

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk
Institutt for kunsthøgskolen og kulturstudier

Sunniva Høiberg Pehrson

Masteroppgave

Livsmestring og egenomsorg i musikkundervisningen på kulturskolen

Life skills and self-care in music lessons at Schools of Music and Performing Arts

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk

2021

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

TAKK

Etter mange år på Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar, er dagen nå kommet da jeg sitter med den ferdige masteroppgaven foran meg, og ser tilbake på tiden fra første idé til det ferdige resultatet. Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg mye ny innsikt, vekket nysgjerrighet, og lært meg mye om meg selv. Prosessen med å skrive masteroppgave har i seg selv vært utfordrende, ikke minst i tillegg til andre studier og en pandemi.

Tusen takk til min veileder Ingeborg Lunde Vestad for alle konstruktive tilbakemeldinger, givende veiledning, og oppmuntrende ord. Tusen takk mamma, Sigrun Høiberg, for korrekturlesning og grundig og ærlig kritikk. En stor takk til mine dyktige medstudenter, tusen takk for fine kaffepauser, gode vennskap og verdifulle samtaler. Til slutt en spesiell takk til min kjære Per Henning, for tålmodighet, støtte, kjærighet og oppmuntring gjennom hele prosessen.

Tusen takk, og god lesning! Håper det kan være til inspirasjon.

Hamar, 16. Mai 2021

Sunniva Høiberg Pehrson

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	7
ABSTRACT	8
1. INNLEDNING.....	9
1.1 TEMA FOR OPPGAVEN OG PROBLEMSTILLING	9
1.2 MIN BAKGRUNN.....	11
1.3 VALG OG AVGRENSNINGER.....	12
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	14
1.5 BEGREPSAVKLARINGER	15
1.5.1 <i>Kulturskolen</i>	15
1.5.2 <i>Livsmestring</i>	15
2. TEORI.....	17
2.1 MUSIKK OG IDENTITET.....	17
2.1.1 <i>Det personlige rom</i>	18
2.1.2 <i>Det sosiale rom</i>	19
2.1.3 <i>Tiden og stedets rom</i>	20
2.1.4 <i>Det transpersonlige rom</i>	22
2.1.5 <i>Identitet i dag</i>	23
2.1.6 <i>Følelseskunnskap og identitet</i>	23
2.2 MUSIKKENS FUNKSJONER.....	25
2.3 LIVSMESTRING OG EGENOMSORG	29
3. METODE.....	36
3.1 DOKUMENTANALYSE	36
3.2 KVALITATIV METODE	37
3.3 HERMENEUTIKK	38
3.4 VALG AV DOKUMENT	39
3.5 METODENS KVALITET	40
3.5.1 <i>Validitet</i>	40
3.5.2 <i>Reliabilitet</i>	40
3.6 FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER	41
4. ANALYSE OG INNLEDENDE DISKUSJONER AV RAMMEPLAN FOR KULTURSKOLEN	42
4.1 KAPITTEL 1 – KULTURSKOLENS SAMFUNNSOPPDRAG.....	42
4.2 KAPITTEL 2 – PRINSIPPER OG RETNINGSLINJER	46
4.3 KAPITTEL 3 – FAGPLANENE	47

4.3.1	<i>Læreren i kulturskolen</i>	49
4.3.2	<i>Eleven i kulturskolen</i>	50
4.3.3	<i>Kunnskap i kulturskolen</i>	52
4.3.4	<i>Fagplan musikk</i>	53
4.3.5	<i>De resterende fagplanene</i>	56
5.	DISKUSJON	59
5.1	ULIK SPRÅKBRUK	59
5.2	ELEMENTER SOM INNGÅR I LIVSMESTRING	60
5.2.1	<i>Felles begreper</i>	61
5.2.2	<i>Verktøykassen</i>	64
5.3	LIVSMESTRING OG EGENOMSORG	64
5.3.1	<i>Musikk som livsressurs</i>	65
5.3.2	<i>Tett på eleven</i>	68
5.3.3	<i>Følelseskunnskap i musikk</i>	69
5.3.4	<i>Identitet</i>	71
5.3.5	<i>Samspill, fellesskap og identitet</i>	71
5.4	REGULERING AV FØLELSER	73
5.4.1	<i>Musikalsk selvregulering</i>	73
5.4.2	<i>Musikken som et speil</i>	75
5.5	LIVSGLEDE	77
5.5.1	<i>Mestringstro og lærerens begrensninger</i>	78
5.5.2	<i>Musikkvalg</i>	79
5.5.3	<i>Sårbare elever</i>	80
5.6	AVSLUTTENDE TANKER	82
6.	KONKLUSJON	83
6.1	OPPSUMMERING	83
6.1.1	<i>Kulturskolelærerens mandat</i>	83
6.1.2	<i>Livsmestring</i>	85
6.1.3	<i>Språket i rammeplanen</i>	86
6.2	KULTURSKOLEN SOM ARENA FOR LIVSMESTRING OG EGENOMSORG	87
6.3	MIN STEMME I TEKSTEN	90
6.4	VIDERE FORSKNING PÅ FELTET	91
7.	AVSLUTNING	93
	LITTERATURLISTE	94

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker *Rammeplan for kulturskolen* (Norsk Kulturskoleråd, 2016). Bakgrunnen for prosjektet var at jeg ønsket å finne ut om kulturskolen legger til rette for at elevene skal kunne utvikle livskompetanse, nærmere bestemt om kulturskolen har rom for arbeid med livsmestring, egenomsorg og identitetsdannelse. Gjennom analyse av *Rammeplan for kulturskolen* ønsket jeg å undersøke hvorvidt planen gir kulturskolelæreren mandat for å jobbe mot dette, gjennom bruk av musikk.

I denne oppgaven har jeg anvendt kvalitativ dokumentanalyse, og dokumentet som er analysert er *Rammeplan for kulturskolen*. I analysen har jeg vektlagt begreper som livsmestring, egenomsorg, identitet, livsglede og følelseskunnskap, og jeg ser disse i lys av relevant teori. Jeg tar også for meg hvilken plass disse begrepene har i undervisningen i kulturskolen, da spesielt med tanke på elevenes utøving av musikk.

Et sentralt tema i masteroppgaven er hvorvidt det er rom for livsmestring i undervisningen i kulturskolen. Analyse av rammeplanen gav innblikk i hvilke føringer denne legger, og hva dette innebærer av forpliktelser og muligheter for kulturskolelæreren i hans eller hennes yrkesutøvelse. Funnene mine viser at rammeplanen favner bredt, og som en følge av dette rommer også musikkundervisningen på kulturskolen mye mer enn bare musikk. Mine antakelser om at kulturskolelæreren har mulighet til å støtte barn og unge i å danne seg en musikalsk verktøykasse gjennom musikkundervisningen, ble bekreftet.

Musikk spiller en viktig rolle i barn og unges liv, noe som også speiles i kulturskoleundervisningen. Livsmestring og egenomsorg handler om å ta vare på seg selv, og undervisningen gir rom for å ivareta dette. Kulturskolen og musikklæreren har dermed en unik mulighet for å utgjøre en positiv forskjell i elevenes liv.

Abstract

This thesis investigates *Rammeplan for kulturskolen* (the Curriculum Framework for Schools of Music and Performing Arts) (Norsk Kulturskoleråd, 2016). The background for this project was that I wanted to find out whether Schools of Music and Performing Arts facilitate the pupils' development of life competence, more precisely if the Schools of Music and Performing Arts have room for working on life skills, self-care, and identity formation. With the *Curriculum Framework for Schools of Music and Performing Arts* as data material I wanted to see whether it gives the teachers in Schools of Music and Performing Arts the mandate to work towards this, through the use of music.

The method used in this thesis is qualitative document analysis, and the data material is the *Curriculum Framework for Schools of Music and Performing Arts*. Based on analysis of the curriculum framework, I look at terms like life skills, self-care, identity, joy of life, and emotion knowledge, considering relevant theory. I also look at what place these terms have in the music lessons at the Schools of Music and Performing Arts, especially with the pupils' music performances in mind.

A central theme in this thesis is whether life skills have a place in the music lessons at the Schools of Music and Performing Arts. Analysis of the *Curriculum Framework for Schools of Music and Performing Arts* led to insights into which implications it has, especially when it comes to obligations and opportunities for the teacher in his or her professional practice. My findings demonstrate that the curriculum framework is wide-embracing, and as a result, music lessons often contain a lot more than just music. My assumption that the teachers in Schools of Music and Performing Arts have the opportunity to assist children and youth in the development of a musical toolbox through the music lessons, was confirmed.

Music plays an important role in the lives of children and youth, which is mirrored in the lessons at the Schools of Music and Performing Arts. Life skills and self-care are about taking care of oneself, and music lessons offer a place to maintain this. The Schools of Music and Performing Arts and the music teachers thus have a unique opportunity to make a positive difference in the pupils' lives.

1. Innledning

1.1 Tema for oppgaven og problemstilling

Kulturskolens viktigste rolle er å ivareta barn og unges kunstfaglige opplæring. Samtidig har den også en viktig rolle som kulturformidlere i det norske samfunnet. Opplæringen kulturskolen gir skal «... bidra til barn og unges danning, fremme respekt for andres kulturelle tilhørighet, bevisstgjøre egen identitet, [og samtidig legge til rette for at elevene deres kan] bli kritisk reflekterende og utvikle egen livskompetanse» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 7). Å være elev ved en kulturskole er et frivillig valg, og fungerer som et supplement til den obligatoriske opplæringen i skolen. Undervisningen foregår både individuelt, og i små og større grupper som ikke er delt inn etter alderstrinn på samme måte som i grunnskolen og videregående skole, men derimot har en større grad av aldersblanding. I løpet av den tiden man er elev på en kulturskole, vil de fleste barn og unge gjøre seg erfaringer både på det personlige, sosiale og faglige plan. Dette kan medføre ulike utfordringer for hver enkelt. For noen kan musikken fungere som noe som gir mening og støtte med tanke på det man opplever og erfarer (Vist, 2009b, s. 125), men i arbeidet med dette kan det hende man trenger litt hjelp. Kan musikkundervisningen være med på å utgjøre en forskjell i livene deres? Kan kulturskolelæreren være med på å danne et musikalsk grunnlag i form av en verktøykasse, som elevene kan gå tilbake til senere i livet når de trenger det?

Målet med denne oppgaven er å undersøke om *Rammeplan for kulturskolen* (Norsk Kulturskoleråd, 2016) gir mandat til kulturskolelæreren for å jobbe med identitet, livsmestring og egenomsorg gjennom undervisningen, og hvordan musikk kan brukes på en mer direkte måte for å oppnå dette. Den overordnede delen av Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017), handler om verdier og prinsipper i grunnopplæringa, og delen om 'Folkehelse og livsmestring' er nå et av de tre tverrfaglige temaene som skal gjennomsyre alle fag og alle aktiviteter i skolen. Her er begreper som livsmestring, identitet og egenomsorg sentrale, og det vil kunne være relevant å se på om de samme verdiene også er å finne i kulturskolens rammeplan. Kulturskolene har naturlig nok et annet utgangspunkt enn grunnskole og videregående skole, ved at de kun tilbyr undervisning i kunst- og kulturfag, noe som for mange er svært personlig og spiller en viktig rolle når det kommer til folks følelser og identitet. På grunn av den spesielle nærheten man kan få mellom lærer og elev her, kan kulturskolen være en viktig arena å jobbe med livsmestring og egenomsorg på.

Kulturskolen har fem fagområder – dans, musikk, skapende skriving, teater, og visuell kunst – og i denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i musikkfaget, og la dette være hovedområdet for oppgaven. Mange tenker kanskje på musikk i sammenheng med konsertframførelser og som underholdning, men musikken har funksjoner og bruksområder i tillegg til dette. Musikk finnes over alt i dagens samfunn, og svært mange bruker også musikk aktivt i hverdagen, blant annet som et middel til å regulere egne følelser. Tia DeNora (2000) framhever at musikken kan hjelpe gjennom dens transformerende kraft. Musikken «... ‘does’ things, changes things, makes things happen» (2000, s. 48) forklarer hun. Den teknologiske utviklingen har ført til at det nå er mulig å ha hele musikkksamlingen sin med seg hele tiden, og mange benytter seg av et spekter av variert musikk for å regulere emosjonene og humøret sitt. Det at musikk har blitt allemannseie og er tilgjengelig, innebærer at man ikke lenger trenger å aktivt oppsøke utøvere som spiller akustisk musikk, eventuelt selv være utøver, slik det ofte var tidligere, og som Brean og Skeie (2019) skriver har «... innspilt musikk bidratt til å forandre musikkverdenen totalt» (s. 118). Mange helt uten musikkunnskaper kan nå nyte godt av musikkens egenskaper, men det er ikke disse lytterne jeg ønsker å trekke fram her. I denne oppgaven er det de som utøver musikk på et instrument eller med stemmen som får fokus, og da spesielt deres muligheter i musikken knyttet til livsmestring og egenomsorg. Hvis utøvere kan benytte seg av sine egne evner for å oppnå samme, eller lignende resultater som de som lytter, knyttet til musikkens transformative kraft, kan de gjennom musikken de utøver både utforske, formidle og få kontroll over følelsene sine (Ruud, 2020).

I denne oppgaven undersøker jeg altså livsmestringens plass i kulturskolens rammeplan. Jeg har sett på hele *Rammeplan for kulturskolen* med særlig fokus på fagplanen for musikk. For å belyse livsmestring i rammeplanen har jeg støttet meg til tidligere forskning. Forskere som Ruud (2001, 2013, 2020), DeNora (2000), Brean og Skeie (2019), Ansdell (2014), Bjørkvold (1985), og Skånland (2012) tar for seg ulike aspekter ved menneskers musikalske praksis og handlinger – både i institusjonelle settinger, og i private. *Rammeplan for kulturskolen* sier at kulturskolen skal legge til rette for livsmestring og danning, og i dette også ta vare på et mangfold av kunst- og kulturfag, samt utvikle elevenes «... trygghet og forståelse for hva det vil si å være menneske, alene og sammen med andre» (Norsk Kulturskoleråd, 2016, s. 5). Ruud (2013) påpeker at «... musikk er i ferd med å bli et ‘kulturelt immunogen’, det vil si et middel til å forebygge sykdom og fremme helse» (s. 107). I skoleåret 2019/2020 hadde de kommunale kulturskolene i Norge nærmere 100 000 elever (SSB, 2021). På bakgrunn av dette antallet, er det rimelig å anta at kulturskolen kan spille en viktig rolle i sammenheng med å forebygge

sykdom og fremme helse. Hvis alle, eller mange, av disse elevene blir i stand til å benytte musikken som et element i sin livsmestring og egenomsorg, er mye oppnådd.

Valg av tematikk er et fagområde og et praksisfelt jeg kjenner godt, nemlig musikkopplæring ved en kulturskole. Min idé om å forske på barns egenomsorg og livsmestring gjennom bruk av musikk er altså basert på egne erfaringer fra praksis. Mine erfaringer har gitt meg motivasjon for å finne ut mer om musikkens bruksområder i kulturskolen, og hva undervisningen her egentlig rommer. Viktige begreper rundt masteroppgavens tematikk er *elever ved kulturskole, rammeplan, livsmestring, egenomsorg*, og hvilke *funksjoner* musikken kan ha for elevene, med spesielt fokus på livsmestringsaspektet. Etter at valget falt på denne tematikken, og problemstillingen ble utformet, kunne teorisøk og analyse av datamaterialet, *Rammeplan for kulturskolen* (2016), begynne.

Opgavens problemstilling er:

Gir fagplanen i musikk, i Rammeplan for kulturskolen, mandat for å jobbe med livsmestring og egenomsorg, og i så fall, på hvilke måter?

Denne problemstillingen vil jeg altså forsøke å besvare ved å presentere og analysere *Rammeplan for kulturskolen* (Norsk Kulturskoleråd, 2016) med særlig vekt på fagplanen for musikk, og belyse og diskutere denne ved hjelp av relevant teori.

1.2 Min bakgrunn

Min personlige interesse for å forske på musikk og livsmestring i kulturskolesammenheng kommer fra min egen bakgrunn og oppvekst. Jeg er oppvokst på et tettsted i Innlandet fylke, og interessen for musikk kom tidlig. Med et rikt kulturliv i regionen, og med musikkglade foreldre som lot meg ta del i dette, begynte jeg tidlig både å spille piano, synge hos sangpedagog, danse og spille tverrfløyte, og jeg begynte etter hvert også å synge i kor. Ruud (2013) skriver at «... musikken [danner] ofte en viktig ramme rundt våre første minner» (s. 21), og mine minner er ikke noe unntak. Disse minnene og opplevelsene kan sies å ha spilt en viktig rolle i min musikalske og personlige utvikling, og har på mange måter vært med på å utvikle meg til den personen jeg er i dag. Musikken har alltid hatt en stor, og sentral plass i livet, og den har fulgt meg tett gjennom alle livets opp- og nedturer. Jeg har personlig erfaring med bearbeiding og regulering av følelser gjennom utøvelse av musikk. Denne opplevelsen

av trygghet, ro og mestring i møte med vanskelige opplevelser har gjort at jeg nå i retrospekt er nysgjerrig på om flere opplever det samme. Ved å spille piano, og også gjennom sangen, har jeg fått tilgang til en verden jeg tidligere ikke visste fantes. Dette påvirket meg på flere måter – først og fremst ved å begynne på en høyere utdanning innen musikk, jobbe som musikk lærer, og gjennom arbeidet med denne masteroppgaven, søke mot academia.

I løpet av tiden som elev ved en kulturskole har jeg fått en forståelse av hva som definerer en kulturskole og hva den inneholder, både når det gjelder undervisning og sosial interaksjon. Da jeg senere begynte på musikkstudiet på høghskolenivå fikk jeg en dypere forståelse og kunnskap om dette. Min nysgjerrighet om prosessene elevene opplever og kan oppleve i en kulturskole ble trigget, og jeg ønsker i dette mastergradsarbeidet å etablere en vitenskapelig tilnærming til mine personlige erfaringer med innholdet i kulturskolen. Jeg fant også veldig lite faglitteratur rundt denne tematikken, noe som økte min interesse for å undersøke og finne ut litt mer om dette. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært svært opplysende og lærerikt. I arbeidet med datamaterialet, *Rammeplan for kulturskolen*, har jeg blitt gjort oppmerksom på flere elementer jeg ikke la merke til da jeg selv var elev i kulturskolen, men som alle mine lærere ikke bare har vært klar over, men i aller høyeste grad benyttet seg av, noe jeg nå ser veldig klart for meg når jeg tenker tilbake på undervisningen jeg fikk som barn og ungdom.

1.3 Valg og avgrensninger

Prosessene rundt å velge tema skulle vise seg å være relativt omfattende, og jeg brukte lang tid på å finne en problemstilling. Koblingen mellom utøving av musikk og livsmestring var utgangspunktet for min interesse, og derfor falt det naturlig å se på kulturskolen som naturlig har mer kunstfaglig innhold enn grunnskolen. Jeg ville derfor se på om kulturskolelæreren, nærmere bestemt musikk læreren, gis mandat til å integrere og gi rom for livsmestring i hverdagen til elevene. I *Rammeplan for kulturskolen* (Norsk Kulturskoleråd, 2016) heter det at kulturskolens formål er at opplæringen skal «... bidra til barn og unges danning, fremme respekt for andres kulturelle tilhørighet, bevisstgjøre egen identitet, [de skal] bli kritisk reflekterende og utvikle egen livskompetanse» (2016, s. 7). Barn og unge skal gjennom kulturskolens undervisning øke «... menneskekunnskap – om seg selv og om andre» (2016, s. 26).

Valget falt på å analysere *Rammeplan for kulturskolen* (Norsk Kulturskoleråd, 2016), siden jeg var nysgjerrig på om denne gir kulturskolelæreren, og da spesielt musikk læreren, mandat for å jobbe med livsmestring og egenomsorg, eller om dette er et aspekt av undervisningen som blir oversett i rammeplanen. Et naturlig valg kunne her vært å intervju lærere i kulturskolen om deres opplevelse av problemstillingen, men da analyse av selve rammeplanen er svært omfattende valgte jeg å avgrense meg til dette.

Mitt valg av tematikk og min egen nærhet til denne, fører naturlig nok til en prioritering og aktivering av enkelte kunnskaper og verdier fremfor andre i arbeidet med denne masteroppgaven. Som forsker er det umulig å være helt nøytral og unngå å posisjonere seg, eller helt unngå å være påvirket av sine forforståelser og preferanser. Min nysgjerrighet overfor feltet er påvirket av min nærhet til det, som pedagog, utøver og teoretiker. Det er derfor viktig at jeg er oppmerksom på og reflekterer over at mine erfaringer fra feltet ikke er mer eller mindre «sanne» enn andres, og at det er umulig for meg, uansett innsats, å etablere et objektivt ståsted å betrakte problemstillingen fra. De erfaringene jeg har hatt representerer kunnskap som følgelig åpner for enkelte innfallsvinkler til problematikken. Disse er ikke objektive, men kan være med på å øke min evne til å orientere meg, samt forme nyanserte og pålitelige forståelser. Denne masteroppgaven må derfor sees som et uttrykk for forskerens livskunnskaper både i møte med og gjennom ulike diskurser rundt musikk og livsmestring - livskunnskaper som medfører iverksetting av noen utvalgte «kunnskaper» fremfor andre.

1.4 Oppgavens struktur

Utenom forord og kildeliste består denne masteroppgaven av sju deler.

I denne første delen, innledningen, har jeg redegjort for tema for masteroppgaven, og presentert problemstillingen, før jeg presenterer min bakgrunn, forklarer oppgavens oppbygging, og til slutt følger en kort forklaring av begrepene kulturskole og livsmestring.

I andre del, oppgavens teoridel, tar jeg for meg tidligere forskning som kan knytte musikk til identitet, livsmestring og egenomsorg. Dette kapitlet legger også grunnlaget for min senere drøfting, og fungerer som en forståelsesramme for masteroppgavens problemstilling og tema.

Tredje del, metode, inneholder en presentasjon av det metodologiske ved oppgaven, og utfordringer knyttet til dette.

I fjerde del presenteres analyser og en preliminær diskusjon av datamaterialet. Dokumentet som er analysert er *Rammeplan for kulturskolen*.

I femte del, diskusjon, tar jeg for meg resultater og diskusjon rundt funnene gjort i analysedelen sett i lys av relevant teori.

I sjette del, oppsummering, sammenfatter jeg funnene som ble beskrevet i diskusjonsdelen.

Sjuende og siste del, er oppgavens avslutning.

Denne oppgaven har gitt meg en større forståelse av de prosesser som inngår i undervisningen i kulturskolen, samt det arbeidet som ligger bak *Rammeplan for kulturskolen*. Det å fordype seg teoretisk i feltet har vært både spennende og lærerikt, og forskningsarbeidet har i tillegg til å føre fram til resultater som underbygger mine antakelser, også utfordret tidligere forståelse. Kulturskolen er for meg et interessant felt, og forskningsarbeidet har føltes meningsfullt.

1.5 Begrepsavklaringer

1.5.1 Kulturskolen

Norges tradisjon med kulturskoler kan spores tilbake til 1960-tallet, og ‘Norsk Kulturskoleråd’ ble opprettet i 1973. I begynnelsen var det rene musikkskoler, men disse ble etter hvert utvidet til å inneholde et allsidig kulturtilbud i tillegg til musikk. Alle kommuner er etter opplæringsloven av 1997 pålagt å ha et kulturskoletilbud, enten alene eller i samarbeid med andre kommuner. *Rammeplan for kulturskolen* (Norsk Kulturskoleråd, 2016) fastsetter visse hovedtrekk for kulturskolenes virksomhet, men er ikke en juridisk forskrift. Rammeplanen er allikevel et viktig styringsdokument for de kulturskolene som velger å bruke den. Man kan tenke på rammeplanen nettopp som en ramme som holder bildet på plass, det hjelper en til å se at man er innenfor rammen i det man gjør, og ikke utenfor. Den enkelte kulturskole og kulturskolelærer har dermed stor pedagogisk og didaktisk frihet, selv om rammeplanen staker ut en kurs for kulturskoletilbudet og opplæringen i kulturskolen.

