<b>1.6 Litteratursøk:</b> .....	6
<b>2. Teori:</b> .....	7
<b>2.1 Musikk, lyttevaner og helse:</b> .....	7
<b>2.1.1 Musikk og teknologi:</b> .....	7
<b>2.1.2 Music in everyday life; “Affordance” og “Appropriation”:</b> .....	8
<b>2.1.3 Musikklytting og velvære:</b> .....	9
<b>2.1.4 Musikklytting; I et kritisk blikk:</b> .....	10
<b>2.1.5 Musikk og identitet:</b> .....	11
<b>2.1.6 Musikk og helse; Hva er helse og hvordan kan musikk være en helsefrembringende ressurs?:</b> .....	11
<b>2.2 Samfunnsmusikkterapeutisk tradisjon og tilnærminger:</b> .....	13
<b>2.2.1 Samfunnsmusikkterapi grunnsyn:</b> .....	13
<b>2.2.2 Samfunnsmusikkterapi; Terapi som behandling vs. livskvalitet:</b> .....	14
<b>2.2.3 PREPARE:</b> .....	15
<b>2.2.4 Ressursorientert musikkterapi:</b> .....	16
<b>2.2.5 Økologisk musikkterapi:</b> .....	16
<b>2.2.6 Etikk:</b> .....	18
<b>2.3 Musikk og forebygging:</b> .....	19
<b>2.3.1 Forebygging:</b> .....	19
<b>2.3.2 Musikk og forebygging</b> .....	20

<b>3. Metode:</b> .....	21
<b>3.1 Kvalitativ metode:</b> .....	22
<b>3.2 Hermeneutikk:</b> .....	22
<b>3.3 Fenomenologi:</b> .....	23
<b>3.4 Valg av metode:</b> .....	24
<b>3.4.1 Intervju:</b> .....	24
<b>3.4.2 Bruk av innblikk (loggføring):</b> .....	25
<b>3.4.3 Aksjonsforskning:</b> .....	25
<b>3.5 Deltagere:</b> .....	26
<b>3.6 Forskningsprosessen:</b> .....	27
<b>3.6.1 Rekruttering:</b> .....	27
<b>3.6.2 Prosjektgjennomføring:</b> .....	27
<b>3.6.3 Intervju:</b> .....	29
<b>3.7 Data-innsamling:</b> .....	29
<b>3.8 Data-analyse:</b> .....	29
<b>3.8.1 SDI; Stegvis-deduktiv induktiv metode:</b> .....	30
<b>3.9 Etske refleksjoner:</b> .....	31
<b>3.9.1 Informering og samtykke:</b> .....	31
<b>3.9.2 Lagring av data:</b> .....	32
<b>3.9.3 Etske refleksjoner rundt barn i forskning:</b> .....	32
<b>4. Funn</b> .....	33
<b>4.1 «Tema 1»; Ungdommen har en sterk relasjon til musikklytting i hverdagen:</b> .....	34
<b>4.1.1 Musikklytting i hverdagen; en gjengående handling:</b> .....	34
<b>4.1.2 Bruk av musikklytting i hverdagen: Nostalgi, regulering, tekst og symbolisme:</b> .....	35
<b>4.1.3 Musikk og spilling hos elevene; En musikalsk fritid blant ungdom:</b> .....	37
<b>4.1.4 Bevisstgjøring av lyttevener gjennom lyttegruppe:</b> .....	38
<b>4.1.5 Musikkbruk i skolen; mer en bare lytting?:</b> .....	39
<b>4.2 «Tema 2»; Musikklytting, felleskap og aktivt pusterom i en skolehverdag:</b> .....	41
<b>4.2.1 Et avbrekk i hverdagen: skolens tiltak og elevenes behov</b> .....	41
<b>4.2.2 Lyttegruppen; Ro vs. Kaos:</b> .....	42
<b>4.2.3 Musikkdeling, en aktivitet for felleskap og trivsel?:</b> .....	43
<b>4.2.4 Elevenes egen interesse for videre utvikling av tiltak for trivsel i skole:</b> .....	45
<b>4.3 «Tema 3»; Stigma, fordommer og kontakt på tvers av linjer, i møte med gruppedynamikk i lyttegruppen:</b> .....	46
<b>4.3.1 Stigma på tvers av skolens linjer:</b> .....	46
<b>4.3.2 Gruppedynamikk og oppbygging av felleskap; ulikeperspektiver og syn:</b> .....	48

<b>4.3.3 Deltagernes erfaringer knyttet til lyttegruppe:</b> .....	50
<b>5. Diskusjon:</b> .....	51
<b>5.1 Musikklyttevaner hos ungdom i hverdagen og i skole:</b> .....	52
<b>5.2 Musikklytting som aktivitet i skole:</b> .....	55
<b>5.3: Behovet for musikklyttegrupper for å fremme trivsel og helse i skole, gjennom forebygging</b> .....	61
<b>6. Konklusjon:</b> .....	64
<b>6.1 Begrensninger ved studie:</b> .....	65
<b>6.2 Avsluttende refleksjoner:</b> .....	65
<b>7. Kilder:</b> .....	65
<a href="#">8. Vedlegg 1:</a>	

# 1. Innledning:

«Musikken er noe du kan bruke til å... hva er ordet.. leve med ting og forstå. Å kommunisere med andre ved å vise de musikk, da skjønner de kanskje litt.. eller de kan bli kjent med deg da.» -Elev [K3] ved videregående skole

I denne masteroppgaven tar jeg utgangspunkt i å utforske musikklytting som fenomen og ressurs hos ungdom på norsk videregående skole.. Forskningsprosjektet er kvalitativt, og datagrunnlaget er innhentet gjennom intervjuer, samt ved innblikk fra praksis.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema:

I dette avsnittet vil jeg presentere min bakgrunn for valg av tema.

Jeg vil først og fremst poengtere at jeg kommer fra en humanistisk musikkterapeutisk tradisjon gjennom min utdanning. Even Ruud definerer musikkterapeutisk arbeid fra et humanistisk perspektiv som «Å gi ny handlemuligheter gjennom musikk» (Ruud, 2008, S6). Ruud vektlegger 5 sentrale aspekter i humanistisk musikkterapi; 1) omsorg for individet, 2) viktigheten av relasjon med andre, 3) økt fokus på autonomi og selvbestemmelse, 4) kritisk tilnærming til egen praksis, og 5) symbolikk og tegn som meningsbærende (Ruud, 2008, S.9). Med dette perspektivet er det et økt fokus på mennesket som en aktør med handlingskapasitet. Bruken av musikk til å fremme individers handlingsrom har for meg blitt et kjerneelement i min praksis og musikkterapeutiske holdning. Som følge av dette vektlegger jeg arbeid som ikke kun tar utgangspunkt i behandling, men også musikkens rolle i forebyggende og helsefremmende arbeid.

For det andre har jeg gjennom utdanningen fordypet meg i litteratur og forskning knyttet til musikklytting, og lyttevener i hverdagen. Musikklytting som en helsefremmende ressurs både i en individuell og sosial kontekst har vært et interessefelt for meg over lengre tid. I tillegg fasinerte det meg hvordan teknologiens utvikling påvirker disse vanene. For å forstå teknologiens påvirkning på lyttevener så jeg det relevant å utforske ungdoms lyttevener, ettersom det er min oppfatning at ungdom i høyest grad er oppdatert på de teknologiske skiftene.

Ved å kombinere musikkterapeutiske tiltak i skolen med ungdoms bruk av musikk i hverdagen, har jeg lyst til å utforske musikklyttingstilbud i skolegang som en strukturert aktivitet, samt om aktivitet kan prege elevers psykososiale velvære og trivsel .

### **1.3 Kontekstualisering:**

I dette avsnittet vil jeg først fremlegge barns rettigheter i Norge, tilknyttet barnekonvensjon, før jeg ser på lovverk knyttet utdanning, og elevers opplevelse av skolegang. Videre utforsker jeg eksisterende litteratur knyttet Norsk musikkterapeutisk praksis ved skolesektor, og med ungdom.

Barnekonvensjonen ble tatt i bruk i Norge i 1991 og er pliktig å følges på norske institusjoner der barn er representert. Som følge har barnekonvensjonen hatt stor betydning over utvikling av lovverk tilknyttet barn og unge. (Scheie, 2005, s.4). I møte med masteroppgavens problemstilling, og deltagergruppe, har jeg valgt å vektlegge tre sentrale artikler fra denne konvensjonen. Disse er Artikkel 3, 29 og 31, som beskriver barns rettigheter til å bli ivaretatt av institusjoner, sikret god og trygg utdanning, og sikret like muligheter for kultur, kunst og fritid (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3, 29, 31). Disse 3 artiklene er rettet mot elevers rettigheter til å bli både hørt, sett og ivaretatt.

Ifølge opplæringsloven har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998 §9 A-2). Med dette skal skolene, til beste evne, tilrettelegge og forbygge mot potensielle utfordringer som kan påvirke helsen og utdanningen (Opplæringslova, 1998 § 9 A-3). Både opplæringsloven og barnekonvensjonen viser at det er en bevissthet rundt tiltak for psykososial trivsel i norsk skole. Dette blir videre understreket gjennom punkt 1.2 i overordnet lærerplan, hvor det står at skolen skal ivareta individers identitet og det kulturelle mangfoldet (Utdanningsdirektoratet, 2017). En kan videre reflektere over om denne bevisstheten utspiller seg blant elevenes egne erfaringer rundt samme tematikk.

Ungdata (2022) rapporterer at selv om de fleste ungdommer opplever trygge og tillitsfulle vennskap (88%) er det likevel urovekkende tall som tyder på at rundt en av ti ikke har venner. Ifølge samme undersøkelse uttrykker syv prosent at de blir utsatt for plaging i skole. Det blir videre vist at antall elever som er misfornøyde med skolevalg har økt, samtidig som at motivasjon for skolegang har sunket (Bakken, 2022, s. 4-7). Selv om rapporten viser at



majoriteten av ungdommen opplever relativt god livskvalitet, og gode sosiale relasjoner med jevnaldrende, er det likevel klart at det er en prosentandel som ikke har samme opplevelse.

Knyttet til sosial deltakelse og barns rett til fritid, viser forskning at kostnader knyttet til fritidstilbud kan hemme deltagelse for barn fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn (Frivillighet Norge, 2019). Samtidig tyder forskning på at barn av foreldre med større sosialt nettverk eller kulturell kapital, har flere muligheter til å tilegne seg egen kulturell kapital (Roaldsnes, 2024). Med dette kan en reflektere over om aktivitetstilbud i Norge i realiteten virkelig gir like muligheter for deltagelse.

Musikkterapifeltet er allerede en etablert praksis ved flere norske skoler. Norsk forening for musikkterapi forteller om tre områder innenfor skole hvor musikkterapi er mest prominent; deriblant spesialpedagogikken. I spesialpedagogisk arbeid jobber musikkterapeuten med individuelle behov knyttet til kompetanse og utvikling. Arbeidet er i større grad pedagogisk, og vektlegger etablering og utvikling av ferdigheter for egen autonomi og selvstendighet (Fuhr, 2019). Innenfor allmenn skolegang er det noe litteratur publisert, blant annet Kaja Enge og Brynjulf Stiges artikkel om musikk som inngang til sosialt samhold for barn med flyktningbakgrunn i grunnskolen, og Viggo Krügers artikkel om skoledeltagelse blant barn med barnevernsbakgrunn (Enge & Stige, 2021; Krüger et al., 2019). I tillegg har tidligere masteroppgaver omfattet tematikk knyttet musikkterapi i skolesektor (Einarsen, 2020 ; Haugstad, 2023). Der det mangler litteratur er spesifikt rundt bruken av musikklytting i skolegang med allmenn elevgruppe.

Musikklytting i musikkterapeutisk kontekst er likevel forsket på innenfor andre sektorer, deriblant innenfor psykisk helsearbeid. Lars Tuastads artikkel «Tause menn snakker» utforsker blant annet bruken av lyttegrupper hos menn med psykoselidelser, for å skape innganger for samtaler, og bidra til å styrke informantenes sosiale nettverk (Tuastad & Solevåg, 2017). Samtidig utforsker Grete Skarpeid (2008) ungdommens relasjon til musikk i psykisk helsevern, hvor hun vektlegger musikklytting som en ressurs i det terapeutiske arbeidet (Skarpeid, 2008). Hun viser her potensialet for musikklytting inn i musikkterapeutisk praksis med ungdom.

Oppsummert kan en se at dagens lovverk i Norge har et økt fokus på barns rettigheter, særlig innenfor skolesektor. Ungdom i dag rapporterer generelt god livskvalitet, selv om nasjonale data, som vist, også tyder på urovekkende mangle av motivasjon for skolegang, hvor flere også opplever å ikke ha venner. Musikkterapi er i praksis godt etablert innenfor skolesektoren,

men litteraturen vektlegger primært sårbar ungdom. Det er videre lite litteratur knyttet spesifikt til musikklytting som den primære metode i musikkterapeutisk arbeid i skole. Likevel viser forskning at musikklytting har potensial i musikkterapeutisk praksis, som vist fra forskning i psykisk helsevern. Som følge har jeg valgt å ta utgangspunkt i tematikk knyttet til musikklytting ved videregående skole, i håp om at det kan bidra til mer forskning rundt denne målgruppen og metode.

## **1.4 Problemstilling:**

I tråd med oppgavens tema og prosjekt har jeg utarbeidet denne problemstillingen:

*Hvordan kan ungdom på videregående skole informere musikkterapifeltet om musikklytting som en ressurs for psykososialt velvære og trivsel i skolen?*

### **1.4.1 Refleksjoner rundt problemstilling:**

Problemstillingen vektlegger tre sentrale aspekter som danner fundamentet for oppgaven. For det første fremmes elevenes stemmer i møte med egen opplevelse av musikklytting som aktivitet i skole. For det andre tar oppgaven utgangspunkt i problemstillinger ved skolegang knyttet til psykososialt velvære og trivsel. Dette vil inkludere tematikk som sosial inkludering, mestring av hverdagsforhold, og avbrekk gjennom fritidstilbud. For det tredje vil jeg primært ta utgangspunkt i musikklytting, som tiltak. Jeg vil også utforske elevenes egne forhold til bruk av musikk i hverdagen som en ressurs for helse, og hvordan dette kan overføres i musikkterapeutisk arbeid i skole.

### **1.4.2 Avgrensing:**

I denne masteroppgaven har jeg kun valgt å vektlegge musikklytting som praksismetode. Dette er fordi jeg ønsket å utforske alternative lavterskeltilbud for musikalsk deltagelse i

skolen, som ikke krever instrumentferdigheter eller tilgang på materielle ressurser som band-oppsett. Videre har jeg valgt å avgrense fokus til elever ved videregående skole, ettersom prosjektet kun ble utført med denne målgruppa. Disse avgrensingene samsvarte med ressurser og tid tilgjengelig for forskningsprosjekt.

## **1.5 Begrepsavklaring:**

For å klargjøre problemstilling ytterligere, vil jeg i dette avsnittet redegjøre for terminologien jeg har anvendt. Problemstillingen tar som nevnt for seg hvordan musikklytting i skolegang kan bidra til psykososialt velvære i skole. Gjennom dette er det tre sentrale begreper som står frem. Dette er; Psykososialt velvære, Trivsel og Musikklytting.

### **1.5.1 Psykososialt velvære:**

I denne oppgaven referer psykososialt velvære til hvordan miljøfaktorer i skolen påvirker psykisk helse hos elever, og hvordan dette kan ha påvirkning på individers opplevde livskvalitet. Regjeringen understreker at begrepet «psykososialt miljø» er tvetydig og kontekstbasert. Allikevel understreker de at innenfor skolesektoren er det økt fokus på elevenes opplevelse av skolen (Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, 2014, s.3).

Gjennom denne definisjonen vektlegges elevenes egne erfaringer knyttet til skolemiljøet. Psykososialt velvære vil dermed omfatte hvilke faktorer i skolen som skaper utfordringer, samt hvilke tiltak som øker positive erfaringer. Videre understrekes koblinger mellom individuelle, og miljømessige forhold. I denne oppgaven vil dette omhandle de overnevnte temaene; trivsel, sosial inkludering, og et avbrekk under skoletid.

### **1.5.2 Trivsel:**

Med trivsel referer jeg i denne masteroppgaven til positive erfaringer knyttet til skoletilværelse. Jeg vil vektlegge sosial inkludering og avbrekk som to sentrale faktorer til

trivsel. Med sosial inkludering menes opplevelsen av sosial kontakt og relasjonsbygging med jevnaldrende, mens med avbrekk menes verdien av fritid under skoletid for å fremme positive emosjoner og energi.

### **1.5.3 Musikklytting:**

I denne masteroppgaven refererer musikklytting til både reseptiv musikkbruk i hverdagen hos elevene, men også som metode i lyttegruppen. Reseptiv musikkterapi rommer flere tradisjoner og teoretiske grunnlag, men kan defineres som;

the client listens to music and responds to the experience silently, verbally, or in another modality. The music used may be live or recorded improvisations, performances, or compositions by the client or therapist or commercial recordings of music literature in various styles (Bruscia, 2014, s. 134).

Til tross for at reseptive metoder ikke er kategorisert som utøvende metoder, understøtter Katrina McFerran at musikklytting er en aktiv prosess (McFerran, 2022, s.11). Som følge vektlegger masteroppgaven musikklytting som like mye stimulerende som beroligende..

Selv om McFerran og Bruscia referer til musikklytting som reseptive metoder, har jeg likevel valgt å beholde ordet musikklytting i oppgaven . Jeg opplever at ordet reseptiv i større grad er knyttet til andre musikkterapeutiske tradisjoner enn min forankring, og at musikklytting som følge passer mer inn med målgruppe og oppgavens formål.

### **1.6 Litteratursøk:**

Mitt litteratursøk har vært bestående av flere innfallsvinkler i løpet av forskningsprosessen . Først har jeg gjennom studietid etablert og oppbygget et repertoar av litteratur knyttet til problemstilling gjennom tidligere søk, pensum og diskusjoner med medstudenter, professorer, og bibliotekarer. Denne litteraturen skaper fundamentet for det teoretiske rammeverket innenfor musikkterapeutiske perspektiver og musikkbruk i hverdagen. Allikevel var det samtidig nødvendig å utføre et litteratursøk i databaser, der tidligere litteratur ikke var

tilstrekkelig. Litteratursøket ble utført i databasene «Oria» og « APA Psychnet», der jeg har søkt både på norsk og internasjonal litteratur knyttet problemstilling.

## **2. Teori:**

Dette kapitlet vil jeg redegjøre for sentrale teorier og perspektiver knyttet til masteroppgave og problemstilling. Som nevnt forholder oppgavens tematikk seg til bruken av musikklytting i skolegang, og hvordan slik tilbud kan anvendes som et tiltak knyttet trivsel og sosial inkludering. Jeg har som følge valgt å dele opp teori i 3 parter; 1) musikk, lytteevaner og helse, 2) Samfunnsmusikkterapeutisk tradisjon og tilnærming, 3) Musikk og forebygging.

### **2.1 Musikk, lytteevaner og helse:**

I denne teoridelen vil jeg redegjøre for litteratur knyttet musikklytting i hverdagen, i møte med helsesyn. Jeg vil først redegjøre ungdoms forhold til musikk, knyttet det teknologiske landskapet, før jeg ser på teori knyttet bruk av musikk som en hverdagsressurs.

Videre vil jeg redegjøre for musikk koblet til identitet, hvor jeg utforsker sosiale faktorer rundt identitetsbygging. Til slutt vil jeg legge frem teori knyttet ulike helsesyn, for å vise til hvordan musikklytting som en ressurs kan trekkes inn i helsearbeid.

#### **2.1.1 Musikk og teknologi:**

I bokkapittelet « social media, adolescents developmental tasks, and music» redegjør Roseann Pluretti & Piotr Bobkowsi for diverse forskning knyttet til ungdommens bruk av sosiale medier. De beskriver hvordan relasjonen mellom ungdom og sosialt mediebruk er sterkt, men at det ikke er noen klare tall på hvor mye av sosial medietid som er koblet til musikklytting. Allikevel argumenteres det for at musikkens rolle i ungdommens liv, knyttet sosiale medier, er stor. Som de beskriver:

Young people today can use social media not only to consume music, both in audio and video formats, but also to convey their affinity for music genres or artists, to receive music recommendations from network connections, to communicate directly with artists, and to share their personal music remixes and covers. (Pluretti & Bobkowsi, 2019, S.207).

Pluretti og Bobkowsi forklarer at sosiale medier både brukes til å kommunisere med venner og familie, men også for å skape en offentlig identitet. I tillegg beskriver de hvordan musikkbruk i sosiale medier kan bidra til sosial utvikling, der deling av musikk åpnet for sosial interaksjon med andre, samt utvikling av sosiale ferdigheter. (Pluretti & Bobkowsi, 2019, S.208-209).