I innledningen til *Rammeplan for kulturskolen* [5]¹ får man et overblikk over hva kulturskolen som institusjon skal arbeide mot, hva de skal tilby sine elever, og hvilke verdier som skal ivaretas gjennom undervisningen. Det som er beskrevet i denne innledningen kan forstås slik: kulturskolen har en grunntanke om at kunst- og kulturfag har en tydelig funksjon. For å bruke musikkfaget som eksempel, kan man hevde at musikken har utallige bruksområder, og at disse er like forskjellige som elevene på en kulturskole er, og at den også derfor har like mange ulike funksjoner (Merriam, 1964). Kulturskolen skal dermed være med å legge et grunnlag for musikkbruk og musikkglede for hver enkelt elev, både mens de er elever og senere i livet, uansett om det bare er for privat bruk, eller om det er for videre studier etter endt kulturskolegang.

1.5.2 Livsmestring

Folkehelse og livsmestring har nylig fått en viktig plass i den overordnede delen av den nye læreplanen for grunnskole og videregående skole, Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017), som ett av tre tverrfaglig temaer som skal integreres i alle fag

¹ Her, og videre i teksten, viser tall i skarpe klammer til sidetall i *Rammeplan for kulturskolen* (Norsk Kulturskoleråd, 2016).

i skolen. Målet med å inkludere dette i forskriften er å «... gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og [...] [gi] muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Det vil si at det nå også i den generelle opplæringen blir lagt vekt på viktigheten av det å kunne ‘ta vare på’ seg selv – en viktig del av det å være menneske. Begrepet livsmestring har mange ulike sider og det inneholder gjerne faktorer som økonomi, kosthold, egenomsorg, fysisk og psykisk helse, og verdivalg – det skal forberede mennesker på livet videre, og hjelpe dem til å være fungerende mennesker i samfunnet. Underordnet disse større begrepene rommer nøkkelordet livsmestring svært mange andre aspekter, som tilfredshet, å kunne anerkjenne seg selv, empati, sosial kompetanse i form av vennskap, kunne tåle motstand, finne sin verdi i livet, evne til selvregulering, søvn, glede seg over andres suksess, utvikle robusthet, og kunne søke hjelp når noe er vanskelig (Bru et al., 2016). Livsmestring kan videre beskrives som:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden. (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 5)

Et av de begrepene vi kan finne under livsmestring, er egenomsorg. Egenomsorg kan vi også finne igjen svært mange steder innen musikkfeltet – deriblant som emosjonell regulering (Ruud, 2013, s. 105), musikk og personlige behov (DeNora, 2000, s. 48-51), musikalske følelser (Ansdell, 2014, s. 270) og musikkens terapeutiske funksjon (Bjørkvold, 1985, s. 201) for å nevne noen.

2. Teori

I dette kapittelet beskriver jeg det teoretiske rammeverket for masteroppgaven. Omdreiningspunktene er livsmestring og egenomsorg, identitet og musikkens funksjoner, som alle presenteres gjennom teoretiske perspektiver og tidligere forskning.

2.1 Musikk og identitet

I denne delen vil jeg ta for meg ulike forståelse av identitet, for så å koble disse til identitetsdannelse, både i og gjennom musikk. Det er rimelig å anta at identitetsdannelsen i kulturskolen foregår både på et individuelt plan, og også på et kollektivt plan, og dette speiles i perspektivene jeg tar opp i dette kapittelet. Videre tar jeg for meg arbeid med identitet på flere musikalske arenaer, både knyttet til perspektiver på den klingende musikken og elevenes praksiser med musikk, altså det som skjer når de spiller eller synger, øver alene og sammen med andre, og når de framfører på konsert.

Begrepet identitet har mange varierte betydninger i dagens samfunn, og det kan knyttes til mange ulike elementer og sider ved oss, og det kan for eksempel handle om det psykologiske, juridiske, sosiologiske og pedagogiske. Identitet kan ifølge Barker og Jane (2016, s. 640) defineres som en midlertidig stabilisering av mening eller beskrivelse av oss selv, som vi identifiserer oss med emosjonelt. Identitet er noe som utvikles og endres, og heller enn å være en permanent enhet, er identitet noe som er i stadig endring, og forandres og konstrueres basert på våre opplevelser (Ruud, 2013). Imsen (2014) har en lignende forståelse av identitet, der begrepet brukes om «... personens fornemmelse om hvem man er og hvilke sosiale og kulturelle grupper en hører til i» (s. 361). Identitet består både av våre ytre og rent objektive kjennetegn, som alder, kjønn, DNA og fingeravtrykk, og også av særtrekk ved våre holdninger, det som utgjør vår karakter. Identitet handler ifølge Ruud (2013) om «... bevisstheten man har om «å være den samme» (Latin *idem* = «den samme»). Videre peker identitetsbegrepet mot opplevelsen av kontinuitet i selvoppfatning og å være forskjellig fra andre» (s. 52), og dette er i tråd med det DeNora (2006) skriver om identitet som et produkt av sosialt 'arbeid'. Identitet er sammensatt av flere ulike elementer, som «... hvordan man ser på seg selv, hvordan vi oppfatter oss selv, hvor vi ønsker å tilhøre, hvem vi ønsker å være lik, hvordan vi ønsker å være osv. osv.» (Kvifte & Ruud, 1986, s. 15). Identitet kan beskrives som den følelsen vi har av at vi er den samme «... på tvers av tid og rom, og en følelse av noe

konstant og uforanderlig i vårt indre på tvers av ulike situasjoner» (Imsen, 2014, s. 407). Man vet hvem man er, hva man står for og hva man mener.

Det samfunnet vi lever i i dag er, som jeg tidligere har vært inne på, gjennomsyret av musikk, blant annet på grunn av utviklingen til digitale medier. Gjennom disse digitale mediene, som for eksempel YouTube, Spotify, eller iTunes, kan vi utvikle og opprettholde identitetene våre – både ovenfor oss selv, og ovenfor andre. DeNora (2006) skriver om hvordan «music can be used as a device for the reflexive process of remembering/constructing who one is» (s. 141). Vi kan kjenne oss igjen i, og vise hvem vi er, ved hjelp av musikken vår. Min forståelse av identitet i forbindelse med musikk vil nærme seg Even Ruuds (2013), som skriver at identitet er en del av «... vår indre, opplevde oppmerksomhet mot oss selv, som en 'identitetsfølelse'» (s.52).

Ruud (2013) deler opplevelser rundt identitet i sammenheng med musikk inn i fire kategorier - det personlige rom, det sosiale rom, tiden og stedets rom og det transpersonlige rom. Jeg vil videre presentere disse rommene slik Ruud framstiller dem.

2.1.1 Det personlige rom

Det personlige rom handler om musikken som skaper innhold og opplevelser man definerer seg selv ut fra (Ruud, 2013, s. 82). Det personlige rommet inneholder musikk satt sammen med følelser, og dette rommet er viktig når det kommer til å definere og bli kjent med seg selv, og dermed også identitetsdannelse. Allerede før man blir født får man stimulans gjennom rytme, sang, musikk og mors stemme. Det ser ut til at tidlig musikkpåvirkning kan virke inn på den musikalske selvoppfatningen, og at den musikalske selvbiografien er en bestanddel i trygg identitetsdannelse. Ruud skriver at det er «... tilsynelatende klare paralleller mellom måten vi samhandler med spedbarn på, og måten vi beskriver de musikalske og mellommenneskelige prosesser i et improvisert musikalsk samspill mellom to mennesker på» (2013, s. 84). Dette dreier seg ikke bare om kommunikasjon gjennom lyd, men også gjennom bevegelse, blick, berøring og andre gester. Musikk kan dermed spille en sentral rolle i kommunikasjonen mellom spesielt spedbarn og voksne. Musikk er også viktig når det kommer til følelse av trygghet og tillit, om «... vi antar at identitet har sammenheng med hva og ikke minst hvem vi bryr oss om eller føler omsorg for, kan vi se sangen og situasjonen rundt som en spire til en gryende omsorgsfølelse» (2013, s. 95). Musikkopplevelser kan i tillegg knyttes til ulike personer, og følelsesopplevelser står sentralt her. Musikk og følelser er to svært tett

knyttede elementer ifølge Ruud, og han løfter fram hvordan musikken ofte kan framstå som en metafor for nyanseringer av ulike følelser – den kan vekke, forsterke, dempe, og endre følelser, og på denne måten bli et verktøy for både å oppleve og å uttrykke følelser.

Til slutt innenfor det personlige rom, vil jeg ta for meg det Ruud (2013, s. 118) kaller et ‘indre rom’. Dette indre rommet spiller en svært viktig rolle med tanke på identitetsdannelse, og inneholder «selvets forhold til seg selv, følelsen av å bære på et indre rom som andre ikke har tilgang til, et rom som vi kan fylle med egne opplevelser» (2013, s. 118). Dette indre, private rommet knytter Ruud til «... opplevelsen av å besitte en innerste ‘kjerne’, et ‘sant selv’ som kan møtes, utforskes og bekreftes» (2013, s. 118). Denne ekte, indre kjernen kan komme til uttrykk på uformidlede og spontane måter når man møter et forbilde eller en væremåte som oppleves som ekte eller sann – den fyller en med mening. Det er dette Ruud navnefester med begrepet *autentisitet* (2013, s. 123). Et slikt plutselig møte med noe som ‘stemmer’ kan ta en dramatisk form; som om man har lett etter noe lenge, som man plutselig finner. Men denne autentisiteten er høyst personlig og subjektiv, den er ikke knyttet til spesifikke musikere, musikkform, musikalsk struktur eller framføringspraksis, men er noe som oppstår i deg i møte med musikk. Autentisitet innebærer ifølge Ruud også en oppfatning av identitet som noe essensielt; «... vi har en varig kjerne av noe ekte i oss som ligger der og venter på bekreftelse» (2013, s. 124). Autentisitet kan ikke konstrueres, den må oppdages, og det er mange former for autentisitet, siden det er mange måter å oppleve noe som ekte og naturlig på. Autentisitet kan dermed forstås som en diskurs; en bestemt talemåte om musikk, en måte der visse musikkformer blir framholdt og foretrukket framfor andre, og hvor egen individualitet blir avgrenset (2013, s. 123-124). Ruud legger samtidig til grunn en konstruktivistisk tilnærming til identitet, noe som innebærer at selv om det finnes en kjerne, konstrueres samtidig identitet gjennom hele livet, slik at endring og utvikling er mulig.

2.1.2 Det sosiale rom

Det sosiale rom handler om et større sosialt og kulturelt rom, og individets fellesskap med andre i dette (Ruud, 2013, s. 139). Identiteten vår er ikke bare personlig, den er også sosial. Det vil si at man blir preget av omgivelsene rundt seg, og det oppstår refleksjonsprosesser der man ser seg selv slik man tror man blir oppfattet av andre, og sammenligner deres vurderinger med sin egen selvoppfatning. I slike situasjoner kan musikk brukes som en ‘identitetsmarkør’, en måte å markere hvem vi er, skriver Ruud (2013, s. 139). Musikken kan være med på å plassere oss, og vise hvor vi hører hjemme i «.. et landskap av utdanning, kjønn, etnisitet,

lovlydighet og grad av tilpasning til samfunnet, for å ta noen sentrale variabler» (2013, s. 140). Mens man som ung ofte føler seg sensitiv og sårbar når det gjelder identitet, er det ofte også da man utstråler selvsikkerhet og spiller ut 'selvet sitt' for et større publikum. Reaksjonene og tilbakemeldingene man får kan enten støtte opp under eller bryte ned det bildet man har av seg selv, og åpne for en søken etter nye forbilder eller idoler, som er viktige standarder for selvrealisering og kilder til inspirasjon (2013, s. 149). Rollen som 'fan' er viktig i musikken i det sosiale rom. Man identifiserer seg gjerne med en artist ved hjelp av klær, frisyre, og andre ytre kjennetegn, samt gjennom lytting til en bestemt artist. Ruud skriver om hvordan et slikt fanforhold kan være livet ut, og spille en sentral rolle for identitetsbygging gjennom mange år – det kan gi tilgang til felleskap og nye nettverk, samt skape kontinuitet (2013, s. 151).

En annen måte som musikk kan fungere som en identitetsmarkør på kommer fram når Ruud (2013) beskriver identitet som «... knyttet til avgrensning og posisjon i et sosialt rom» (s. 152). Han utdyper dette slik: «Vi avgrensner vår individualitet ved å vise til hvordan vi er forskjellige fra 'de andre'» (2013, s. 152). Gjennom deltakelse i en sosial gruppe kan unge føle seg som innvidde i et lukket felleskap, noe som gir en følelse av eksklusivitet (2013, s. 153). Grunner til å ville være med i et slikt felleskap kan være både å få lov til å delta i denne gruppen, men også å kunne skille seg ut fra noen andre, eller å kunne ha en individuell avgrensning innenfor en gruppe. Møtet med andres musikksmak fører til «... at man lærer noe om posisjoner og perspektiver, om at det er mange måter å lese samfunn og uttrykk på», skriver Ruud (2013, s. 155). Musikken kan danne rammer rundt gruppen som et felleskap, samt legge til rette for tilhørighet blant individene i gruppa. Ruud (2013) trekker blant annet fram at «... opplevelsen av å synge i kor [vil] gi følelsen av å bli oppslukt av noe større uten å måtte oppgi seg selv» (s. 187). Her føler man seg som en del av fellesskapet uten at det går på bekostning av opplevelsen av seg selv – alle følger sin individuelle stemme, samtidig som de uttrykker en felles opplevelse. Det sosiale rommet handler altså om å føle seg inkludert og høre til, men også om å gi rom til å kunne definere og være seg selv, selv om noe av individualiteten må oppgis for å oppleve tilknytningen til gruppen. Gruppen danner en enighet om, og bygger verdier og felleskap, gjennom kulturelle aktiviteter og estetiske valg (2013, s. 189).

2.1.3 Tiden og stedets rom

Tidens og stedets rom handler om hvor i verden vi kommer fra, hvor vi føler tilknytning til, samt tiden vi lever i, for også i musikkopplevelsen er tid og sted uløselig knyttet til hverandre forklarer Ruud (2013, s. 197). Likevel presenterer han dem som to ulike aspekter av

opplevelsen. Tidens rom handler om at historier kan gjenopplives til musikken som var, og at musikken kan være med på å skape helhet og kontinuitet i livet (2013, s. 198). Musikken kan i tillegg være med på å skape frihets- og evighetsfølelser knyttet til lytteopplevelser, Ruud skriver at «Musikken gir den tilfeldige hendelsen en egen betydning. Dagen og øyeblikket blir ‘en hendelse i seg selv’, noe som står fram og markerer en forskjell fra de utallige tidsforløp vi gjennomlever, noe som til og med knyttes til dato og klokkeslett» (2013, s. 201).

Stedets rom handler om sammenhengen mellom musikk og oppfatning av sted. Verden vi ferdes i preges av ulike lydmiljøer og akustiske kjennetegn, både lyder som er menneskeskapt og naturlyder. Det å høre til er viktig, og «Identitet handler om at opplevelsen av tilhørighet til et bestemt sted, hvor vi kommer fra, og steder vi føler oss knyttet til, inngår som en viktig bestanddel av selvbildet» (2013, s. 208). Her finnes tilhørighet på flere plan, om det er enten nasjonal tilhørighet, regional eller lokal tilhørighet, eller andre typer kulturelle ‘røtter’. Ruud (2013, s. 230-233) legger også fram begrepene diasporisk, hybrid, global og kosmopolitisk identitet, og alle disse innebærer en overflytning av kulturer på tvers av landegrensene, og også en fragmentering av disse. Diasporisk identitet handler om å håndtere to identiteter samtidig, på grunn av en forflytning fra det opprinnelige landet eller stedet, til ett nytt. Å ha en hybrid identitet er å høre til to eller flere ulike tradisjoner eller kulturer samtidig. Om global identitet skriver Ruud (2013):

Identitetsdannelser innenfor en global kontekst viser at særlig ungdom og unge voksne tar til seg den nye teknologien; de utsettes for global markedsføring av produkter og blir ikke minst konsumenter av musikk- og underholdningsindustriens produkter. Det er denne generasjonen som lettest tar til seg verdier og holdninger, og som må bære omkostningene ved det identitetsarbeidet man må utføre for å balansere mellom egne verdier og verdier preget av globale medier. Nå skal vi imidlertid ikke glemme at «ungdom og unge voksne» ikke er noen homogen gruppe i en verden preget av store økonomiske forskjeller, religiøse motsetninger, ulike boforhold og så videre. Hvordan det globale slår inn, vil være avhengig av de sosiale og kulturelle omstendighetene den unge lever under. (s. 231)

Ruud beskriver her hvordan dette kan innebære en utvikling av bikulturell identitet blant unge, hvor de da lever med ulike verdsett parallelt. Kosmopolitisk identitet innebærer også en global påvirkning gjennom å engasjere seg i andre kulturer samt kulturelle variasjoner, og på denne måten oppnå en bredere kulturell kompetanse.

2.1.4 Det transpersonlige rom

Det transpersonlige rom handler om at man kan møte intense følelser i musikken, i tillegg til at man kan oppleve forstørrede eller endrede bevissthetstilstander. Ruud (2013, s. 236) forklarer at man kan oppleve seg selv som en del av en større helhet og sammenheng. Han skriver at «... mange opplever at det er sider av vår eksistens som påvirkes av krefter som ligger utenfor de grenser vi ferdes innenfor til daglig» (2013, s. 236). Han skriver i tillegg om en metafysisk dimensjon som er nærmere realiteten enn vi klarer å merke gjennom sansene. Fordi det handler om hverdagsopplevelser, diskuteres og omtales ikke disse som tilhørende hverken i over- eller underbevisstheden. Musikken blir ofte omtalt som følelsenes språk, og sterke musikkopplevelser kan føles som tilhørende i andre bevissthetsrom enn de vi vanligvis befinner oss i. Slike sterke musikkopplevelser kan være av både positiv og negativ karakter, og kan ofte ledsages av fysiske reaksjoner; som å bevege seg, gråte, at man får gåsehud eller lignende (2013, s. 240). Selv om alle følelser kunne dukke opp var de vanligste reaksjonene i Ruuds undersøkelse av positiv karakter - oftest følelsen av glede. Sterke musikkopplevelser kan være religiøse eller eksistensielle, og er knyttet til opplevelse av å føle seg 'hel', få ny innsikt, få en 'ut-av-kroppen' opplevelse, eller å bli leget fysisk eller psykisk i møtet med musikken (2013, s. 241). Videre skriver Ruud at man i spesielle situasjoner vil være lettere mottakelig og påvirket av musikken, på grunn av en stemning man er i, eller fordi man er i en spesielt utsatt periode av livet (2013, s. 242). Musikken kan også spille en viktig rolle i mange overgangsritualer, for eksempel en overgang fra en posisjon i samfunnet til en annen, hvor man derpå får en ny identitet. Ruud (2013) skriver at:

... den sterke musikkopplevelsen generelt ønsker å skape et [...] rom – et psykisk omkleddningsrom, hvor mennesker kan prøve ut alternative handle- og uttryksmåter og finne meningssammenhenger som oppleves mer i overensstemmelse med personens egne erfaringer og forventninger – med andre ord skape seg en ny identitet. (s. 250-251)

Det transpersonlige rom inneholder opplevelser av både religiøse og eksistensielle dimensjoner, og felles for dem er den omfattende involveringen av følelser, og at musikken spiller en viktig rolle i prosessene som finner sted. På bakgrunn av disse fire identitetsbegrepene kan vi se at «... mulighetene til å skape seg en identitet gjennom musikalske identifiseringer er nær sagt uendelige» (2013, s. 235).

2.1.5 Identitet i dag

MacDonald et al. (2002) tar for seg hvordan samfunnet har endret seg når det kommer til viktigheten av musikk i livene våre, spesielt med tanke på teknologiske fremskritt i løpet av de siste tiårene, og de ser identitet i lys av denne utviklingen. Musikken spiller en større og kanskje også viktigere rolle i både samfunnet og i menneskers hverdag nå enn den gjorde før. Den har også blitt mer sentral når det gjelder utarbeidelsen og opplevelsen av egen identitet, og den er viktig når mennesker skal danne sine egne livsfortellinger. Gjennom internett, som nevnes også hos MacDonald et al. (2002), har vi tilgang til all verdens innspilt musikk, og dermed har vi muligheten til å både bli påvirket av, og til å oppleve både eldre og nyere musikk akkurat når vi måtte ønske. Even Ruud (2013) forteller om hvordan vi lar verden rundt oss blir kjent med oss blant annet gjennom den musikken vi lytter til eller spiller, noe som er av spesielt stor betydning når man er ung. Han skriver også at «... musikken har funnet en plass i hverdagen som var ukjent for noen generasjoner siden» (2013, s. 56). Den har gått fra å være noe man bare møtte på skolen eller i kirken, til å finnes overalt – den har blitt en integrert del av hverdagen vår. Den tilgjengeligheten vi har på all verdens musikk i dag, gir oss en unik mulighet. Utviklingen av identitet kan nå finne sted i ulike sosiale medier, men også i hverdagens meningsutveksling om hva som er god eller mindre god musikk, i møte med analog og digital musikk, og er tydelig farget av vår tid og mediebruk. MacDonald et al. (2002) skriver om musikk og identitet at «we use [...] [music] not only to regulate our own everyday moods and behaviours, but also to present ourselves to others in the way we prefer» (s. 1). Tilgjengeligheten vi har til musikk i dag, gir oss muligheten til å endre mellom ulike identiteter både raskt og lett, og identitet kan derfor sees på som er mer eller mindre midlertidig sannhet om en selv. Vi kan danne ulike identiteter ved hjelp av musikk både individuelt og sammen med andre. Identiteter konstruert på denne måten er komplekst, og kan virke sprikende både i innhold og i ulike uttrykksformer. Det er spesielt unge som beveger seg innenfor dette svært skiftende feltet, og de sjonglerer mange ulike identiteter på mange ulike plattformer. Resultatet her kan være at ungdom fungerer i parallelle samfunn, og har parallelle identiteter, på ulike plattformer – de har på seg flere hatter. Dette i sin tur har en innvirkning på kulturen de er en del av, og samtidig de sosiale praksisene rundt oss (Ruud, 2013).