### **2.1.2 Music in everyday life; “Affordance” og “Appropriation”:**

For å forstå hvorfor musikk er en viktig ressurs for ungdom, må en først gjøre rede for hvordan musikk i hverdagen brukes mot ulike mål og kontekster. En sentral stemme innenfor dette temaet er musikk-sosiologen Tia DeNora. I boken «Music in everyday life» (2000) beskriver hun hvordan musikk både anvendes for å utvikle selvet, men også hvordan musikk kan brukes som aktør for sosial deltagelse (DeNora, 2000, S.xi). En sentral teori som har utsprang i Denoras bok er ideen om «Music as a technology of self». Hær beskriver DeNora hvordan musikk kan være en «agent» for endring i individers liv. Som de forklarer:

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 point to a way to a more overtly sociological focus on individual’s self-regulatory strategies and socio-cultural practices for the construction and maintenance of mood, memory and identity. (DeNora, 2000, s.47).

Slik DeNora forklarer i Kapittel 3 i boka ga musikk individer mulighet til å selv-regulere, basert på egne behov. Dette kunne både bære stimulering eller øking av visse humør, eller for å deregulere eller «komme ut» av negative tilstander. I tillegg ble det poengtert hvordan musikken kunne skape en samhandling med selvet og identitet. Gjennom dette kan man se at DeNora belyser hvordan musikk i ulike kontekster, både sosiale og private, er med på å skape handlingsrom for egen utvikling (DeNora, 2000).

En sentral teori i møte med hva som gjør at musikk er meningsmålende er DeNoras skildring av musikalsk «affordance» eller «appropriation». Ordet affordance stammer fra Gibsons verker, og omhandler hvordan ulike objekter eller fenomener har gitte kvaliteter som tilbyr visse handlinger (Gibson, 1977, s. 67). I musikken kan disse kvalitetene være musikalske gester som tempo eller rytme, men også symbolske tillegg som tekst eller stil. I seg selv har altså musikken visse kvaliteter som individ kan ta i bruk. DeNora bygger videre på begrepet, og forklarer at musikk ikke bare har «affordance», altså noe som tilbys et individ, men at mennesket kontekst og bruk av musikk også former handlingsrommet. Eksempelvis kan samme sang ha vidt forskjellige betydninger og bruk, basert på personens egen erfaring med musikken, men og gjennom hva de velger å anvende musikken til (DeNora, 2000, S.40-41). På den måten kan en argumentere for musikken både har iboende kvaliteter som tilbyr individer en bruk, men som samtidig er farget av personens eget bruk av det musikalske mediet.

Selv om boken primært ser på positive sider ved musikkbruk i hverdagen, reflekterer den likevel over problematiske sider ved musikkforbruket. Deriblant beskriver DeNora hvordan noen individer kunne lytte til musikk som puttet dem i et negativt stemningsleie, uten at de gir rom for musikken og regulere seg inn i en mer adaptiv tilstand (DeNora, 2000, S.57). Allikevel gir boken utrykk for at musikk har kraft for endring og regulering av selvet. En kan videre diskutere hvordan dette kan kobles mot det teknologiske skiftet.

### **2.1.3 Musikklytting og velvære:**

Hvordan musikkforbruket hos mennesker kan fremme handling, i møte med nyere teknologiske midler, har tidligere blitt utforsket i, blant annet, Marie Skånlands doktorgrad «Music as a Technology of wellbeing». I denne utforsker forfatteren hvordan bruken av mp3-spiller kan være en aktør for «self-care», samt en mestringsstrategi gjennom hverdagen (Skånland, 2012). Doktorgraden fokuserer primært på musikklytting som en privat aktivitet, der forfatter vektlegger ens subjektive velvære i møte med tema (Skånland, 2012, S.7-8). Allikevel viser Skånland til visse sentrale aspekter ved hvordan musikklytting kan være en meningsfull ressurs i individers hverdag.

For det første forklarer Skånland i sin diskusjonsdel at informantene viste at musikklytting i hverdagen kunne bidra til selv-regulering, både adferdsmessig, emosjonelt, kognitivt og

kroppslig. For det andre viste studien hvordan musikk kunne anvendes som en mestringsstrategi blant informantene. Deriblant var bruken av Mp3-spiller, i samsvar med hodetelefoner en metode å kommunisere med omverden egne grenser for sosial interaksjon. Det var også informanter som beskrev at bruken av musikk tillot å skape et privat rom, hvor de kunne trekke seg vekk fra omgivelsene. Skånland understreket og hvordan dette kan gi en økt opplevelse av kontroll over egne og sosiale parametere (Skånland, 2012).

#### **2.1.4 Musikklytting; I et kritisk blikk:**

Selv om den overnevnte litteraturen forholder seg primært til positive sider ved musikkforbruk i hverdagen, er det likevel noe litteratur som tyder på at musikklytting også kan bidra til ugunstige mestringsstrategier. Blant annet understreker McFerran og Saarikallio at bevissthet rundt musikk bruk er en sentral faktor i hvordan unge «appropriates» musikken (McFerran & Saarikallio, 2014). Slik McFerran & Saarikallio forklarer i artikkelens resultat og diskusjonsdel ville informantene i større grad reflektere over de positive konsekvensene av musikken under egen-lytting, og måtte bli bevisstgjort av forfatter for å reflektere over negative konsekvenser. Eksempler på hvordan musikken medførte negative konsekvenser var: Føle seg verre, mindre kontakt med nære relasjoner, og flukt fra virkeligheten. Likevel blir det poengtert at gjennom terapeutens refleksjoner, blir også ungdommen mer bevisste og reflekterte over egne mestringsstrategier. McFerran og Saarikallio understreker også at ungdom tror sterkt på musikkens kraft. Allikevel beskriver ungdommen i artikkelen opplevelsen som mer å være påvirket av musikken eller under musikkens kraft, mer enn at musikken er et middel for egen handling. McFerran og Saarikallio understreker at ungdom bruker musikk for å føle seg bedre, men at faktorer som psykisk helse og bevissthet rundt musikkbruk kan medføre negative mestringsstrategier gjennom musikk (McFerran & Saarikallio, 2014, S.91-95).

Videre tyder også forskning på at psykiske helse hos ungdom potensielt spiller inn på lytteevaner. Stewart (et al.) sin artikkel knyttet til unge med depresjon viste at deltagerne uttrykte større motstand rundt bevisstgjøring av musikkbruk, noe som potensielt resulterte i ugunstige mestrings-mønstre (Stewart et al., 2019.s.7).



Begge artiklene nevnt ovenfor vektlegger at musikk har potensielle til å medføre uhelse. Likevel er det poengtert at dette ikke er avhengig av musikkens kvaliteter i seg selv, men heller ens bevisste bruk rundt musikk.

### **2.1.5 Musikk og identitet:**

Videre, for å forstå musikkens rolle i ungdommens liv, og musikkens kobling som potensiell helseressurs, er det relevant å trekke inn musikk og identitet, som blant annet redegjøres for av Even Ruud. Slik Ruud (2013) forklarer i kapitlet «Det sosiale rom» er identitetsbegrepet ikke kun er knyttet til ens personlige selvoppfatning, men også ens møte med sosiale og kulturelle verdier, normer og samhold. Som følge argumenteres det at det samtidig eksisterer en sosial identitet. Ruud argumenterer for at musikken kommuniserer hvem en er, og ens plass innad i miljøer (Ruud, 2013, s.139-142).

Senere i samme kapittel understreker Ruud at musikk også kan anvendes som en identitetsmarkør, der musikalsk smak signaliserer til andre hvilke miljøer, eller kulturer en tilhører. Ruud understreker hvordan musikalske artister eller sjangere man identifiserer seg med, er en slik ressurs for markering (Ruud, 2013, s.152). Allikevel vektlegges han samtidig hvordan dette kan medføre problematikk mellom personlig og sosial identitet, der en kan møte på å måtte undertrykke egne musikkinteresser, til gode for konformitet og tilhørighet. Allikevel understreker Ruud at disse opplevelsene kan bidra til å utvikle ens sosiale kompetanse, der en erfarer å møte andre perspektiver, og stå i andres posisjoner (Ruud, 2013, s.159-162) .

Musikken kan også, som beskrevet av Ruud, etablere rammer for felleskap og tilhørighet. Annerkjennelse og gjensidighet med andre styrker selvet, og medfører identitetsbygging. Samtidig påvirker dette miljøet, der felles verdier og normer formes gjennom musikalske aktiviteter (Ruud, 2013, s.186-189). Ruuds litteratur viser en sterk relasjon mellom musikk og identitet, og er både med på å forme og påvirke miljøet, samt egen selvoppfatning.

### **2.1.6 Musikk og helse; Hva er helse og hvordan kan musikk være en helsefrembringende ressurs?:**

For å kunne forstå hvordan musikk kan bidra til å være en helsefremmende ressurs hos mennesker må en først utforske hva god helse faktisk innebærer. En av de mest promenerende definisjonene rundt helse kommer fra WHO som sier:

"Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity." An important implication of this definition is that mental health is more than just the absence of mental disorders or disabilities. (WHO, u.å.)

WHO sin definisjon poengterer hvordan helse ikke kun ses i lys av fravær til sykdom, men også at psykologiske og sosiale parametere spiller inn på helsebegrepet. For å utdype dette, vil det være relevant å se på helse begrepets ulike tilnærminger i et historisk perspektiv.

### **2.1.7 Patogen vs salutogenetisk helsesyn:**

En måte å adskille mellom ulike syn på helse kan ses gjennom patogen og salutogenetisk helse-tilnærming. Bruscias musikkterapeutiske definisjon vektlegger hvordan terapeuten «helps the client to optimize the clients health, using various facets of music experience...» (Bruscia, 2014, S.36). Han vektlegger at helse ikke er et entydig begrep, men at den er avhengig av hvilken kontekst en plasserer seg i. En måte han beskriver dette på er ved å utforske forskjellen mellom å se på helse som en dikotomi, eller som et spekter. Ved patogen tilnærming beskriver Bruscia at sykdom anses som en «enten eller» tilstand, hvor fravær av en diagnose eller sykdom definerer hva som anses som «sykt». Bruscia sier en kan se på det som en objektiv forståelse av hva helse er, hvor avvik fra normaliteten (altså «friskhet») medbringer sykdom (Bruscia, 2014, S.98- 99).

Derimot vektlegger salutogenetisk tilnærming individuell opplevelse av helse, hvor det vektlegges menneskers egen stand til å mestre hverdagen, uavhengig av diagnose. Bruscia skriver at menneskets mulighet til motstand i møte med sykdom er en essensiell del av denne tilnærmingens helseforståelse, og har dermed et økt fokus på hva som gjør noen friske, i kontrast fra hva som gjør dem syke. Denne distinksjonen mellom de ulike tilnærmingene forklarer Bruscia at stammer fra Antonovskys forskning, og har vært en viktig teori i utviklingen av helsebegrepet (Bruscia, 2014, S.99-102).

## **2.2 Samfunnsmusikkterapeutisk tradisjon og tilnærminger:**

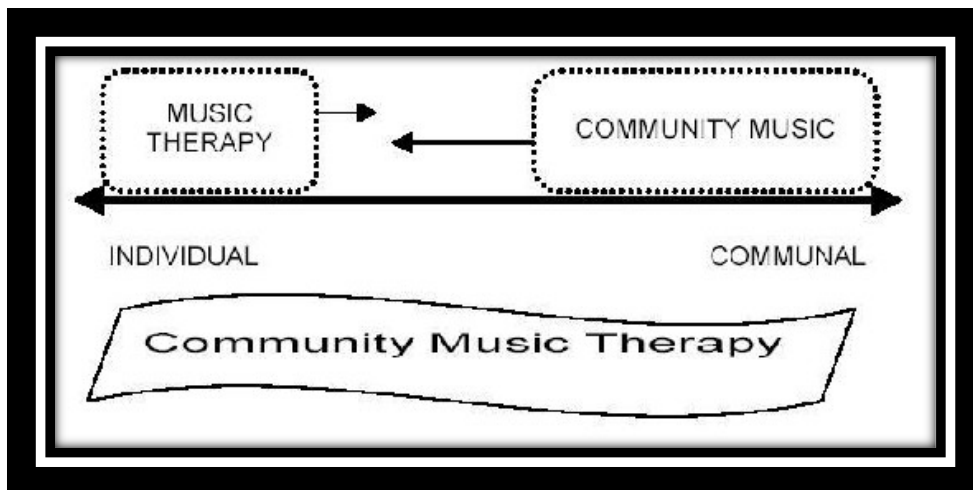
I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for samfunnsmusikkterapeutisk perspektiv, hvor jeg først legger fram grunnleggende teorier knyttet til disiplins helse terapisynt. Videre vil jeg vise til sentrale kvaliteter knyttet samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming, der jeg vektlegger teoretiske konsepter som er relevant innad i de diverse kvalitetene.

### **2.2.1 Samfunnsmusikkterapi grunnsyn:**

Bruscia beskriver at samfunnsmusikkterapi har to overordnede former. I den første jobber terapeut med individer eller grupper, sammen med miljøet til klientene. I den andre jobberterapeut direkte i miljøet (Bruscia 2014, S.249). Selv om Bruscia kategoriserer denne tradisjonen under en økologisk praksis, har flere sentrale stemmer understreket samfunnsmusikkterapien som et egenordnet perspektiv, deriblant Stige og Aarø gjennom boken «Invitation to Community music therapy», og Gary Ansdell i artikkelen «Community Music Therapy & The Winds of Change» (Stige & Aarø, 2012; Ansdell, 2002)

I Ansdells artikkel (2002) utfordrer forfatter den da eksisterende musikkterapeutiske normen, og gjør rede for et skifte i disiplins holdning. Et sentralt aspekt i hans tekst er hvordan helsearbeid kan ses som et spekter mellom individuell terapi og kommunalt arbeid. Han vektlegger videre, sett i historisk kontekst, hvordan musikkterapi og samfunn musikk har opprettholdt disse rolle. Ved å se på musikkterapeutisk arbeid på individuelt nivå, og samfunnsmusisk arbeid på et kommunalt nivå, argumenterer Ansdell for at samfunnsmusikkterapien vektlegger samarbeidet mellom ytterpunktene. Perspektivet belyser hvordan menneskers helse må ses gjennom deres sosiale og kulturelle kontekst, samt at musikkterapiens rolle kan utvides til å inkludere mer kommunale aktiviteter (Ansdell, 2002).

Samspeillet mellom individer og miljø står dermed sentralt gjennom denne tankegangen. Modellen under, fra samme artikkel, understreker samfunnsmusikkterapiens bredde og arbeid med både individet og samfunnet:



Figur 1: Hentet fra artikkel “Community Music Therapy & The Winds of Change” (Ansdell, 2002).

Innenfor norsk musikkterapeutisk tradisjon har Brynjulf Stige vært en sentral stemme for samfunnsmusikkterapien. I boken «Invitation to Community music therapy» beskriver Stige og Aarø hvordan denne tradisjonen vektlegger menneskelig samhold. Forfatterne bruker begrepet «attending to Uheard Voices» som metafor for musikkterapien som en inngang for menneskers å selv gi uttrykk for sine behov, gjennom en arena hvor individer kan gi uttrykk for egne erfaringer. Med dette vektigere Stige og Aarø at samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming omhandler å fremme individers personlige utfordringer, og dermed bygge samfunn som bedre kan ivareta disse individene (Stige & Aarø, 2012, s.3-5).

### 2.2.2 Samfunnsmusikkterapi; Terapi som behandling vs. livskvalitet:

Til tross for et fokus på samfunn og individ, understreker Stige og Aarø i bokkapittelet «Defining community music therapy» samtidig at det er vanskelig å finne en klar definisjon for perspektivet. En av årsakene til dette beskriver Stige er som følge av «terapi» begrepet. Forfatter vektlegger problematiske sider ved slik terminologi i musikkterapeutisk arbeid, der terapi ofte er knyttet til en patogen eller behandlende tradisjon. Dette kan skape problematikk, i møte med klienter som ikke er ansett som syke. Som følge belyser forfatterne at terapi også

kan ses i form av livsmestring, ivaretagelse av ens livskvalitet og styrking til sosial endring(Stige & Aarø, 2012, s.14).

Musikk som en aktør for livskvalitet kan understrekes gjennom Even Ruuds artikkel «Music and the quality of life». I artikkelen (1997) poengterer Ruud at musikk, gjennom menneskelig bruk og relasjon, skaper kvaliteter som kan bidra til å styrke utvikle ens identitet. Han legger fram fire kategorier for slikt potensial, deriblant hvordan musikk kan øke ens bevissthet rundt egne emosjoner. Hos ungdom, forklarer han at dette ofte omhandler autentisitet, og hvordan musikken gir rom for fremførelse av en selv. Videre understreker forfatter hvordan musikk kan gi et handlingsrom for individer, der utførelse av musikkaktiviteter kan gi mestring og en opplevelse av kompetanse. Musikk kan også medbringe en opplevelse av tilhørighet, beskriver forfatter. Aktiviteter knyttet til musikk skaper sosiale interaksjoner og miljøer som åpner for deltagelse, samtidig som at aktivitet skaper rammer for relasjonsbygging. Til slutt beskriver forfatter hvordan musikk kan være meningsskapende for individer. Disse aspektene argumenterer Ruud for viser til hvordan musikk kan styrke livskvalitet, og videre helsen (Ruud, 1997, S91-96).

### **2.2.3 PREPARE:**

Istedenfor å utarbeide en konkret definisjon til samfunnsmusikkterapeutisk perspektiv, velger Stige og Aarø istedenfor å fremlegge ulike kvaliteter som til sammen utgjør perspektivet (Stige & Aarø, 2012, s.18). Slik ble utviklingen av akronymet PREPARE utbygd . Forfatterne beskriver at akronymet kan ses både i sin helhetlige betydning og i individuelt for hver kvalitet. I sin helhet vektlegges hvordan samfunnsmusikkterapien kan bidra til å «forberede» både individ til samfunnsdeltagelse, og samfunn for individet. Oppdelt derimot vektlegger forfatter hver bokstav som en egen kvalitet, med sine unike fokuspunkt. Disse er:

- Deltagende (Participatory)
- Ressursorientert (Resource-oriented)
- Økologi (Ecological)
- Aktivist (Activist)
- Refleksivitet (Reflexive)
- Etikk (Ethics)

(Stige & Aarø. 2012, s18-20). Hver kvalitet er med på å utgjøre samfunnsmusikkterapeutisk holdning og praksis. Allikevel er det relevant å understøtte at disse kvalitetene i seg selv er omfattende og rommer ofte perspektiver som også har egne teoretiske grunnlag. Som følge vil avsnittene nedenfor understreke noen av kvalitetene, der dypere forklaring er nødvendig.

#### **2.2.4 Ressursorientert musikkterapi:**

Stige vektlegger hvordan samfunnsmusikkterapi tar utgangspunkt i klientenes ressurser som en del av helsearbeidet, enten det er egne styrker eller sosiale goder (Stige & Aarø.s .21). En sentral stemme innenfor ressursorientert musikkterapi og tenkning er Randi Rolvsjord, som sett i artikkelen « En ressursorientert musikkterapi». I denne artikkelen (2008) beskriver Rolvsjord hvordan en ressursorientert holdning innenfor musikkterapeutisk praksis handler om å styrke eller vektlegge sterke sider eller egenskaper for å fremme helse. Rolvsjord beskriver et fokus på egen helseopplevelse, hvor empowerment-filosofien står sentralt, og hvor mestring av helsesituasjon er en essensiell del av helse i seg selv. Videre beskriver forfatter at samspillet mellom individet og samfunnet alltid vil påvirke hvilke ressurser som er tilgjengelig for en . Som følge poengterer Rolvsjord at denne tilnærmingen omfatter en politisk dimensjon, der likestilling og ens rettigheter vektlegges. Til slutt understreker Rolvsjord at musikk kan være en slik ressurs i klientenes liv, deriblant hvordan klienter selv sitter med kompetanse for egen musikkbruk. En likeverdig relasjon mellom terapeut og klient er dermed essensielt for ressursorientert musikkterapi (Rolvsjord, 2008).

Rolvsjords artikkel vektlegger et sentralt prinsipp i samfunnsmusikkterapeutisk perspektiv, der deltagere sitter meg egne ressurser som skaper mestring og livskvalitet. Det er midlertidig musikkterapeutens rolle å fremme dette i det terapeutiske arbeidet.