2.1.6 Følelseskunnskap og identitet

Våre musikkopplevelser preger vår identitet, og hvem vi er – både personlig og sosialt. Musikken påvirker ikke bare vår identitetsdannelse, men den påvirker oss også ut over dette,

i alle aspekter av livet. Som DeNora (2000) skriver har vi et behov for ulike typer musikk ut ifra hvilken versjon av oss selv vi er – musikk som føles riktig der og da. Musikken kan gi oss innsikt i oss selv, og på denne måten bidra til det viktige identitetsarbeidet vi gjør hver eneste dag. Torill Vist (2008, 2009a, 2009b, 2011, 2012) sitt begrep om følelseskunnskap er også sentralt når det kommer til identitet. Hun forklarer at «Følelseskunnskap kan innebære både emosjonell tilgjengelighet, bevissthet, forståelse og refleksjon og mer sosiale aspekter som ekspressivitet, empati, regulering og samspill» (Vist, 2011, s. 179). I musikken kan vi danne og styrke identiteten vår, gjennom både å oppleve og gjenkjenne våre egne reaksjoner. Erfaringer vi får av musikkopplevelser vil være med på å skape identitet, og Ruud (2013) beskriver at «... noen ganger har vi en opplevelse av at musikken kan gi uttrykk for noen dypere lag i oss» (s. 7). Samtidig beskriver han litt senere identitet som «... noe vi skaper gjennom de historiene vi forteller om oss selv ut fra viktige minner om opplevelser som har berørt oss» (2013, s. 15-16). Vist (2009b, s. 373) legger fram at identitet og det 'å få lov til å være seg selv' er nært beslektet. En av hennes informanter fortalte at det hun trengte i et musikalsk møte var å blant annet få lov til å uttrykke følelser som ikke var anerkjent ellers, mens en annen informant la vekt på det fysiske uttrykket. Vist spør seg dermed om «... det å oppleve at man klarer å være den man er, kan kalles en kompetanse og følelseskunnskap, og om dette er en mulig setning i et delvis konstruktivistisk identitetsperspektiv» (2009b, s. 373). Ruud (2013) løser denne tilsynelatende umuligheten ved å si at det finnes en kjerne, men at identitet også kan konstrueres "utenpå" denne. Musikken kan ifølge Vist (2009b) gi folk en måte å uttrykke følelsene sine på, som et slags språk, og en av hennes informanter beskriver musikken som et sted han 'bare kan være', uten forventninger og en klar hensikt. Vist (2009b) skriver videre:

Hvis musikken er en arena hvor man kan være mer seg selv, enten i form av flere og sterkere følelser eller i det å få lov å bare være, er det ikke så rart om dette også gir mulighet til følelseskunnskap. Samtidig er det snakk om mulighet til økt selvfølelse, det å bli trygg på seg selv, trygg på ens egenverdi uavhengig av prestasjoner. (s. 375)

Følelseskunnskap kan derfor forklares som å ha en forståelse av følelser, være i stand til å nyansere mellom dem, kunne kjenne dem igjen, og klare å sette ord på dem. Dermed blir «... *evnen* til å la følelser gjenspeiles i noe annet – her musikk – også en form for følelseskunnskap» (Vist, 2012, s. 203). En av Vist (2009b) sine informanter beskriver også hvordan musikken kan fungere som et speil for hvordan vi fungerer, og at musikken blir «... en måte å sortere følelser på, å bli 'kompetent på følelser'» (s. 252).

2.2 Musikkens funksjoner

Musikkens funksjoner handler om rollen musikk har i hverdagen til folk, samt i samfunnet ellers, og hvordan musikken er med på å opprettholde en helhet her. For å si det på en annen måte handler det om grunnene til at musikk brukes. Det er allikevel en forskjell når det kommer til hva musikkbruk og musikkens funksjoner inneholder, og Merriam (1964) presenterer et argument for hvorfor det er viktig å skille mellom disse. Han skriver at «In observing uses of music, the student attempts to increase his factual knowledge directly; in assessing functions he attempts to increase his factual knowledge indirectly through the deeper comprehension of the significance of the phenomenon he studies» (1964, s. 209). Musikkbruk kan defineres som situasjoner der musikken er en del av aktiviteten vi foretar oss, mens musikkens funksjoner er de bakenforliggende årsakene til hvilken hensikt musikken har i en gitt situasjon – hva musikken gjør med oss.

Videre vil jeg presentere de ti kategoriene Merriam (1964) beskriver, og knytte disse sammen med relevant teori. Merriam kom allerede i 1964 med en betydningsfull beskrivelse av musikkens funksjoner. Flere av hans perspektiver finnes igjen i senere forskeres beskrivelser, og er dermed viktige som forståelsesgrunnlag.

Musikk som emosjonell uttrykksform

Musikk for å uttrykke seg emosjonelt (Merriam, 1964, s. 219-223) handler om hvordan man kan uttrykke følelser og tanker gjennom musikk. Musikken ser ifølge Merriam ut til å ha en funksjon i en rekke ulike situasjoner og på flere nivåer, som et virkemiddel for å uttrykke seg emosjonelt. Merriam beskriver også hvordan musikken kan forårsake ulike tilstander, som for eksempel ro, nostalgi, sentimentalitet, gruppe-mentalitet og flere. Det er derfor vi synger barn i søvn, benytter oss av musikk for å gjøre arbeid lettere, og det er også derfor butikker bruker musikk for å få oss til å handle mer. Dette er tematikk som Sloboda (1999a) også tar for seg, men han legger vekt på lytteren som en aktiv agent som tar valg når det kommer til hva, når og hvor de ønsker å lytte til musikk. Musikken kan også fungere som en måte å slippe spenninger på, og Merriam (1964) forklarer at en viktig funksjon i musikken er «... the opportunity it gives for a variety of emotional expressions – the release of otherwise unexpressible thoughts and ideas» (s. 222). Dette samsvarer med Ansdell (2014, s. 123), og musikk som en hjelp i mange menneskers historier.

Identitet blir også utviklet og opprettholdt gjennom en aktiv bruk av musikk, og vi kan gjøre ting i musikken vi kanskje ikke har mulighet til å gjøre ellers, da denne gir oss rom og trygghet. Vår livsverden og musikkens verden flyter ofte over i hverandre, og Ansdell (2014) skriver at «... as the lifeworld flows into the musical world, so the musical world flows back into the lifeworld» (s. 49). Merriam (1964) legger i tillegg til at musikken har en funksjon som frigjør av følelser innad i en stor gruppe mennesker som handler sammen, der musikken for eksempel brukes som en måte å avreagere på.

Musikk og glede over dens estetikk

Musikk og glede over dens estetikk (Merriam, 1964, s. 223) handler om skjønnheten og gleden som oppstår gjennom musikk, både for skaperen og mottakeren av musikken. Denne kategorien er både komplisert og noe diffus, da spesielt med tanke på spørsmålet om «... what, exactly, aesthetic is, and particularly whether it is a culture-bound concept» (1964, s. 223). Allikevel er det tydelig at glede over musikkens estetikk er til stede i mange kulturer, og kanskje til stede i ulike former i alle verdens kulturer. Ruud (2013) skriver at «Identifikasjon med musikk er både individuell og kollektiv. Ethvert engasjement i musikken kan tolkes som et estetisk inntrykk, men slike estetiske erfaringer skjer ikke utenfor en kollektiv eller nasjonal identitet» (s. 214).

Musikk som underholdning

Musikkens funksjon som underholdning (Merriam, 1964, s. 223) kan oppleves i alle samfunn og fellesskap. Den oppleves ofte som behagelig eller morsom, og Sloboda (1999a) nevner at det finnes ulike typer lytting til musikk – avhengig av hvilken aktivitet musikken akkompagnerer. Merriam (1964) påpeker også viktigheten av å skille mellom musikk som 'ren' underholdning, og musikk som underholdning i forbindelse med andre aktiviteter.

Musikk som kommunikasjon

Musikk som kommunikasjon er en av musikkens svært komplekse funksjoner, og Merriam (1964) skriver følgende: «Music is not a universal language, but rather is shaped in terms of the culture of which it is a part» (s. 223). Hva musikken kommuniserer er altså kultur- og kontekstavhengig. Han skriver videre at vi vet at musikk kommuniserer noe, men det kommer ikke klart fram nøyaktig hva musikken kommuniserer, hvordan den gjør det, eller til hvem. Man kan forstå det å kommunisere gjennom musikk på bakgrunn av ordets opprinnelige latinske betydning – *communicare* – å gjøre felles. Mellommenneskelig interaksjon har en iboende musikalitet i seg, og det er denne blant andre Trevarthen og Malloch (2009) tar for

seg. De skriver om hvordan mor og spedbarn kommuniserer gjennom rytmer, puls, stemmeklang og berøring. Disse elementene følger mange av 'reglene' vi har innenfor musikk, som for eksempel timing og rytme, helt uten å ha et ønske om dette. De ser videre på hvordan det å snakke og bevege seg på musikalske og rytmiske måter er grunnsteinene i all kommunikasjon. En kan si at dette handler om å inngå i en relasjon og et kommunikativt felleskap hvor musikalske elementer inngår i selve kommunikasjonsformen.

Musikk som symbolsk representasjon

Musikk som symbolsk representasjon (Merriam, 1964, s. 223) handler om at musikken er en representasjon av mer enn bare seg selv – som for eksempel andre ting, ideer og atferd. Merriam mener at det er liten tvil om at dette er til stede i alle samfunn, men han problematiserer også hva som egentlig menes med symbolsk representasjon, og mener at det ikke finnes noe klart svar på dette. Allikevel påpeker han at det er en enighet i den vestlige verden om at musikk representerer noe trist (1964, s. 237). I samfunnet generelt er det slik at musikk «... provides a means of symbolic representation for other things, ideas and behaviours» (Hallam, 2019, s. 8), og dette er ting vi ofte kan identifisere oss med.

Musikk som fysisk respons

Musikk som fysisk respons (Merriam, 1964, s. 223-224) er hvordan vi reagerer på musikk både gjennom bevegelser, og andre fysiske responser som klapping, smil, gråt, eller i noen tilfeller slik som det som kan skje under religiøse seremonier ved besettelse. Julie P. Sutton (2002) skriver om hvordan «Music has a particular capacity to animate us, [...] and it is this quality that is brought into use whenever music is used for rousing, rallying or marching in battle [or it] might be used for dancing» (s. 124). Også Even Ruud (2013, s. 107) tar for seg det fysiske aspektet ved musikken, og han skriver at ikke bare *har* vi en kropp, men vi *er* også en kropp. Det er denne vi tar utgangspunkt i når vi orienterer oss i verden, gjennom å sanse, erfare, og reflektere.

Musikk for å formidle sosiale normer

Musikkens funksjon som formidler av sosiale normer (Merriam, 1964, s. 224) handler om at medlemmer av en kultur på en indirekte måte lærer hva som er ansett som korrekt oppførsel gjennom musikk. Musikkforsker Stephen Brown (2006) skriver om musikkens oppgave om å skape konformitet og villighet til å underkaste seg sosiale normer. Han skriver at «Music has the effect of *homogenizing* social behavior within groups, [...] and participating in such events

serves as an important criterion for membership in the group» (2006, s. 4). På denne måten kan man si at musikken er belærende for kulturens medlemmer.

Musikk for å validere sosiale institusjoner og religiøse ritualer

Musikk for å validere sosiale institusjoner og religiøse ritualer (Merriam, 1964, s. 224-225) innebærer en opprettholdelse av orden, og en videreføring av myter og legender gjennom musikken. Sosiale institusjoner blir gjort gyldig gjennom sanger som forteller hva som er passende i samfunnet, og hva som ikke er det, samt hva folk skal gjøre, og hvordan. Merriam påpeker at dette er en musikalsk funksjon som må undersøkes nærmere og uttrykkes mer konsist.

Musikk for å bidra til kontinuitet og stabilitet av kultur

Musikkens funksjon for å bidra til kontinuitet og stabilitet av kultur (Merriam, 1964, s. 225-226) handler om at kultur videreformidles gjennom musikken, og er med på å skape stabilitet i generasjoner. Musikkens eksistens forsikrer oss om at verden vedblir å gå i sin vanlige og kjente bane, og gjennom videreformidling av sentrale verdier fortsetter kulturens utvikling i riktig retning, samtidig som spesielle kjennetegn ved kulturen bevares. Det er ikke mange andre kulturelle elementer som tillater muligheten for å uttrykke emosjoner, og som samtidig fungerer som underholdning og også som kommunikasjon, men det gjør musikk – den når inn i nesten alle aspekter av livet. Denne opprettholdelsen av kultur kan vi også finne igjen i *Rammeplan for kulturskolen* – der et av de overordnede målene under fagplanene for breddeprogram er nettopp kultur mangfold [21], og folkemusikk er en av tradisjonene man skal få opplæring i under fagplanen i musikk [58].

Musikk for integrering i samfunnet

Musikk for integrering i samfunnet (Merriam, 1964, s. 226-227) kan forklares som musikk som bringer mennesker sammen. Den skaper et samlingspunkt som gir en mulighet til redusert sosial ulikhet, og økt integrasjon i samfunnet. Ansdell (2014) skriver at «This is perhaps why we are so attached to our musical worlds – they can help us find a place and a path alongside others» (s. 50). Musikken fungerer ifølge Merriam (1964) ikke alltid slik, men alle samfunn har anledninger der musikken virker samlende på medlemmene, og minner dem på samholdet mellom dem.

2.3 Livsmestring og egenomsorg

Hva er egentlig livsmestring? I Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU) sin sluttrapport *Livsmestring i skolen. For flere små og store seiere i hverdagen* (Prebensen & Hegstad, 2017) skrevet på vegne av Barne- og likestillingsdepartementet og kunnskapsdepartementet, er livsmestring definert som:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden. (s. 9)

Det finnes ut fra denne definisjonen mange måter å tolke begrepet på, og selv om mange kan ha sin egen oppfatning av hva det innebærer, vil de aller fleste komme inn under definisjonen over. I vår kollektive bevissthet, finnes det en forståelse av hva livsmestring er for noe, uten at vi nødvendigvis har lært det. Ut fra dette ser vi at livsmestring kan være så mangt, men mer konkret kan livsmestring brytes ned til mindre enheter som: det å anerkjenne seg selv, kunne tåle motstand, skape trygge og gode relasjoner, ha evne til selvregulering, sove nok, kunne søke hjelp når noe er vanskelig, lære at vi ikke er like gode til alt men at alle er gode til noe, og ha en generell tilfredshet over livet. Dette er bare noen få av områdene hvor man kan finne livsmestring, og som vi ser er det et stort spenn her. Det går helt fra å klare de små tingene i livet; som å sove nok, kunne glede seg over andres suksess, eller bygge sosial kompetanse, til det å kunne stå i det, og få hverdagen til å fungere selv om det er krise. Alt dette er en del av livsmestring, og hver og en av oss vektlegger ulike deler avhengig av hvilken livssituasjon vi er i.

Innenfor livsmestring finner vi også egenomsorg – evnen til å konkret ta vare på seg selv, både fysisk og psykisk. Med tanke på musikk er egenomsorg knyttet tett til helse gjennom for eksempel musikkterapi eller meditasjon. Egenomsorg er også et vanlig begrep innen helsevesenet, og i Store Medisinske Leksikon er det definert på denne måten (Nylenna & Braut, 2020, 3. februar):

Egenomsorg er den enkeltes egen håndtering av fysisk eller psykisk funksjonssvikt eller helsemessige problemer. Det omfatter både behandling av egne sykdommer, tiltak for å kompensere for funksjonssvikt og innhenting av kunnskap om når profesjonell

bistand bør søkes. I en videre betydning omfatter egenomsorg også den enkeltes innsats for å fremme sin egen helse og forebygge sykdom.

Imidlertid er egenomsorg også et mer allment ord, som har konnotasjoner ikke bare til helse, men også til det å ta vare på seg selv i en videre kontekst. Det er denne forståelsen av egenomsorg som finnes i dagligtale og som ikke har helserelasjoner jeg bruker, og hvordan man kan bruke musikk som et redskap i dette arbeidet. Jeg vil ta for meg enkeltmennesket som bruker musikk for eget velbefinnende uavhengig av helse, spesielt gjennom utøving av musikk, men også ved lytting, for å skape seg en slags musikalsk verktøykasse for å håndtere ulike situasjoner og utfordringer i livet.

Egenomsorg står det svært mye om innen musikk, i form av alle de ulike måtene mennesker kan benytte seg av musikken på. Både egenomsorg og livsmestring er en funksjon musikken har, på linje med Merriam (1964) sine ti funksjoner, i den forstand at musikk kan være en del av bakteppet i livet både bevisst og ubevisst. Skånland (2012) tar for seg på hvilken måte MP3-spillere skaper et fristed i hverdagens kaos, og brukes som et medium for musikalsk egenomsorg, mens Beckmann (2014) skriver mer generelt om hvordan ungdom bruker musikk i løpet av en dag, med utgangspunkt i den teknologiske utviklingen som har skjedd de siste årene. Hun tar for seg musikken som en positiv ressurs, som fikk ungdommene til å føle seg bedre, og de kunne bruke den som en emosjonsregulerende strategi. Hun fant at ungdommene gjennom musikken kunne forsterke, endre, få utløp for, og bearbeide følelser de hadde. Vestad (2009) går inn i barns bruk av musikk og gjennom denne muligheten til å gripe, tolke og forstå ting som skjer i livet. Barnet hun skriver om bearbeidet en livserfaring gjennom musikk, blant annet fordi «... barnets lek til musikk i hverdagen dannet grunnlaget for å kunne håndtere og finne svar på eksistensielle spørsmål i forbindelse med opplevelse av død» (2009, s. 168). Vestad (2012) tar for seg barnehagebarns musikkbruk, og hvordan de kan møte noe i musikken som kan gi en bekreftelse på det de bærer inni seg. Musikkbruken deres kan sies å være knyttet til deres personlige følelser av velbehag, og kan fungere som en emosjonell selvregulering.

Musikken kan ifølge Vist (2009b, s. 278) åpne for allerede kjente følelser og fungere som et redskap for å bevare emosjonell tilgjengelighet, som også er en form for egenomsorg og livsmestring. «Og fra identitetsaspekter er ikke veien lang til musikken som et sted man får lov til å være seg selv» (Vist, 2009a, s. 190), noe som igjen kan være med og styrke din egen identitet. Her er det viktig å poengtere at man ikke trenger å være, eller ha vært syk for å bruke musikken som egenomsorg. Dette er en prosess vi holder på med hele tiden, på samme måte

som man spiser mat for å styrke kroppen, så benytter man seg i hverdagen av musikk for å styrke psyken. En av Ruud (2020, s. 84) sine informanter forklarte hvordan musikken var som et ‘musikalsk hjemme-apotek’ for henne, noe som hun kunne benytte seg av hver dag for å regulere seg selv.

Når det gjelder valg av musikk til bruk i egenomsorg, er det en enorm valgfrihet og tilgjengelighet av musikk i dagens samfunn, noe som gjør at enkeltindividet kan velge musikk og bruke den på den måten og til det formålet en ønsker. Man kan lytte til akkurat den musikken man trenger for å oppnå et bestemt formål. Ansdell (2014) legger fram at det ikke er musikken i seg selv som har en slags ‘magisk kraft’, men heller at magien oppstår i møtet med musikk, både mellom mennesker, i ulike situasjoner og rundt spesifikke lokale behov og muligheter (s. xvi). Allerede i Platon og Aristoteles tid så man at musikk kunne fremme helse gjennom en form for ‘terapeutisk miljø’, og man utforsket «... how music helps in illness prevention and rehabilitation, rather than claiming that music directly causes the cure» (Ansdell, 2014, s. 12) – og man ser også at «... musikk kan være intenst gledesskapende og evne å ‘blåse bort’ negative tanker» (Brean & Skeie, 2019, s. 190).

DeNora (2000) skriver om hvordan musikk kan brukes på ulike måter i hverdagen, og om hvordan mennesker aktivt bruker musikken for å regulere hverdagen og for å forstå seg selv. Hun trekker sammen psykologi, sosiologi og språksosiologi for å skape et bilde av de konstituerende egenskapene musikken har i menneskers personlige og sosiale liv. Hun har dybdeintervjuet 52 engelske og amerikanske kvinner om deres musikkbruk i hverdagen, samt gjennomført etnografiske studier av musikk ‘i aksjon’, blant annet i aerobic-klasser og på karaoke-kvelder. Hun forteller at det tidlig i studien kom fram at kvinnene hadde en tydelig bevissthet når det kom til hva de ‘trengte’ å høre i forskjellige situasjoner og til ulike tider (2000, s. 49). Kvinnene brukte med andre ord musikk bevisst for å regulere sinnsstemninger, oppnå et bestemt energinivå eller kontrollere humør og følelser:

... music is an accomplice in attaining, enhancing and maintaining desired states of feeling and bodily energy (such as relaxation); it is a vehicle they use to move out of dispreferred states (such as stress or fatigue). It is a resource for modulating and structuring the parameters of aesthetic agency – feeling, motivation, desire, comportment, action style, energy. (2000, s. 53)

DeNora (2000) forklarer videre hvordan individer er i stand til å velge musikk som er riktig for dem der og da, og hvordan de unngår musikk som føles 'feil', eller har en negativ innvirkning. Musikken kan virke som et stemningsskapende element, noe vi aktivt bruker både alene og sammen med andre, og flere av hennes informanter forteller om på hvilke måter de føler musikken hjelper dem. Hun viser også hvordan musikken som en kraft kan påvirke det som kalles vår 'agency' – vårt musikalske aktørskap. Dette er også noe som Brean og Skeie (2019) tar for seg, og skriver om at når man er sint kan man ønske å oppsøke sint musikk, som stemmer overens med sinnstilstanden man har. Andre vil gjøre det motsatte og styre unna aggressive låter. Man kan sette på musikk som er på det nivået man befinner seg på, og så kan man ta seg selv med i enten en 'gladere' eller en 'tristere' retning. Man kan oppleve en følelse av å bli forstått, siden man er på bølgelengde med avsenderen. I tillegg kan musikk være med på å sette stemningen i ulike situasjoner, og kan fungere som en svært engasjerende faktor. Brean og Skeie (2019, s. 84) sitt eksempel her er fellesskapsfølelsen man kan oppleve når man synger sammen, går i takt, eller hopper opp og ned på en rockekonsert. Musikk og følelser er også noe DeNora (2000) sier mye om. På samme måte som Brean og Skeie (2019) hevder hun at «music can be used to 'get out of moods' – bad moods in particular, but also to 'de-stress' or wind down» (DeNora, 2000, s. 56). Musikken kan brukes som et middel for å endre humøret, noe vi som mennesker er klar over, og benytter oss av. Brean og Skeie (2019) skriver at «De fleste av oss vet godt fra vårt eget liv at musikk svært effektivt er i stand til å påvirke følelser. Mange bruker musikk bevisst for å løfte seg selv ut av en tung dag følelsesmessig» (s. 190). DeNora (2000) er nesten helt utelukkende positiv til måtene musikken påvirker oss på, men hun nevner også kort at det finnes noen ulike negative måter den også kan innvirke på oss. Det er da slik at siden man kan bruke musikken for å påvirke humøret i en positiv retning, så kan visse typer musikk oppfattes som 'feil' i noen situasjoner. For eksempel om man er sint så kan noen typer musikk gjøre deg enda sintere, en effekt man kanskje gjerne vil forsøke å unngå. DeNora (2000) forklarer hvordan «music gives respondents a medium in which to work through moods, [...] [and] provides a virtual reality within which respondents are able to express themselves ...» (s. 56). Hun skriver også om at mennesker i aller høyeste grad er klar over og bevisste i sin bruk av musikk, og musikken kan fungere som «... a backdrop or soundtrack for their private lives» (2000, s. 129), samt i sosiale sammenhenger der man kan ha en felles oppfattelse av hvilken musikk som er 'riktig'.

John Sloboda (1999a) tar, i likhet med DeNora (2000), utgangspunkt i at mennesket er en aktiv agent i sine musikkvalg, det vil si at man velger akkurat den musikken man vil høre på, og

også når, hvor og hva man vil lytte til med tanke på formål og behov. Han tar også for seg de ulike måtene man lytter på, og at man ofte benytter ulik musikk til ulikt bruk. Sloboda (1999a, s. 358-359) har seks tematiske kategorier om musikkbruk: minnearbeid, spirituelle forhold, sensoriske forhold (for nytelse, for eksempel), endring av humør, opprettholdelse av humør og under andre aktiviteter. DeNora (2000, s. 47) refererer til denne studien, og skriver at denne undersøkelsen tydelig peker på måter hvor musikk blir brukt av individer som en ressurs i den pågående danningen av deres identitet og deres psykologiske, fysiologiske og emosjonelle tilstander. Sloboda (1999a) legger også fram at «... consumers of cultural products appropriate these products to support their social identities, lifestyles, and personal purposes» (s. 355). Musikk blir erfart på mange ulike måter og i mange ulike sammenhenger, og i ytterst få av disse er musikken hovedfokuset. Musikken akkompagnerer svært ofte en annen aktivitet – som å vaske opp, omgå andre mennesker, trene, arbeide eller reise (Sloboda, 1999b, s. 451). Gary Ansdell (2014) beskriver dette slik: «to understand the ways in which music helps is also to understand how we relate to it, step into it, love it, share it – and how it still remains central to human flourishing» (s. xviii).

Det ser ut til at det er stor enighet i de akademiske kretser om at musikk kan bringe fram minner. DeNora (2006, s. 143) skriver om hvordan musikk kan minne oss om hvem vi var på en bestemt tid – om det er et øyeblikk, en sesong, eller en epoke. Tidligere opplevelser om en sentral periode eller en begivenhet kan 'komme til live' igjen når vi hører på musikken vi forbinder med akkurat det øyeblikket (DeNora, 2000, s. 64). Sloboda (1999b) er helt enig, og han påpeker at musikken spesielt kan fremkalle episoder der sterke følelser var involvert:

Music can provide a powerful reminder of earlier events or periods in our lives, and the significant people or places that figured in them, particularly when these life events were strongly emotional. (s. 452)

Ruud (2013) skriver om at «Musikken er med på å gi konkret innhold til et abstrakt tidsbegrep, til historie og forestillinger om noe som var. Historien gjenopplives når musikken framføres» (s. 198). Naturlig nok har forskjellig musikk forskjellige roller i minnearbeidet, og DeNora (2000) forteller om hvordan musikk kan fungere som en katalysator når det kommer til å gjenoppleve tidligere perioder av livet:

Such reliving, in so far as it is experienced as an identification with or of 'the past', is part of the work of producing one's self as a coherent being over time, part of producing

a retrospection that is in turn a resource for projection into the future, a cueing in to how to proceed. In this sense, the past, musically conjured, is a resource for the reflexive movement from present to future, the moment-to-moment production of agency in real time. (s. 66)

Ruud (2013) sier også at musikken fungerer som en ressurs i det nødvendige minnearbeidet vi benytter oss av når vi forteller vår personlige historie, og dermed også i konstruksjonen av vår identitet. Minnearbeidet fungerer på denne måten som DeNora (2000) skriver i sitatet over som en veiviser, og gjør det tydelig for oss både hvem vi har vært, hvem vi er, og hvem vi kan ende opp med å bli.

Ansdell (2014) viser at de aller fleste av oss, helt instinktivt, tar i bruk musikk for å konstruere og endre våre personlige og sosiale verdener – uavhengig av helse og livssituasjon. Han skriver om hvordan musikalske erfaringer kan hjelpe oss med å bygge utskiftbare identiteter, skape intime ikke-verbale forhold, lage og opprettholde mellommenneskelige relasjoner, og finne øyeblikk av transendens og mening. Marie Strand Skånland (2012) skriver i sin doktorgradsavhandling om mp3-spillere og på hvilken måte den har fått en svært viktig rolle i hverdagen til veldig mange. Hun skriver at «the MP3 player is described as an available coping device that the subjects can choose to turn to as to deal with different affects» (2012, s. 249). Man kan dermed velge musikk på bakgrunn av følelser, humør og personlige behov, og Mp3-spillere viser seg dermed å være et effektivt hjelpemiddel med tanke på selvregulering, med sin lettvinthet og store valgfrihet. I dag er Mp3-spillere så godt som utdatert, og har blitt erstattet av ulike nettbaserte strømmetjenester som gir en mye større valgfrihet. Som tidligere nevnt har musikk i dag blitt allemanseie, og er noe de fleste av oss bruker mer eller mindre bevisst i hverdagen. Brean og Skeie (2019, s. 10) skriver om hvordan ulike typer musikk kan formidle ulike følelser, og det er mange mennesker som velger å benytte seg av dette. DeNora (2000) er ikke den eneste som nevner at det finnes noen ulike negative måter musikken kan virke inn på oss på, også Ansdell (2014) er oppmerksom på dette aspektet. Han skriver at selv om tittelen på boka hans, 'How Music Helps', kunne antyde at musikken alltid hjelper så er dette helt klart ikke tilfelle – musikk kan ødelegge på samme måten som den kan hjelpe (Ansdell, 2014, s. xvii). Også Skånland (2012) har valgt å legge vekt på de positive konsekvensene av mp3-bruk, for å kunne belyse på hvilken måte musikken kan hjelpe når det kommer til individers egenomsorg. Hun er også inne på at en dypere forståelse av hvordan mennesker bruker musikken i hverdagen kan være nyttig.

Teorien jeg nå har presentert handler om tematikken livsmestring og egenomsorg i musikk, og dette er relevante begreper i lys av *Rammeplan for kulturskolen*. Denne teorien handler i all hovedsak om det å lytte til musikk, og ikke om det å utøve selv. Foreløpig finnes det lite forskning om livsmestring og egenomsorg knyttet til utøving av musikk, når man ser bort fra feltet musikkterapi. Min masteroppgave er dermed på et vis en vandring på upløyd mark, samtidig som selve tematikken er forsket på i andre sammenhenger. Det er imidlertid rimelig å anta at det er en overføringsverdi mellom lytting og utøving. Dette understøttes av Brean og Skeie (2019) som forklarer at for hjernen er ikke forskjellen så stor fra å lytte til musikk og «... å produsere musikk som også andre kan lytte til» (s. 118). Dette er en viktig forutsetning og utgjør grunnlaget for mitt utvalg av teori. Jeg har imidlertid funnet noen få bidrag som er direkte rettet mot følelser i utøving av musikk, nærmere bestemt Even Ruud (2020) og Torill Vist (2009b). Ruud (2020, s. 78-82) presenterer blant annet hvordan det å selv utøve musikk kan brukes for å beherske følelser. Hans informant opplevde at musikken uttrykte det hun følte da hun spilte den selv, og at hun gjennom å utøve stykket kunne gi slipp på sorgen hun hadde. Gjennom musikken kunne hun både utforske og uttrykke følelsene sine, og gjennom dette rens seg selv ved å gi slipp på sorgen. Vist (2009b, s. 373-374) tar opp hvordan man skaper seg selv gjennom å utøve musikk, og at identitet er nært knyttet til dette. En av hennes informanter forklarer at det å stå på scenen og utøve musikk føles som et friområde, og musikken kan gi et språk for å uttrykke følelser. Selv om en liten andel av teorien jeg har brukt her er direkte rettet mot utøving, er utvalget gjort etter beste evne, og med tanke på størst mulig overføringsverdi fra lytting til utøving.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted, og reflektere over valg av metode og analyse- og tolkningsprosessen. Jeg vil også se på oppgavens validitet og reliabilitet, og gjøre noen etiske refleksjoner knyttet til masterarbeidet.

3.1 Dokumentanalyse

Metode er hvordan man betrakter og analyserer data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 356). Innen forskning har det blitt utviklet mange forskjellige typer teknikker og prinsipper, som har ulike anvendelsesområder for ulike typer forskning. Det vil si at man har mange valgmuligheter når det kommer til metode når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt. Allikevel er metode mer enn undersøkelsesteknikker, det omhandler også læren om å samle inn, om å organisere, bearbeide, analysere, og tolke på en systematisk måte (Halvorsen, 2008). Man kan si at metode er en planmessig fremgangsmåte for å nå et bestemt mål (Grønmo, 2016).

Man kunne ha belyst tematikken som tas opp i denne masteroppgaven på flere ulike måter. En måte kunne vært å intervju kulturskoleelever eller lærere om deres erfaringer knyttet til livsmestring i kulturskolesammenheng, og deres tanker rundt hvor mye plass egenomsorg får i undervisningen. Oppgaven hadde da fått en helt annen oppbygning, der andre områder hadde blitt vektlagt. Jeg velger å se direkte på *Rammeplan for kulturskolen* fordi jeg er interessert i hvordan denne potensielt gir rom og mulighet for arbeid med livsmestring. Jeg er interessert i de rent offisielle føringene dette dokumentet gir, for de kulturskolene som velger å benytte seg av den. Det faktum at ikke alle kulturskoler benytter seg av rammeplanen, er i seg selv også interessant, med på grunn av oppgavens omfang velger jeg å ikke gå nærmere inn på det her.

Denne oppgavens design inkluderer en dokumentanalyse, det vil si at data som benyttes ifølge Befring (2015) omfatter skriftlige kilder. I en slik oppgave må man lese kildene både grundig og kritisk, og innholdsanalysen blir ofte utført med kvalitative metoder. Befring (2015) skriver at «En relevant metode for dokumentanalyse tar utgangspunkt i *den hermeneutiske sirkel*», og videre at dette innebærer «... en pendling mellom teksten og en suksessivt utvidet forståelse av innholdet» (s. 89).

Når man gjør en dokumentanalyse, kan man treffe på flere metodiske utfordringer. Brinkmann og Tanggaard (2012) framhever følgende spørsmål «Etter hvilke kriterier samler vi inn

dokumentmaterialet vårt? Hvordan får vi tilgang til relevant dokumentmateriale? Hvordan gjennomfører vi en systematisk analyse av dokumenter? Hvordan kan vi på en hensiktsmessig måte presentere resultatene av en dokumentanalyse?» (s. 154).

I denne oppgaven var det å samle inn dokumentmateriale enkelt, siden jeg ser på *Rammeplan for kulturskolen*, og det kun finnes ett slikt førende dokument man da forholder seg til. Dette materialet er også relativt enkelt å finne ved å gå inn på kulturskolerådet sine nettsider. I tillegg så forblir forskningsobjektet det samme, det er «... språk som er fiksert i tekst og tid» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 154). Det vil si at den neste som leser det kan vurdere og kontrollere forskerens arbeid, fordi forskeren ikke har påvirket materialet på noen måte. Det å gjøre en systematisk analyse kan gjøres på flere måter. Det er uansett viktig å lese dokumentmaterialet nøye, slik at man får en totaloversikt over innholdet. I mitt tilfelle måtte jeg så velge ut de delene som er relevant for oppgavens problemstilling, og presentere disse i lys av relevant teori. I presentasjonen er det viktig å legge materialet fram på en troverdig og etterprøvable måte, slik at man ivaretar både validitet og reliabilitet.

3.2 Kvalitativ metode

Det er et viktig skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Når man benytter seg av kvantitativ metode bruker en «... prinsipper og teknikker der det benyttes objektive målinger, tallmateriale og statistikk» (Befring, 2015, s. 39). Kvantitativ metode kjennetegnes av inndeling og kategorisering, allmenngyldige konklusjoner, og lite rom for tolkning, siden man vektlegger mer strukturerte tilnæringer. En kvantitativ dokumentanalyse går ut på for eksempel å telle antall ganger et spesifikt ord blir brukt i en tekst, eller se på en mengde av noe. Den kvalitative metoden gir derimot mer rom for tolkning, samtidig som det også åpnes for flere valg underveis i prosessen. Kvalitativ metode har «... stor relevans når det søkes innsikt i unike fenomener og problemer» (Befring, 2015, s. 39). Forskeren kan da velge å benytte seg av den tilnærmingen som virker å gi mest innsikt, og man er ikke like låst ved bruk av kvalitativ metode som man kan være i kvantitativ metode.

Det har blitt stadig vanskeligere å finne en felles definisjon av hva kvalitativ metode er, og Rapley og Flick (2007, s. x) hevder at man i dag kan si at den har utviklet en identitet, eller en rekke identiteter, på egenhånd. De forklarer videre at det allikevel finnes noen fellestrekk mellom de mange formene for kvalitativ metode. Blant annet har den som mål å se på verden 'der ute', og å forstå, beskrive og noen ganger forklare sosiale fenomener 'fra innsiden' på

flere ulike måter – analysere opplevelser av individer eller grupper, analysere interaksjoner og kommunikasjon i sin dannelse, eller analysere dokumenter (2007, s. x).

En dokumentanalyse kan innebære mange ulike tilnæringsmåter, det er ikke en spesifikk metode, og i denne oppgaven har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til dokumentanalysen, blant annet for å ikke gå glipp av mye av informasjonen som er hensiktsmessig for å belyse den problemstillingen jeg har valgt. Om jeg for eksempel hadde valgt å bare se på hvor mange ganger begrepene ‘glede’ eller ‘livsmestring’ står uttrykt, ville ikke dette vært hensiktsmessig, siden den typen informasjon jeg ser etter ikke nevnes eksplisitt, men heller framkommer i prosessene som beskrives i læreplanen. Kvalitativ tilnærming gjør det mulig å vektlegge en helhetlig forståelse av dokumentet. To viktige elementer for å forstå dokumentet har vært forståelse og tolkning, og Befring (2015) skriver at det å være selvkritisk både som leser og tolker er et grunnleggende krav når man jobber med kvalitativ metode. Forståelse handler om å søke og avdekke en mening i det materialet man jobber med (Kvarv, 2014, s. 73). Tolkning er en forlengelse av dette ved å blant annet se etter meninger eller sammenhenger som ikke er umiddelbart tydelige i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 239). I dette er et formål også å vurdere alternative forklaringer til resultatene, siden forskerens funn alltid kan tolkes på flere måter (Halvorsen, 2008). I denne oppgaven har det vært viktig å forstå og tolke hvordan identitet, livsmestring og egenomsorg sirkles inn og beskrives i rammeplanen, og hvilke muligheter og begrensninger dette gir for arbeid med livsmestring i kulturskolen. Disse resultatene presenteres og utvikles i en argumentativ tekst, en teksttype som er typisk for kvalitative undersøkelser.

3.3 Hermeneutikk

Etymologisk kommer hermeneutikk fra det greske ordet ‘hermeneuein’, som betyr å uttrykke, samt fortolke og forklare (Lægreid & Skorgen, 2015, s. 9). Hermeneutikken er ikke «... primært opptatt av å avdekke årsakssammenhenger, men av å forstå eller fortolke en handling ved å undersøke hva slags intensjoner som lå bak» (Halvorsen, 2008, s. 23). Sagt på en annen måte vil hermeneutisk metode ha en viktig rolle når det kommer til analyser innen «... kvalitativ forskning som søker etter meningsinnhold, formidlet ved språklig eller tilsvarende symboler» (Befring, 2015, s. 111). Denne metoden kan «... beskrives som en subjektivt fortolkende prosess, som suksessivt kan bidra til økt forståelse av en tekst» (Befring, 2015, s. 20). Her må man også være forsiktig slik at det ikke oppstår en ‘overtolkning’, men at man ser

tekstene for det de faktisk uttrykker, og ikke bare det man ønsker å se. Man må passe på slik at man ikke forsøker å få enkelt-utsagn til å uttrykke mer enn de egentlig gjør. Man kan si at «En av de största [riskerna] är att forskaren lätt lockas till övertolkning, som kan verka som mentala våldtakter på dem det berör» (Ödman, 1995, s. 59). Sitater må velges ut på en slik måte at de representerer tekstens helhet, og ikke det som skiller seg fra denne. Her må leseren stole på at jeg som forsker gjør korrekte valg i min tolkning av dokumentet. Alt jeg bruker av materiale står nevnt i litteraturlisten, så det kan finnes tilbake til og det kan sjekkes om det jeg har plukket ut av sitater og andre deler er representativt for hele teksten. For å si det med Ödman (1995): «Hermeneutik är en argumentativ disciplin. Vi visar hur vi har tänkt och ger därmed läsaren möjlighet att ta ställning till våra tolkningars värde» (s. 62).

3.4 Valg av dokument

I denne undersøkelsen bruker jeg *Rammeplan for kulturskolen* (Norsk Kulturskoleråd, 2016), med undertittel *mangfold og fordypning*. Dette er et skriftlig dokument, en formell læreplan, og den «... utgjør et viktig grunnlag for det som skal foregå i de mange formene for musikkpedagogisk virksomhet som er underlagt en læreplan» (Hanken & Johansen, 2013, s. 140). Den enkelte kulturskole er ikke forpliktet til å følge denne, selv om det er dette dokumentet som regulerer kulturskolen. Rammeplanen har altså som hensikt å styre en formell virksomhet, men det er likevel viktig å nevne at et slikt dokument sjelden omfatter «... alt det som skjer i virkeligheten, hva lærerne faktisk gjør, og hva elevene faktisk lærer» (Hanken & Johansen, 2013, s. 140). Mye av det som skjer i undervisningen i kulturskolen, er ikke nevnt i denne planen. Det er også fordi en rammeplan, slik som *Rammeplan for kulturskolen*, er relativt lite styrende. Denne typen plan gir «... lærere og elever handlefrihet til å tilrettelegge undervisning innenfor forholdsvis vide rammer» (2013, s. 141). Den overlater mange av valgene som skal tas til læreren og ikke minst til den enkelte kulturskole, slik at lærerne har frihet til å tilpasse både didaktikk og pedagogikk som brukes. Dette gjelder også for de delene av planen som omhandler livsmestring, men det ligger allikevel noen føringer i planen som det er interessant å se nærmere på.

Jeg har også gjort mitt ytterste for å gjøre en balansert analyse, der jeg har sett på dokumentet med velvilje, men samtidig med kritiske øyne. Som forsker er det viktig å behandle rammeplanen på en etisk forsvarlig, og redelig måte, og Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at «Det dreier seg om å lære å se og *bedømme*, snarere enn om å lære å generalisere eller

kalkulere» (s. 113). Jeg har i dette arbeidet lest planen helhetlig, jeg har fordypet meg i deler av den, og jeg har etterstrebet og gjort mitt beste for å hente ut elementer som yter planen rettferdighet.

3.5 Metodens kvalitet

Alt forskningsarbeid må underlegges et kritisk blikk. Det er et viktig poeng å se på hvordan man som forsker kan ha påvirket resultatene, og hva som har preget forskningsprosessen. Om resultatet av forskningen oppnår tillit er avhengig av om validiteten og reliabiliteten vurderes til å være høy eller lav (Halvorsen, 2008, s. 67-68).

3.5.1 Validitet

Validitet handler om gyldighet og relevans (Halvorsen, 2008), og begrepet defineres som «... that quality of research results that leads us to accept them as true, as speaking about the real world of people, phenomena, events, experiences, and actions» (Krippendorff, 2004, s. 313). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler validitet om styrken og gyldigheten av et utsagn, altså om metoden som er valgt faktisk kan brukes til å undersøke det den sier at den skal undersøke. Når man bruker kvalitativ metode for å belyse en problemstilling «... er forskeren selv 'hovedinstrumentet'...» (Befring, 2015, s. 54). Forskerens forforståelse spiller en viktig rolle i dette arbeidet, og den kan bringe med seg både fordeler og ulemper. For eksempel vil min bakgrunn fra musikk lærerutdannelsen og musikkundervisning i kulturskole kunne være en utfordring når det kommer til å ikke la disse farge resultatet av tolkningen, noe som kan føre til at jeg ikke ser eventuelle andre tolkninger. Dette er noe jeg forsøker å motvirke gjennom drøfting av materialet på en mest mulig åpen måte, og ved å vise leseren hvordan jeg både har tenkt og tolket. Min forforståelse «... vil uansett innhold danne utgangspunkt for å innhente nye impulser, som suksessivt kan føre til ny og økende innsikt og en helhetlig forforståelse» (Befring, 2015, s. 111). En fordel jeg kan ha på bakgrunn av min kunnskap til feltet er at det gir meg muligheten til å plassere forskningen i virkeligheten, og legge vekt på problemer og temaer som er spesielt relevante.

3.5.2 Reliabilitet

Med reliabilitet menes konsistensen og påliteligheten til forskningen (Halvorsen, 2008). Krippendorff (2004) trekker fram Kaplan og Goldsen sin definisjon; «Reliable data, by

definition, are data that remain constant throughout variations in the measuring process» (Kaplan og Goldsen, 1965, referert i Krippendorff, 2004, s. 211). Derfor er det viktig med transparens, og det å gjøre analysene gjennomskjulte. Dette gjøres fordi leserne da kan være med på den prosessen jeg har vært gjennom i arbeidet med oppgaven, og oppgaven blir på denne måten gjennomskjult. Det er ikke noe som er skjult eller gjemt bort, derimot er alle valgene jeg har gjort i analyse av *Rammeplan for kulturskolen* lagt frem for leseren. Fordi *Rammeplan for kulturskolen* har blitt hentet fra kulturskolerådet sine nettsider, som ikke krever noen spesiell tilgang, har leseren også tilgang til materialet jeg har benyttet meg av. I oppgaven har jeg også vist til hvor i rammeplanen jeg har funnet de ulike sitatene, noe som øker reliabiliteten ved at leseren selv enkelt kan finne tilbake til utsagnene dersom denne ønsker å dobbeltsjekke opplysningene jeg presenterer i oppgaven, eller for å se sitatene i sin opprinnelige kontekst.

3.6 Forskningsetiske refleksjoner

Metoden jeg har valg å bruke spiller også en viktig rolle når det kommer til de forskningsetiske refleksjonene. Fordi min oppgave dreier seg om en analyse av et allerede eksisterende dokument, et dokument som er allment tilgjengelig og generelt, var det ikke behov for å melde inn dette prosjektet til personvernombudet, NSD (Norsk senter for forskningsdata). Ved en dokumentanalyse er det heller ikke nødvendig å ta hensyn til de mange etiske spørsmålene som er 'typisk' for kvalitativ forskning, for eksempel informert samtykke, som i de tilfeller der man gjør et intervju. Det er uansett viktig å være seg sitt ansvar som forsker bevisst, slik at resultatene blir troverdige og etterrettelige.

4. Analyse og innledende diskusjoner av Rammeplan for kulturskolen

I dette kapittelet presenterer jeg analysen av *Rammeplan for kulturskolen*. Jeg har valgt å bruke samme inndeling når det gjelder overordnede kapitler som Norsk kulturskoleråd gjør i rammeplanen. Her ser jeg på kapittel 1 – kulturskolens samfunnsoppdrag, kapittel 2 – prinsipper og retningslinjer for kulturskolevirksomhet, og kapittel 3 - fagplanene i rammeplanen. Jeg begrenser meg imidlertid til kun de underkapitlene som er relevant for denne masteroppgaven. Utvalget av underkapitler er gjort på bakgrunn av innhold, og hvor jeg kunne finne noe om livsmestring, egenomsorg og forholdet mellom lærer og elev. I tråd med problemstillingen legger jeg størst vekt på musikkens påvirkningskraft både når det gjelder psykiske prosesser og utfordringer.

Rammeplanen inneholder også maler for kvalitetssikringssystemer, som finnes i kapittel 4 av planen, men disse vil jeg ikke gå inn på i denne oppgaven, siden de ikke er relevante for min problemstilling. Dette er fordi kvalitetssikringssystemene ikke inneholder noe som er relevant for livsmestring, men heller arbeid med kvalitetsutvikling i kulturskolen, og analyse- og prosessverktøy som kan bidra til denne utviklingen.

4.1 Kapittel 1 – Kulturskolens samfunnsoppdrag

Første del av *Rammeplan for kulturskolen* tar for seg kulturskolens samfunnsoppdrag. Dette er forankret i Opplæringsloven § 13-6, og sier at «alle kommuner skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet ellers» [6]. Kulturskolen skal samarbeide med skoleverket, og kulturskolens oppdrag er dermed tett knyttet til grunnskolens målsetting om å utvide elevenes evner til opplevelse og erkjennelse, i tillegg til å gi mulighet til utfoldelse, innlevelse og deltakelse [6]. Selv om LK06 nå er erstattet av LK20 gjelder fortsatt samme paragraf i Opplæringsloven, som gir føringer for samarbeid mellom kulturskole og skoleverk.

Verdigrunnlaget til kulturskolen «... bygger på et humanistisk menneskesyn og på samfunnsverdier som fellesskap, ytringsfrihet, menneskeverd og demokrati» [7], og går ut på at man blant annet skal «... anerkjenne og synliggjøre mangfoldet» [7]. For å anerkjenne mangfoldet, må man nødvendigvis også anerkjenne hvert enkelt barn. Anerkjennelse er som nevnt innledningsvis i masteroppgaven en del av nøkkelbegrepet livsmestring, og vi

mennesker er som vesener anerkjennessøkende – det tilknytningsbehovet vi mennesker har er medfødt, og det er gjennom en trygg og god tilknytning man lærer best (Brandtzæg et al., 2016). Det å bli anerkjent er en viktig del av det å kunne kjenne på at man er verdifull, og gjennom dette kan man opparbeide seg sosial kompetanse og tåle motstand. Man må anerkjenne at et menneske har egne tanker, følelser og reaksjonsmønstre, og det ligger mye opplevelse av anerkjennelse i det å føle at man blir hørt (Schibbye, 1996).