#### **2.2.5 Økologisk musikkterapi:**

Som nevnt er en betydningsfull kvalitet innenfor samfunnsmusikkterapeutisk holdning den økologiske natur blant disiplinene. Økologisk musikkterapi er i seg selv et eget ordnet perspektiv, og rommer dermed egen tradisjon. Bruscia skriver at dette teoretiske rammeverket vektlegger viktigheten ved å se klienten eller målgruppe i sin unike kontekst hvor både

arbeidet, men også verdigrunnlaget for den terapeutiske prosess formes gjennom miljøets normer og metoder. Bruscia vektlegger i tillegg individet i sin helhet, både i deres spesifikke kontekst, men også på tvers av ulike miljøer (Bruscia, 2014, S, 242),

Et sentralt verk i utviklingen av det økologiske perspektivet er Urie Bronfenbrenners bok «The Ecology of Human Development», som omhandler hvordan forholdet mellom individ og miljø til sammen påvirker ens utvikling og forutsetninger. Bronfenbrenner kommenterer at denne sammenhengen er et komplekst system, med ulike lag som til sammen bidrar til hvordan et individ møter og forholder seg til samfunnet rundt seg. (Bronfenbrenner, 1979, s.3-4).

En sentral modell i hans teori er den utviklingsøkologiske modellen. Slik Bronfenbrenner forklarer i kapittelet « basic concept» , legger denne teorien frem hvordan sammenhengen mellom individ og miljø er formet gjennom ulike nivåer av relasjoner. Disse nivåene, der kalt «systemer», beskriver ulike relasjoner som påvirker et individ. For å forstå menneskers atferd og tilværelse må en dermed se på relasjonen mellom individet og miljøet, i samråd med relasjonen mellom systemene. ( Bronfenbrenner, 1979).

Innenfor et økologisk perspektiv er koblingen mellom individuelle og sosiale forhold dermed sentralt for å forstå helseutfordringer og utviklingen. Med dette er det videre relevant å trekke inn sosial kapital

### ***2.2.5.1 Sosial kapital:***

I Procters artikkel (2011) beskriver han at sosial kapital er de ressursene som eksisterer og er tilgjengelig for noen som følge av ens sosiale nettverk og relasjoner. Han vektlegger at sånn som økonomisk kapital gir handlingsmuligheter gjennom materialistiske goder, gir også nettverk og sosiale relasjoner muligheter som ellers ikke ville eksistert for individer (Procter, 2011, s.243-244). Videre vektlegger Procter ulike perspektiver knyttet til begrepet «Sosial Kapital», blant annet Bourdieu sin definisjon som sier:

Social capital is the sum of resources, actual or virtual, that accrue to an individual or a group by virtue of possessing a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition (Bourdieu & Walcquant, 1992, s. 119).

Sett gjennom Bourdieus forklaring, beskriver Procter at sosial kapital kommer fra tilgang til sosiale ressurser, og at økologiske faktorer som familie og utdanning er et viktig element i tilegningen. Procter forklarer videre hvordan musikkterapi kan være en gunstig tilnærming for å etablere og utvikle klienters sosiale kapital, der musikkterapeutisk holdning knyttet helse og livskvalitet er koblet til kunnskap knyttet sosiale forutsetninger. Ved å utføre musikalske aktiviteter, skaper du rom for sosiale interaksjoner. Musikken virker da som en bro mellom individ som sosial kapital, hvor samspillet etablerer et sett med normer i samhandling (Proctor, 2011, s.146-148).

### ***2.2.5.2 Musicking:***

Det kan i tillegg være relevant å utforske hvordan musikk som sosial aktivitet adskilles fra andre musikksyn. Musicing begrepet ble først gjort rede for av Christofer Smalls, hvor han beskriver musikk en mening skapende aktivitet, hvor musikken oppstår gjennom all form for handling i tråd med musikken (Smalls, 1998, S.9). Smalls forklarer at tidlige musikksyn, spesielt de forankret i vestlig tradisjoner, ofte har poengterer musikk som et objekt eller produkt, hvor komponistens mening uttrykk i sangen . Derimot ved musikk som en aktivitet, oppstår det musikalske gjennom dialog mellom flere aktører, både de som fremfører, men også med de som mottar musikken (Smalls, 1998, S4-8).

Oppsummert viser Smalls musikkyn hvordan musikk er preget av handling, hvor en kan reflektere over om dialogen mellom utøving, og mottaking av musikk, samt utførelse av musikalske aktiviteter bidrar til egenutvikling av sosial kapital.

### **2.2.6 Etikk:**

Stige og Aarø forklarer at verdiene som preger og bygger samfunnsmusikkterapeutisk holdning og disiplin, er rettighetsbasert (Stige & Aarø, 2012, s.24). Som følge er en etisk dimensjon en sentral del av arbeidet. Som de forklarer i kapittelet "Values", omhandler musikkterapeutiske arbeid også om å utvikle handlingsrom for sosial deltagelse og endring. Med dette vektlegger forfatterne ikke kun individuelle ressurser, men samfunnets tilrettelegging som sentrale enheter for helse. Som følge understrekes et sosiopolitisk



perspektiv, der samfunnsmusikkterapeutiske verdier og holdninger er informert av menneskerettighetene (Stige & Aarø, 2012, s.175-178).

FNs menneskerettigheter er universale, og gjelder for alle uavhengig av etnisitet, kjønn eller alder (FN-sambandet, 2024). I Norge har menneskerettighetskonvensjonene et «forrang», der konvensjonene overstiger andre norske lover (FN-sambandet, 2023). Stige og Aarø forklarer at samfunnsmusikkterapi kan bidra til ivaretagelse av menneskerettigheter gjennom sosiomusikalske handlingsrom. Som følge argumenterer han for at dette perspektivet kan ses i lys som et «right-based practice». Han vektlegger fire verdier som sentrale i møte med menneskerettighetene; frihet, likestilling, respekt og solidaritet. Disse står som sentrale kjerner i rettighetsperspektivet, og som følge i samfunns-musikkterapeutisk tradisjon (Stige & Aarø, 2012, s.179-183). I arbeid med klienter er det dermed essensielt at disse verdiene blir opprettholdt og ivarettatt.

## **2.3 Musikk og forebygging:**

I den siste teoridelen vil jeg først redegjøre for ulike stadier og syn innenfor forbyggende arbeid, før jeg til slutt trekker inn teori knyttet musikkens rolle innad i forebygging.

### **2.3.1 Forebygging:**

Mikkelsen (2005) skriver i sin artikkel at forebygging referer til tiltak eller handlinger som reduserer utvikling ansett som ugunstig. Videre beskriver han hvordan forbyggende arbeid kan oppdeles inn i 3 seksjoner eller faser, der hver fase har egne utfordringer og egne problemstillinger. Den første, primærforebyggende arbeid, forklarer Mikkelsen vektlegger arbeid før belastninger oppstår. Som følge er det fokus på å tilrettelegge tiltak så tidlig som mulig, slik at helse fremmes. Allikevel understreker forfatter hvordan økt implementering av denne fasen kan medbringe problematikk, der det kan oppstå ulike syn eller praktiske implikasjoner mellom individuelle verdier, og politiske og profesjonelle holdninger (Mikkelsen, 2005).

Neste fase, sekundærfasen, beskriver Mikkelsen at derimot vektlegger forbyggende arbeid rettet mot problemstillinger som er underveis eller påbegynt. Dermed jobbes det mer målrettet

mot utsatte målgrupper, og i større grad med å redusere allerede uønsket utvikling. Den siste fasen, tertiærforebygging, jobber direkte med belastede målgrupper, og er ofte knyttet til behandling eller rehabilitering (Mikkelsen, 2005).

I tillegg adskiller forfatter mellom «top down» og «bottom up» strategier, der «topdown» jobber i større grad med sykdomsforebygging, mens «bottom down» vektlegger mer helsefremmende tiltak. I møte med ungdom understreker Mikkelsen at «down up» strategi med fokus på mestring er sentralt. Med dette beskriver forfatter at forebyggende arbeid med målgruppe omfatter; 1) å gi muligheter til å bedre helse i ulike miljøer (som skolen og hjemmet), 2) å utvikle evner til å forebygge sykdom, og 3) gi rom for å skape endringer og påvirke eget miljø (Mikkelsen, 2005).

Forebyggende arbeid med ungdom krever dermed både arbeid med individer, men også arbeid innad i i ungdommens miljø. Samtidig er det essensielt å ivareta og anerkjenne ungdommens egen kompetanse.

### **2.3.2 Musikk og forebygging**

En sentral stemme rundt forebygging med ungdom i musikkterapeutisk praksis er Viggo Krüger. I Krüger og Strandbys bok «Musikk ungdom og deltagelse» (2015), gjør forfatterne rede for ulike måter musikkaktiviteter kan gi mulighet for forbyggende arbeid innenfor ulike institusjoner med unge. Blant annet blir det understreket i kapittelet «musikk som mulighet i det forbyggende arbeidet» hvordan musikkaktiviteter gir rom for å bli hørt og sett som, både som gruppe og som individ. Det understrekes hvordan voksne ofte sitter i en maktposisjon i arbeid med unge, men at gjennom musikkaktiviteter kan disse posisjonene skiftes. Der voksne ofte har makt til å påvirke eller forme unges virkelighet, gir musikkaktivitet rom til å vise deres autentiske virkelighetsoppfatning. forklarer Krüger og Strandbu. Videre uttrykker de hvordan musikk kan skape et aktivt pusterom, der det er plass til gi uttrykk for følelser og emosjoner. Dette argumenterer forfatterne at åpner for trivsel, der man kan skape frirom ikke bare alene, men med andre. Som følge kan trivsel kobles mot en sosial handling (Krüger & Strandbu, 2015, s.109-111).

I tillegg er det understreket hvordan musikk kan anvendes som en ressurs til læring. Krüger og Strandbu viser til hvordan musikkaktiviteter kan gi rom for uformelle læringsprosesser, der

læring oppstår gjennom improviserte hverdagshandlinger (Kruger & Strandbu, 2015, s.112-113).

Videre beskriver Krüger og Strandbu hvordan musikkdeltagelse kunne være en ressurs inn mot motarbeiding av stigmatisering. Forfatterne referer til Goffmans teori om stigma, hvor Goffman beskriver at stigmabegrepet kan separeres inn i 3 dimensjoner. For det første kan stigma ses gjennom negative fordommer knyttet til fysisk problematikk. For det andre kan krenkelser av ens individualitet være en form for stigma. Dette kan være individuelle forutsetninger, som stil, interesser eller personlighet. For det tredje kan stigma være mot grupperinger, som rase eller etnisitet. (Goffman, 1963, s.14).

Krüger og Strandby vektlegger at ungdom med institusjonsbakgrunn eller fra minoritetsbakgrunn har større sannsynlighet for å erfare stigma enn andre. Dette kan påvirke ens forutsetninger for deltagelse. Videre blir det understreket hvordan sosial tilhørighet også kan medføre stigma, der tilhørighet i andre eller utenforstående miljøer kan skape negative tolkninger av individ. Å ha tilgang til et sosialt felleskap, argumenterer Krüger og Strandbu for at kan motarbeide stigmatisering, hvor en kan skape endring med andre gjennom sosiale nettverk (Krüger & Strandbu, 2015, s.121-122).

Oppsummert viser Krüger og Strandbu hvordan musikkaktiviteter har ressurser som kan tas i bruk i forbyggende arbeid. Musikken blir en fellesnevner mellom individer der de kan utvikle både en selv, og både styrke individet, men også skape sosiale endringer og holdninger.

### **3. Metode:**

I oppgavens metodedel vil jeg først argumentere og beskrive mitt valg av forskningsdesign, før jeg tar for meg metode for prosjektet, studiens struktur og data innsamling. Til slutt vil jeg redegjøre for analyse av data, og beskrive etiske refleksjoner knyttet til metodevalg.

Masteroppgaven besto av et forskningsprosjekt som var gjort på videregående skole, med elever fra to ulike klasser og linjer. Prosjektet tok utgangspunkt i en nyutviklet lyttergruppe i skoletid, hvor elevene ukentlig delte og diskuterte sanger knyttet til ulike temaer. Klassene representerer vil i oppgaven bli kalt K & S linjen. Semistrukturerte fokusgruppeintervju skaper grunnlag for funn, samtidig som loggføringer fra prosjektgjennomførelse supplerer intervjuer

via innblikk.

### **3.1 Kvalitativ metode:**

I masteroppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i kvalitativ forskning, fordi oppgaven legger vekt på elevenes individuelle erfaringer med skolemiljøet og prosjektet. Kvalitativ forskning vektlegger interaksjon mellom forsker og deltager, hvor formålet med forskningen handler om å innhente datarom gir en dypere innsikt i personer eller fenomeners situasjoner. Det er et bevisst fokus på interaksjoner mellom individer i ett gitt samfunn, forklarer Tjora, og hvordan dette i tur har påvirkning på utviklingen av miljøet (Tjora, 2017, 24-26). Ettersom masteroppgavens problemstilling vektlegger elevenes opplevelser av musikklytting, knyttet til skoleforhold og psykososialt velvære, vil jeg argumentere for at slik innsikt kan best oppdages gjennom en kvalitativ studie.

### **3.2 Hermeneutikk:**

Hermeneutikk vektlegger ofte egen tolking og forståelse av diverse fenomen i forskning. Johansson (2016) skriver at som forsker vil dermed kunnskapen som innhentes alltid være farget gjennom egen forståelse av hva materialet sier. (Johansson, 2016). Svendsen (2007) forklarer at dette er spesielt viktig innenfor humanvitenskapen, ettersom denne vitenskapsforståelsen bygger kunnskap som er menneskeskapt, og på ideen om at mennesker i seg selv sitter med verdifull kunnskap. Dette går i kontrast mot naturvitenskapen, som heller fokuserer på kunnskap innhentet fra naturfenomenene (Svendsen, 2007, s.82-83).

Et sentralt perspektiv i hermetikken forklarer Svendsen stammer fra Dilthey, hvor han beskriver hermeneutikken som en åndsvitenskapene metode. Svendsen beskriver at Dilthey argumenterte for at menneskelig forståelse er sett gjennom den historien personen selv sitter med. Som følge kan en aldri være helt sikker på hva en sannhet er, fordi den vil alltid være formet av personen som innhentet kunnskapen (Svendsen, 2007, s.86). Videre forklarer Svendsen om Gadamer's perspektiv, hvor det vektlegges at all kunnskap er faget av menneskers fordommer. Det er likevel viktig å understreke at fordommer ikke er negativt

ladet, men beskriver kun hvordan forkunnskaper former egen oppfatning av en situasjon (Svendsen, 2007, s.92-93). Begge disse filosofiske perspektivene har vært sentrale i min holdning gjennom forskningsprosjektet, spesielt med tanke på etiske vurderinger rundt metodevalg og design.

Et annet sentralt begrep innenfor hermeneutikken er den hermeneutiske spiralen, eller sirkel. Johansson forklarer at akkurat som en spiral er hermeneutisk tenkning en konstant dialog mellom den helhetlige forståelse, og egen fortolkning av ny informasjon. Ny kunnskap påvirker tolkningen, og tolkning påvirker ny kunnskap, som i tur påvirker forståelsen (Johansson, 2016). For å sikre validitet og troverdig kunnskap i forskningen, er det dermed viktig at jeg forholder en refleksiv forståelse over mine egne forkunnskaper, og at jeg er bevist på at min egen motivasjon og relasjon til oppgavens tema og kontekst. Dette er essensielt ettersom min bakgrunn kan og vil påvirke oppgavens innhold og vinkling. Min tilnærming er formet av den jeg er, så ved å bevisstgjøre både meg selv og leseren på hvor min forståelse kommer fra, kan jeg forholde meg refleksive i møte med ny kunnskap samt vektlegge en kontekst- sensitiv tilnærming i møte med målgruppe.

### **3.3 Fenomenologi:**

Ordet fenomenologi stammer fra antikken, og kan fra gresk oversettes til; «tilsynkomster» eller det som viser seg». Med dette vektlegger Berg at fenomenologiske grunnprinsipper bygger på at kunnskap stammer fra bevisstheten, og at erfaring er et viktig element i forståelsen. Dette prinsippet stammer fra Hussslers teori om ren fenomenologi (Berg, 2023, s.163-165).

I møtet med kvalitativ forskning fokuserer fenomenologien på å utforske fenomenene i sin subjektive kontekst. I kontrast fra andre forskningsmetoder, der person eller fenomen blir plassert i en nøytral kontekst, argumenteres det for at ved en slik tilnærming tappes verdifull kunnskap om fenomenet. Som følge er subjektiv erfaring av fenomen sentral for kunnskapsinnhenting (Berg, 2023, S.167-168).

Gjennom masteroppgave vil jeg argumentere for at det har vært at høyst relevans å vektlegge elevenes egne erfaringer ved skolegang for å sikre troverdig kunnskap. Ettersom jeg som forsker i prosjektet ikke har rikelig innsikt i elevenes skolekontekst, vil min tolkning av deres

miljø alltid være farget av min utenforstående bakgrunn. Dermed er det essensielt å oppleve og observere elevene i sitt miljø. Allikevel er det viktig å fremstille at forskningsprosjektet kun gir meg et situert innblikk i deres hverdag, noe som fører til at elevenes stemme blir enda mer essensiell.

## **3.4 Valg av metode:**

### **3.4.1 Intervju:**

Med tanke på etiske og praktiske problemstilling rundt overnevnte metodevalg, valgte jeg å utføre fokusgruppeintervju som min primære metode for funn. Et fokusgruppeintervju innebærer at flere deltagerer er samlet under samme intervju, og hvor samtalen mellom deltagerne er en essensiell part av datainnsamlingen. Det er ofte vektlagt en dialog både mellom intervjuer og deltager, samt innad i gruppen (Tjora, 2017, s.123).

I tillegg valgte jeg å utføre semi-strukturerte intervjuer som metode under intervjuene. Et semistrukturert intervju handler om å holde en relativt åpen dialog mellom deltagerer og intervjuer, hvor det samtidig er visse overordnede temaer eller spørsmål som velges å fokusere på (Morse, 2012, s.197). Etersom oppgaven vektlegger elevenes egne perspektiver rundt sin skolehverdag og forskningsprosjekt, var det dermed viktig å åpne for disse samtalen, slik at deltagerne fritt kunne gi uttrykk for varierte meninger. Dette har medført at oppgavens problemstilling både er formet gjennom ungdommens egne opplevelser, og et tidligere etablert overordnet tema.

Det var flere årsaker til hvorfor jeg valgte å utføre fokusgruppeintervjuer gjennom forskningsprosjektet. For det første medførte praktiske komplikasjoner, som tid og rom, at det ikke var tilstrekkelig med ressurser til å utføre individuelle intervjuer. For det andre var det viktig at deltagerne opplevde de fritt kunne uttrykke sine meninger. Gjennom fokusgruppeintervju var det mitt håp at terskel for deltagelse var mindre som følge av at gruppene var internt mellom klassene.

### **3.4.2 Bruk av innblikk (loggføring):**

I tillegg til semi-strukturerte intervjuer valgte jeg å supplere metode med innblikk fra praksis. Disse innblikkene ble gjort gjennom loggføring etter hver lyttegruppe-økt som videre ble formulert til en beskrivelse av diverse hendelser under lyttegruppen. Før prosjektstart var det min intensjon å utføre en observasjonsstudie med ungdommen. Allikevel vil jeg argumentere for at min studie ikke ble en observasjonsstudie, men at oppgaven heller bruker observasjon som en inngang til å sette funn fra intervjuene i kontekst.

I en observasjonsstudie er forsker en deltager i et gitt miljø for å få innsikt i situasjoner som oppstår. Tjora beskriver at dette gir forsker mulighet til å oppnå innsikt på et mer direkte nivå, istedenfor at miljøet blir kildret gjennom en ekstern kilde som eksempelvis gjennom intervju (Tjora, 2017, s.53). Ettersom min studie kun var bestående av til sammen 6 timer med deltagerne, vil jeg argumentere for at denne studien ikke brukte nokk tid med ungdommen for å kalle metode for en ren observasjonsstudie. Allikevel har observasjoner blitt gjort gjennom notering fra hver økt, som har blitt til innblikk presentert i funndel av oppgaven. Jeg vil også poengtere at notatene gjort ikke kan kategoriseres som «feltnotater», der jeg ikke anvender notatene som min primære kilde for empirisk datainnhenting (Tjora, 2017, s.96). Heller har notatene vært en måte å knytte funn fra intervjuene til opplevelser som oppsto i lyttegruppen.

### **3.4.3 Aksjonsforskning:**

Selv om denne oppgaven baseres på kvalitativ forskning, har jeg likevel tatt inspirasjon fra visse elementer i aksjonsforskningen. I boken «Handbook of Action Research» beskriver Reason at aksjonsforskningen bygger på ideen om at mennesker er med på å utvikle og forme den kulturen eller samfunnet de er et medlem av. Som følge er og utjevning av maktposisjonene en essensiell grunntanke i denne metodikken (Reason, 2006 s.7-10).