Ytringskultur er også en viktig del av kulturskolens verdigrunnlag, her avgrenset til «... kunstnerisk virksomhet, kunstfaglig opplæring ...» [7] med videre. DeNora (2000) forklarer hvordan musikken kan ha en rolle som et virtuelt medium for å uttrykke seg, som en slags ventil for å slippe ut trykk. Hun skriver at «Thus, to play music as a virtual means of expressing or constructing emotion is also to define the temporal and qualitative structure of that emotion, to play it out in real time and then move on» (2000, s. 58). Ruud (2013) tar også for seg noe lignende, nemlig emosjonell ekspressivitet gjennom musikk. For ham handler emosjonell ekspressivitet om «... hvor tydelig og nyansert, eller utydelig og unyansert, vi uttrykker følelsene» (2013, s. 100). Viktigheten av å uttrykke seg fritt, og dermed også fritt kunne uttrykke sine følelser gjennom utøvelse av musikk blir derfor en viktig del av kulturskolens oppdrag.

I rammeplanen knyttes kunst- og kulturuttrykk til tilværelsens grunnvilkår: «Kunst- og kulturuttrykk berører grunnvilkår ved vår tilværelse som glede, lengsel, drømmer, melankoli og ensomhet, og er fundamentale i dannelsesprosessen» [7]. Dette er aspekter som er fundamentale ikke bare i dannelsesprosessen, men i egenomsorg generelt. Egenomsorg består som sagt av å kunne håndtere egne fysiske eller psykiske utfordringer, og gjennom musikk kan man påvirke, bearbeide og stimulere egne følelser og sinnsstemninger. Som Ansdell (2014) sier, «Music also affords shifting emotional states, remembering, concentrating, creating or clarifying identity, enhancing personal relationships, socializing, or finding ‘the spiritual’» (s. 38). Rammeplanen nevner spesifikt viktigheten av å ha et helhetlig syn på mennesket [7] i opplæringen, og gi rom for at alle kan utvikle sin formsans og uttrykksbehov.

Kulturskolens formål er å gi faglig og pedagogisk opplæring av høy kvalitet, og elevene skal både «... lære, oppleve, skape og formidle kulturelle og kunstneriske uttrykk» [7]. Opplæringa i kulturskolen skal også bidra til blant annet «... barn og unges danning, [...] bevisstgjøre egen identitet, [...] og utvikle egen livskompetanse» [7]. Her kan musikken bidra på flere måter: «... music can help ensure our continuing personhood, whilst our ongoing musical identities

can provide resources for coping and recovering», skriver Ansdell (2014, s. 93), og i dette ligger det også helt tydelig rom for identitetsdannelse, livsmestring og egenomsorg. Elevene lærer seg selv å kjenne, og gjennom utvikling av livskompetanse utvikles også evnen til egenomsorg. Evnen til å kunne ta vare på seg selv gjennom for eksempel musikk, tydeliggjøres i sitatet over, særlig gjennom begrepet livskompetanse. Andre mål kulturskolen har er blant annet å kunne gi elevene «... mulighet til å finne og formidle egne kunst- og kulturuttrykk, styrke elevenes estetiske, sosiale og kulturelle kompetanse [og] styrke elevenes evne til kritisk refleksjon og selvstendige valg» [8]. Her skal man både finne et uttrykk som er personlig og eget, samtidig som man også skal styrke den sosiale kompetansen, og her er musikk et gyldent hjelpemiddel fordi man ser at «Music is always something between and amongst. Making music is making social life» (Ansdell, 2014, s. 27). Man skaper et fellesskap og felles opplevelseshomrom gjennom musikken, sammen med andre. Samtidig har man også handlemuligheter, blant annet det å bestemme hva slags musikk man vil benytte seg av, og for å si det med Ruud (2001) handler det om «... å foreta selvstendige valg og følge planer vi selv har satt oss» (s. 47).

Det skal også ligge et samarbeid i kulturskolen – et samarbeid med «barnehager, grunnskoler, videregående skoler, det lokale kulturlivet og profesjonelle aktører innen kunst- og kulturformidling» [8]. I løpet av året 2020 begynte den nye læreplanen Kunnskapsløftet suksessivt å implementeres i skoleverket, og en av de tre tverrfaglige temaene i den overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) heter nettopp 'folkehelse og livsmestring'. Det er viktig at barn og unges fysiske og psykiske helse tas vare på, og blir styrket i de ulike praksisene de er i. Dette gjelder også musikalske praksiser, fordi «musikalsk praksis er [...] en måte å være på, å leve livet på og å utforske alternative meningsunivers på» (Fagerheim, 2012, s. 12). Kulturskolen skal også gjennom et tett samarbeid med skoleverket kunne «supplere den obligatoriske opplæringa» [9]. Elevene i grunnskolen møter profesjonelle kunstnere gjennom for eksempel den kulturelle skolesekken, og kulturskolelærere kan være aktive utøvere her. Også andre instanser skal være med i samarbeidet i kulturskolen, som for eksempel helsesektoren. WHO (verdens helseorganisasjon) kom i 2019 med en rapport som slår fast at kunst spiller en betydelig rolle for både fysisk og psykisk helse (Fancourt & Finn, 2019). I denne rapporten er kunst vidt definert, og inkluderer blant annet musikk, dans, litteratur, teater, visuell kunst og animasjon. Den forklarer videre om hvordan man ikke nødvendigvis trenger å være den som utøver kunsten for å få en positiv helseeffekt. De ser, etter å ha gått gjennom over 900 publikasjoner, at det å delta i ulike kunstformer tilbyr bedre helse og forebygger en

rekke mentale og fysiske helseproblemer, samt behandling eller håndtering av akutte og kroniske tilstander. De skriver også om hvordan denne 'medisinske' bruken av kunst har en lav risiko når det kommer til negative utfall, og at den er lett å kombinere med andre behandlingsformer. En konklusjon WHO kommer med i denne rapporten er et forslag om at kultur- og helsesektoren inngår et nærmere samarbeid, og at alle bør ha tilgang på et bredt utvalg kunstformer (Fancourt & Finn, 2019).

Når vi ser på hvordan opplæringa er organisert finnes det tre ulike opplæringsprogram i kulturskolen – breddeprogrammet, kjerneprogrammet og fordypningsprogrammet – og rammeplanen viser tydelig at «alle elever i kulturskolen skal få undervisning som er tilpasset deres interesse og forutsetninger» [10]. Som Jon-Roar Bjørkvold (1985) skriver: «... musikkpedagogikk overfor barn må ta hensyn til barnets egne premisser og dets skapende ressurser» (s. 210). Elevenes forutsetninger er like forskjellige som elevene selv, og kulturskolen kan være med på å bedre og å styrke disse forutsetningene gjennom for eksempel opplæring med fokus på livsmestring og egenomsorg.

Breddeprogrammet er det kulturskoleprogrammet som gir mest rom for nettopp å arbeide med livsmestring og egenomsorg. Her er det åpent opptak, det er svært godt egnet for gruppeundervisning og ensembleundervisning, og det går ut på å «... utvikle kreative evner, faglig kompetanse og samarbeidsevne som grunnlag for personlig utfoldelse» [11]. Her er det rom for alle, og «krav til deltagelse og egeninnsats spesifiseres nærmere i det enkelte undervisningstilbud» [11].

Kjerneprogrammet har også rom for livsmestring, men kravene til elevenes innsats både når det gjelder øving og utøving her er noe høyere. I liket med breddeprogrammet er det også her åpent opptak, men innholdet i undervisningen er imidlertid litt annerledes, ved at kjerneprogrammet skal «... bidra til å utvikle kreative evner, håndverksmessig og kunstnerisk kompetanse og samarbeidsevne» [11]. Dette er også et program som rommer omtrent alle, og i tillegg til undervisning i ensembler og i grupper har man her også enkeltundervisning.

Til slutt har vi fordypningsprogrammet, som ulikt de andre to programmene har opptaksprøver. Fokuset i dette programmet er «... utviklingen av kreative evner, håndverksmessig og kunstnerisk kompetanse, selvstendighet og samarbeidsevne» [11], og kravene til elevenes innsats er også mye høyere enn på de andre programmene, siden målet er å «kunne kvalifisere for videregående opplæring og høyere utdanning» [11]. I likhet med

kjerneprogrammet er det også her undervisning enkeltvis, i ensembler, og i grupper. Selv om dette er et mer 'målrettet' program enn de andre to, gjelder fortsatt kulturskolens verdigrunnlag og formål som en overordnet føring, hvor en altså finner perspektiver som har med livsmestring og egenomsorg å gjøre.

4.2 Kapittel 2 – Prinsipper og retningslinjer

Andre del av *Rammeplan for kulturskolen* tar for seg prinsipper og retningslinjer for kulturskolevirksomheten. Selv om denne delen av rammeplanen i hovedsak omhandler ansvar og kompetansekrav, inneholder den allikevel noen aspekter som rommer livsmestring, egenomsorg, og identitetsdannelse.

Samarbeid med ulike instanser er et av fokusområdene i rammeplanen, for eksempel skal «... eleven møte en helhetlig arena for sin kunstutfoldelse, og få anerkjennelse for kunnskaper og ferdigheter også utenfor kulturskolen» [14]. Schibbye (1996, s. 535) legger frem grunnleggende elementer i anerkjennelse, og disse er lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Hun sier at «disse væremåtene griper over i hverandre, henger sammen, skaper hverandres forutsetninger og viser til hverandre [...] de er dialektiske» (1996, s. 535). Det å oppleve å få både anerkjennelse og respekt fører til en opplevelse av tilhørighet, og er av betydning for elevenes motivasjon. Det er også viktig at hjem og skole har løpende kontakt, med et samarbeid om å «... motivere eleven til aktiv utfoldelse innenfor sitt kunstfaglige virkefelt» [14]. Læreplanen for grunnskolen oppfordrer også, i tillegg til samarbeid mellom hjemmet og skolen, til et samarbeid med kulturskolen gjennom felles prosjekter, i både musikk- og kunst og håndverksfagene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Gjennom slike samarbeid kan elevene i kulturskolen blant annet få utvidet mulighet til å «... undre seg og eksperimentere; til å være forskere» [15], og disse felles prosjektene mellom kulturskolen og grunnskolen kan «... i større grad bli et sted for fruktbart møte mellom ulike kulturformer» (Bjørkvold, 1985, s. 212).

Elevenes trivsel står også sentralt i rammeplanen [14], og skal alltid være et tema i samarbeid mellom hjemmet og kulturskolen, siden det er en viktig del av helheten. «Elevenes personlige, kunstneriske og håndverksmessige vekst og mestring er det viktigste målet for opplæringa» [14], og innunder personlig mestring faller også livsmestring. DeNora (2000) skriver om hvordan musikk er en estetiske arena som gir rom for «... producing pleasure, security and, perhaps most fundamentally, that allow for the demonstration and self-perception of one's self

in an aesthetic medium» (s. 15). Man kan gjennom dette estetiske mediet se seg selv, også i sammenheng med andre.

Elevene skal blant annet lære å ta ansvar for egen læring, og de skal også få muligheten til å kunne ha innflytelse på egen læringsprosess – noe som henger sammen med blant annet motivasjon. Kulturskolene skal i overveiende grad benytte seg av formativ vurdering, vurdering for læring, hvor «hensikten er å skape best mulige betingelser for elevens utvikling» [15]. I dette arbeidet med elevens utvikling må man også ta hensyn til de personlige aspektene – som identitetsdannelse, livsmestring og egenomsorg. I kulturskolen kan man ta hensyn til elevenes psykiske helse på en annen måte enn i grunnskolen, da man i kulturskolen ikke legger like stor vekt på summativ vurdering.. Elevene kan gjennom formativ vurdering lære teknikker og metoder som videre kan føre til større utfoldelse og personlig vekst/utvikling, og Ansdell (2014) skriver om hvordan «... music helps define the membrane of her self, and through this opens up a space for innerness...» (s. 133). Gjennom musikken blir man mer i kontakt med sitt indre, og man kan dermed bli bedre kjent med seg selv og også utvikle «... [a] sense of self, [a] presence to self and other(s)» (DeNora, 2000, s. 15).

4.3 Kapittel 3 – Fagplanene

Kapittel 3 i *Rammeplan for kulturskolen* inneholder fagplaner for de fem fagene i kulturskolen – musikk, dans, teater, visuell kunst og skapende skriving. Rammeplanen har også tre ulike opplæringsprogram, og jeg vil nå kort ta for meg oppbyggingen av de tre.

Breddeprogrammet har en «... utadrettet virksomhet basert på samarbeid som favner bredt» [21] som hovedintensjon. Samarbeidet bør romme ulike instanser som alle har barn og unge som målgruppe, og gjennom dette kan «... visjonen «Kulturskole for alle» [få] et reelt innhold ...» [21]. Breddeprogrammet bør basere seg på noen definerte prinsipper, og et av disse er å «Bruke kunst og kultur som grobunn for livskvalitet, fellesskap, deltakelse, dannelse og mening» [22], og for å oppnå velvære og god livskvalitet hos det enkelte mennesket er det å ha en god psykisk helse avgjørende (Bru et al., 2016). Man kan si at det å ha god psykisk helse i stor grad handler om å trives med seg selv, trives i sine relasjoner til de nærmeste, og trives i de omgivelsene og miljøet vi lever i – det handler om å ha det bra. Også Small (1999) sin forståelse av musikk som «musicking» kan trekkes inn her, og om en slik forståelse skriver Varkøy (2010) at:

Den fokuserer på at musikk ikke bare er en rekke produkter eller objekter og verk, men at musikk i like stor grad er virksomheter og prosesser, at musikk er nært forbundet med menneskelige følelser og opplevelse av mening, og at det handler om en personlig, konkret og dypt menneskelig uttrykksform relatert til kultur og kontekst. (s. 29)

Videre skriver Varkøy (2010) om hvordan all kunstnerisk aktivitet vi foretar oss handler om menneskelige relasjoner – relasjoner vi opplever, og som vi ønsker skal oppstå. Gjennom «musicking» i fellesskap lages relasjoner som kan trekkes inn i en følelse av glede, erfaringer og livskvalitet (2010, s. 30). Et grunnlag for felles opplevelser, minner og gode relasjoner kan oppstå gjennom å delta i «musicking» (Small, 1999, s. 9).

Enkelte kulturskoler har innført et lavterskeltilbud, også kalt kunstkaruseller [22], til alle barn som vil være med. Dette tilbudet gir dem smakebiter fra alle fagdisipliner den gjeldende kulturskolen tilbyr, som for eksempel sang, instrumental, teater, dans og kunsthøgskole. Dette gjøres nettopp for å ivareta bredde og inkludering, og for å gi elevene en mulighet til å kjenne på mestring, uttrykks glede, samhold og sin egen kunstneriske eller musikalske identitet. Dette tilbudet kan også fungere som «... ‘døråpnere’; de gjenspeiler den lokale kulturskolens helhetlige kompetanse og vil kunne bidra til økt rekruttering til kulturskole og kulturliv» [22].

Kjernerprogrammet er kulturskolens hovedvirksomhet. Opplæringen innenfor dette programmet vil gjerne strekke seg over flere år, og kan være forberedende for elever som vil gå videre til for eksempel fordypningsprogrammet [23]. Her ligger det flere forventninger om utvikling og kvalitet enn i breddeprogrammet, og «Elevenes individuelle forutsetninger vil være bestemmende for progresjonen» [23]. Siden progresjonen bestemmes av elevens forutsetninger, er det ingen tidsplan knyttet til dette programmet. Det vil også være nødvendig å utarbeide lokale læreplaner innen dette programmet for å synliggjøre læringsforløpet [23]. I denne delen av rammeplanen kommer livsmestring og egenomsorg til syne ved at det legges vekt på elevens utvikling gjennom ulike faser. Siden elevenes individuelle forutsetninger her skal ivaretas, vil livsmestring være en naturlig del av det hele. Livsmestring kommer også her til syne ved at kulturskolelæreren oppfordres til å gjøre seg kjent med elevens øvrige fritidsaktiviteter [23], og bruke dette som en ressurs.

Fordypningsprogrammet bygger på kjernerprogrammet, og elever her tas inn etter søknad og opptaksprøver [23]. Opptaket avgjøres basert på elevens nivå, og ikke etter alder. Det kreves

høy og målrettet innsats av elevene, da programmet skal kunne være forberedende til høyere utdanning.

4.3.1 Læreren i kulturskolen

Som lærer i kulturskolen må man inneha en rekke kompetanser og kvalifikasjoner. Man må kunne «... ivareta sine roller som utøvende og skapende kunstner, pedagogisk veileder, kunnskapsformidler, omsorgsperson, kulturformidler, relasjonsbygger og kollega på én og samme tid» [24]. I dette ligger blant annet det at læreren har en **kunstfaglig kompetanse**, at han eller hun kan være en rollemodell for elevene sine, og «.. utøve sitt fag i møtet med elevene» [24]. Man kan komme til å møte elever som har interesser, forventninger, og ønsker utover lærerens preferanse og ekspertise. Men det er nå slik at det er lærerens ansvar «... å åpne dører til rom eleven hittil ikke vet om, men samtidig bygge bru til elevens faglige horisont» [24]. Læreren skal hjelpe eleven med å oppdage nye sider og aspekter i opplæringen, noe som vil sette eleven i stand til å ta valg i eget liv. Overordnet del i kunnskapsløftet sier også noe om dette, og hvor viktig det er for eleven å ha kompetanse som «...gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her ser vi klare paralleller til identitetsdanning, siden man på bakgrunn av valg gjort med støtte fra læreren, kan lære noe både om verden og seg selv (Schibbye, 1996). Læreren må i tillegg ha en **didaktisk kompetanse** for å kunne hjelpe eleven med å lære noe, og for å selv kunne være «... i en kontinuerlig utforsknings- og utviklingsprosess i forhold til egen undervisning» [24].

Relasjonskompetanse er også nødvendig slik at læreren kan bygge en tillitsbasert relasjon som fremmer «... trygge, glade, samarbeidsorienterte og motiverte elever ...» [24] Bru et al. (2016) skriver om hvordan en god lærer «ser eleven, lytter og tar det eleven sier, alvorlig og greier å bygge nødvendig tillit» (s. 187), noe som er avgjørende faktorer når det kommer til elevens skolehverdag. I relasjonen mellom voksne og barn finnes det en tillit til den voksne som brått kan brytes ned og ødelegges i et lite barn. Om barnet føler det ikke blir sett eller trodd på, kan tilliten til den voksne svekkes eller brytes helt (Tiller, 2014, s. 126). Slike opplevelser går man kanskje ikke alltid og husker på eller er klar over at en har med seg, men kroppen husker. Musikk kan være en medvirkende faktor i det å skape tillit. Blant de fire rom Ruud (2013, s. 59) bruker til å kretse inn identitet, og som jeg har beskrevet tidligere, kan begrepet relasjoner plasseres innenfor det personlige rom. Det er her i dette rommet musikken kan danne grunnlaget for å skape nære relasjoner, samt tilknytning, tillit og bekreftelse. Dette gjelder også i musikkundervisningen i kulturskolen. Ruud (2008) skriver at relasjonen er

fundamental i dette arbeidet, man møter barnet med empati og en forventning om gjensidighet, og «mennesker behandles ikke med musikk, men de møtes av en musikkterapeut i en felles musikkopplevelse, som danner grunnlag for en relasjon» (s. 8-9). Musikklereren er selvfølgelig ikke en musikkterapeut, men dette har overføringsverdi da barn i kulturskolen også inngår i en felles musikkopplevelse med sin lærer. Læreren må inneha kunnskaper slik at han eller hun kan utvikle trygge relasjoner med elevene i disse musikkopplevelsene. Eleven stoler på læreren, og må eksponere seg, samt «... legge sin musikalske utvikling i lærerens hender» (Hanken, 2004, s. 126). Alle opplever vi musikk på ulike måter, og vi blir alle påvirket av musikk på ulike måter ut fra vår «musikalske bakgrunn, påvirkning, musikken vi selv har valgt og den situasjonen vi opplever musikken innenfor» (Ruud, 2008, s. 14). Det oppstår nye relasjoner gjennom arbeidet med musikk, og gjennom å spille eller synge sammen med eleven kan læreren skape «muligheter for felles utfoldelse og deling av tid, noe som gir fellesskapsopplevelser, opplevelsen av tilknytning og deltakelse i felles aktivitet» (Ruud, 2008, s. 17).

Den siste typen kompetanse som beskrives for læreren i rammeplanen er **yrkesetisk kompetanse** – dette fordi elevene i kulturskolen må «... eksponere seg, vise hva hun kan og ikke kan, uttrykke sitt følelsesliv [og] Dette gjør eleven sårbar» [25]. Dermed innebærer dette et spesielt yrkesetisk ansvar. I tillegg har man ofte elever under myndighetsalder, noe som fører til at læreren har et «... etisk ansvar overfor *foreldre/foresatte*» [25]. Hanken (2004) beskriver det på denne måten, at man har fått «... et oppdra fra foreldrene om å gi opplæring, omsorg og oppdragelse til deres barn» (s. 128), og som kulturskolelærer er en forpliktet til å ivareta dette etter beste evne, samt alltid ha barnets beste i tankene.

4.3.2 Eleven i kulturskolen

Denne delen i rammeplanen omhandler elever i kulturskolen [26] og tar for seg ulike aspekter ved det å være elev. Det første punktet handler om **livskompetanse**, der det å legge vekt på «... kognitiv, emosjonell og motorisk trening, oppmerksomhetstrening og utvikling av selvuttrykk, vil [...] kunne bidra til produktive mennesker» [26]. Kunstfagopplæringen skal hjelpe barn og unge med å unngå å gå inn i rollen som passive forbrukere. I tillegg skal elevene rustes «... til å mestre utfordringer i nåtid og framtid» [26] gjennom blant annet en kunnskap om fortiden, og på bakgrunn av dette også «... oppleve seg selv som ledd i en kjede, noe som innebærer en utvidelse av horisonten og er et aspekt ved identitetsdannelse» [26]. Ruud (2013) framhever at «Identitet kommer ikke til oss ferdig utformet, men preges av vår refleksivitet.

Den konstrueres samtidig som vi utformer en støpeform for hvem eller hva vi ønsker å være, hvor vi vil tilhøre» (s. 59). Begrepet salutogenese ble lansert av Aaron Antonovsky (1987), og er læren om hva som kan fremme god helse, fremfor å fokusere på patogenese. Ifølge Antonovsky fungerer helse som et kontinuum der ytterpunktene er syk og frisk, og alle mennesker befinner seg et eller annet sted på dette kontinuumet. Antonovsky (2000) tar for seg noe han kaller *begripelighet*, og dette går ut på i hvilken grad man «opfatter de stimuli, man konfronteres med enten i det indre eller ydre miljø, som kognitivt forståelige, som ordnet, sammenhengende, strukturert og tydelig informasjon i stedet for støy – kaotisk, uordnet, tilfeldig, uforklarlig» (s. 35). Vi har ikke kontroll over det vi utsettes for her i livet, men det vi kan gjøre er å øke vår bevissthet og innstilling til det som skjer, slik at vi dermed er bedre rustet til å forstå dem. Unge i dag bruker musikk på en slik måte at den bidrar til både emosjonsregulering og emosjonell kompetanse, og dermed bidrar den også til å strukturere emosjonelle responser og gjøre disse mer forutsigbare. I tillegg kan også musikken være med på å plassere barn og unge i sosiale sammenhenger, og den avgrenser og tydeliggjør deres plass i fellesskapet – på denne måten kan musikken gjøre hverdagen mer begripelig, ved at de forstår mer av seg selv, sine reaksjoner og sin plass i fellesskapet (2000, s. 35). Man kan si at musikkbruken til barn og unge fungerer som en type mestringsstrategi, og på denne måten gjør den hverdagen mer håndterbar.

Et annet punkt i rammeplanen er **mennesket som utgangspunkt**. Dette tar for seg hvordan alle har muligheter til utvikling iboende i seg, og hvordan man i kulturskolen kan få en viss opplæring i disse. Man ser behovene som elevene har, og forklarer hvordan «Utgangspunkt og sentrum for opplæringa må være mennesket» [26]. Det handler om hvordan man som lærer kan hjelpe eleven «gjennom gode samtaler [og] veilede eleven til å resonnerer og reflektere over egne handlinger, erfaringer, uttryksmåter og kunstopplevelser og også korrigerer egne handlinger» [26]. Skal vi bedre innlæringen må vi utdanne lærere til å skape gode relasjoner, noe som også er en forutsetning for å styrke den psykiske helsen og ruste barn og unge til å leve eget liv. Om en elev ytrer et ønske om å slutte i kulturskolen, kan man først undersøke om det kan være bedre å heller sørge for at «... eleven veiledes over på et annet kunstfag» [26]. Det bør også eksistere et samarbeid mellom de ulike praksisene eleven er en del av, slik at en sammen kan «lage sikkerhetsnett for å fange opp elever som er i ferd med å gi opp» [26]. Det at elevene uttrykker misnøye eller lav mestringsstro på denne måten kan være et uttrykk for utfordringer også på andre plan i livet. Dette er i høyeste grad en viktig del av livsmestring, da elevene gjennom veiledning vil kunne lære mye om seg selv og hva som er best for dem.

Det skal også være et tilbud i kulturskolen for **barn og unge med særlige behov**. Man skal ha muligheten til å legge til rette undervisningen sammen med kunstfaglærerne og annet fagpersonale, som for eksempel spesialpedagoger, kunst- og musikkterapeuter, samt fagpersoner innenfor helsesektoren, siden «arbeid med kunstuttrykk har vist seg å være til god hjelp for traumatiserte barn» [27]. Musikkterapi blir ofte brukt ved behandling av traumer, og Orth (2005) skriver at «In the past 20 years music therapy has been used extensively for trauma treatment» (s. 1). Improvisasjon blir ofte brukt innen musikkterapien, og nettopp denne formen for musikkutøvelse kan være en utfordring for mange, og det er på bakgrunn av dette Orth (2005, s. 4) har utviklet og bygget instrumenter som gjør det enklere, vet at ikke noe de spiller blir 'feil'. Med disse instrumentene improviserer man over en pentaton skala og spiller i kvarter. Om man utøver musikk selv, og kanskje spesielt når man improviserer, kan man uttrykke seg mer fritt og direkte. Orth påpeker at «Norms and perfectionism can be relaxed or ignored and a «mistake» does not impede the self-awareness, but can be used as a spontaneous occurrence and offer new possibilities» (2005, s. 9). Som han sier her så kan en 'feil' bli til en ny mulighet og hjelpe til med å finne veien videre i musikken, og dermed kanskje også hjelpe utøveren videre i prosessen med å føle seg bedre. Denne tilnærmingen til det å kunne prøve ut og mestre nye ting, og dermed få en mulighet til å uttrykke seg, er en ressurs man kan ta med seg fra musikkterapien over til blant annet improvisasjon i musikkundervisningen i kulturskolen, ikke bare for elever med særlige behov.

4.3.3 Kunnskap i kulturskolen

Kunsten har sine egne språk, og er for mange et viktig uttrykksmiddel. Rammeplanen inneholder også dette perspektivet: «Kunst- og kulturfagene representerer et vidt spekter av språk, [og] disse forteller oss noe ved at de vekker et utall av tanker, assosiasjoner og ideer» [27], og vi kommuniserer med hverandre gjennom dette. Dette gjelder ikke kun for profesjonelle kunstnere, men er en del av hverdagen til stort sett alle. I vårt vestlige samfunn er ikke musikkens språk et åpenbart uttrykksmiddel, slik som det kan være i mange andre kulturer og i mange andre deler av verden. Orth (2005) tar for seg flyktninger fra mange ulike bakgrunner, og hvordan disse bruker musikk for å bearbeide vonde opplevelser, og han trekker fram at:

... I found that African refugees sing, dance and improvise considerably easier than refugees from western cultures. In Mid-African countries music seems to be an integral

part of life and it is more important as an expression of emotions and feelings than as an artistic form. (s. 4)

Kroppen er i aller høyeste grad nært knyttet kunstopplæringen, da «kropp og bevissthet står i et nært forhold til hverandre» [27]. Ruud (2013) nevner nettopp dette når han forklarer om musikalsk identitet. Han skriver at «Når vi spiller selv, kan musikken også komme til å representere noe i oss som vi lar være uttrykk for de dypeste delene av psyken» (2013, s. 133). Dette er ting som kjennes i kroppen, men som ikke lett lar seg uttrykke med ord, og musikken kan da formidle følelser på en nesten ubevisst måte.

4.3.4 Fagplan musikk

De fem ulike fagplanene – musikk, dans, teater, visuell kunst, og skapende skriving – er bygd opp på den samme måten. Først tar de for seg overordnede temaer og mål samt posisjonering av faget, deretter presenteres et faghjul, før læringsmål og utviklingsfaser tas opp. Innhold, organisering, vurdering og rammefaktorer blir også beskrevet. Jeg vil nå presentere fagplanen for musikk relativt nøye, før jeg i neste kapittel tar for meg de andre fagplanene, spesielt med tanke på likheter og forskjeller.

De fem fagplanene har hvert sitt faghjul som viser faget for uttrykksmiddel, det dets potensial og muligheter i ulike kontekster. Tanken er at man ved å dreie de ulike sirklene kan få fram ulike kombinasjoner av handlinger og aktiviteter. De fem handlingene som er representert i faghjulet for musikk er «*utøve, formidle, lytte, reflektere og skape*» [49], og disse befinner seg i den ytterste sirkelen. I neste sirkel finner vi det som blir kalt en «'verktøykasse' med aktiviteter en anvender for å gjøre musikken tilgjengelig for elevene» [49]. Her kan vi for eksempel finne: utforske, synge, spille, uttrykke, mestre, oppleve, tolke og sanse, [48] for å nevne noen. Neste sirkel, den nest innerste, tar for seg det de kaller «allmenndannende kvaliteter en kan oppnå gjennom musikkopplæring» [49]. Her finner vi blant annet: musikkglede, empati, danning og sanselighet [48]. Faghjulet er tenkt som et assisterende element som kan hjelpe oss med å se ulike sider ved fagopplæringen – både når det kommer til refleksjon i lærerteamet, og i planlegging og vurdering av undervisning.

I fagplanen for musikk finner man nærmere 70 ulike læringsmål, fordelt på to av programmene – kjerneprogrammet og fordypningsprogrammet. Nesten alle disse er formulert som faglige ferdighetsmål, i motsetning til de 6 læringsmålene på breddeprogrammet, som er av en mer sosial karakter enn læringsmålene i de andre to programmene. Nå vil jeg ta for meg de tre

programmene – breddeprogrammet, kjerneprogrammet, og fordypningsprogrammet – slik de kommer til uttrykk under fagplan musikk.

Breddeprogrammet har som tidligere nevnt 6 læringsmål [50]. Disse er at eleven:

- mestrer utøvende basisferdigheter
- deltar aktivt i samspill og sosialt fellesskap
- lærer gjennom lek, utforskning, eksperimentering og refleksjon
- kjenner grunnleggende musikkfaglige begreper
- har trening i å formidle musikk på en relevant arena
- er del av et levende kulturliv i lokalmiljøet og bidrar til å skape felles lokal identitet og livsglede

Som vi ser, er flere av disse nært knyttet til livsglede og identitet [50]. Ruud (2013) sier at om man fra tidlige år aksepteres av de rundt seg og føler trygghet og tillit, og ser identiteten i lys av dette «... kan vi se sangen og situasjonen rundt som en spire til en gryende omsorgsfølelse» (s. 95). Overordnet i fagplan musikk står det at «Læringssynet tilsier at alle unge har et iboende potensial for sang og spill; opplæringen er talentutvikling fra første stund» [45]. Det andre læringsmålet handler blant annet om sosialt fellesskap, noe som er grunnleggende for livsmestring og egenomsorg. Alle trenger å føle tilhørighet til en gruppe, da vi som mennesker er sosiale vesener (Imsen, 2014, s. 308) Læringsmål nummer 3 handler om å lære gjennom utforskning og refleksjon. Det å kunne reflektere over seg selv og andre (Schibbye, 1996, s. 531), og samhandling mellom mennesker kan også knyttes til livsmestring. Læringsmål nummer 5 handler om å formidle musikk. Musikk har i det daglige en stor kraft, og man kan bruke denne for å uttrykke mening ved hjelp av ikke-verbale virkemidler (DeNora, 2000, s. 16-17). Musikken kan gi mulighet til å formidle et buskap man kanskje ikke har klart å formulere i ord (2000, s. 127). Læringsmål nummer 6 er det eneste læringsmålet i hele fagplanen for musikk som nevner livsglede direkte. Forventningene til læreren er også mer sosialt rettet, og man skal ha fokus på samhandling, opplevelse og aktivisering, prosess og mestring samt oppmerksomhet og tilstedeværelse [50]. Ambisjonene som kommer fram her speiler hovedtanken om en kulturskole som i form av musikalsk samvær, sosialt samvær og fellesskap tilbyr «aktivitet» for alle. Dette er en del av kulturskolen som oppfattes som «utadrettet» på den måten at det er basert på samarbeid mellom kulturskole, grunnskole og lokalt kulturliv [21].

Kjerneprogrammet er kulturskolens hovedvirksomhet. Her kan man finne hovedtyngden av læringsmålene, 55 stykker, og disse er formulert som faglige fellesmål. Kjerneprogrammet er delt inn i 4 nivåer, eller faser, og en og samme elev kan være innenfor flere av disse fasene samtidig. Det blir lagt vekt på at «... læreren gjør seg kjent med elevens totale situasjon» [51] for å kunne tilpasse undervisningen i kulturskolen bedre. Under nøkkelkompetanser er det nevnt 5 elementer – øve, framføre, høre, lese, lage [51]. Under nøkkelkompetansen «øve» står det at målet med dette er at eleven skal kunne «... *utøve musikk* og gå inn i et musikkuttrykk med hele seg» [51] – «Mye tid må vies til dette» [51], og dette påpekes også i rammeplanen. Under det å «framføre» skal eleven jobbe mot å kunne «... uttrykke og berøre på et dypere plan, arbeid med formidling, konsentrasjon, presentasjon, stressmestring, innspilling og konsertproduksjon» [51].

Forventningene til læreren er med på å definere om rammeplanen gir mandat for å jobbe med livsmestring og egenomsorg. Her formulerer rammeplanen at på begynnernivå er det forventninger til læreren som går på det å fokusere på og gi rom for samspill, musikkopplevelse, og spontan uttrykks glede [52]. På mellomnivået står det at læreren «Setter spille glede og energi i sentrum» [52]. På øvre mellomnivå skal læreren jobbe med «... musikalisk kommunikasjon og uttrykk ...» [53], mens et av læringsmålene for elevene er at de «spiller konserter med formidlingsvilje» [53]. På viderekomment nivå er det etter min mening ingen forventninger til læreren som omhandler hverken livsmestring, egenomsorg eller identitet.

Fordypningsprogrammet inneholder 13 læringsmål, som alle er formulert som faglige fellesmål, og dette programmet bygger videre på kjerneprogrammet. For å komme inn på fordypningsprogrammet må man gjennom en opptaksprøve, og rammeplanen skriver at dette programmet er «... vesentlig forsterket med hensyn til innhold og omfang» [54] sammenlignet med kjerneprogrammet. Også her vil jeg trekke fram en av forventningene til læreren, som er å ha «... målsetting om å bidra til å skape hele mennesker» [54]. Dette begrepet 'hele mennesker' rommer så mangt, inkludert livsmestring og egenomsorg.

Rammeplanen tar også for seg innholdet i undervisningen – «[...] om lærestoff, emneområder og repertoar» [56]. Her legges det vekt på at «Å *utøve* musikk er det mest grunnleggende i musikkopplæringa, Det er viktig at elevene får anledning til å oppleve musikk som en uttrykksform som i høy grad har evne til å berøre andre» [56]. Dette må man bruke mye tid på. Man må også velge repertoar som «... stimulerer elevens følelsesmessige engasjement»

[57]. Selv om individuell undervisning er det vi kan kalle den tradisjonelle organiseringen av musikkopplæringen, blir ensemblespill løftet fram som en arena der elevene får «... tilgang til viktige sosiale erfaringer, felles musikkopplevelser, [og kan] skape gode relasjoner ...» [57], noe som legges fram som en viktig del av musikkopplæringen på alle nivåer, uavhengig av instrumentering.

Vurdering i fagplan musikk er, som i de andre fagplanene, vurdering for læring. Dette innebærer konkrete, individuelle tilbakemeldinger som støtter «... opp om elevens personlige og kunstneriske utvikling» [61], og det finnes et «... stort læringspotensial i en positiv bekreftelse» [61]. Også under vurdering er trivsel en viktig faktor, og også her trekkes grupper fram som en arena hvor inkluderende og godt læringsmiljø kan utvikles, og her benytter man seg av gruppevurdering [61]. En form for motivasjonsskapende vurdering er å bruke det rammeplanen kaller 'milepælmarkering' [61], der man rett og slett feirer ulike milepæler man når i undervisningen og gjør disse til «... en gledesfylt begivenhet ...» [61].

4.3.5 De resterende fagplanene

Det er mange fellestrekk mellom de fem forskjellige fagplanene, imidlertid er det også en del ulikheter. Jeg har nå beskrevet fagplanen i musikk relativt grundig, og vil nå kort gå gjennom de resterende fire, med spesiell tanke på det som skiller seg fra fagplanen i musikk, og hva som særlig kjennetegner hver enkelt av dem.

Dans

Dans beskrives som «... en viktig arena for sosiale møter, nære relasjoner og vennskap» [31]. En del i fagplan dans som ikke finnes i de andre fagplanene er «Dansens betydning for menneske og samfunn» [31], denne delen tar for seg viktigheten av dans for oss mennesker. Dans kan bidra til å utvikle oss som mennesker på mange ulike områder, inkludert identitetsutvikling. Dans kan også være med på å «... styrke viktige livskompetanser som mot, disiplin, trygghet, tillit, samhandling og samarbeid. Ikke minst kan dansen stimulere personlig danseglede og livsglede» [31]. Siden dette er den eneste fagplanen som nevner livsglede eksplisitt kan dette sees på som et uttrykk for at språket i de ulike fagtradisjonene er ulikt, noe jeg kommer nærmere inn på senere. Livsglede er allikevel ikke utelukket fra de andre fagplanene, men det må leses mer mellom linjene, og tolkes inn.

Skapende skriving

Skapende skriving skal være med på å stimulere elevenes fantasi og undring, og samtidig «... utvikle kompetanse som gjør det mulig for dem å møte utfordringene [i dagens samfunn] ...» [65]. Skapende skriving skal gi elevene en vei inn i områder og temaer som interesserer dem som for eksempel «... eksistensielle spørsmål som tilhørighet, ensomhet, venner, trygghet, tillit, rettferdighet, livsvalg, drømmer og jordas framtid» [65]. Under overordnede mål skal man i tillegg «... få trening i å uttrykke egne følelser, meninger og erfaringer» [66]. Skapende skriving skiller seg også fra de andre planene ved at en av virkningen man kan oppnå gjennom skapende skriving, som vist i faghjulet [68], er identitetsdanning.

Teater

Teater kan «For den enkelte elev [...] være et ledd i en verdifull dannelsesprosess» [81]. Elevene kan gjennom dette kulturskolefaget lære hvordan de kan «... bli verdibevisste, ansvarsbevisste, kunne ta selvstendige valg, være konstruktive og kreative» [81]. Under overordnede mål i denne fagplanen skal man kunne «... oppleve mestringsglede og positiv egenutvikling. Utvikle evne til kritisk tenkning, empati og lagspill» [83].

Visuell kunst

Under fagplan for visuell kunst blir «Elevenes fantasi og kreative flyt [...] stimulert» [97], og dette bidrar til «å forme den enkeltes identitet» [97]. Gjennom undervisningen skal læreren hjelpe eleven med å «... styrke både læringsprosesser og tilknytning til omgivelser, medmennesker og natur» [97]. Denne fagplanen tar for seg «Det visuelle mennesket» [97] – som omhandler hvordan «Visuell kunst tilhører det store kulturfellesskapet samtidig som det representerer et individuelt og personlig uttrykk for det å være menneske i en gitt tid» [97]. Gjennom dette kulturskolefaget skal elevene få «... tilgang til det viktige dannelsesprosjektet» [97], som rommer ytringsfrihet gjennom å skape, favne og inkludere [97]. Overordnede mål her inkluderer å utvikle «... uttrykksevne, [...] iboende skaperglede og oppleve mestring, [...] [og] evne til kommunikasjon» [98].

Læreplanene er ulike når det kommer til livsmestrings plass og rolle. Allikevel har livsmestring uten tvil plass i alle fagplanene, om enn på ulike måter, og gjennom ulike praksiser. Imidlertid har de alle en fellesnevner i det at de handler om å uttrykke seg. Gjennom å få kunnskap som fører til at man bedre kan uttrykke seg, og formidle hva man føler, oppnår man en større bevissthet rundt eget følelsesliv (Vist, 2012, s. 196), noe som fører til livsmestring.

I dette analysekapittelet samsvarer som tidligere nevnt overskriftene med de utvalgte underkapitlene fra rammeplanen, disse var i sin tur valgt ut med tanke på relevans for problemstillingen i oppgaven. Når jeg nå går over til diskusjonsdelen velger jeg å se ting som henger naturlig sammen under ett, og derfor vil kapitteleverskriftene i det videre avvike fra de brukt her i analysen. Dette gjøres også for å skape en logisk sammenheng i oppgaven, og temaene her er valgt for å løfte fram interessante funn, og se dem i lys av relevant teori.

5. Diskusjon

Kulturskolen rommer mange ulike mennesker, mange ulike musikkopplevelser, og minst like mange forventninger. *Rammeplan for kulturskolen* skal romme alle elevene, og gi dem et meningsfullt møte med musikken. Musikklæreren skal inneha kunnskap som gagnar og kan hjelpe alle elevene som kommer inn i øvingsrommet klare for undervisning, uansett om hovedinstrumentet deres er sang, tuba, eller trommer. Hverdagen inneholder mange opplevelser av ulik karakter, som påvirker elevene på mange måter. Har musikklæreren, gjennom undervisningen i kulturskolen, mulighet til å gi elevene noen verktøy som kan hjelpe dem i møte med deres hverdag, gjennom mandatet som gis gjennom *Rammeplan for kulturskolen*?

I dette kapitlet fortsetter jeg drøftingen av masterarbeidets empiri. Jeg vil trekke fram utdrag fra rammeplanen, og se dem i lys av teori. Delkapitlenes overskrifter er valgt på bakgrunn av funn gjort i analysearbeidet, og fokuset er på ulike aspekter ved *Rammeplan for Kulturskolen* (Norsk Kulturskoleråd, 2016).

5.1 Ulik språkbruk

Noe av det mest slående i analysen av *Rammeplan for kulturskolen* er hvordan livsmestring og perspektiver relatert til livsmestring blir presentert på en måte som innebærer at det blir brukt ulike begreper og formuleringer i de forskjellige delene av rammeplanen som allikevel tilsynelatende ser ut til å omhandle det samme. Hvorfor er det slike variasjoner i begrepsbruk?

I arbeidet med denne masteroppgaven valgte jeg å kontakte Norsk kulturskoleråd (personlig kommunikasjon, 6. april 2020), for å få en oppklaring av det jeg lurte på. Jeg stilte kun ett spørsmål, og dette omhandlet ordlyden i de tre fagplanene: Hvorfor er det ulik ordlyd i disse tre fagplanene; dans, musikk og teater? Ulikhetene jeg siktet til her kommer tydeligst til syne under punktet 'Samarbeid med andre aktører' i de ulike kapitlene, når samarbeid med ulike etater rundt kulturskolen beskrives, som i det følgende:

- Dans – etater for psykisk og fysisk helse [41]
- Musikk – etater for forebyggende fysisk og psykisk helse [60]
- Teater – miljøer for fysisk og psykisk helse [92]

Betyr det at det er ulike etater og miljøer det siktes til? Svaret jeg fikk kan sammenfattes på denne måten; Det er meningen, og svært viktig, at man i arbeidet med *Rammeplan for kulturskolen* leser hele rammeplanen ‘ovenfra og ned’, det vil si at alle fagplanene (kapittel 3) må leses via de overordnede delene (kapittel 1 & 2). Når man leser rammeplanen på denne måten ser man at ‘andre aktører, og etater for fysisk og psykisk helse’ kan være for eksempel barnevern, sosialtjeneste, flyktningetjeneste, helsesøster og eldreomsorg. Det er på bakgrunn av denne informasjonen man da leser formuleringene i kapittel 3, under fagplanene for dans, musikk og teater (personlig kommunikasjon, 6. april 2020).

Ulik språkbruk gjennom rammeplanen har sin bakgrunn i at det er ulike grupper – rammeplanutvalget og fagplangrupper - som har utarbeidet de ulike kapitlene i *Rammeplan for kulturskolen*, og disse gruppene er også delt inn i undergrupper etter tema. Det vil si at det er til sammen rundt 50 personer som har vært involvert i arbeidet med rammeplanen. Norsk kulturskoleråd informerte meg om at den overordnede delen (kapittel 1 og 2), ble utarbeidet av en gruppe på sju personer pluss en sekretær. De fem fagplanene (kapittel 3), ble utarbeidet av grupper bestående av fem fagpersoner per fag, samt en koordinator for den enkelte faggruppen – og disse fem gruppene hadde møter både hver for seg, og felles. Til slutt ble det gjort en endelig språkvask av kapittel 1, 2 og 3. Med oppdrag å samkjøre språkbruk mellom den overordnede delen og fagplanene, samt mellom de ulike fagplanene, men på tross av dette kan en fremdeles finne nyanser i språkbruk rundt samme tematikk, rett og slett fordi det har vært ulike grupper med i arbeidet med rammeplanen (personlig kommunikasjon, 6. april 2020). Ett av eksemplene på dette er blant annet disse tre nyansene jeg påpekte når det kom til psykisk og fysisk helse i fagplanene, under dans, musikk og teater [41, 60, 92]. Man kan heller ikke se bort fra at det er tre ulike fagmiljøer med hver sin fagterminologi, noe som resulterer i ulik språkbruk. Det er dermed meningen at de ulike formuleringene skal ha samme hensikt, og Norsk kulturskoleråd fortalte at denne hensikten er å oppfordre til å se potensialet i et mulig samarbeid mellom tilbudene i kulturskolen og andre tjenester i kommunene. Her må man da se lokalt hvilke tjenestetilbud som kan være aktuelle.

5.2 Elementer som inngår i livsmestring

Dans, musikk, skapende skriving, teater og visuell kunst er alle forskjellige fagtradisjoner, som hver har sin egen plass i kulturlivet, og som tidvis fører med seg ulik språkbruk i rammeplanen, som forklart i kapittel 5.1 i denne oppgaven. Språket er forankret i disse ulike

tradisjonene, og formes deretter. Som vist i det foregående, skinner dette tydeligere gjennom noen steder i rammeplanen enn i andre, men det er allikevel meningen at disse ulike ordlydene skal ha samme hensikt. Til tross for at disse ulike fagtradisjonene møtes i *Rammeplan for kulturskolen*, er det allikevel også mange begreper som er felles for de ulike fagplanene – kunstfaglig kompetanse, uttrykksevne, kreativitet, kulturell og sosial kompetanse, og kritisk sans. Disse begrepene finnes i alle fagplanene, og ser ut til å ha samme innhold, noe som fører til et mer helhetlig inntrykk av rammeplanen, samtidig som de alle er «... grunnleggende for livsmestring og danning» [5].