Til tross for at jeg i oppgaven har valgt å vektlegge elevenes egne stemmer og erfaringer, valgte jeg likevel å gå vekk fra aksjonsforskning, basert på både etiske og praktiske problemstillinger. Blant annet krever denne forskningsmetoden god planleggingstid for å sikre at prosess blir vel gjennomført. Med tanke på masteroppgavens tidsramme ville jeg dermed

argumentere for at aksjonsforskning ikke bare ville vært urealistisk å utføre, men også ikke gitt samme kvalitet i forskningsmaterialet som valgte metoder.

Istedenfor å utføre ren aksjonsforskning har jeg som følge valgt å ta inspirasjon fra aksjonsforskning gjennom prosjektet, blant annet ved å vektlegge problemstillinger uttrykt av elevene selv. Videre har jeg gjennom prosjektet også hatt en kontinuerlig dialog med elevene rundt sentrale elementer som sangvalg og struktur av aktivitet, slik at elevene aktivt kunne være deltagende i utformingen. Allikevel anerkjenner jeg at rammene for prosjekt er fundamentalt formet av meg.

### **3.5 Deltagere:**

Alle som deltok i forskningsprosjektet og i intervjuene var elever ved samme videregående skole. De var til sammen 7 stykker, fra 2 ulike klasser/linjer ved skolen. Elevene deltok frivillig på prosjekt, og var aktive gjennom hele forskningsprosessen. Antall deltagere per økt varierte som følge av fravær, eller andre forpliktelser under skoletid. Alle fikk likevel deltatt på de fleste øktene. Elevene som kom fra samme klasser hadde allerede god kjennskap til hverandre (foruten om deltager K4), men hadde ingen eller lite gjenskap til de andre deltagerne før prosjektstart. Ingen deltagere trakk seg under aktivitet.

I oppgaven har jeg valgt å referere til linjene som K-linje og S-Linje. Deltagere fra disse klassene har også fått samme forbokstav for å indikere deres linje, eksempel vis K1 S1, S2 osv.

Som jeg har nevnt tidligere i oppgaven er deltagerne representert i studien allmenn elevgruppe. Som sett i samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming er det viktig å både vektlegge individuelle behov og miljøfaktorer i musikkterapeutisk arbeid (Ansdell, 2002). For å kunne møte de elevene som ikke har de samme ressursene som andre, må en dermed jobbe innad i miljøet for å sikre at ingen faller utenfor. Som følge har jeg ikke vektlagt ungdom som eksplisitt uttrykker utfordringer i skolegang, men heller på allmenn elevgruppe, for å utforske hvordan arbeid med skolemiljø kan prege individuelle opplevelser av skolegang.



## **3.6 Forskningsprosessen:**

I forskningsprosjektet ble elever ved norsk videregående skole tilbudt å delta på lyttegruppe en time i uka under skoletid. Til sammen ble 6 økter utført over en 2 måneders periode.

Deltagelse var frivillig, og det var ingen krav på alder eller linje for å delta. I tillegg var det ingen forventning om tidligere musikalsk erfaring. Jeg var til stede under aktivitet som aktivitetsleder, og det var min oppgave å tilrettelegge rom, utstyr og samtale før og gjennom aktiviteten.

Jeg har valgt å dele inn forskningsprosessen i 3 faser; Rekruttering, prosjektgjennomføring og intervju. Jeg går dybden på de ulike fasene i avsnittene under.

### **3.6.1 Rekruttering:**

Det første steget i forskningsprosjektet var å rekruttere deltagere. Jeg startet med på presenterer masterprosjekt for ansatte ved skolen i et av deres fagmøter. Dette gjorde at jeg noen uker senere fikk mulighet til å holde et åpent møte for de lærerne som virket interesserte i prosjektet. Ettersom jeg trengte tillatelse fra kontaktlærerne før jeg kunne presentere masteroppgaven og aktivitet for elevene i klassen, var jeg avhengig av at de godkjente mitt besøk. I løpet av møtet besøkte 3 av lærerne meg. Alle ga meg tillatelse til å presentere prosjektet de kommende ukene, og møtet ble brukt på å planlegge besøk i hver klasse.

Selv om de som besøkte meg ga meg mulighet til å rekruttere, medførte denne prosessen visse begrensninger på hvem som fikk delta, ettersom kun de kontaktlærerne som tok interesse ved masterprosjektet lot meg gi ut informasjon om deltagelse. Dette gjorde at ikke alle elevene på skolen fikk mulighet til å få informasjon om prosjektet. Til sammen kom 7 deltagere fra 2 ulike linjer.

### **3.6.2 Prosjektgjennomføring:**

Før første økt av lyttegruppen ble utført ble jeg sammen med deltagerne enige om regler under .Vi ble til sammen enige om å holde en relativt uformell struktur under økten, der en

både kunne prate sammen under sangvisning og spise dersom man ønsket. I tillegg var det ingen regler rundt mobilbruk.

Etter andre intervju spurte jeg om tilbakemelding på struktur. Utifra disse ble vi enige om at mobil under økt ikke skulle brukes, med mindre det var for finne sang som skulle deles. I tillegg ble det poengtert at alle deltagerne burde få lik tid til visning av sang, ettersom noen samtaler etter sangvisning varte lengre enn andre. Dette resulterte til at noen fikk mindre tid på sin. Som følge ble det også lagt frem hvordan jeg skulle ta ansvar for at tiden ble opprettholdt.

Lyttegruppen besto av til sammen 6 økter. Øktene var ukentlig, og det var disponert en time for aktivitet per gang. Aktiviteten ble utført i elevenes fritime, slik at prosjektet ikke overgikk andre fag eller undervisning. Hver økt fulgte relativ lik struktur. Økten startet med en introduksjon til dagens tema og åpen samtale rundt deltagerens humør, motivasjon og refleksjoner. Etter introduksjon ble deltagerne på tur spurt om å vise sin låt. Rekkefølge på viskning av låt var bestemt sammen med deltagerne, og var ofte ett resultat av frivillighet/entusiasme fra individer, eller som følge av tidligere økters rekkefølge. Imens sang ble spilt kunne deltagerne velge mellom å snakke sammen eller lytte aktivt til musikken i stillhet. Det var deltager som selv hadde med låt som bestemte ramme for lytting. Før sang ble vist ble deltagerne i tillegg spurt om å gi bakgrunnsinformasjon for valg av sang. Det var opp til dem om de ville dele eller ikke, samt hva de ville gi av informasjon. Etter sanglytting ble det på nytt åpnet for samtale rundt sangvalg, men med et økt fokus på refleksjoner og kommentarer fra de andre deltagerne. Dersom deltagerne ikke kom med tilbakemeldinger eller refleksjoner, supplerte jeg med tilleggsspørsmål for å lede samtale videre. Økt ble avsluttet ved diskusjon rundt valg av neste ukens tema, og alle temaene var selvbestemt av deltagerne. Under er en liste over de ulike temaene i kronologisk rekkefølge:

- Tema 1: Fritt/ bli kjent
- Tema 2: Sanger fra barndommen
- Tema 3 Sanger som gjør en glad
- Tema 4: Sinna-sanger
- Tema 5: Hyper-sanger
- Tema 6: Julesanger

Aktivitet rommet både mulighet for å dele sang auditivt, eller supplert med musikkvideo. Aktivitet ble holdt i samme klasserom hver økt og sang ble spilt gjennom høyttaler. Alle

deltagerne satt samlet rundt ett bord, og det var lagt frem både kake og saft under aktivitet.

### **3.6.3 Intervju:**

Det ble gjort til sammen 7 fokusgruppeintervju gjennom prosjektet. Gruppene ble fordelt klassevis, som følge av ulike timeplaner hos elvene, og ble utført før, imellom og etter utførelse av prosjekt. Det vil si at hver deltager hadde mulighet til ett intervju i hver fase av prosjektet. Som regel var de samme gruppene som deltok i hvert intervju, utenom det siste, hvor en av gruppene ble splittet til to par. Dette var et resultat av andre forpliktelser hos elevene. Intervjuene varte mellom 20-40 minutter hver. Oppmøte for intervju varierte, der to deltagere (K4 og S2) fikk kun deltatt på det første og siste intervjuet. Intervjuet ble tatt opp av lydopptaker, og transkribert i etterkant.

## **3.7 Data-innsamling:**

Datainnsamlingen blir innhentet både ved feltnotat fra aktivitet, samt intervjuer utført periodisk før, imellom og etter aktivitet. Intervjuspørsmålene var knyttet til refleksjoner rundt elevers opplevelse av skolemiljø, egne musikkvaner, og opplevelser av aktivitet. Etter hver sesjon av aktivitet ville jeg notere ned relevante observasjoner fra timen.

## **3.8 Data-analyse:**

Slik Braun og Clarke (2022) beskriver tematisk analyse i boken «thematic analysis» er dette en metode, hvor datamaterialet analyseres ved identifisering av ulike mønstre, hær kalt «koding», som videre blir til temaer for funn. De redegjør for at prosessen er bestående av ulike faser, der forsker først skaper kjennskap med materialet, før de «koder» hvert sitat, som videre genererer ulike temaer. Når temaer er etablert blir de videreutviklet, definert, for så til slutt skrevet opp. I møte med kvalitativ forskning, understrekes det hvordan refleksivitet er en essensiell del av analyse, der kunnskapsinnhenting er situert utifra forskers forkunnskap og

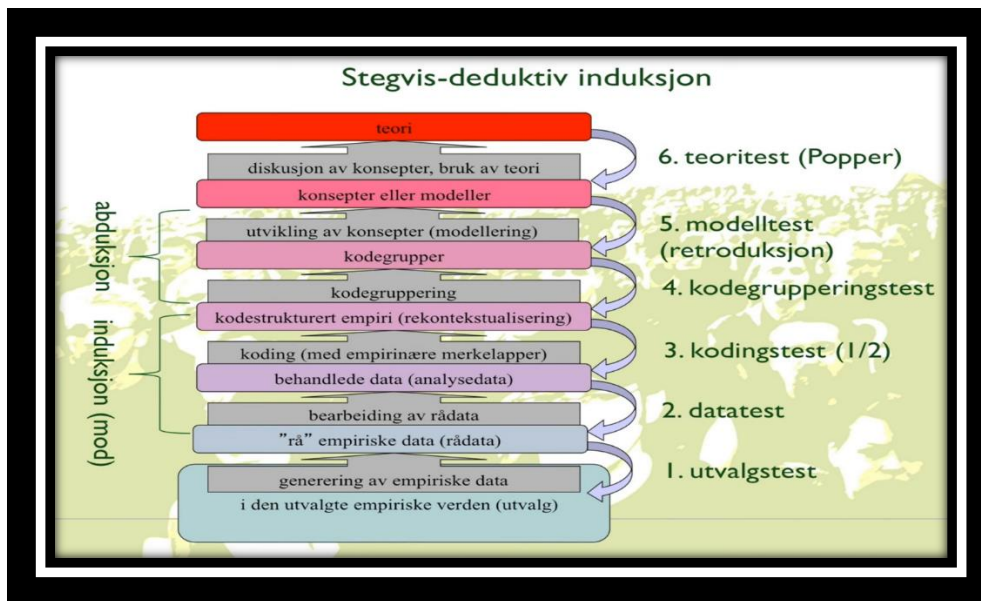
kontekst. Som følge vektlegger forfatter hvordan forsker må være bevisst på kompleksiteten og nyanser i materialet, samtidig som forsker i større grad fokuserer på finne mening bak ny kunnskap (Braun & Clarke, 2022, S4-7).

I min tematiske analyse begynte jeg med å oppsummere hvert sitat utifra min forståelse av utsagnene. Dette var gjort med en refleksiv holdning, slik at jeg kunne skape forståelse for sitatets mening, samtidig som jeg var bevisst på at dette ble gjort utifra egen bakgrunnsforståelse. Videre plasserte jeg hvert sitat fra deltagerne inn i ulike kategorier. Kategoriene ble skapt underveis i transkriberingen, der jeg merket at utsagn fra deltagerne formet et mønster. Samtidig hadde jeg overordnede temaer som jeg også plasserte sitater under der de var relevante. Disse kom fra tidligere forskningsspørsmål knyttet til problemstilling, samt tematikk som oppsto under selve intervjuingen og lyttegruppe. Når temaene var etablert plasserte jeg alle sitater med samme temasetting inn i egne dokumenter. Ettersom et sitat kunne bestå flere av temaer samtidig, tok jeg aktive beslutninger på hvor sitatene opplevdes som mest relevante. Dette ble gjort utifra hvilket tema som var mest prevalent i sitatet. Som følge måtte jeg være bevisst på min egen tolkning av sitatet, både utifra ordlegging, men også utifra sitatets kontekst. Til sammen fikk jeg 12 undertemaer fra intervjuene.

Samtidig som koding ble gjort, ville jeg samtidig oppsummere hvert intervju for å få en helhetlig forståelse av tematikk. Dette skapte grunnlag for tre hovedkategorier der jeg ville plassere forskjellige underkategorier. Som følge var en konstant dialog mellom allerede etablerte temaer og nye spørsmål som oppsto under koding.

### **3.8.1 SDI; Stegvis-deduktiv induktiv metode:**

Ettersom masteroppgavens datanalyse både har påvirket og ble påvirket av teoretisk grunnlag, har jeg videre valgt å anvende stegvis deduktiv- induktiv metode som del av forskningsprosess. Tjora forklarer at denne metoden både ser på hvordan empiriske funn informerer teorien (induktivt) , samtidig som at man kvalitets-sikrer det teoretiske grunnlaget ved å teste om funn korresponderer med teori (deduktiv) (Tjora 2017, S 18-20) . Som følge er det ikke kun en retning som skaper funn, men en konstant dialog mellom teori og nye oppdagelser i datamaterialet. Modellen under er hentet fra Tjora og understreker hvordan analyse fremtrer gjennom denne metoden.



Figur 2: Modell for stegvis- deduktiv induksjon, av Tjora (Tjora, 2021, 3:29).

Masteroppgavens problemstilling vektlegger elevenes opplevelse av lyttegruppe. Som følge var det essensielt at tematikk som oppsto under intervjuene ble presentert. Allikevel ble utvalget også påvirket av et overordnet tema. Dette medførte at analysen ble en dynamisk prosess, som til slutt resulterte i temaene presentert i funndel.

### 3.9 Etske refleksjoner:

Til slutt vil jeg redegjøre for etiske refleksjoner rundt metode. Jeg vil først reflektere over informering av studie og samtykke rundt masteroppgaven, før viser til lagring av data-materialer. Til slutt vil jeg diskutere etiske refleksjoner rundt forskning på barn og unge, ettersom deltakergruppen faller under denne kategorien.

#### 3.9.1 Informering og samtykke:

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora informerer om at forsker har ansvar for å informere deltagere om forskningen før prosjektstart (NESH, 2022). De understreker hvordan denne informasjonen må være tydelig, utifra deltagerens alder slik at deltagerne tilstrekkelig forstår studiens formål.

Jeg gjorde først rede for prosjektet under rekrutteringsfasen, hvor jeg beskrev studiens intensjon, struktur og bruk til elevene. Etter introduksjon fikk alle som ønsket med seg et informasjonsskriv hvor deltageres rettigheter under prosjekt ble lagt frem, hva slags informasjon som ville innhentes i løpet av prosjekt, samt hva dette datamaterialet ville brukes til. Det ble også beskrevet hvor lenge studien ville vare, samt at all informasjon om deltagerne skulle anonymiseres. Vedlagt med informasjonsskrivet var et samtykkeskjema som kunne leveres til meg dersom det var ønskelig å delta. Forsker er pliktig til å skaffe samtykke fra alle deltagerne under forskning. Samtykke må være frivillig fra deltager, og forsker må ikke påvirke valg av deltagelse gjennom tvang eller belønning (NESH, 2022). Siden en majoritet av deltagerne i studien var mindreårige, måtte både deltager og foreldre skrive under dersom deltagerne selv ikke kunne gi fullt samtykke. I tillegg ble det vektlagt i informasjonsskrivet at alle deltagerne kunne trekke seg fra prosjekt dersom de hadde et behov eller ønske om dette. De trengte ikke å gi forklaring for å trekke seg.

For å sikre at alle deltagerne hadde fått rikelig med informasjon om studien, inviterte jeg også til åpent informasjonsmøte på skolen, der elevene kunne komme å stille spørsmål rundt studie. Dette ble holdt i felles-friminutt slik at alle elevene skulle ha like muligheter til å delta.

### **3.9.2 Lagring av data:**

I tillegg til at forsker har ansvar på å informere og få samtykke fra deltagerne, er de også pliktige til å lagre datamaterialene på sikker måte, slik at ingen informasjon kan oppspores (NESH, 2022).

Både opptak og notater fra studien ble lagret via universitet i Bergen sin sikre server, og alt av rått datamateriale ble slettet etter prosjektslutt. Det var kun jeg og prosjektveileder som hadde tilgang til materialet på server og notater som ble skrevet for hånd ble makulert etter innleggelse. Alle lydopptak ble tatt opp av en lydopptaker og ble slettet fra SD kort etter innleggelse på sikker server. Informasjon som navn, bosted, skole, eller andre gjenkjennelige informasjon ble tatt vekk, og byttet ut med kodenavn.

### **3.9.3 Ethiske refleksjoner rundt barn i forskning:**

Under forskning med barn og unge har forsker ytterligere ansvar rundt beskyttelse av rettigheter. Forsker har blant annet et økt ansvar på å fremme barnas stemmer. Som følge ble intervju brukt som metode i forskning for å sikre at elevenes meninger ble etisk presentert. I tillegg har forsker ansvar til å tydelig redegjøre sin rolle under forskningen (NESH, 2022). Etersom jeg både ledet lyttegruppe-øktene og var intervjuer under studie var det dermed viktig at ungdommen forsto hvilke ansvar jeg satt med. Min rolle i prosjekt ble dermed informert om både før prosjektstart, i starten av første intervju, og som introduksjon i første lyttegruppe-økt. Blant annet informerte jeg om hvordan jeg som forsker både har taushetsplikt i møte med ungdommen, samt varselpplikt (NESH, 2022). I tillegg vektlegger ikke oppgaven informasjon knyttet til personlige opplysninger som kan oppleves som privat. Dette er eksempelvis sykdomshistorikk, seksuell legning, religiøs bakgrunn og kjønn.

I min rolle som forsker har det vært essensielt at jeg har forholdt meg refleksivt i møte med deltagerne, spesielt med tanke på at de fleste var mindreårige (under 18). Som følge har jeg gjennom studien hatt kontinuerlig kontakt med veileder, for å sikre at jeg forholdt meg etisk under potensielle problemstillinger. Veileder hadde samtidig kontakt med representanter fra GAMUT som videre kvalitetssvikter beslutninger tatt av meg gjennom studien. Samtidig har jeg i løpet av studien kontinuerlig informert deltagerne om hvordan data som innhentes blir brukt. I tillegg ble alle deltagerne tilbudt å få se analyse før masterlevering, for å sikre at barnas stemmer ble representert autentisk og reelt.

## **4. Funn**

I denne delen vil jeg presentere funn fra både intervjuene og observasjonene. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i intervjuene, mens notater fra loggføring blir fremstilt som innblikk i aktivitet. Innblikkene er ment for å skape kontekst til situasjon og tematikk som ellers ikke kom frem i intervjuene.

## 4.1 «Tema 1»; Ungdommen har en sterk relasjon til musikklytting i hverdagen:

### *Innblikk 1:*

*Når vi fortsetter til S2 sier de at de fant sangen de ville spille av på Instagram. Mens sangen spilles av synger S1 og S2 sammen underveis og ler. K1 lytter til K2 og K3 men de snakker. Etter sang spør jeg gruppen om de ofte finner musikk via sosiale medier. De fleste (utenom K3) forklarer de ofte finner sanger via blant annet TikTok.*

*S3 viser, på sin tur, en sang fra en artist de har hørt på det siste året. De sier de fant artist på TikTok. K3 sier at artisten minner om bandet «Paramore», og vi diskuterer rockesjangeren. Jeg kommenterer at sangen minner om også litt om bandet «A7X (avenged sevenfold)», et band som S3 hadde sagt at de likte under introduksjon.*

### 4.1.1 Musikklytting i hverdagen; en gjengående handling:

Når spurt om hvor viktig musikk var i livet hos elevene var det entydig enighet fra alle om at om musikk ikke bare var en betydningsfull del av deres liv, men at musikken samtidig ble godt anvendt i løpet av en dag:

K4: .. jeg hører på musikk sikkert flere timer for dagen. Jeg hører på det når jeg gjør meg klar om morgningen, jeg hører på det når jeg er på vei et sted. Jeg har allerede hørt på musikk en god del denne skoledagen. Jeg hører på det på vei hjem. Det er liksom hele tiden!

Deltagerne beskriver videre at selv om musikklytting var gjengående i løpet av dagen, var aktiviteten samtidig knyttet til spesifikke hendelser. Dette kunne være og reiste til skolen, jobbe med skoleoppgaver eller for avslapning. I tillegg beskrev flere av deltagerne musikklytting som en relativt privat aktivitet, hvor de fleste av kontekstene beskrevet ofte var knyttet til situasjoner hvor man ikke utøver en sosial handling:



K2: Jeg hører på musikk oftest når jeg skal steder, og hvis jeg holder på å skrive noe i engelsken, så tar jeg på litt sånn bakgrunnsmusikk.

Noen av deltagerne beskrev i tillegg hvordan de anvender spesifikke spillelister for de ulike gjøremålene. Spillelistene var skreddersydd for ulike stemninger eller skapt med ulike mål:

S1: ..også liker jeg spesielt sånn hvis vi har prøver, så har jeg sånne spesielle spillelister til det [...]. Jeg har sånn 30 for ulike ting, som jeg bruker sånn i løpet av en dag eller uken.

Når deltagerne ble spurt videre om de hadde noen musikkpreferanser, i form av sjanger eller artist-valg, var det variasjon mellom svarene. Noen hadde visse sjangere de identifiserte seg mest med mens andre understrekte et bredt interessefelt. Som S2 forklarer:

S2: Jeg hører på alt egentlig, eller veldig masse forskjellig musikk.

Oppsummert ga alle elevene et inntrykk av at musikklytting var en gjengående aktivitet, men at til tross for mange likheter, var det og små variasjoner i lyttevaner og preferanser.

#### **4.1.2 Bruk av musikklytting i hverdagen: Nostalgi, regulering, tekst og symbolisme:**

##### *Innblikk 2:*

*S1 spør om de kan sette på neste låt. Mens jeg finner fram låten spør jeg hvorfor de har valgt akkurat den sangen. De forklarer at de liker sangen og at når de er sinte vil de gjerne høre på sanger som er litt disassosierende. Jeg spør hvorfor og de forklarer at dert ofte ikke bare er sinne men også tristhet bak og at dette hjelper. Jeg spør om det handler om å komme seg litt vekk fra følelsene og de nikker halvveis, men sier også noe om det å kjenne på sangen. Jeg spør om det handlet om å kjenne seg igjen i følelsene og de nikker igjen. Imens sangen går komme vi inn på tekstens tema og S1 forteller at sangen synger om en jente og om artisten selv, og at historien representerer artistens*

*barndom, men fra 3.pov. Vi kommer igjen inn på temaet bruke musikk til å roe ned vs. føle på følelsene.*

I tillegg til at musikklytting var en allmenn og godt anvendt aktivitet i hverdagen, var deltagerne også relativt bevisst hvordan de brukte musikk som et redskap for å fremme visse humøret eller tilstander. S1 beskriver hvordan de aktivt velger musikk ut ifra en hvis agenda, ved at låtene fremmer assosiasjoner til andre kontekster. De utpeker bruken av spillelister til å framme ulike emosjoner:

S1: Jeg har ulike spillelister for ulike typer hyper jeg er, du vet sånn, irritert eller glad, også for nostalgi har jeg sånne spillelister som jeg hørte på i tiende klasse, som på en måte tar deg tilbake der,

For noen av de andre elevene var musikalske elementer som tekst, symbolisme og melodi viktige komponenter i valg av musikk. Blant annet beskriver K3 hvordan musikkproduksjon og tekst i musikk kan bidra til å fremme ulike emosjoner og formål, og at sangene musikalske elementer i seg selv er produsert på en spesifikk måte for å gi uttrykk:

K3: Jeg tenker på at de forskjellige sjangerne har vært sitt formål på en måte, og at de er også laget på forskjellige måter og skal få deg til å føle forskjellige ting. Så jeg tenker veldig mye på liksom teksten også hører jeg på alle de forskjellige instrumentene, hvordan er de sammensatt.

Tekst og symbolikk i musikk var altså et viktig element for K3 under valg av musikk. Allikevel var det ikke alle elevene som relaterte til tekst i like stor grad. K2 beskriver at tekst kan bidra til å oppheve låt, men at det samtidig fins musikk de liker mer på grunn av melodilinje.:

K2: Nei men det er litt sånn, tekst er bra, men jeg liker mest når det er kul «sound». Jeg liker å tegne og liker animasjon og sånt, så hvis jeg har en sang jeg virkelig liker, så begynner jeg å se for meg musikkvideoer nesten, og hvis melodien er veldig bra, da funker det sammen. Men hvis teksten er veldig bra i tillegg, så er det også veldig gøy.

K2 understreker også hvordan musikken kan bidra til en økt opplevelse gjennom å skape mentale bilder som supplerer de musikalske elementene. På tvers av deltagerne var det til tross for ulike fokuspunkt i musikken likevel en konsensus på at musikk var aktivt brukt til å fremme visse emosjonelle eller kontekstuelle stemninger.

#### **4.1.3 Musikk og spilling hos elevene; En musikalsk fritid blant ungdom:**

Det viste seg tidlig i intervjuene at alle deltagerne fra lyttegruppen hadde i en eller annen form holdt på med musikkspilling gjennom livet. Allikevel var det ikke alle som fortsatt var aktive. Av de deltagerne som fortsatt spilte, var det kun en som deltok på et musikktilbud på skolen:

K3: Ja, jeg er litt i bandet på skolen. Også har jeg spilt litt.. jeg har egentlig lyst til å kunne veldig mange ulike instrumenter, så jeg spiller trommer, spiller litt piano, har veldig lyst til elgitar.

Det var også deltagere som utrykte et ønske om å spille og lære instrumenter, men som nåværende ikke var aktivt utøvde av ulike grunner. S1 uttrykker blant annet et ønske om å lære nye instrumenter, men at det oppleves som vanskelig å starte på egen hånd. I tillegg vektlegger de hvordan instrumentbruk kan supplere vokal-sang:

S1: Interessen er der, men jeg vet ikke hvilke instrumenter jeg skulle likt. Også har hovedgreinen minn alltid vært at jeg har likt å synge også er det teit å kunne synge og ikke kunne gjøre noe annet. Så da har det bare blitt liggende på en måte.

En annen deltager utrykte også at selv om de ønsker å utføre samspill i skolesetting kan deltagelse ofte oppleves som en terskel, som også påvirker deltagelse.

K4: Jeg har prøvd å spille i band før, og det er på en måte mye å leve opp til. Jeg kan være ganske dårlig på å opprettholde rutiner og planer og sånt. Så da føler jeg at jeg kommer med veldig lite til hver øving når jeg ikke har fått øvd på fritiden. Ja at det har ikke funket for meg å spille fast med noen andre da.

K4 uttrykker et press på å øve og at prestasjon under samspill hindrer muligheten for deltagelse. Press på øving var også årsaken for at K1 sluttet å spille i korps da de var mindre. De forklarer at de fant det givende å musikere, men at øving på pålagte korpstimer gjorde aktivitet mindre motivere:

K1: Det [korps] var gøy, men det var veldig mye øving, på tvang. Så det ble slitsomt, men det var gøy. Det mest positive når vi spilte sammen og det ble veldig sånn fin harmoni og sånn skikkelig fin sound. Det negative da var at det tok veldig mye, av tiden min, og var slitsomt.

Generelt var alle deltagerne som deltok på prosjekt ikke bare musikalsk interesserte, men hadde i tillegg i ulik grad holdt på med musikalske fritidstilbud, både på skolen og utenfor.

#### **4.1.4 Bevisstgjøring av lyttevaner gjennom lyttegruppe:**

*Innblikk 3:*

*På sin tur forklarer S3 at deres låt roer dem ned når de er sinte eller frustrerte. S3 forklarer at det å høre på musikk som er «sint» ikke alltid hjelper. Jeg spør om det er en spesifikk grunn til at de hører på sang hær, og S3 kommer inn på at det (iallfall i vintermånedene) er fordi man ofte kan bli litt deprimert av været og mangel på sol. Jeg spør om de kan tenke ut tilfeller hvor det å høre på sint musikk kan gå imot sin hensikt og S3 forklarer at av og til kan det generelt hende at når man eksempelvis hører på trist musikk kan man bli tristere. Jeg spør om de har flere låter som dette, som hjelper med å roe ned og S3 forklarer at de har lister med ulike følelser eller stemninger de bruker. S1 skyter inn og sier de også har ulike lister.*

Etter hvert som lyttegruppen sine økter ble utført, opplevde flere av deltagerne at de begynte i større grad å tenke over sine egne musikkvalg. Dette var for noen allerede et ønske eller forventning knyttet til aktivitet før prosjektstart, og som følge en viktig motivasjon for deltagelse:

S3: Blir jo interessant å se sånn hvordan musikk påvirker andre, med både trivsel og hvordan man takler følelsene?

Noen av deltagerne forklarte at etter lyttegruppen har de blitt mer bevisst på andre elementer i musikken. En deltager beskriver blant annet en ny bevissthet rundt tekst i musikken:

K1: Jeg har jo kanskje lært å høre på litt mer på musikken på en annen måte da. Og sånn, jeg tror jeg har lagt mer merke til teksten. Altså, hvorfor er den teksten der?

Selv om noen deltagere opplevde en ny bevissthet rundt musikken, syntes andre deltagerne derimot at det var mer spennende å utforske eget musikkrepertoar knyttet til temaene:

K3: Det er jo litt gøy å tenke over hva sang du vil vise da, så det er jo en positiv ting.

De reflekterer videre over hvordan samme låt kan ha ulike formål for en person basert på ulike kontekster:

K3: [...] senere så merker jeg at jeg kan høre på samme sangen selv om de gir forskjellige «Moods» liksom. Så jeg tenkte hær om dagen at det er ikke sånn for meg i hvert fall, at en sang hører til en følelse, eller en sjanger hører til en følelse.

K3 beskriver at selv om de ikke opplever at de har en ny bevisstgjøring av musikalske elementer, har de likevel utforsket deres forhold til eget repertoar.

#### **4.1.5 Musikkbruk i skolen; mer en bare lytting?:**

Utenom musikklytting var en av måtende deltagerne anvende musikk i skoletid gjennom et musikkrom, som var tilgjengelig for alle elevene ved skolen. Det viste seg midlertidig at flere av deltagerne fant det vanskelig å få plass på rom som følge av andre aktivitetstilbud og medelever:

S1: Vi har musikkrommet. Men med musikkrommet, så er det liksom litt sånn kamp om instrumentene da. Så hvis det allerede er noen der så er det sånn at du kan ta med deg en gitar og stikke på et annet rom, men du kan ikke gjøre så mye mer enn det.

S3 følger opp på S1 sitt utsagn og forklarer at en av årsakene til at det kan oppleves som vanskelig å komme seg inn på rommet, er fordi allerede etablerte band ikke er like inkluderende.

S3: Jeg føler at de på en måte dytter andre ut, så det er ikke det at det er kamp, men.. jeg vet ikke om alle føler seg sikre på liksom på å komme opp og spørre om de kan bli med, spesielt når det er en dannet gruppe allerede.

Til tross for at det kan oppleves som utfordrende å ta i bruk musikkrommet, bemerker likevel flere av deltagerne et ønske om å utføre mer musikkaktiviteter.

K4: Det hadde vært veldig gøy å gjøre noe på musikk rommet, som å spille instrumenter og sånt. For jeg har jo hatt litt lyst til å være med i skolebandet. Så det kunne vært fint å ha en måte å spille instrument med andre, uten at det er med press.

K4 reflekterer videre rundt hvordan tidlige erfaringer med musikk i skolen, spesielt på barneskolen, hadde vært viktig for deres trivsel:

K4: Jeg husker på barneskolen så sang vi i sånn skolekor, en gang i uken eller annenhver uke. Så kom liksom alle til skolen, også sang vi sammen. Det var høydepunktet av uken [...] også hadde vi lærere som spilte gitar og sånt.

K4 forklarer at denne aktivitet var et minnerikt tiltak, både fordi klassene ble samlet, men også på grunn av lærernes involvering i aktivitet.

Deltagerne viser høy interesse for musikk, både gjennom musikklytting gjennom skoletid, men også gjennom bruk av musikkrom. Det er likevel klart at til tross for motivasjon til musikkspilling, er det flere av deltagerne som finner det vanskelig å anvende rom.

## 4.2 «Tema 2»; Musikklytting, felleskap og aktivt pusterom i en skolehverdag:

### 4.2.1 Et avbrekk i hverdagen: skolens tiltak og elevenes behov

#### *Innblikk 4:*

*K1 spør om vi kan sette på YMCA. Jeg spør hvorfor de har valgt denne sangen og de forklarer at det var sangen som ble spilt av når Donald Trump gikk av som President. Alle synger med og gjør danseren assosiert med låt. Stemninger er god og gruppen smiler og snakker meldt med hverandre. Jeg spør om noen vet hva YMCA er og noen nikker, men de fleste rister på hode. Jeg forklarer og de som ikke viste virket positivt overasket. Når sangen er ferdig sier gruppen at det var kult å vite bakgrunn for låten. Alle sier de kunne sangen og jeg spør hvilke assosiasjoner de får. K1 og S3 sier de husker å ha danset til låt på skolen.*

Skolen deltagerne gikk på hadde de flere aktivitetstilbud, både musikalske og ikke musikalske, som var ment for å fremme sosial trivsel og felleskap. Blant annet beskriver S1 hvordan deres klasse holder aktivitetstimer innad i klassen, selv om de videre beskriver lite motivasjon for deltagelse:

S1: Jeg tror alle klassene skal ha aktivitetsgruppepersoner som arrangerer aktiviteter i timen og . Men, jeg vet ikke... personlig så syns jeg ikke at det er sånn veldig gøy.. Altså for meg så ville jeg helst gjort andre ting.

Når spurt om hvorfor S1 opplevde aktivitet som lite motiverende forklarer de at det er vanskelig å bygge nye relasjoner med klassekamerater som følge av at klassedynamikken allerede var godt etablert:

S1: Jeg føler sånn i VG3 så er du såpass kjent med de andre i klassen at det ikke skaper noe rom for å ha en samtale. Det skaper ikke noe rom for å bli venner med

noen, og er mer for bare å få tiden til å gå på en måte.

Lyttegruppen ble for noen deltagere en arena hvor de kunne bli kjent, og gi uttrykk uten press på prestasjon. Som K4 forklarer:

K4: Ja. Altså det vi har gjort er jo mest å, på en måte bli kjent, og kunne uttrykke seg selv, og gjøre det med inget press.

Selv om skolen tilrettelegger for sosialt samvær, ble det likevel utrykt at disse tilbudene ikke alltid møter elevenes behov. Derimot uttrykker noen av deltagerne at lyttegruppen rommet sosial oppbygging av relasjoner

#### **4.2.2 Lyttegruppen; Ro vs. Kaos:**

Gjennom lyttegruppen utrykte flere av deltagerne at de opplevde aktivitet som både som en positiv sosial møteplass, men også en pause fra skolehverdagen, hvor de fikk slippe vekk fra press og fag:

S3: Det er et avbrekk på en måte. Jeg synes jo det er veldig kos og jeg tenker sånn «Yay, nå skal vi høre på dette hær! Hva har du valgt?». Det er liksom, det er en conversation-starter på en måte.

Allikevel påpeker en deltager at aktivitet også hadde potensielle til å medføre stress på grunn av kolliderende aktiviteter og timeplaner. De understreker likevel at det ikke skyller aktivitetens innhold, men heller aktivitetens struktur, og at når først aktivitet er begynt faller stresset også bort:

K2: Det har kanskje vært blitte litt stress med å huske at det er i dag. Men når man først er der, og man sitter der å hører på en sang også kommenterer på kule ting som er i sangen. Da synes jeg at det går bra.



Det var også noen deltagere som beskrev at selv om aktivitet hadde vært givende, opplevde de likevel at de fort kunne bli rastløse som følge av lyttegruppe sin form og struktur. De understreker at ved å supplere hovedaktivitet med annen stimuli kunne bidratt til å øke motivasjon for deltagelse:

S1: Emm, for meg er det kanskje det at jeg blir litt rastløs av å sitte i ro, og høre på andre sine sanger.

Rastløshet var gjengående tema hos alle deltagerne fra S gruppen. De indikerte likevel trivsel rundt aktivitet, og ville selv komme med ideer til måter lyttegruppen kunne utvikles. En deltager foreslo blant annet å la musikken være et bakgrunns element rund andre aktiviteter:

S3: ..hvis det hadde vært sånn at man kunne dratt ut og tatt med en høyttaler og sittet i en park eller noe. At musikken er i bakgrunnen mens man kunne snakket sammen og blir kjent med hverandre. Det tror jeg kunne skapt veldig mye sånn samhold mellom folk i forhold til å bare høre på musikken.

Det var derimot uenighet blant deltagerne fra den andre klassen, som mente at andre aktiviteter under lyttegruppen kunne medføre økt press og anspenhet:

K4: Det kunne kanskje gjort det litt anspent, og liksom, legge på masse ting og gjøre det komplisert.

Oppsummert, fant de fleste lyttegruppen som et positivt avbrekk i skolehverdagen, men at formen på aktivitet, eller andre forpliktelser kunne påvirke kvaliteten av aktiviteten. I tillegg er det hvis uenighet innad i gruppen om aktivitet hadde hatt behov for flere elementer utenom ren musikklytting.

#### **4.2.3 Musikkdeling, en aktivitet for felleskap og trivsel?:**

*Innblikk 5:*

*Etter at sangene er spilt kommer vi inn på å dele musikk med andre. Jeg spør om noen i grupper har laget spillelister med venner/familie før, og noen nikker mens andre rister smått på skuldrene. K1 forklarer at det fins en «Blend» funksjon på Spotify som gjør det mulig at 2 eller flere kan vise sin musikk automatisk gjennom Spotifys algoritmer, De forklarer videre de ikke spesielt liker denne funksjonen fordi kan bli «eksponert» ettersom man selv ikke har kontroll over hvilke sanger fra sine lister som dukker opp. Jeg kommenterer selv til K1 at man kanskje ofte har musikk som både er ting man vil dele, og musikk som er personlig. K4 sier etterpå at det er derfor de liker lyttegruppen, fordi man har mulighet til å dele musikk man ikke nødvendigvis ville delt utenom, men at det fortsatt er innenfor trygge rammer. De kommenterer videre på dette med å si at blant annet fint at vi har de ulike temaene som hjelper med dette.*

Det var generell konsensus rundt deltagerne at både deling av egen musikk samt lytting til andre var en spennende og eller givende aktivitet. Likevel hadde de ulike deltagerne ulike innfallsvinkler rundt denne tematikken.

K1 beskriver blant annet at de selv til tider fant det vanskelig å velge sanger, men at det har vært både interessant og givende å høre på andres sangvalg.

K1: Emm.. jeg syns det har vært gøy å på en måte høre andres forslag på sang i forhold til temaet, men jeg syns det har vært vanskelig selv til å finne noe. For når jeg hører på sanger, så hører jeg ikke etter humøret mitt, skjønner. Men det har vært veldig spennende å høre på hva andre liker, og at det er veldig forskjellig.

De forklarer likevel videre at det ikke har vært skummelt å dele sanger når de frøst har kommet med innslag. En av grunne til dette forklarer K1 er at alle i gruppen formål åpner for deling av musikk, slik at terskelen for deltagelse er lavere enn for eksempel i egen klasse:

K1: Jeg vil si at det hadde vært enklere å dele sangene her enn det hadde vært med en klasse som ikke hadde vært interessert. For her er alle for samme grunn, istedenfor i en klasse.

Ved spørsmål rundt bruken av tema for hver økt beskriver S1 at dette har vært viktig for å bygge trygghet rundt musikkvalg. De beskriver at visse sanger kanskje har høyere terskel å vise frem, men at gjennom tematikk kan man argumentere for valg på en mindre eksponert:

S1: Hvis det ikke hadde vært et tema så kunne det liksom blitt enda mer usikkerhet rundt hva folk føler seg trygg på å dele.

K3 beskriver samtidig hvordan valg av tema gjør at man kan skape mindre fordommer rundt andres musikksmak, men samtidig bli introdusert til ny musikk man kanskje selv aldri hadde funnet:

K3: ..hvis du ikke har hørt på den sjangeren, så kan du kanskje få hørt en ny sjanger. Fordi ofte så er det sånn at man, på en måte, dømmer andre sjangere fordi man er så glad i sin egen sjanger, og har kommet langt inn i den.