5.2.1 Felles begreper

Kunstfaglig kompetanse

Kunstfaglig kompetanse nevnes i rammeplanen som noe læreren skal inneha og videreformidle. Gjennom undervisningen skal eleven møte innhold som har «... dybde, kvalitet, [er] egnet til teknikktraining, utøvelse, utforming og refleksjon» [24]. Livsmestring kan oppstå i arbeidet med dette, for eksempel når man møter musikk som vekker noe i en, og gir rom for refleksjon over eget liv. Lærere er «... viktige rollemodeller. De må derfor være samspillspartnere og utøve sitt fag i møte med elevene» [24]. Som lærer skal man «... hjelpe [elevene] til å utvikle sin musikkfaglige kompetanse, selvtillit og identitet» (Hanken, 2004, s. 127). Men her kan det oppstå konflikter. Som lærer kan man oppleve at en elev kommer til spilletimen med et sterkt ønske om å lære å spille en spesifikk låt eller et stykke, som kolliderer med egne preferanser og ekspertise [24]. Her må da læreren gjøre et valg, basert på hva han eller hun kan stå inne for, for et sted kan det «... gå en grense med hensyn til både ens faglige integritet og den kompetansen man har i øyeblikket, eller kan klare å utvikle» (Hanken, 2004, s. 129). Dette er en viktig del av livsmestring, da elevens valg av musikalsk innhold i timene kan være en viktig del av hans identitet, og gjennom veiledning fra læreren kan han lære mer om seg selv i møtet med musikken.

Uttrykksevne

Uttrykksevne er et begrep som er nevnt innledningsvis i rammeplanen [5], samt i fire av fem fagplaner - musikk [58], skapende skriving [66], teater [83], og visuell kunst [98]. Uttrykksevne går ut på evnen til å uttrykke seg, om det så er muntlig, skriftlig, eller musikalsk, og det å kunne uttrykke egne tanker, meninger og følelser blir sett på som grunnleggende for livsmestring [5]. Det er meningen at kulturskolen skal ivareta mange ulike fag innen kunst og kultur, og som nevnt skal den kunstfaglige kompetansen, samt uttrykksevne og andre typer

kompetanse utvikles. Det nevnes som forutsetning at kulturskolelæreren har gode teknikker og et bredt spekter av metoder for innlæring av disse ulike elementene. Formidling er også nevnt innledningsvis, siden kulturskolen «... skal ivareta læring, opplevelse, skaping og formidling» [5], og dette er nevnt i alle de fem fagplanene, opptil flere ganger. Uttrykksevne er en form for formidling, og kan sies å blant annet gå ut på en formidling av følelser, og sinnsstemninger. Som Vist (2008) skriver så gir opplevelser i musikk rom for en indre dialog, og kan hende man «... tør å kjenne på andre følelser enn man ellers gir uttrykk for. [...] Konteksten rundt våre musikkopplevelser gir tydeligvis muligheter både til å uttrykke følelser og til å utvikle ny selvinnsikt» (Vist, 2008, s. 205). Kulturskolen kan være en arena der elevene blir mer kjent med seg selv, kan utforske nye musikkopplevelser, og som følge av dette utvikle sin uttrykksevne og evne til formidling. Det å formidle følelser uten ord, kan også være en måte å uttrykke noe uten å blottlegge seg, noe som kan være viktig for barn og unge.

Kreativitet

Kreativitet, kulturell og sosial kompetanse, og kritisk sans er alle egenskaper kulturskolen ønsker å utvikle, siden disse sammen med kunstfaglig kompetanse og uttrykksevne «... er grunnleggende for livsmestring og danning» [5]. Det er læreren som skal stimulere til kreativitet, «... gjennom å gi elevene mulighet til å skape og oppleve» [36], eller ved at han/hun «... skaper et læringsmiljø preget av samhandling, opplevelse og kreativitet» [102]. Kreativitet er i utgangspunktet ikke noe som kan læres, men det kan legges til rette for undervisning som gir rom for dette, og som Tiller (2014) skriver:

Det er med kreativitet som med læring. Vi kan ikke undervises eller opplæres til å bli kreative. Vi kan legge forholdene til rette for at menneskene, både små og store, blir kreative, men vi kan ikke putte eller presse kreativitet inn i andre. (s. 106)

Om man skal ha et kreativt miljø i kulturskolene innebærer dette frihet, glede og overskudd. Tiller (2014, s. 105) utdyper at dette handler om å kunne leke med tankene, være fylt av engasjement, ha muligheten til å være spontan og improvisere, samt at det er rom for, og helt greit, å prøve og feile. Kulturskoleundervisningen skal være bygget på trygghet og tillit [25], og en av de viktigste komponentene i et godt lærende miljø skal være glede [7, 25]. For å si det på en annen måte så må vi styrke «... læringsgleden gjennom mangfold og fellesskap!» (Tiller, 2014, s. 105). Kreativitet kan utvikles gjennom følelseskunnskap, og det å være bevisst den kunnskapen man har om seg selv, kan øke evnen til problemløsning når det kommer til samhandling i et godt læringsmiljø (Vist, 2009b, s. 157).

Kulturell og sosial kompetanse

Kulturskolen skal være med på å utvikle kulturell og sosial kompetanse [5], dette blant annet fordi det er viktig å kunne reflektere over egen væremåte i møte med andre når man skal samarbeide med andre mennesker. Rammeplanen beskriver på hvilken måte:

kunsten former identitet og øker forståelse for andres uttrykk. Gjennom arbeid med kunst utvikles fantasi og sanselighet, og som deltakere i kulturelle fellesskap utvikler vi vår trygghet og forståelse for hva det vi si å være menneske, alene og sammen med andre. [5]

Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle med andre i ulike situasjoner, på en positiv måte. Følelseskunnskap, forklarer Vist (2008, s. 190), er viktig når det kommer til sosial kompetanse, da dette handler om flere forskjellige ting, som emosjonell regulering, samspill og selvinnsikt. Her kan musikken spille en viktig rolle, fordi den kan være med på å styrke elevenes følelseskunnskap, for eksempel gjennom samspill. Det er også viktig å ha «kunnskap om artister og sjangre [...] for å orientere seg i samtiden, for å manøvrere sosialt og kulturelt» (Ruud, 2005, s. 4). Rammeplanen sier implisitt at man gjennom å arbeide med livsmestring skal forberede elevene på livet videre, samtidig som de får verktøy som gjør at de kan være fungerende mennesker i samfunnet. Dette er på linje med den overordnede delen av kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12), som også framhever at skolen skal forberede elevene for livet videre, og gjøre dem til aktive deltakere i eget liv.

Kritisk sans

Kritisk sans inngår i kulturskolens mål om å «styrke elevenes evne til kritisk refleksjon og selvstendige valg» [8]. Det å være i stand til å ta selvstendige valg er viktig for livsmestring og identitet (Ruud, 2013). Spesielt under fagplanene for både musikk og teater, med tanke på kulturskolens dannelsingsinnhold i disse fagene, handler det om «... å kunne se musikken i lys av historiske, kulturelle, sosiale og estetiske perspektiver. Elevene må stimuleres til refleksjon, kritisk tenkning, til å stille spørsmål, til å verbalisere og til å se musikkens[teaterets] betydning for mennesket» [57, 90]. For det er slik at disse verdiene «... som ansvarsbevissthet, selvstendighet, omsorg for andre, kritisk tenkning og kreativitet kan ikke dyttes ned i elevene med lærerkraft» (Tiller, 2014, s. 106). De må legges til rette for på andre måter. Ved å styrke elevens selvfølelse, vil eleven få tro på seg selv (Borge, 2018, s. 29), og være i stand til å tenke selvstendig og reflektere kritisk over egne valg.

5.2.2 Verktøykassen

I faghjulet i samtlige fagplaner [34, 48, 68, 84, 100] finner man en sirkel som inneholder aktiviteter som er ment for å gjøre innholdet i faget mer tilgjengelig for elevene i kulturskolen. Disse aktivitetene danner til sammen en verktøykasse elevene får tilgang til gjennom undervisningen, og inneholder ulike elementer basert på hvilket faghjul den hører til. Spørsmålet er om disse elementene er tilstrekkelige for å kunne jobbe med livsmestring og identitetsdanning på en god måte? For noen elever holder det kanskje med de verktøyene som finnes i denne, men selv om disse absolutt er et godt utgangspunkt, vil jeg hevde at det trengs enda flere for å utvide for enda flere muligheter i arbeidet med musikk. Alt som kan benyttes for å utgjøre en forskjell i elevens liv, kan og bør få en plass i en slik verktøykasse. Jeg vil derfor argumentere for at verktøykassen bør utvides til også å inneholde mer generelle elementer, som allikevel allerede finnes i rammeplanens kapittel 1 og 2. Dette setter kulturskolen i stand til å ta vare på hver enkelt elev på en best mulig måte, og kan utstyre alle elevene med hver sin unike verktøykasse. I det videre i denne oppgaven er det denne *utvidede verktøykassen* jeg refererer til når jeg bruker begrepet ‘verktøykasse’.

5.3 Livsmestring og egenomsorg

Rammeplan for kulturskolen er tenkt å kunne benyttes for alle elevene som går i kulturskolen. Uansett om de nettopp har begynt å få undervisning i dans, skriving, teater, kunst, og musikk, om de har holdt på med det en stund, eller om de er mer øvet på sitt felt, skal rammeplanen omfatte elever på alle nivåer, med ulike forutsetninger og erfaringer. Individuelle tilpasninger er med andre ord noe rammeplanen forutsetter, og som også kommer helt naturlig, siden planen rommer alt fra små barn til eldre ungdommer, individer og grupper, samt lærerne deres. Dermed er det naturlig at rammeplanen favner om svært mange ulike temaer og ideer. Et av disse temaene er livsmestring, og innledningen i *Rammeplan for kulturskolen, Mangfold og Fordypning*, begynner slik:

Kulturskolen ivaretar et mangfold av kunst- og kulturfag og har som oppgave å utvikle kunstfaglig kompetanse og uttrykksevne så vel som kreativitet, kritisk sans, kulturell og sosial kompetanse. Dette er grunnleggende for livsmestring og danning. [5]

Dette er det eneste stedet i rammeplanen at ‘livsmestring’ er eksplisitt nevnt, og begrepet får ingen videre forklaring. Man kan imidlertid anta at innholdet i begrepet er det samme som

Utdanningsdirektoratet legger i det, nemlig å «... kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Ifølge opplysninger fra Norsk Kulturskoleråd (personlig kommunikasjon, 6. april 2020) er livsmestring nevnt i introduksjonen, med den hensikt å skinne gjennom i resten av rammeplanen selv om begrepet ikke nevnes igjen. De ulike elementene som ser ut til å inngå i livsmestring (som beskrevet i kapittel 5.2 i denne oppgaven), blir derimot viet mye plass videre i rammeplanen, spesielt i fagplanene. Selv om begrepet livsmestring ikke er nevnt etter innledningskapittelet, er det mye snakk om mestring i rammeplanen, noe som kan tolkes både som mestring av de enkelte fagdisipliner, og som mestring av sosiale og personlige faktorer. Begrepet livsmestring vil derfor allikevel fortsette å bli brukt videre i denne oppgaven, fordi en kan argumentere for at livsmestring er til stede i de prosessene som foregår i kulturskolen på bakgrunn av de teoretiske perspektivene som har blitt lagt frem. Det er også mer oversiktlig å bruke ett begrep – livsmestring – som omfavner alle de prosesser, opplevelser og begreper som kan samles i dette. Med dette menes hvordan både den formelle undervisningen og de mer uformelle møter og relasjoner som finnes i kulturskolen, som eleven kan bruke som ledd i egenomsorg, kan bidra til både identitetsdannelse og livsmestring.

5.3.1 Musikk som livsressurs

I teoretisk sammenheng handler livsmestring om god fungering gjennom å ha tro på seg selv og egne evner, og å mestre hverdagen og å kunne håndtere problemene sine (Borge, 2018, s. 29). Det handler om å bli kjent med seg selv, bidra til trivsel, livsglede, mestring, ha en følelse av livsverdi, samt å kunne ta ansvarlige livsvalg. DeNora (2000), Sloboda (1999a), Ruud (2013) og Ansdell (2014) snakker alle om musikk som en *ressurs*. De forteller om hvordan man bruker musikk aktivt som en ressurs for å oppnå utenommusikalske formål, og et slikt formål kan være nettopp livsmestring. Vist (2009b) viser til Varkøy når hun skriver at det «*alltid* vil være utenommusikalske mål for *all* beskjeftigelse med musikk» (Varkøy, 2003, referert i Vist, 2009b, s. 412). Gjennom bruk av musikk kan elever blir bedre kjent med både medelever og voksne, og musikken kan fungere som en ressurs til å åpne opp for samtale. Musikken kan gi elever mulighet og en vei inn til å uttrykke seg, og til å kunne reflektere over egen situasjon. Som rammeplanen påpeker så er «viktige handlinger å *utøve, formidle, lytte, reflektere* og *skape*» [45]. Musikken finnes også allerede som en ressurs gjennom barn og unges fritid og hverdag. Kunnskap om dette er et viktig grunnlag for formelle læringssituasjoner, som fordrer at en kan legge til rette for og legge merke til musikkbruk blant

barn og unge, da musikk kan være et verktøy for å finne rytmen i og kunne forholde seg til en balansert samling av kognitive, sosiale og emosjonelle dimensjoner som er knyttet til ulike læringsprosesser og livsmestring.

Både Beckmann (2014) og Skånland (2012) skriver om måter musikk kan brukes på som en livsressurs av barn og ungdom. De skriver om hvordan barn og unge bruker musikk som en helseressurs, og legger vekt på hvor enkelt det har blitt å ta med seg musikken dit man er, og at dette åpner opp for svært mange muligheter som ikke fantes tidligere. Beckmann (2014) skriver blant annet om musikk som en individuell ressurs, og rammeplanen viser til at «Musikkopplæringa gir gode betingelser [...] ved å gi elevene kunnskaper og erfaringer som de kan ha glede av gjennom hele livsløpet» [45]. Ungdom kan sies å være den største konsumgruppen når det kommer til musikk, og Beckmann fant at det ikke er noen felles overordnet måte ungdom bruker musikk på. Alle individene hun intervjuet brukte musikken på ulike måter, og der noen fokuserte på teknikk, var teksten eller volumet det viktigste for andre (2014, s. 134-135). De opplevde seg, med musikken som emosjonsregulerende strategi, forstått gjennom musikken, og at «... musikken kan korrespondere med følelsene, og at musikkvalget dermed velges ut ifra det humøret de er i» (2014, s. 148). Dette stemmer også overens med DeNora (2000), som skriver at «One may say to one's self, 'this music is how I feel' and one may grow tense and relax as the music does, when the music does» (s.57). Funnene viser at ungdom har et svært bevisst forhold til musikken de bruker. De vet hva de trenger å lytte til, og de vet når de trenger å lytte til det. Skånland (2012) skriver om bruken av MP3-spilleren i hverdagen, og i den sammenheng at lytteren kan «... make choices about what to listen to according to her own mood and emotions, her personal needs or goals» (s. 148). Dette er noe DeNora (2000) også nevner, at folk velger den musikken de trenger å høre, og på denne måten fungerer som «... disc-jockeys to themselves» (s.49), og at hennes informanter «... exhibited considerable awareness about the music they 'needed' to hear in different situations and at different times» (s.49).

Også Vestad (2012) skriver om bruk av musikk som en livsressurs, der hun ser nærmere på musikkbruken til barnehagebarn, med utgangspunkt i begrepet 'glede'. Ett av trekkene hun la merke til var at «... en generell forståelse blant barna var at når man hører på musikk, da er man glad» (2012, s. 128). Hun skriver om viktigheten av barnets valgfrihet når det kommer til musikk man ønsker å lytte til, og at de kan oppleve «... følelser som kan beskrives som behag, ro, være i takt med seg selv og ha glede av å være i sitt eget selskap i forbindelse med musikkbruk» (2012, s. 139). Dette er viktig å ta med seg inn i musikkundervisningen i

kulturskolen også, da spesielt med tanke på hvilken musikk elevene skal jobbe med, og lære å spille eller synge. Fagplanen for musikk påpeker her når det kommer til valg av musikalsk stoff, at «Generelt bør man velge stoff som stimulerer elevens følelsesmessige engasjement» [57]. Gjennom elevenes musikk kan musikk læreren «... ivareta og forstå og sette seg inn i den andres verden via musikken ...» (Vist, 2009b, s. 248), dette blant annet fordi «Vi gjensker, gjenkjenner, gjenspeiler, gjenhører eller gjenklenger livene våre i musikken» (s. 195). Eleven viser hvem han/hun er gjennom sin musikk og sine musikkvalg, og dette er noe læreren bør være klar over, og bruke som en ressurs.

Det er viktig å være klar over utfordringen med at det er annerledes å øve og å utøve, enn det er å lytte. Selv om Brean og Skeie (2019) viser at det er en stor overføringsverdi mellom det å lytte og det å utøve, er det to ganske forskjellige handlinger, da man kan hevde at det å utøve krever en mer aktiv og fysisk tilnærming enn det å lytte gjør. Man kan også anta at her er det store individuelle forskjeller i hva eleven har størst utbytte av når det kommer til lytting eller utøving. I kulturskolen er det imidlertid utøving som er det mest sentrale, og når det gjelder elevenes valg av eget repertoar i undervisningen, har læreren et stort ansvar. Selv om det er viktig å la elevene være med på bestemmelsesprosessen rundt repertoar, er det også viktig å være klar over at det er en utfordring i det at dersom elevene skal spille et tilsvarende bredt og tilpasset repertoar som det de lytter til, så stiller det store krav til ferdigheter og omfanget på repertoaret. Hanken (2004) tar for seg noen av disse utfordringene. Hun skriver at læreren har et yrkesetisk ansvar når det kommer til overveielser rundt blant annet valg av repertoar, og at man må si ifra hvis man møter «... en type repertoar som [man] ikke kan stå inne for ...» (2004, s. 129). Dette sier også rammeplanen noe om, fordi man som lærer kan «... oppleve et dilemma mellom elevens interesser og ønsker om innhold og sin egen preferanse og ekspertise» [24]. Samtidig er det viktig at man tar hensyn til elevens ferdighetsnivå, og på bakgrunn av dette veileder dem og tilpasser undervisningsmaterialet på en slik måte at de ikke jobber med stykker som er for avanserte eller for enkle, men allikevel blir tilstrekkelig utfordret. Et annet aspekt i forbindelse med dette er lærens ansvar for å introdusere eleven for ulike typer musikk og ulike sjangere. Hvis elevene alltid får velge repertoar selv kan de gå glipp av nye impulser der de kanskje kan oppdage at de liker noe de aldri har hørt eller spilt før, og kan oppleve at denne musikken også kan være en ressurs. I et livsmestringsperspektiv er det som vist i dette kapittelet allikevel viktig å ta hensyn til elevens musikkvalg, siden de som tidligere nevnt bruker musikken som en emosjonsregulerende strategi (Beckmann, 2014, s. 148).

5.3.2 Tett på eleven

Kulturskolelæreren har en unik mulighet til å komme inn på, og forstå elevene. Dette er blant annet på grunn av en-til-en undervisning, som er en svært vanlig undervisningsform i kulturskolen, men ikke i undervisning ellers. En god lærer «ser eleven, lytter og tar det eleven sier, alvorlig og greier å bygge nødvendig tillit» (Bru et al., 2016, s. 187), noe som er avgjørende faktorer når det kommer til elevenes hverdag. Om man som musikk lærer er «... engasjert i elevene sine, vil det også komme utallige situasjoner som gir mulighet for å knytte musikken tettere også til elevens følelser» (Vist, 2009a, s. 199). Rammeplanen sier at musikkopplæringa gir eleven gode betingelser for sin framtidige musikalske kompetanse «... ved å gi elevene kunnskaper og erfaringer som de kan ha glede av gjennom hele livsløpet» [45]. Fordi musikkopplæringen ofte foregår en-til-en, har læreren muligheten til å fange opp humør, signaler og tegn eleven gir. Eksempler her kan være at eleven kanskje ikke har det så bra, og trenger litt ekstra oppmerksomhet, eller at eleven er ved spesielt godt mot og humør. I slike en-til-en situasjoner er det lettere for elevene å åpne seg opp om ting som ligger dem på hjertet. En kommer tett på. Hanken (2004) skriver om muligheten for at en av grunnene til at elevene tør å åpne seg til sin lærer, er fordi det er en voksenperson de ikke ser ellers, men som de kjenner godt – noe som gir en økt trygghet for at ‘hemmeligheten’ deres vil bli holdt på. Eleven må ha stor tillit til læreren sin, noe som igjen gir læreren stor makt, og viderekomne elever kan se på læreren sin som en slags mentor, noe som fører til at «... læreren også fungerer som veileder på det personlige planet og som venn, støttespiller, forsvarer, rollemodell osv.» (Hanken, 2004, s. 126). Dette nevner også rammeplanen, under relasjonskompetanse hos læreren, der står det at «En tillitsbasert relasjon er avhengig av lærerens evne til å se hver enkelt elev og møte elevene fra deres perspektiv. Det fremmer trygge, glade, samarbeidsorienterte og motiverte elever ...» [24].

Det er spesielt viktig at man vet hvordan man skal håndtere situasjoner der eleven kommer med betroelser, og hvor grensene går for hva som er lærerens ansvar og hva som er innenfor deres kompetanse, og som Hanken forklarer, så må man «... ikke falle for fristelsen å bli amatørpsykolog eller amatørsosionom, men heller hjelpe elever som trenger det, til å finne den riktige hjelpen» (2004, s. 131). Det er slik at «Mange musikkpedagoger vil i realiteten ha større makt enn lærere flest fordi den typen virksomhet de arbeider innenfor, åpner for dette» (Hanken, 2004, s. 125). Man kan gjennom og ved hjelp av observasjoner bruke musikken for å bygge bro til eleven. Om man legger merke til at eleven spiller spesielt bra, kan man

kommentere dette, og spørre om ‘har du det bra i dag?’, og dermed åpne en samtale som bygger videre på dette. På den andre siden, om man legger merke til at eleven spiller uvanlig dårlig eller er veldig ukonsentrert og stille, kan man også åpne til en samtale ved å spørre om ‘hvordan har du det i dag?’, og dermed la det være opp til eleven hvor personlig svaret skal være, og deretter følge opp dette på elevens premisser. Rammeplanen sier at «Utgangspunkt og sentrum for opplæringa må være *mennesket*. Som lærer kan en gjennom gode samtaler veilede eleven til å resonnerer og reflektere over egne handlinger, erfaringer, uttrykksmåter og kunstopplevelser og også korrigerer egne handlinger» [26]. Gjennom denne unike kontakten vil man få «... se og oppleve mange sider ved disse [elevene], og kunne få mange betroelser» (Hanken, 2004, s. 127). Det er heller ikke meningen at læreren skal ta over rollen som forelder, men at man allikevel kan «være en ekstra person barnet kan stole på og føle tilhørighet til» (Bru et al., 2016, s. 127). Musikk lærere, og lærere generelt, «... står overfor viktige valg og beslutninger hver eneste dag» (Hanken, 2004, s. 122), og de fleste av disse omhandler eleven på en eller annen måte. Felles for disse yrkesetiske forpliktelsene er at «Musikkpedagogens førsteprioritet [...] må alltid være eleven» (Hanken, 2004, s. 125). «En dyktig lærer er opptatt av at elevene skal lære noe, klargjør mål og forventninger om innsats, organiserer undervisninga ...» [24], og har elevens beste i tankene. Man kan se ulikheter i elevenes framtoning gjennom året, og på bakgrunn av dette legge til rette for et åpent og trygt rom å snakke om ting i, der musikken etterhvert kan få plass som et emosjonsregulerende middel (Beckmann, 2014, s. 145). For at det skal være mulig å oppnå en forståelse av følelser – både egne og andres – spiller også følelseskunnskap en viktig rolle, noe som videre kan bidra til livsmestring.