Utforske ny musikk sammen var for deltageren et viktig element gjennom lyttegruppen. Det ble og tydelig at tema skapte rom for deltagelse for noen, men at andre fortsatt kunne finne det vanskelig å komme med sang til hver økt. Det viste seg også at noen deltagere fant det interessant å høre andres musikk, og at dette potensielt var en måte å bli kjent med andre i gruppen.

#### **4.2.4 Elevenes egen interesse for videre utvikling av tiltak for trivsel i skole:**

Til slutt var det klart at flere av deltagerne aktivt var interessert i fremme både hvilke behov de selv opplevde som viktige i møte med skole og trivsel, men også hvordan musikk og tilgang på musikkaktiviteter har vært en resurs i skolegangen:

K3: Det er jo gøy da å kunne liksom bidra [...] Det å kunne liksom være med å kjempe for at det blir kanskje en ting [mer musikktilbud] på flere skoler, eller at det blir bedre musikkrom på ungdomsskolen, eller at det er tilgjengelig. Det er egentlig ganske fint da.

Videre, når spurt om hvorfor dette er et viktig tema for K3 beskriver de at musikkrommet har blitt en viktig ressurs til å regulere seg selv gjennom skoledagen:

K3: Musikkrommet har egentlig blitt veldig viktig for meg. Og, liksom, hvis musikken hadde blitt borte og hvis jeg ikke hadde mulighet til å spille trommer når jeg er sint, så hadde det føltes det ganske trist ut.

K2 beskriver videre hvor viktig det har vært å ha musikkrommet tilgjengelig, slik at elevene har mulighet til å anvende musikk ved eget behov.

K2: Jeg føler selv at musikk er jo.. gøy, og avslappende. Men jeg føler også ofte at det er stunder når jeg faktisk har lyst til å spille musikk. Og det at vi har musikkrommet hær, og at det er så enkelt for oss, spesielt fordi klasserommet er i nærheten, det er jo fint.

Deltagerne uttrykker et ønske om å integrere mer musikk i skolen, ikke bare for dem selv, men for andre også. Dette er som følge av egen interesse, men også fordi de opplever musikk som meningsfullt blant elevene. Tilgjengelig er spesielt viktig for at et slikt tilbud skal være givende.

### **4.3 «Tema 3»; Stigma, fordommer og kontakt på tvers av linjer, i møte med gruppedynamikk i lyttegruppen:**

#### **4.3.1 Stigma på tvers av skolens linjer:**

##### *Innblikk 6:*

*Når alle hadde kommet og satt seg ned begynte vi med en introduksjonsrunde. Jeg observerer at deltagerne sitter klassevis på hver sin side av bordet, men kommenterer det ikke. Istedenfor spør jeg om de kunne si sitt navn, hvilken klasse/linje de går på, og*

*om de har en artist/ band de ville ønsket å dra på konsert med. Når ingen tar initiativ til å starte, begynner jeg, før jeg sender den videre til personen ved siden av meg. De (S1) starter med å si at de ikke har noen konsert de skulle ønske å dra på, men sier sitt navn og klasse. Resten på tur sier og sitt navn og klasse, selv om kun noen av deltagerne sa artister de ville likt å dra på konsert med.*

En av de mest utalte utfordringene deltagerne opplevde i forhold til trivsel og felleskap var hvordan ulike klasser og linjer ofte har et skille mellom seg, samt hvordan dette internt har medført til fordommer og stigma mellom ulike elevgrupper. Dette blir understreket av deltagerne fra S-linjen, som beskriver at disse fordommene ofte er rettet mot K-linjen, selv om de ulike linjene alle har fordommer mot hverandre.

S1: Det er et splitte mellom linjene på en måte, og det ligger en del stereotyper i ting. Også vi går i tredje klasse, men vi føler liksom vi er de utenfor studie som liksom ikke helt passer inn i det, som passer mer inn i K-klasse miljøet.

Det blir i tillegg understreket i sitatet ovenfor at S1 ikke opplever at de selv passer inn i S-linjen sitt miljø. Videre medfører dette da vansker ved å bygge rasjoner med andre linjer, ettersom fordommene fortsatt står. S1 forklarer likevel hvordan stigmaene letter når en først blir kjent med hverandre:

S1: Jeg har snakket med folk fra K-linjen og noen av de ville ikke snakke med meg fordi jeg var fra S-linjen. Men så har vi sittet sammen i gruppe i et fag en gang, og vi snakket sammen og det var sånn «Åja, du var ikke så ille liksom».

Det var også tydelig hos deltagerne fra K-klassen at mange fordommer ofte føltes å være rettet mot dem, spesielt som følge av valgt av linje. Det ble også forklart fordommene ofte føltes å komme fra S-linjen:

K2: Ofte så har jo de som går S-linje.. jeg vet ikke.. jeg føler at de kanskje ser litt ned på de som går K-linjen. Jeg tror det kan være veldig mange som ikke liker oss så veldig godt.

Når spurt om hvilke arenaer i skoletid man kan omgås med elever fra andre linjer, forklarer K3 at deres eneste erfaring er knyttet til skole-bandet:

K3: Ja, det eneste er jo bandet. Fordi en stor eller en liten del av bandet er S-elever, er det den eneste måten jeg liksom kjenner S-elever egentlig, som jeg kan komme på nå da.

#### **4.3.2 Gruppedynamikk og oppbygging av felleskap; ulikeperspektiver og syn:**

##### *Innblikk 7:*

*Imens vi finner fram K4 sin sang, snakker de andre deltagerne med hverandre. Under sang prates det om bandet og låten. K4 sier de liker sangen fordi de har så mange kule og rare lyder/ elementer. K1, K2 og K3 er deltagende i samtalen jeg og K4 har, men S1 og S3 snakker for seg selv. Jeg prøver å invitere dem inn i samtalen ved å stille åpne spørsmål til gruppen og noen spesifikt til dem, men de svarer kort før de går tilbake til sin samtale.*

Etter hvert som lyttegruppen ble etablert og deltagerne ble bedre kjent med hverandre, begynne et skifte i gruppens dynamikk å tre frem. Skiftet sto mellom de deltagerne som opplevde at relasjonen innad i gruppen ble sterkere, og de som opplevde en brist. Dette skille ses hovedsakelig mellom elevene som går samlet i K-klassen og de elevene som gikk i S-klassen.

Kontrasten kom først til utrykt i det andre intervjurunden med elevene fra K-klassen, hvor K3 beskriver hvordan elevene fra den andre klassen opplevdes som mindre interessert i å lytte til deres bidrag, gjennom ulike handlinger gjort i lyttetimene:

K3: Jeg mener, akkurat de andre [S-deltagerne] de virker ikke liksom.. like interessert, i fra mitt perspektiv da. De burde være litt mer interessert, og ikke sitte på mobilen sin hele tiden.

K3 sitt utsagn blir møtt med enighet fra resten av K-klassen, deriblant K4:

K4: Det var mange som snakket om andre ting når vi hørte på musikk og sånt. Og det var litt kjipt liksom, for da føler man at de ikke bryr seg veldig mye om å være med..

I kontrast, når elevene fra den S-klassen ble spurt om deres opplevelse til gruppedynamikken, uttrykte både S1, S2 og S3 at de opplevde at relasjonen var fin. S3 forklarer videre at de setter pris på mangfoldet i gruppen:

S3: Det er liksom, det er nokk for, liksom, «diversity» blant oss, men det er ikke alt for mye til att du føler det presset, på en måte.

S3 sin opplevelse av klassens mangfold ble videre diskutert når de forklarer hvordan de setter pris på å både ha elever i gruppen de er allerede var trygge på kombinert med elever de ellers ikke hadde bekjentskap til:

S3: Jeg liker veldig mye det at vi har folk vi kjenner oss trygge på i tillegg til at vi har noen fra andre klasser. Det er den miksen med det som gjør det mye tryggere.

S1 supplerer videre, og beskriver at dersom lyttegruppen hadde vært gjort med deres klasse, kunne dette medført til økt press, ettersom dette var elever deltagerne måtte møte daglig utenom gruppens aktivitet:

S1: Jeg tror det er bra å blande det litt, for hadde du tatt alle fra vår klasse for eksempel, så hadde jeg nokk ikke vært like engasjert på en måte. Fordi at da føler jeg at det er litt større press, fordi at det er folk du omgås hver dag.

I tillegg beskriver de at en potentiel årsak for den positive gruppedynamikken er at de har en fellesnevner i musikksmak, og at dette gjør terskelen for å delta en lavere. Størrelsen på gruppen var også en avgjørende faktor på relasjonsbygging:

S1: jeg føler liksom, den gruppen vi er i nå, vi er på en måte alle litt en del av samme sub-culture, på et vis. Og da er det liksom, du føler ikke at du kan overraske dem på en

negativ måte. Og det at når man er så få, hvis det hadde vært i en større gruppe så hadde man kanskje føler seg litt mer utrygg og man kan ha et flertall mot seg, hvis man velger en rar sang.

Det viser seg klart at deltagerne hadde ulike opplevelser av relasjon innad i gruppen. Den største årsaken til dette var bruken av mobiltelefon under økt, samt prat. Før start av aktivitet ble gruppen enige sammen med meg å holde relativt løse rammer for telefonbruk og prat under sang. Etter tilbakemelding derimot ble mobil-forbud under sangdeling innfridd. Allikevel ble ingen rammer for prat etablert.

### 4.3.3 Deltagernes erfaringer knyttet til lyttegruppe:

#### *Innblikk 8:*

*S3 velger å spille en låt de selv assosierer med juletider, men som ikke er ansett for å være en julelåt. Imens sangen går lyttes det utenfor mye snakking, selv om det av og til snakkes mellom vennegruppene. Jeg kommenterer at artist ligner litt i stil til AURORA og noen fra K-klassen nikker enig med. Mens låt går ser K4 ned på arket og sier til meg at de hadde vært med, selv når de var borte, ettersom to artister de likte var der. Jeg forklarer at artistene de referer til kom fra timen med S1 og S3 (økt 4), og K4 og S1 snakker kort med hverandre. Jeg stiller litt spørsmål for å holde samtalen gående. Når sangen er ferdig, spør jeg hvilke assosiasjoner gruppen fikk. De fleste var enige i at den var rolig, og at ga assosiasjoner til å gå ute i tåke/mørket.*

Til tross for ulike opplevelser knyttet til dynamikken mellom elevene i grupper var det likevel flere som hadde en positiv opplevelse ved det å både dele og vise egen musikk. Blant annet beskriver en elev hvordan de har funnet det givende å lære av andre sine mestringsstrategier gjennom musikkbruk:

S3: Det har vært veldig fint, å kunne møte folk som har veldig mye samme interesser. Og også, litt det med å i siste time se på hvordan andre personer og sånn bruker musikk, og slappe av og sånne greier.



K4 forklarer også at det var interessant å oppdage at deltagerne brukte musikk til like formål som seg selv, til tross for at musikkvalg var annerledes:

K4: Det å liksom se på hvor likt forhold man har til musikk, selv om man hører på helt forskjellig musikk. For eksempel når vi skulle beskrive en sang eller hvilke inntrykk vi fikk, så var det en del forskjellig, men det var også mye av det samme som gikk igjen. Det var kult.

K3 forklarer derimot at de opplevde at utforskning av eget repertoar var det som ga dem mest utbytte:

K3: Jeg synes det har vært gøy å dele musikk og sånt, og at jeg måtte tenke på mitt sang-repertoar. For det er jo ofte sånn at selv om man har samme tema så har man kanskje ikke samme type musikk for det temaet. Så det jo litt interessant å høre liksom min musikk i forhold til de andres musikk.

Til slutt forklarer K4 hvordan deling av musikk, og fellesskapsfølelsen var en motivasjon for oppmøte til skole:

K4: Det har vært litt sånn motiverende til å komme på skolen, spesielt siden gruppen var på mandager. Da vil jo man ikke på skolen, også tenker man sånn «Okey, men jeg har jo en avtale. Det går ikke bare utover meg hvis jeg ikke kommer på skolen i dag». Og da tenker man liksom at man vil være med for felleskapet.

## **5. Diskusjon:**

I denne delen av oppgaven vil jeg utforske resultatene fra funn og knytte de opp til teori, med utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Den første delen vil ta for seg musikklyttevane hos ungdommen, både i hverdagen og i skoletid. Den andre delen vil ta utgangspunkt i musikklytting som en aktivitet under skole tid, hvor jeg vil se på elevenes opplevelser av aktivitetstilbudet. Den siste delen, omhandler musikklytting i skolesektor, hvor jeg diskuterer

lyttegruppe som metode i musikkterapeutisk praksis som forbyggende tiltak i skolen knyttet til barns rettigheter og samfunnsmusikkterapeutisk perspektiv.

## **5.1 Musikklyttevaner hos ungdom i hverdagen og i skole:**

I intervjuene og lyttegruppen utrykte deltagerne at musikk var en betydningsfull del av deres hverdag. I analyse av datamaterialet opplevde jeg at teknologi og den digitale verden sto sentral i måten ungdommen oppdaget og tilegnet seg musikk. Dette kommer eksempelvis fram gjennom bruken av spillelister, samt gjennom samtaler som oppsto under aktivitet om sosiale medier.

Som vist i teorien, er det allerede studier som tyder til at ungdoms forhold til digitale verktøy generelt er stor, der kommunikasjon og skapelsen av en offentlig identitet er sentrale temaer. Det blir videre poengtert av Pluretti og Bobkowsi at bruk av sosiale medier også kan være et nyttig verktøy for å bygge opp sosiale ferdigheter, og hvor musikkinteresser rundt eksempelvis artister kan bygge grunnlag for interaksjoner med andre jevnaldrene (Pluretti & Bobkowsi, 2019 s.207-209). Med dette vil jeg argumentere for at teknologisk forståelse er essensiell kunnskap i musikkterapeutisk praksis for å kunne møte ungdommen, og samtidig anerkjenne ungdommens ressurser slik de fremstår gjennom teknologisk bruk og forståelse. I tillegg er det av relevans å forstå hvordan ungdommens musikalske tilnærming til musikk kan være preget av sosiale medier.

Analysen av funn viste videre at deltagerne anvendte musikk forskjellig utifra diverse kontekster og formål. Dette ble blant annet uttrykt av deltagerne gjennom hvilke elementer i musikken, som tekst, melodi, og symbolikk de la mest vekt på under musikkvalg. I tillegg ble det uttrykt hvordan ulike deltagere utpekte musikk utifra forskjellige kontekster. Dette tyder til at musikkens handlingsrom både er knyttet til musikalske kvaliteter, men også deltagerens egen assosiasjon eller bruk.

Disse utsagnene kan videre kobles til DeNoras teori rundt «affordance» og «appropriation», der det vektlegges at samme type musikk kan prege personer forskjellig basert på individs egen tolking og bruk (DeNora, 2000, s.40-41 ). Å Forstå hvilken betydning musikk har for ungdom, ens relasjon til sang eller artist, eller hvilke metoder de anvender for å fremme ulike emosjoner er dermed essensielt for at musikkterapeut selv skal kunne møte ungdommen i musikkaktivitet.

Betydningen av slik kompetanse kan videre ses gjennom Skånlands doktorgrad, hvor hun utforsker hvordan musikklytting kan brukes som en aktør for velvære og mestring av hverdagen (Skånland, 2012). Selv om Skånlands oppgave tar utgangspunkt i eldre teknologi (Mp3spillere), vil jeg likevel argumentere for at fenomener som trer frem i Skånlands forskning kan overføres til musikkbruk gjennom nyere musikktenester. Deriblant uttrykker Skånland hvordan teknologiske verktøy gir mulighet for musikklytting som en privat aktivitet, selv utenfor hjemmet. Dette i tur gjør at personer kan anvende musikk til å kontrollere miljøfaktorer og skape en atmosfære som fremmer deres behov (Skånland, 2012, s.135-137).

At musikk ble brukt for aktive gjøremål kom også frem i intervjuene, deriblant i hvordan deltagere brukte musikk på bussen, eller for å fremme konsentrasjon under skolearbeid. En kan dermed argumentere for at ungdommen aktivt bruker musikk gjennom hverdagen, både på skole og på fritid, for å regulere ulike tilstander etter behov.

Disse funnene samsvarer også med DeNoras påstand rundt hvordan musikk kan være en teknologi for utvikling av selvet. Hun beskriver hvordan musikkbruk i hverdagen er med på å utvikle ens handlingsrom, både in en personlig og sosial kontekst, hvor en har ulike sanger som brukes til å fremme ulike stemninger eller behov(DeNora, 2000, s.47). Med dette blir musikken en inngang til å aktivt endre situasjoner eller emosjonelle tilstander hvis ønsket. Musikklytting kan som følge være en metode selvregulering. En kan dermed reflektere over om musikk kun er en positiv kilde for adaptiv adferd, eller om bruk av musikk også kan ha negativ påvirkning på helsefaktorer.

I intervjuene uttrykte de aller fleste deltagerne primært positive sider ved musikklytting, noe som også kom fram under lyttegruppeøktene. Allikevel viser innblikk 2 og 3 i funn del hvordan ungdommen også kan reflekterte over negative sider ved musikklytting. I møte med ungdom er det viktig for musikkterapeuter å være bevisst på hvordan musikklytting både kan fremme gunstig og ugunstige mestringsstrategier, som vist i forskning (Mcferran& Saarikallio

,2014; Stewart et al., 2019;). Disse artiklene poengterer hvordan musikkbruk ikke alltid er knyttet til en bevisst handling, som i tur kan ha effekt på ens helse eller tilstand. McFerran og Saarikallio forklarer likevel at gjennom samtaler rundt ugunstige mestringsstrategier ligger potensiale for ending (McfFerran & Saarikallio, 2014, s.92). I kontrast beskriver Stewart at ungdom har en viser økt motstand til egen bevisstgjøring (Stewart et al., 2019, s.7-8).

Dette var ikke min erfaring med lyttegruppen. Selv om ungdommen primært fokuserte på positive aspekter ved musikklytting, var de likevel refleksive og åpne i møte med ny kunnskap om ugunstige mestringsstrategier. Som følge kan en argumentere for at ungdommen i lyttegruppen har potensiale for refleksjon rundt mestringsstrategier gjennom musikken.

Allikevel, dersom ungdom selv ikke har innsikt i hvordan musikken kan påvirke ens reguleringsprosesser, kan det være relevant for musikkterapeuter å etablere innsikt i slik tematikk. Det er likevel viktig å poengtere at forskningen presentert ovenfor er primært knyttet til ungdom med psykiske plager. Denne masteroppgaven tar ikke utgangspunkt i elever med psykiske utfordringer, og fokuserer heller på elever i generell forstand. Som følge vil jeg argumentere for at musikkterapeutisk arbeid i møte med elevgrupper krever refleksivitet og kritisk holdning til egne tolkninger. Allikevel er det relevant for musikkterapeuter å være bevisst på hvordan musikk kan medføre potensiell uhelse, slik at en har kompetanse på å møte slik problematikk dersom det er av relevans.

Hvordan ungdommens lyttevaner både kan være en helsefremmende ressurs, og samtidig ha potensiale for uhelse må dermed videre diskuteres gjennom kritisk refleksjon rundt helsebegrepet i musikkterapeutisk praksis. I teoridel ble det lagt frem ulike helsesyn, og hvordan disse påvirker holdninger knyttet terapien (Bruscia, 2014, s.99-102). Ettersom skolen er en arena for all ungdom, kan det dermed være problematisk for musikkterapeuter og andre fagfelt å jobbe utifra en patogen holdning, der helse kun ses gjennom fravær av diagnoser. Derimot, gjennom et salutogenetisk helsesyn vil egen opplevelse av helse være vektlagt, noe som kan være av relevans i denne konteksten. Som følge vil jeg argumentere for at salutogenetisk helsesyn rommer et større potensiale i møte med målgruppe, der elementer som trivsel, mestring og livskvalitet kan ta større plass.

Videre vil jeg vektlegge hvordan et samfunnsmusikkterapeutisk perspektiv kan være gunstig under arbeid med allmenn elevgruppe i skolen. Ansdell stiller seg kritisk til tidligere musikkterapeutiske holdninger rundt helsebegrep, og vektlegger hvordan både individuelle

forutsetninger og miljøfaktorer påvirker disse erfaringene (Ansdell, 2002). Stige og Aarø argumenterer i tillegg for at «terapeutisk arbeid» innenfor fagfeltet må utvide sin holdning, og inkludere alle faktorer som ivaretar og motarbeider dårlig livskvalitet (Stige & Aarø 2012, s.14). Hvordan musikklytting, både alene og med andre kan bidra til å styrke ens livskvalitet kan poengteres gjennom Ruuds artikkel om samme tematikk. Som beskrevet av Ruud gir Musikk rom for å utforske egne følelser, skape mening til erfaringer, og kan i samhold med andre brukes for å fremme opplevelse av tilhørighet (Ruud, 1997). Dette samsvarer med de opplevelsene deltagerne utrykte rundt eget forhold til musikk. Som følge kan en argumentere for at deres lyttevaner bidrar som en ressurs som kan styrke ens mestring av hverdagen.

Hvordan musikklytting kan anses som en betydningsfull ressurs i ungdoms liv kan også understrekes gjennom Rolvsjord artikkel knyttet til Ressurs-orientert musikkterapi. Rolvsjord poengterer hvordan stimulering eller oppfostring av disse ressursene er en essensiell del av musikkterapeutisk praksis, i møte med helsefremmede arbeid (Rolvsjord, 2008). Som vist kan ungdommens forhold til musikklytting være en slik ressurs som spiller inn på deres handlingsmuligheter i møte med seg selv og sitt miljø. Å anerkjenne elever som ressurssterke mennesker gjennom deres lyttevaner vil jeg dermed argumentere er essensielt for musikkterapeutisk arbeid, spesielt innenfor samfunnsmusikkterapeutisk grunnsyn.

## **5.2 Musikklytting som aktivitet i skole:**

I analyse av datamaterialet ble det belyst diverse punkter knyttet til positive erfaringer med sturkuret lyttegruppe. Deriblant var det flere deltagere som utrykte hvordan lyttegruppen opplevdes som et avbrekk, både i form av avslapping, men også som en distraksjon fra prestasjonsstress. Hvordan musikkaktiviteter i skolen kan etablere et sosialt frirom blir understreket i Krügers og Strandbus arbeid, der han argumenterer for at musikalsk deltagelse åpner for muligheter til å utrykke seg selv, bygge sosiale nettverk og likestille maktposisjoner på institusjoner (Krüger & Strandbu, 2015 s. 109-111).

Å skape rom for fritid under skoletid kan dermed bidra til å gi elever muligheter og ressurser som styrker deres sosiale erfaringer og mestringsutvikling. Som vist, er det ikke gitt at alle unge mennesker har lik tilgang på fritidsaktiviteter som skjer utenfor skoletid (Frivillighet

Norge, 2019). Derimot er norske skoler en arena hvor alle barn kan møtes, og samtidig skape sosiale bånd. Tilrettelegging av aktiviteter som ungdommen både er interesserte i og som gir muligheter for sosialt samspill vil jeg dermed påstå er viktige elementer for barns utvikling og læring. Dette blir også poengtert av Krüger og Strandbu, der de beskriver hvordan musikkaktiviteter er med på å utvikle sosiale ferdigheter, gjennom uformelle læringsprosesser (Krüger & Strandbu, 2015, s.112-114).

I analyse av datamaterialet ble det vist at skolen som deltagerne gikk på allerede hadde etablerte aktivitetstilbud tilgjengelig. Til tross for diverse tiltak var det likevel flere deltakere som utrykte at disse aktivitetene kunne være mindre motiverende å delta på. Ulike årsaker til dette var aktivitetenes strukturer, forventinger rundt aktiviteter, eller svake relasjoner med andre klassekamerater. Når de samme deltagerne ble spurt om erfaring knyttet lyttegruppen, utrykte de derimot at lyttegruppen var givende eller interessant. Rolvsjord forklarer at mestring eller «empowerment», er det viktig element i oppfostring og styrkning av helse (Rolvsjord, 2008, s128-129). Ved å tilrettelegge for aktiviteter utifra elevenes interesser og allerede etablerte musikkressurser, vil jeg argumentere for at skolen kan møte elevene på en måte som fremmer motivasjon. Som følge vil jeg poengtere at lyttegruppen har potensiale for slikt arbeid, der musikklytting allerede er en sterk ressurs hos ungdommen. Hvordan aktiviteter som lyttegruppe kan bidra til motivasjon i skolegang kan videre ses gjennom intervjuene, der en deltager utrykte økt motivasjon for oppmøte til skolen, som følge av aktivitet. Det er likevel viktig å fremlegge at ikke alle deltagerne hadde denne opplevelsen, der en kunne også oppleve stress knyttet til oppmøte. En deltager uttrykker at dette var et resultat av aktivitetens struktur i møte med skolens timeplan. Ettersom denne studien ikke var etablert som del av skolens program ble aktivitet hold i elevenes friminutt. Dette medførte ulike problemstillinger som overlappende aktiviteter eller timer. Som følge vil jeg argumentere for at musikkterapeutiskarbeid i skolen, som lyttegruppen, må planlegges og kommuniseres godt med institusjon, slik at aktivitet ikke blir en ekstra stressfaktor hos elevene.

Videre er det relevant å trekke inn at elevene som valgte å delta på lyttegruppen hadde, i ulik grad, en musikalsk bakgrunn. Med musikalsk bakgrunn menes det at alle deltagerne hadde vært aktivt utøvende enten gjennom egenspilling eller gjennom musikalske fritidstilbud. I tillegg var en deltager allerede aktivt medlem i band i tillegg til lyttegruppe på skolen. Dette tyder til at deltagerne allerede hadde en økt interesse for musikktilbud. Som følge kan en

reflektere over om disse deltagerne representerer den allmenne elevgruppens musikkinteresse. Til tross for dette vil jeg likevel argumentere for at musikklytting i skoletid er en givene aktivitet som kan bidra til å etablere trivsel.

Ruud argumenterer for at det er en sterk relasjon mellom musikk og identitet. Han beskriver hvordan musikken kan være en aktør for egen identitetsoppbygging, og samtidig bidra til å etablere felleskap og tilhørighet med andre (Ruud, 2013). Ved dette kan en argumentere for at musikk er en betydelig rolle menneskers liv, uavhengig av hvilke tidligere musikalske erfaringer man har. Samtidig understreker Krüger og Strandbu hvordan musikkaktiviteter gir mulighet for trivsel gjennom et musikalsk frirom og felleskap (Krüger & Strandbu, 2015, s.110-111). Som følge vil jeg argumentere for at lyttegruppe kan være av relevans for elever uavhengig av musikalsk bakgrunn.

Videre var det noen deltagere som opplevde at lyttegruppen ble en arena for å bygge bekjentskap med andre fra gruppen. Å bygge gode relasjoner er essensielt for utviklingen av ungdom. Som beskrevet i Proctor artikkel er sosial kapital knyttet til de muligheter et menneske har i samfunnet gjennom de sosiale nettverkene som de etablerer. Han beskriver videre hvordan sosiale kontekster som familierelasjoner og utdanning er med på å bygge denne kapitalen (Proctor 2011, s.244 ). Som vist i Roaldsnes artikkel kan ens kulturelle kapital også være avhengig av familiens kulturelle eller sosiale kapital (Roaldsnes, 2024). Dette kan medføre en skeivfordeling av ressurser, utifra ens bakgrunn. Som følge kan en argumentere for at skolen også burde være en arena der slike ressurser kan innhentes. Med dette forsikrer vi at ungdom har like muligheter til deltagelse i sosiale kontekster, som stryker deres utvikling. Proctor argumenterer for at musikalske tilbud kan være en slik arena, der sosiale interaksjoner oppfostres. Musikken blir en fellesnevner i interaksjonene som knytter deltagerne sammen (Proctor,2011, s.246-248).

Musikklytting i sosial kontekst kan dermed argumenteres for å være en metode som har potensiale til å bygge opp ens sosiale kapital. Dette bygger også på Smalls begrep om «musicking» der han vektlegger at selve musikken skapes igjennom selve aktiviteten og konteksten musikken fremstår i (Smalls, 2002). Som følge kan en argumentere for at musikklytting i en sosial kontekst medbringer andre kvaliteter enn ved egen musikklytting.

Det er viktig å poengtere at lyttegruppen ikke er en utøvende aktivitet i den tradisjonelle forstand. Allikevel vil jeg vektlegge at musikklytting er en aktiv prosess, som understreket av

Mcferran i boken «receptive music therapy» (Mcferran, 2022, s.11). Ved å lytte til musikk i samhold skapes en ny tilnærming av musikken. Den farges av de interaksjoner som skjer før etter mellom og etter sang blir spilt. Dette kan blant annet ses gjennom hvordan et par av deltagerne opplevde at de fikk et nytt innblikk i musikken under lyttegruppe. Som følge kan en diskutere om musikklytting i grupper kan være en slik prosess, der musikken skapes gjennom felles lytting. Dette i tur kan potensielt bidra til utvikling av sosial kapital, der musikklytting i et felleskap åpner for samtaler og sosiale interaksjoner gjennom musikkvalg.

En kan også reflektere over om lyttegruppe er en naturlig inngang inn til andre musikkaktiviteter i skolen. Som nevnt av deltagerne var det flere elever, både fra lyttegruppen og utenfor, som tok i bruk eller ønsket å ta i bruk musikkrommet allerede etablert på skolen. Allikevel ble det også uttrykt viss terskel for deltagelse, som følge av press knyttet til samspillsforventinger, og allerede etablerte grupper i aktivitet. Som sett, kan en argumentere for at lyttegruppen skaper en arena hvor relasjoner kan oppstå. Ettersom aktivitet rommer mulighet for deltagelse, uavhengig av musikalsk bakgrunn kan en dermed argumentere for at musikklytting i felleskap kan være en nyttig metode for å starte relasjonsbygging med.

Å etablere trygghet for musikkdeling ble videre et sentralt tema under både intervjuene og lyttegruppeøktene. Det ble forklart hvordan det å dele musikksmak av og til kan oppleves som en terskel, fordi man er redd for å bli dømt. Det samme ble vist gjennom innblikk 5 hvor Spotifys «blend funksjoner» ble diskutert, og der deltager uttrykker å bli eksponert underbruken. Ruud beskriver hvordan musikk koblingen mellom sosial og personlig identitet, i møte med musikk kan av og til medføre kontraster, noe som kan prege hvilken musikk man velger å fremme i ulike kontekster (Ruud, 2013, s.159-160). Derimot, gjennom bruken av «temaer» i lyttegruppen ble rammer for musikkdeling etablert som skapte trygghet. Et eksempel på dette kan se i innblikk 4, hvor sangen YMCA ble en inngang til å dele erfaringer og minner deltagerne ellers ikke ville ha snakket om. Dette oppsto også under andre økter og sanger. Som følge er viktig at musikkterapeut etablerer rammer som skaper trygghet for deltagelse. Dette i tur senker terskel for å kunne gi uttrykk, som igjen bygger et felleskap rundt delta erfaringer.

En kan også reflektere over om relasjonsbygging gjennom musikklytting kan bidra til å motvirke stigmatisering og fordommer knyttet studievalg. I analysen av datamaterialet



opplevde jeg at stigmatisering var den utfordringen deltagerne ga mest utrykk for, spesielt knyttet til trivsel. Dette kom blant annet fram i intervjuene, der en deltager beskrev at deres studievalg hadde resultert i erfaringer der andre elever ikke ville snakke med dem. Derimot understreker samme deltager at når dialogen ført begynte, ble også fordommene motarbeidet. Dette gir et inntrykk av at deltagerne i studien har et ønske om bygge et felleskap med jevnaldrende, men at terskel for å etablere kontakt med elever utenfor sin sosiale sfære er stor, som følge av assosierte stereotyper.

Utifra analyse av datamaterialet vil jeg dermed påstå at det er en kobling mellom deres opplevelser av skolegang og stigma knyttet til både individuelle forutsetninger og grupperinger. Dette samsvarer med Goffman sin teori om stigma, der han beskriver at stigmatisering kan ses gjennom diverse forhold (Goffman, 1963, s.14). Å være bevisst på hvordan stigmatisering kan fremtre på diverse måter, vil jeg argumentere er viktig i arbeid med skolelever, der deres opplevelse av skolemiljø kan påvirke deres trivsel.

Ruud poengterer, som vist, at tilhørighet er en essensiell del av livskvalitet. Han understreker hvordan isolasjon kan medføre at man faller utenfor i samfunnet, men vektlegger også at musikkaktiviteter kan gi tilgang til sosiale arenaer (Ruud, 1997, s.94-95). For å sikre at vi ivaretar alle i musikkterapeutisk arbeid vil jeg dermed argumentere for at vi må se på sosiale faktorer som utspiller seg i miljøet.

Krüger og Strandbu beskriver videre at musikkaktiviteter kan gi mulighet for deltagere å motarbeide stigmaene, ettersom at musikkspilling åpner for samarbeid og læring (Krüger & Strandbu, 2015, s.111-112). Dette kom også gjennom i analyse av funn, der noen deltagere erfarte hvordan de kunne lære om andres musikalske vaner og mestringsstrategier gjennom lyttegruppen. Samtidig var det noen deltagere som ga utrykk for at musikken åpnet for å møte andre elever med like interesser som hen.

Igjen er det relevant å poengtere at dette ikke var den samme erfaringen hos alle, der noen opplevde hverken økt trygghet for musikkdeling eller noen sterkere relasjon med andre deltagere. Ruud beskriver hvordan tilhørighet i visse miljøer kan også medføre til ulike grupper blir generalisert som følge av deres tilhørighet. Musikken er sterkt knyttet til deres identitet, og kan dermed prege ens tolkning av andre (Ruud, 2013, s.140-142). Noe som ikke kom frem i funn del men som er relevant å nevne er at de deltagerne som opplevde mindre relasjonsbygging på tvers av linjer, også opplevde dette primært hos deltagere som viste større motvilje mot deres musikksmak. Som følge vil jeg argumentere for at

kommunikasjonsmangel sammen med allerede etablerte fordommer mellom linjer var primære årsaker til svekket relasjonsbygging. Sett utifra de ulike perspektivene som kom frem gjennom funn kan en argumentere for at musikklytting har et potensiale for å bygge relasjoner som kan motarbeide stigmatisering, men at dette er avhengig av aktivistens struktur, individuelle erfaringer knyttet til stigmatisering, og musikkterapeutens forståelse av miljøforutsetninger knyttet til stigma. I tillegg vil jeg poengtere hvordan videre forskning er nødvendig før en kan trekke noen konkrete konklusjoner.

Gjennom analysen er det min tolkning at elevene også hadde ulike behov knyttet til lyttegruppen, noe som gjennom prosjektgjennomføringen belyste diverse svakheter rundt studiens struktur. Jeg vil argumentere for at en primær årsak til dette var gjennom ulike forventninger knyttet til aktivitet. Eksempelvis var det noen deltagere som uttrykte et ønske om å bruke musikk mer som et bakgrunnsэлеment for andre sosiale sammenkomster eller aktiviteter. På den andre siden var de andre deltagere mer opptatt av hvordan musikken skulle være fokuspunktet. Dette ble uttrykt i intervjuene, hvor deltagerne i større grad ga inntrykk for et ønske om å lære om musikken potensielle som en helseressurs, både for eget bruk og gjennom samtaler med studenter. Som følge vil jeg påstå at to kontrasterende behov ble vist av deltagerne; 1) Aktiv og konsentrert musikklytting, og 2) Musikklytting som en inngang til andre aktiviteter.

Som nevnt i teoridel, kan samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming ses gjennom ulike kvaliteter oppsummert som PREPARE. Et sentralt aspekt ved dette begrepet er at hver kvalitet er essensiell for musikkterapeutisk arbeid, og hvor hver kvalitet må vektlegges (Stige & Aarø, 2012, s.18-19). I strukturell oppbygging av lyttegruppen vil jeg argumentere for at musikkterapeut må være bevisst på alle kvalitetene både før og gjennom aktivitetsutførelse. Dette er for å sikre at metoden blir raffinert slik at alle i gruppen kan få utbytte av aktivitetstilbud. En slik holdning til oppbygging av musikkterapeutiske tilbud krever refleksivitet, som beskrevet av Stige og Aarø (Stige & Aarø, 2012, s.23). Å forholde seg refleksiv til eget arbeid, basert på målgruppe er dermed en del av den terapeutiske prosess. Dette krever midlertidig at en har en kontinuerlig kritisk holdning til egen tilnærming.

Gjennom studien tok jeg et bevisst valg på at deltagerne skulle være med i utforming av aktivitetens struktur. Allikevel vil jeg kritisere min tilnærming, der jeg ikke etablerte klarere rammer for aktivitet før første økt. Dette medførte ulike forventninger både til aktivitet og til

hvilke normer som ble satt for deltagelse. Selv om deltagelse og medbestemmelse er sentralt for å sikre at elevene blir sett og hørt, er det likevel viktig at musikkterapeut er reflekssiv i utforming. Å jobbe med ungdom handler om å etablere trygge rammer for deltagelse. Lyttegruppen, slik utført i prosjektet ga rom for deltagelse, men har også uklar struktur, som tyder til ulik oppfatning av aktivitet. Som følge vil jeg argumentere for at planlegging, og kontinuerlig utvikling av aktivitetstilbud er essensielt for at aktivitet skal kunne jobbe med ungdommens behov. I tillegg vil jeg fremheve at musikkterapeut må selv sitte med kompetanse knyttet til ungdommens behov for å kunne tilrettelegge tilstrekkelig.

### **5.3: Behovet for musikklyttegrupper for å fremme trivsel og helse i skole, gjennom forebygging**

Som nevnt har alle barn i Norge en rett på å ha et trygt å godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998 §9 A-2). For å kunne sikre at alle elevene skal ha denne erfaringen, vil jeg argumentere for at skolene aktivt må fremme tiltak som ivaretar både individuelle behov og behov knyttet til skolemiljø. Bronfenbrenner vektlegger hvordan barn og unges utvikling ikke kun kan ses i isolert kontekst, men må også vektlegge miljøfaktorer. Han understreker at det er komplekst system, hvor diverse relasjoner som familie og skolen igjen påvirker individets forutsetninger (Bronfenbrenner, 1979, S-3-4). For å kunne jobbe med individuelle forutsetninger, vil jeg dermed argumentere for at musikkterapeutisk arbeid i skolen også må jobbe aktivt med miljøfaktorer, og ha en forståelse på hvordan skolemiljøet preger individuelle oppfatning av trivsel. Ansdell understeker musikkterapeutisk arbeid innfor en samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming vektlegger de kulturelle og sosiale kontekstene i møte med individuelle utfordringer (Ansdell ,2002). Som følge vil jeg også argumentere for at dette er et givene og relevant perspektiv i arbeid med skolen.

Videre er skolen også pliktige til å tilrettelegge for et skolemiljø som fremmer både helse og trivsel (Opplæringslova, 1998 § 9 A-3). Ved dette er det relevant å diskutere hva som definerer god helse. Slik verdens helseorganisasjon definerer helsebegrepet, er helse ikke kun knyttet fravær av sykdom, men også ens opplevelse og mestringmulighet knyttet helseutfordringer (WHO, u.å). Denne definisjonen er dermed forankret i et salutogenetisk

helsesyn, som beskrevet av Bruscia (Bruscia. 2014, s.101-102). Å fremme helse i skolegang burde dermed vektlegge elevenes subjektive opplevelse, og hvordan dette i tur påvirker ens psykososiale velvære og trivsel.

En kan som følge diskutere om terapeutiske innvirkninger har en verdi i skolesetting. Stige og Aarø vektlegger at terapibegrepet i samfunnsmusikkterapeutisk tradisjon rommer mer en kun «behandling». De forklarer at terapeutisk arbeid også omfatter mestring av livsforhold, og mulighet for sosiale endringer i sine miljøer ( Stige & Aarø, 2012, S.14-15). I tillegg er det understreket hvordan terapeutisk arbeid innenfor denne tradisjonen vektlegger individers egne styrker og ressurser som en del av det terapeutiske arbeidet (Stige & Aarø, 2012, s.21-22). Jeg vil dermed poengtere at musikkterapeutisk prosess, slik sett i masteroppgaven, vektlegger ressurser og styrker mer enn sykdom.

Som vist i tidligere diskusjonsdeler kan musikklytting potensielt anvendes som en helseressurs både på og utenfor skolen, der musikk kan bidra til å møte ulike behov knyttet ens skoleopplevelse. Som Ruud beskriver gir musikk mulighet for å uttrykke seg, finne mening og skape sosiale arenaer, noe som igjen kan bidra til økt livskvalitet (Ruud, 1997). Musikk rommer altså kaviteter som bygger opp ens muligheter for å fremme helse. Jeg vil dermed argumentere for at musikklytting som musikkterapeutisk metode i møte med målgruppe kan være et nyttig verktøy for å jobbe med elevers helse og trivsel.

Ettersom en kan argumentere for at helse også kan være knyttet sosiale faktorer, vil jeg videre poengtere hvordan implementering av forbyggende tiltak er av relevans i skolesetting. Som Mikkelsen forklarer i sin artikkel er det ulike nivåer til forbyggende arbeid, hvor primærforbygging beskrives som tiltak som implementeres før noen skader oppstår. I artikkelen vektlegger Mikkelsen midlertidig at slike tiltak ikke alltid er like gunstige, som følge av ulike holdninger og syn knyttet helse og politikk (Mikkelsen, 2005). Selv om primærforebygging tiltak ikke arbeider nødvendigvis med direkte sårbare grupper, vil jeg likevel argumentere for at slik forebygging er essensiell i skolen for å sikre at alle barn og unges helse blir i varetatt. Som sett viser nasjonale data at selv om de fleste elever har en positiv opplevelse av skolegang, er det likevel ikke alle elevene har den samme erfaringen (Bakken, 2022) . Ved å implementere tilbud som er ment for hele skolen, vil en jeg dermed påstå at en også kan møte disse individene, samtidig som en kan motarbeide potensiell forverring dersom det oppstår.

Mikkelsen understreker at forbyggende arbeid med unge må kreve at en gir rom for ungdom selv til å motarbeide sykdom, og samtidig skape endringer i sine miljø (Mikkelsen, 2005). Som følge er medbestemmelse hos ungdommen også en sentral faktor i det forebyggende arbeidet.

Å skape rom for fritid under skoletid er også noe som er av relevansen i møte med trivsel og psykososialt velvære. Barnekonvensjonen artikkel 31 beskriver hvordan barn og unge har rett til hvile og fritid, samtidig som den også understreker barns rett til å leve både kulturelle og kunstneriske liv (Barnekonvensjonen, 1989, art. 31). Selv om denne artikkelen ikke er direkte knyttet til skolegang, er det likevel belyst i artikkel 29 fra samme konvensjon at alle institusjoner der barn er representert skal ivareta deres rett til god utdanning (Barnevernkonvensjonen, 1989, art. 29). Å sikre at alle barn får et pusterom i hverdagen, spesielt for elever som kanskje ellers ikke har disse mulighetene, vil jeg dermed argumentere for er essensielt for ivaretagelse av elevenes utdanning. I tillegg kan implementering av musikktilbud som lyttegruppe sikre barns rett til deltagelse i kunstneriske aktiviteter.

Som vist, er det ikke gitt at alle unge mennesker har lik tilgang på fritidsaktiviteter som skjer utenfor skoletid (Frivillighet Norge, 2019). Derimot er norske skoler en arena hvor alle barn kan møtes, og samtidig skape sosiale bånd. Gjennom tilrettelegging av aktiviteter som ungdommen både er interesserte i og som gir muligheter for sosialt samspill vil jeg dermed påstå er viktige elementer for barns utvikling og læring. Dette blir også poengtert av Krüger og Strandbu, der de beskriver hvordan musikkaktiviteter er med på å utvikle sosiale ferdigheter, gjennom uformelle læringsprosesser (Krüger & Strandbu, 2015).

Videre er også menneskerettighetene sentrale å fremlegge, ettersom de også er lovpålagte i Norge (FN-sambandet, 2023). Dette betyr at intuisjoner som skolen er pliktige på å ivareta disse rettighetene på best mulig måte. I et samfunnsmusikkterapeutisk perspektiv er menneskerettighetene en sentral del av terapiens verdier og holdninger (Stige & Aarø, s.177-179). Som følge jobber musikkterapeuter innenfor denne tradisjonen aktivt med å fremme ens rettigheter, noe som kan tyde til at denne tradisjonen er sentral i arbeid med elever og skole.

En måte å ivareta barn og unges rettigheter kan også understrekes ved å vektlegge unges misligheter for å bli hørt. Stige og Aarø beskriver hvordan samfunnsmusikkterapien skaper

rom for fremførelse både av en selv, men også ens meninger. Som beskrevet er et sentralt poeng ved samfunnsmusikkterapeutisk disiplin å fremme deltagerne eller klienter egne stemmer. Med dette menes ikke kun gjennom musikalske gester, men og muligheten til å ytre egne behov (Stige & Aarø, 2012, s.4-5). I lyttegruppen kunne deltagerne dele av seg selv, sin stil og sin bakgrunn. I skolen lærerplan står det at skolene skal sikre barn og unges indemnit og kulturelle mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2017). Musikklytting i samhold med medstudenter kan dermed være en måte å utvikle seg selv, og samtidig fremme ulikesynspunkter.

## 6. Konklusjon:

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å utforske hvordan ungdommens relasjon til musikklytting kan brukes i en musikkterapeutisk kontekst i skolegang. I studien har det vært et mål å fremme elevenes egne opplevelser, både i møte med lyttegruppen, men også med skoleforholdene. Som følge har oppgavens problemstilling vært knyttet til de opplevelsene deltagerne selv har uttrykt. Problemstilling ble dermed til slutt slik:

*Hvordan kan ungdom på videregående skole informere musikkterapifeltet om musikklytting som en ressurs for psykososialt velvære og trivsel i skolen?*

Gjennom studien har funnene vært basert både på intervjuer med elevene og innblikk fra praksis. Oppsummert viser funn at musikklytting er en meningsfull aktivitet i deltagerens liv, der deltagerne selv uttrykker at de aktivt bruker musikk til å ivareta ulike behov. I møte med lyttegruppen derimot kom det frem ulike perspektiver på hvilke erfaringer deltagerne satt med. I forhold til positive erfaringer knyttet til psykososialt velvære og trivsel ble det uttrykt at lyttegruppen var et avbrekk i skolehverdagen. I tillegg ble det vektlagt hvordan lyttegruppen ble en sosial arena der en kunne bli kjent med andre som hadde samme interesse for musikk, og at utforsking av egen og andres musikk var givende. Allikevel viser studien at ikke alle elevene hadde de samme erfaringene når det kom til relasjonsbygging, der noen deltagere opplevde relasjonsbrudd og mindre kontakt med medelever. Som følge er det tvetydig om lyttegruppe, slikt utført i denne studien, er en aktivitet som er gunstig for alle elever.

Allikevel viser studien at ungdommens helse, trivsel og rettigheter ikke bare burde, men skal ivaretas på skolen. Som følge peker funnene på at lyttegrupper i skolegang har et potensiale til å fremme psykososialt velvære og trivsel, men at studiens struktur og utførelse kan prege utfall.

## **6.1 Begrensninger ved studie:**

Som reflektert i både teori og diskusjonsdel har denne studien visse begrensninger ved seg som burde fremmes. For det første vil jeg vektlegge at denne studien kun gir et smalt innblikk i elevenes skolemiljø, der jeg kun hadde 6 økter til sammen med deltagerne. Som følge vil videre forskning være relevant, der det allerede er lite litteratur knyttet tematikk. I tillegg viser funn og diskusjonsdel at utførelsen av aktivitet i denne studien også hadde en del svakheter. Som beskrevet i metode har jeg tatt inspirasjon fra aksjonsforskning. Som følge var det en intensjon om at deltageren skulle aktivt få delta i lyttegruppens struktur, så langt det var mulig. Allikevel, som vist i diskusjon medførte dette at ramme for aktivitet og forventninger knyttet utførelse ble tvetydig, noe som kan ha påvirket elevenes erfaring av prosjekt.

## **6.2 Avsluttende refleksjoner:**

Å ivareta ungdommen utifra deres opplevelse av skolegang er en investering i ungdommens egen helse, hvor musikklytting som strukturert aktivitet muligens kan være en inngang til å møte elevene utifra deres interesser. Ungdom viser en strekt tilknytting til musikk, og ved å belyse ulike praksismetoder for musikalsk deltagelse der det mitt håp at denne studien kan bidra til videreutvikling av musikalske tilbud i skole. Allikevel vil jeg argumentere for at mer forskning rundt musikklytting i skolegang trengs før noen konklusjoner kan dras.

## **7. Kilder:**

- Ansdell, G. (2002). Community Music Therapy & The Winds of Change. *Voices : a World Forum for Music Therapy*, 2(2). <https://doi.org/10.15845/voices.v2i2.83>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022, Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 5/22). Velferdsforskningsinstituttet NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Barnekonvensjonen. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter (1989, 20. november). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)
- Berg, H. (2023). *Vitenskapsteori : i psykologiske fag*. Fagbokforlaget
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Polity Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Eksperiment by nature and design*, Harvard University Press
- Bruscia, K. E. (2014). *Defining music therapy* (3rd ed.). Barcelona Publishers.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge-Obeikan.
- Einarsen. (2020). *Med samfunnet som klasserom – Musikkterapi på en produksjonsskole* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/23186>
- Enge, K. E. A., & Stige, B. (2021). Musical pathways to the peer community: A collective case study of refugee children's use of music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/08098131.2021.1891130>
- Fuhr, G. (2019). Musikkterapi i skolen. *Norsk Forening for Musikkterapi*. <https://www.musikkterapi.no/arbeidsfelt/2019/6/13/musikkterapi-i-skolen>
- Fn-sambandet. (2024, 09. april). *Menneskerettigheter*.



<https://fn.no/tema/menneskerettigheter/menneskerettigheter#Menneskerettigheteneshistorie-7>

Fn-sambandet. (2023, 12. januar) *Norge og menneskerettighetene*.

<https://fn.no/tema/menneskerettigheter/norge-og-menneskerettighetene#Norgesforpliktelser-2>

Frivillighet norge. (2019, 17. desember). *Høye kostnader hindrer deltakelse på*

*fritidsaktiviteter*. Frivillighet Norge.

<https://www.frivillighetnorge.no/nyheter/h%C3%B8ye-kostnader-hindrer-deltakelse-p%C3%A5-fritidsaktiviteter>

Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. I R. Shaw & J. Bransford (red.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (s. 67–82). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Goffman, E. (1968). *Stigma : notes on the management of spoiled identity*. Penguin.

Haugstad. (2023). *Musikkterapi i videregående skole. Et tiltak tilgjengelig for alle elever, for livsmestring og bedret psykososialt læringsmiljø* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive <https://hdl.handle.net/11250/3073301>

Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi: et essay i vitenskapsteori.

*Norsk Forening for Musikkterapi*. <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>

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

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

McFerran, K., & Saarikallio, S. (2014). Depending on music to make me feel better: who is responsible for the ways young people appropriate music for health benefits. *The Arts in Psychotherapy*, 41, 89-97. doi: 10.1016/j.aip.2013.11.007

- McFerran, K. & Grocke, D (2022). *Receptive Music Therapy; Techniques, Clinical Applications and New Perspectives*. Jessica Kingsley Publishers.
- Mikkelsen, M. (2005). Hva er forebygging?. *Forebygging: Kunnskapsbase og tidsskrift for helsefremmende og rusforebyggende arbeid*.  
<https://www.forebygging.no/artikler/2007-1998/hva-er-forebygging/>
- Morse, J. M. (2012). The implications of interview type and structure in mixed-method designs. I Gubrium, J, F., Holstein, J, A., Marvasti, A, B., McKinney, K, D. *The SAGE Handbook of Interview Research: the complexity of the craft* (2. Utg., s.193–205). SAGE.
- Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. (2014, April). *Å skape og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø: Notat skrevet på bestilling fra Djupedals-utvalget*. Regjeringen.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/notat\\_til\\_djupedalsutvalget\\_april\\_2014-2.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/notat_til_djupedalsutvalget_april_2014-2.pdf)
- NESH. (2022). *Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences, Humanities, Law and Theology*. The Norwegian National Research Ethics Committees, Retrieved from <https://www.forskningsetikk.no/en/guidelines/social-sciences-humanities-law-and-theology/guidelines-for-research-ethics-in-the-social-sciences-humanities-law-and-theology/>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-2022 06-17-68. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-2022 06-17-68. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-3>
- Pluretti, R., & Bobkowski, P. S. (2019). Social media, adolescent developmental tasks, and music. I McFerran, K., Derington, P., Saarikallio, S (Red.). *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing*. Oxford University Press.
- Procter, S. (2011). Reparative musicing: thinking on the usefulness of social capital theory

- within music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 20(3), 242–262.  
<https://doi.org/10.1080/08098131.2010.489998>
- Reason, P., & Bradbury, H. (2006). Handbook of action research: the concise paperback edition. SAGE.
- Roaldsnes, A. (2024). Social capital and the intergenerational transmission of cultural capital: How parents' social networks influence children's accumulation of cultural capital. *Poetics (Amsterdam)*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2024.101873>
- Rolvjord, R. (2008). En ressursorientert musikkterapi. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (s.123-137). Unipub AS. Oslo.
- Ruud, E. (1997). Music and the Quality of Life. *Nordisk Tidsskrift for Musikkterapi*, 6(2), 86–97. <https://doi.org/10.1080/08098139709477902>
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (s. 5-28). Unipub AS.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Scheie, M. (2005). *FNs barnekonvensjon : fra visjon til kommunal virkelighet*. Universitetet i Oslo, Norsk senter for menneskerettigheter. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/red/2005/0041/ddd/pdfv/245008-fnsbarnekonvensjon.pdf>
- Skarpeid, G. (2008). Unge jenter musikklytting og psykisk helsevern. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (s. 427-436). Unipub AS.
- Skånland, M, S. (2012). *A technology of well-being: a qualitative study on the use MP3 players as a medium for musical self-care* [Doktorgradsavhandling]. Norges Musikkhøgskole.
- Small, C. (1998). *Musicking : the meanings of performing and listening*. University Press of

New England.

Stewart, G. S., Garrido, S., Hense, C., & McFerran, K. (2019). Music Use for Mood

Regulation: Self-Awareness and Conscious Listening Choices in Young People With Tendencies to Depression. *Frontiers in Psychology*, 10, 1199–1199.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01199>

Stige, B., & Aarø, L. E. (2012). *Invitation to community music therapy* (1st utg.). Routledge

Svendsen, L. F. H., Säätelä, S. (2007). *Det sanne, det gode og det skjønne : en innføring i filosofi* (2. utg.). Universitetsforlaget

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Tjora, A. (2021, 21.mai). *Kvalitative forskningsmetoder: Stegvis-deduktiv induksjon og kvalitativ koding (kap 1.2 og 7.2)* [Video]. Youtube.

[https://www.youtube.com/watch?v=ieWao7\\_kPGs&t=221s](https://www.youtube.com/watch?v=ieWao7_kPGs&t=221s)

Tuastad, L., & Solevåg, H. M. (2017). Tause menn som snakker: Erfaringer fra gruppetilbudet

«Musikkopplevelser». *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 14(4), 350–360.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2017-04-07>

Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

Fastsatt ved kongelig resolusjon. Opplæringsloven.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>

World Health Organization. (u.å.). Health and Well-Being. Hentet 12. April 2024

<https://www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being>

## 8. Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema:

FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKT: MUSIKKLYTTING I ALLMENN SKOLEGANG

Dette er et spørsmål til deg som elev på [REDACTED]. Har du lyst til å snakke om og dele musikalske opplevelser med andre elever på skolen? Jeg er på utkikk etter deltagere til et forskningsprosjekt som handler om hvordan musikklytting kan bidra til et positivt og sosialt læringsmiljø. Grunnen til at jeg lurer på dette er at jeg ønsker mer kunnskap rundt bruken av musikk i ungdoms hverdag, og hvordan dette kan brukes som en ressurs i skolen. Prosjektet vil inngå som en del av masteroppgave til student Ylva Jonsson, det er jeg som vil utføre prosjektet. [REDACTED] (UiB) er prosjektleder og veileder.

#### HVA INNEBÆRER DELTAGELSE FOR DEG?

Gjennom dette prosjektet har jeg lyst til å utforske hvordan det er for elever å ha en musikklyttingegruppe i løpet av skole-tiden. En lyttingegruppe er en aktivitet hvor man deler musikk med andre, ved å lytte til hverandres sangforslag og diskuterte dem etterpå. Dette kan enten være musikk som har betydning for en eller kun musikk en synes er kult. Prosjektet vil foregå på mandager, fra 12:00 til 13:00, og er planlagt å avsluttes i desember.

De fleste har et forhold til musikk. Jeg tror at deling av musikalske erfaringer kan være både en sosial og givende aktivitet. Jeg, Ylva vi være til stede og tilrettelegge aktiviteten slik at den blir best mulig for alle. Alle elever er velkommen, uavhengig av klassetrinn og linje. Det er ikke slik at du trenger å drive med musikkaktiviteter fra tidligere, eller ha masse musikk erfaring for å delta.

Dersom du velger å delta vil du, i tillegg til å bli med i aktivitet, bli spurt om å delta på 3 gruppeintervju, knyttet til din opplevelse av prosjektet. Intervjuene vil vare i 30 minutter per økt. Både observasjoner fra lyttingegruppen og intervju vil bli data som brukes i masteroppgave. All opplysning vil bli anonymisert, slik at ingen opplysninger kan bli sporet tilbake til deg som deltager.

#### FORDELER OG ULEMPER:

En fordel ved å delta er at du har en enestående mulighet til å gi ditt innblikk i hvordan en musikkgruppe kan brukes i skoletiden, samt dine meninger rundt hva som behøves for et positivt læringsmiljø. Din stemme er viktig, og dine meninger kan gi god kunnskap som kan være verdifull for å videreutvikle tilbud i skolen som er gøy og mestrende for alle. Aktiviteten kan også være en flott arena for å bli bedre kjent med andre elever på tvers av ulike klassetrinn og linjer. I tillegg kan det hende at du oppdager ny og spennende musikk du kanskje ikke har hørt før. Du vil også ha mulighet til å være med på en musikkaktivitet i skoletid, som ellers ikke fins og som kan være gøy.

---

<sup>1</sup> Dette informasjonsskrivet har blitt redigert i ettertid, for å anonymisere personlig informasjon knyttet enten elevene, forsker eller veileder

En ulempe kan være at prosjekt vil ta plass i midttimen på mandag, og at 15 minutter av lunsjen vil også gå bort som følge. Ettersom prosjekt også varer til og med desember, kan det være at prosjektet tar litt tid. Det vil kun forventes at du deltar 1 time i uken for aktivitet, mens intervjuene vil kun ta til sammen 1 og en halv time over hele prosjekttid. Hvis du ikke skulle finne det morsomt, eller synes det tar for mye tid kan du når som helst trekke deg uten forklaring.

#### FRIVILLIG DELTAGELSE OG MULIGHETER FOR Å TREKKE SITT SAMTYKKE

Deltagelse i prosjektet er frivillig. Hvis du vil være med, undertegner du samtykkeskjemaet under. Dersom du er under 18 år, må en foresatt også undertegne for at du skal kunne delta. Du kan når som helst, uten å oppgi grunn, trekke samtykkeerklæringen. Dette vil ikke få konsekvenser for deg. Dersom du velger å trekke deg fra prosjektet kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger om deg. Dersom du senere ønsker å trekke deg, eller har spørsmål om prosjektet, kan du kontakte meg, masterstudent Ylva Jonsson på E-post: [REDACTED] eller på telefon [REDACTED] eller prosjektleder og veileder [REDACTED] på E-post: [REDACTED] eller på telefon [REDACTED]

#### HVA SKJER MED OPPLYSNINGER OM DEG

I løpet av prosjektet vil opplysninger kun hentes gjennom observasjoner gjort i gruppeaktiviteten og gjennom opptak av intervjuene. Opplysningene som registreres om deg, vil kun brukes i forbindelse med forskningsprosjektet og masteroppgave. Som deltager, har du rett til innsyn i hvilke opplysninger som er brukt om deg. Du har også rett til å få korrigert eventuelle feil, eller kreve at deler ikke blir brukt hvis du skulle angre i ettertid. Du har rett til innsikt i sikkerhetstiltak ved behandling av opplysningene.

Det vil bli brukt lydopptak for intervju, og skriftlig notater fra lyttegruppen. Både opptak og notater vil lagres på sikker server og vil slettes etter prosjektslutt. Kun prosjektansvarlig og prosjektveileder vil ha innsyn i lydfiler og notater, og ingen vil gjenkjenne hvem du er i masteroppgave. Informasjon som navn, bosted, skole, eller andre gjenkjennelig informasjon vil ikke lagres. Masteroppgaven vil bruke fiktive navn eller deltagernummer i teksten sin. Masteroppgaven leveres inn 15.05.2024, hvis du ikke vil at jeg skal ta med noe fra intervjuene er det viktig at du gir beskjed før denne datoen.

#### GODKJENNING OG KLAGERETT:

Prosjekt er registrert og godkjent gjennom universitet i Bergen; Risiko og ETTErlevelse i forskningsprosjektet.

SAMTYKKE TIL DELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET: MUSIKKLYTTING I ALLMENN  
SKOLEGANG

JEG ER VILLIG TIL Å DELTA I PROSJEKTET

FOR DELTAGER Å FYLLE UT:

Dato: \_\_\_\_\_

Deltagers signatur: \_\_\_\_\_

Deltagers navn i blokkbokstaver: \_\_\_\_\_

FOR FORESATT Å FYLLE UT (FOR DELTAGERE UNDER 18-ÅR):

Dato: \_\_\_\_\_

Foresattes signatur: \_\_\_\_\_

Foresatts navn i blokkbokstaver: \_\_\_\_\_