5.3.3 Følelseskunnskap i musikk

Følelseskunnskap (Vist, 2008, 2009a, 2009b, 2011, 2012) er et interessant begrep, og dette er ikke eksplisitt nevnt i *Rammeplan for kulturskolen*, men spiller allikevel en viktig rolle i prosessene som foregår i kulturskolen. Det kan defineres som en forståelse av følelser - og evnen til å la følelsene gjenspeiles i noe annet, som for eksempel musikk, er en form for følelseskunnskap (Vist, 2012, s. 203). Tilknytningen musikk har til følelser er velkjent, men det er likevel slik at «... følelseskunnskap mediert av musikalske opplevelser ikke har samme anerkjennelse i vår kultur» (Vist, 2009b, s. 410). Mange av de mulighetene som finnes i musikken får ikke så mye oppmerksomhet, selv om de er noe musikk læreren burde være klar over, og også kunne benytte seg av i sin arbeidshverdag. Vist spør seg om musikk læreren bure

være bevisst på at «... musikk knyttes så tett til følelser [...], og [...] at man også kan lære noe om følelser i møtet med musikk ...» (Vist, 2009b, s. 410). Vist spør seg videre om det er mulig at den plassen følelsene har i musikkpedagogikken er så innlysende at den simpelthen blir tatt for gitt, eller at den har blitt delvis taus? For det er absolutt ingen tvil når det kommer til om denne kunnskapen finnes i kulturskolen eller ikke – den er der i aller høyeste grad. Et eksempel her kan være eleven som spiller piano, og gjennom sin framførelse uttrykker en ekspressivitet som vitner om at eleven lar følelsene skinne gjennom i musikken. *Rammeplan for kulturskolen* sier her at «Målet er å *utøve musikk* og gå inn i et musikkuttrykk med hele seg, [og] å kunne framføre innebærer å uttrykke og berøre på et dypere plan ...» [51]. Det å på denne måten kunne være i stand til å vise ekspressivitet vil kunne omfattes av begrepet følelseskunnskap, selv om dette også rommer så mye mer enn formidling, blant annet det å kjenne sine egne følelser, kunne regulere dem, og kunne vite hvordan man håndterer dette (Ruud, 2020, s. 81). Her kan kulturskolelæreren komme inn, som en veileder som kan hjelpe eleven å «... bidra til å vise de emosjonelle rom som de ikke har kjent på» (Vist, 2009b, s. 283). Ruud (2016) uttrykker det så sterkt som at «Møte med musikk kan føre til en *rystelse* som destabiliserer selvet, og som fører individet ut i en følelsesreise» (s. 73). Musikk kan på denne måten brukes i forebyggende arbeid. Læreren kan som tidligere nevnt gi elevene en slags utvidet musikalsk verktøykasse, som de kan benytte seg av når de trenger det.

Vist (2009a) skriver også at «Jo lenger ned i aldersgruppene vi beveger oss, jo lettere blir det å se at musikken medierer følelseskunnskap» (s. 199), som stemmer overens med Vestad (2012) sine funn om at «musikk er en viktig ingrediens i meningsfulle barneliv» (s. 128). Vestad observerte ulike former for glede, også med nyanser i uttrykksform, uttrykt som alt fra lykke til harmoni. På den andre siden er det viktig å huske at det finnes negative følelser i møtet med musikk også. Disse kan være følelser som tristhet, sinne, og uro. Musikken kan brukes på en ødeleggende måte, og man kan føle seg mer irritabel i møte med musikk som oppleves som feil for det humøret man er i (DeNora, 2000, s. 57). Vestad (2012) viser til Tugade og Fredrickson når hun skriver at «Musikk synes å kunne anvendes som verktøy for å regulere positive emosjoner, med goder som å løse opp negative emosjoner, og økt motstand [...] mot dem som konsekvens» (Tugate og Fredrickson, 2007, referert i Vestad, 2012, s. 141), og Ruud legger det fram på denne måten: ”Mens negative følelser får oss til å snevre inn bevisstheten, får de positive følelsene fram muligheter og nyorienteringer” (Ruud, 2001, s. 42). Dette er noe jeg vil diskutere videre under kapittelet om ‘musikalsk selvregulering’.

5.3.4 Identitet

Opplæringen i kulturskolen skal bidra til blant annet «... barn og unges danning, [...] bevisstgjøre egen identitet, [...] og utvikle egen livskompetanse» [7]. Ruud (2005) hevder at musikken er blitt et viktig middel til blant annet å markere grenser og tilhørighet, og han skriver at

Opplevelsen av musikk, eller det å spille selv, kan gi barnet en tidlig forståelse av å kunne trekke seg tilbake til en egen privat verden. [...] Musikk gir derfor ikke bare mulighet for tidlig sosial markering, det vil si identitet utad, men også en tidlig fornemmelse av å besitte et privat rom man kan søke tilflukt i. (s. 151)

I kulturskolen må det da være plass til nettopp dette, å videreutvikle denne typen livskompetanse. Eleven kan gjennom trygge rammer i kulturskolen utforske og undersøke sin egen musikalske identitet, sammen med kulturskolelæreren som «setter [...] musikkopplevelse i sentrum» [52]. Men hvordan arbeider man med et musikalsk selv? Dette kan man gjøre ved at elevene får være med på å velge hva slags musikalsk stoff man skal spille i undervisningstimen, og gjennom å legge elevens ønsker og meninger til grunn for utformingen av undervisningen kan man bidra til at dette er mulig å oppnå. Det kan være viktig for eleven å være med på å bestemme hva han eller hun skal spille, fordi «... musikk er å forstå som en følelsesreise sammen med en virtuell annen, der musikkens særlige dynamiske natur bidrar til å sikre den en unik posisjon blant identitetsbyggende og tilhørighetsberedende andre» (Ruud, 2016, s. 74). Positive erfaringer i kulturskolen kan være med på å understreke sosial kompetanse, emosjonell kompetanse, kreativitet og selvfølelse [5]. I dag er det ikke uvanlig å se på det sosiale og emosjonelle som en enhet. Det handler om å kunne samhandle med andre, og sosial kompetanse er en av tingene *Rammeplan for kulturskolen* ser på som «... grunnleggende for livsmestring og danning» [5], og dermed også grunnleggende for identitetsdannelse.

5.3.5 Samspill, fellesskap og identitet

Ruud (2005) skriver om avgrensning og selvdefinering, og at barn helt ned i førskolealder har en klar oppfatning av sin egen kulturelle tilhørighet i gruppen. Etter hvert som barn blir eldre får den sosiale sammenligningen en større plass, og påvirker barna mer. Han skriver at:

I denne generelle identitetsutviklingen vil barn og unge etter hvert danne seg en oppfatning av i hvilken grad de har en sterk musikalsk identitet. Dette handler om hvordan de ser på sine musikalske evner og ferdigheter, noe som blir svært viktig for den pedagogiske motivasjonen som musikk lærere er så avhengige av. (2005, s. 151)

Ansdell (2014) skriver også om musikalsk fellesskap, og om «... how much musicking, belonging and wellbeing are linked together ...» (s. 221) i den gruppen han har snakket med. For medlemmene av denne gruppen er dette medlemskapet en del av deres identitet, og slik kan det også være for kulturskoleelever, der det å arbeide i grupper «... stimulerer til et godt og inkluderende læringsmiljø» [61]. Men det er også utfordringer i en slik gruppe, og Ansdell skriver at «The constant tension is between individuality and community» (2014, s. 222), da medlemmene av gruppen blir dratt mellom å ville gjøre 'sin egen greie' og å ville være en del av det musikalske fellesskapet sammen med de andre. Ruud (2013, s. 139) skriver om det å markere hvem man er med musikken – hvordan den kan fungere som en identitetsmarkør. Han forklarer at man kan avgrense seg fra de andre gjennom hvilken musikk man liker og ikke, og «påstanden om at musikk inntar en sentral rolle som sosialt selvdefineringsmiddel, er nærliggende» (2013, s. 152).

Kulturskoleelever kan finne et samhold og en fellesskapsfølelse gjennom musikken de spiller. Gjennom arbeid med musikk oppstår det nye relasjoner, og man kan gjennom musikalsk utøving og improvisasjon skape «muligheter for felles utfoldelse og deling av tid, noe som gir fellesskapsopplevelser, opplevelsen av tilknytning og deltakelse i felles aktivitet» (Ruud, 2008, s. 17). Da tenker jeg spesielt på arbeidet i gruppetimer, og samspill. Her er det viktig at læreren velger «... stoff som er egnet til samspill» [57]. Ofte kan man se at uansett hvor mye eller lite de liker musikken de spiller, blir mange av barna i godt humør, og man kan se at de opplever en mestring i tillegg til at de har musikkglede. Det er tydelig at «Musikalsk samspill er en unik arena for utvikling av mestrings-evne, sosiale nettverk, av større livsglede og positive verdier» (Ruud, 2010, s. 76). Denne typen undervisning – samspill – er med på å skape bånd mellom elevene som deltar, og man ser at «Dette kan gi tilgang til viktige sosiale erfaringer, felles musikkopplevelser, [og] skape gode relasjoner ...» [57]. Medlemmene av en slik samspillsgruppe får en felles forankring i det at de er 'den gruppa', og kan oppleve et fellesskap også ut over tiden de tilbringer sammen i musikkundervisningen. Ifølge Ruud (2013) er musikk gjerne et av få elementer som får hele samfunn, eller i dette tilfelle en gruppe, til å komme sammen. Man føler tilhørighet og kanskje også stolthet, blant annet gjennom «... å beherske noe som er verdsatt av de andre rundt en» (2013, s. 188), og man kan få en følelse

av eksklusivitet, siden man er del av et lukket fellesskap – en gruppe (2013, s. 153). De aller fleste av oss føler et behov for sosial interaksjon, og Ruud (2016) skriver at «Vi engasjerer oss i skapende aktivitet, opplever å bli verdsatt i samhandlinger med andre, føler lyst og kanskje til og med glemmer smerter eller det som måtte plage oss» (s. 105). Derfor gir det mening at rammeplanen også legger vekt på at «Samspillstrening er av stor betydning på alle nivåer og for alle instrumenter» [59].

5.4 Regulering av følelser

Det å kunne være i stand til å ha en viss kontroll over egne følelser kan være en stor ressurs. Det er mange måter å nærme seg dette på, og hva som fungerer best for hver enkelt er ulikt. Her vil jeg se nærmere på hvordan musikk kan bidra til selvregulering.

5.4.1 Musikalsk selvregulering

DeNora (2000) hevder at mennesker bruker musikk på ulike måter gjennom dagen, ut fra hvilke behov de har der og da:

In the course of daily life, many of us resort to music, often in highly reflexive ways. Building and deploying musical montages is part of a repertory of strategies for coping and for generating pleasure, creating occasion, and affirming self- and group identity. (s. 16)

Før utviklingen av teknologi var musikk «... only accessible for most people if they made it themselves or attended religious or social events» (Hallam, 2019, s. 41). Nå er ikke musikk bare tilgjengelig hvis man lager den selv, men også i hverdagen, gjennom bruk av for eksempel nettbaserte musikk-apper på mobilen (MacDonald et al., 2002). Alle har tilgang på musikk på en eller annen måte, og på grunn av dette har det vokst frem en kultur der man driver med utstrakt bruk av musikalsk selvregulering. Allerede før vi blir født hører vi musikk inne i mors mage, i form av hennes hjerteslag, stemme, og andre lyder ute i verden (DeNora, 2000, s. 77), og gjennom oppveksten brukes også musikk i mange situasjoner, både hjemme og i barnehage og skole (Trevarthen & Malloch, 2009). Musikalsk selvregulering handler om å la seg regulere ved hjelp av musikk, da gjerne musikk man velger selv, og kjenner er riktig. Siden spedbarn og små barn ikke har mulighet til å velge dette aktivt selv, blir det mor eller andre omsorgspersoner som gjør et valg på vegne av barnet. De vil da instinktivt velge musikk som

er riktig for barnet der og da, ved å observere barnets følelser og reaksjoner, og velge det som er til det beste for barnet. Faktisk er det slik at «... spedbarn har en medfødt tendens til å foretrekke musisk kommunikasjon. Vi er født med et behov for musikk, og en evne til å la oss berolige av musikk» (Brean & Skeie, 2019, s. 21). Spedbarn har også «... en evne til å forstå og reagere på musikk lenge før de har utviklet noe talespråk – og lenge før de forstår betydningen av ord» (Brean & Skeie, 2019, s. 215). Barn vogges i søvn til godnattsanger, og musikk blir brukt i lek (jf. Bjørkvold, 1985). På bakgrunn av dette har mange kulturskoler et tilbud om babysang.

I dagens samfunn ser vi at stadig flere benytter seg av den digitale og bærbare teknologien for å regulere energi, følelser, humør og minner (Skånland, 2012). Det har blitt mye lettere å ta med seg musikken til der man er, og på denne måten kan man aktivt benytte seg av musikken for å regulere sine egne følelser. «... Musikken har forskjellige emosjonelle funksjoner i ulike kontekster» (Ruud, 2005, s. 133), og den kan ha den funksjonen i livene til de som bruker den at den kan uttrykke, formidle og vekke følelser, som er nettopp det Merriam (1964, s. 219) skriver om – Musikk for å uttrykke seg emosjonelt. Dette handler som tidligere nevnt om hvordan man kan uttrykke følelser og tanker gjennom musikk, og hvordan man også kan av reagere ved hjelp av musikk. Man må kunne anta at de samme prosesser som er gjeldende for lytting, også er til stede når eleven selv aktivt utøver sitt instrument. Elever på kulturskolen skal «ha trening i å formidle musikk ...» [50], og selv om en formell formidlingssituasjon nok ikke er der elevene opplever mest selvregulering vil prosessen rundt dette allikevel være en del av helheten. Hvis elevene i tillegg har hatt mulighet til å velge selv hva de vil spille vil dette styrke elevens identitet og gi en mulighet for å uttrykke egne følelser. I musikken kan man finne rom og trygghet, som man kanskje ikke har tilgang på ellers. Brean og Skeie (2019) snakker om den særegne effekten musikk kan ha på oss, og legger til at «... det er vel slik mange av oss bevisst bruker musikk: til å kvikke oss opp eller roe oss ned, til avslapning eller til fest, til glede eller til sorg. Der ligger noe av musikkens magi, ...» (s. 155).

Magi er det også at elevene kan formidle musikk som ikke bare påvirker dem selv, men som også kan ha en påvirkningskraft på andre. Gjennom tilbud som den kulturelle skolesekken kan elever i grunnskolen få møte ulike kunstformer, blant annet musikk, og i slike produksjoner er «kulturskolens lærere og elever [...] naturlige bidragsytere i formidlingen ...» [9]. Elevene i kulturskolen kan få mulighet til å dele sitt musikalske uttrykk med andre, og «fordi kunst- og kulturuttrykk er skapt av et menneske og formidles til et annet, kan det ha sterke elementer av

menneskekunnskap» [27], og mottakerne kan bli berørt, og dermed oppleve å bli regulert av musikken på en ubevisst måte.

5.4.2 Musikken som et speil

Noen benytter musikken for å intensivere følelsene de har, for så å avreagere, og Cochrane et al. (2013) skriver om dette at «... in order to hear music as expressive of anger, listeners must at some level feel the emotion of anger, though they may not self-consciously realize that they feel this» (s. 3). Musikken kan virke på en bekreftende måte, og den kan ifølge DeNora (2000):

... induce and heighten a sad emotional state, in a way that is akin to ‘looking at yourself in a mirror being sad’, so as recursively to work [yourself] up into an emotional state that reaches a plateau and then subsides. (s. 57)

Man speiler seg selv i musikken, og kan gjennom bruk av denne på en måte leve seg gjennom det man føler, og komme roligere ut på den andre siden – man avreagerer. Hvis en elev går gjennom en tynge periode, så kan han eller hun med musikk lærers hjelp finne de riktige verktøyene for å håndtere situasjonen (Vestad, 2009). Musikken kan gi elevene en trygg måte å uttrykke følelsene sine på, og de kan lære teknikker som de kan benytte seg av også på andre områder i livet. Faghjulet i rammeplanen inneholder en «... ‘verktøykasse’ med aktiviteter en anvender for å gjøre musikken tilgjengelig for elevene» [49], og her inngår å utforske, uttrykke, sanse, oppleve, sanse og tolke musikken [48]. DeNora (2000) skriver om hvordan musikk som en estetisk omgivelse kan være «... capable of producing pleasure, security and, perhaps most fundamentally, [...] allow for the demonstration and self-perception of one’s self in an aesthetic medium» (s. 15-16). Musikkutøving kan gi eleven rom for å oppdage seg selv gjennom en annen opplevelsesverden enn han eller hun til vanlig befinner seg i, da den er «... en kilde til mestring, selvinnsikt, selvuttrykk, erkjennelse, undring, oppdagelse og samhandling» [45]. Gjennom dette kan eleven utvikle et større handlingsrom og følelseskunnskap. Wrangsjö og Trondalen (2012) legger det fram på denne måten:

Musiken tycks spegla ens tankar och känslor och man kan känna sig utvald att få ta emot musiken. Att själv framföra musik är ett sätt att bli sedd och uppmärksammad och det kan också öppna nya möjligheter att uttrycka sig själv. (s. 15)

De skriver her om hvordan det å selv utøve musikken føles som et speil til hvordan man har det, og hvordan det kan åpne for nye måter å uttrykke seg på. I kulturskolen er dette spesielt

relevant, da grunnsteinen er nettopp utøving, og elevene skal «... uttrykke og berøre på et dypere plan ...» [51]. For elevene kan musikken fungere som et forankringspunkt, som kan være med og gjøre elevene tryggere i håndteringen av hverdagen, og eventuelle situasjoner som kan møte dem i disse. På grunn av dette kan man møte elever som har et sterkt ønske om å spille en eller flere spesifikke sanger eller stykker som er viktige for dem. Disse sangene kan bety mye for elevene, og gi dem en trygghetsfølelse (Bjørkvold, 1985), og derfor kan de ha et ønske om å ikke bare lytte til denne musikken som har hjulpet dem tidligere, de ønsker å kunne være i stand til å spille eller synge disse stykkene selv også, noe som er med på å gi en forsterket mestringsfølelse (Ruud, 2013, s. 114). Austin (2002) skriver at:

The act of singing is empowering: sensing the life force flowing through the body; feeling one's strength in the ability to produce strong and prolonged tones; experiencing one's creativity in the process of making something beautiful; having the ability to move oneself and others; and hearing one's own voice mirroring back the undeniable confirmation of existence. (s. 236)

Det å synge eller spille kan la «Spenninger få utløp. Balanse kan gjenopprettes. Forsoning oppstår» (Bjørkvold, 1985, s. 201). Man kan skape en kontakt med det sangen formidler, og «musikken blir en *kanal* for utveksling av tanker og følelser, et *objekt å handle mot* for å tydeliggjøre innholdet i dette mellommenneskelige samspillet» (Ruud, 2013, s. 85). Rammeplanen går ut fra et læringssyn som «... tilsier at alle unge har et iboende potensial for sang og spill» [45], så her finnes det en grunntanke om at alle har en evne til å uttrykke seg gjennom sang og musikk, og når man uttrykker seg har man også evnen til å nå et publikum. I kulturskolehverdagen er dette som regel musikk læreren. Det er svært viktig å føle seg sett, og musikk læreren kan spille en viktig rolle her, som vi ser fra en skildring i Ruud (2013):

Hun møtte meg igjennom musikken. Hun så mine behov for å uttrykke andre sider av meg selv enn det som omverdenen gav rom for. Dette var en av grunnene til at jeg knyttet et så sterkt og tillitsfullt bånd til henne. (s. 98)

Fordi undervisningen i kulturskolen som tidligere nevnt ofte er i form av en-til-en-undervisning [59], åpner dette for en unik mulighet til, som vi ser forklart i eksemplet over, å møte elevens på deres individuelle ønsker. Ifølge Hallam (2019, s. 49-50) oppleves det å utøve musikk generelt behagelig og avslappende, og det gir muligheter for selvtutfoldelse samt muligheten til å vise fram musikalske ferdigheter. Musikken kan være med på å strukturere

livet, samtidig som det gir mulighet til å utvikle vennskap gjennom samspill, skape gode relasjoner, og det kan føre til en følelse av tilhørighet, tillit og samarbeid [57]. Det ligger svært mange muligheter skjult i musikken, og selv om noen av dem kommer helt av seg selv, så er det andre som ikke trer i kraft uten at man aktivt nærmer seg musikken slik at «... a helpful effect emerges *between* music and action, and *between* action and context» (Ansdell, 2014, s. 38). Elevene kan velge å plukke opp og benytte seg av det musikken tilbyr dem, i relasjon til den handlingen de foretar seg. Ruud (2013) skriver at «... musikken [blir] en hjelp til å utforske det som bor i en selv, til å artikulere noe i ens indre» (s. 121). Man kan speile ulike deler av seg selv i musikken, velge ut hvilke følelser man vil fokusere på, og på denne måten ha mulighet til å bruke mange typer musikk, til ulike formål (DeNora, 2006, s. 146). Man kan med andre ord velge selv hvilket speil man vil holde opp foran seg.

5.5 Livsglede

Livsglede handler om å ha overskudd og energi i hverdagen, og en slags begeistring og forventning til hva livet har å by på (Størksen, 2018). Hun hevder også at livsglede og lykke er to nært beslektede begrep, som begge er knyttet opp mot positive og gode opplevelser (2018, s. 18). Livsglede kan sies å være en direkte følge av livsmestring og egenomsorg, og den kan inneholde svært mange ulike elementer, som humor, begeistring, og å kunne glede seg alene eller sammen med andre. Musikk kan være en viktig del av dette, da den ikke bare fungerer som et bakteppe til våre daglige gjøremål, men kan virke direkte inn på dem. «Vi påvirkes av musikk i situasjoner hvor musikken ikke er i fokus, men bare står på for å fargelegge bakgrunnen», for å si det med Ruud (2005, s. 131).

Når vi ser på *Rammeplan for kulturskolen*, og livsglede i denne, så er dette nevnt i all hovedsak under breddeprogrammene i de ulike fagplanene. I fagplanen for dans og musikk er et av læringsmålene at «Eleven er del av et levende kulturliv i lokalmiljøet og bidrar til å skape felles lokal identitet og livsglede» [36, 50], og i fagplanen for teater og visuell kunst er læringsmålet «Eleven er del av et levende lokalmiljø og bidrar til å skape felles lokal identitet og livsglede» [86, 102]. Det er ett unntak her når det gjelder hvor livsglede nevnes, og det er under rammeplan for dans, der livsglede også er nevnt innledende, under «dansens betydning for menneske og samfunn» [31]. På den annen side finner vi begrepet 'glede' opptil flere steder i rammeplanen. Glede er et viktig element under overordnede mål i alle fagplanene – dans [33], musikk [47], skapende skriving [66], teater [83] og visuell kunst [98]. På bakgrunn av

dette kan vi lese at glede, og gjennom dette livsmestring, egenomsorg og livsglede er viktige elementer i *Rammeplan for kulturskolen*. Glede og positive følelser er av betydning for livsmestring, men hvordan gjennomfører man dette? Hvordan sørger man for at elevene kjenner på glede? Hvordan kan man få livsglede av å gå på kulturskolen? Livsglede er et flyktig begrep, der det ikke finnes noen oppskrift på hvordan man oppnår det, men det kommer som regel som en følge av andre ting man gjør. Musikklæreren kan derfor ikke garantere at elevene kan kjenne på denne følelsen, selv om dette er lærerens mål for timen. Her må læreren bruke sin intuisjon, sin kunnskap om eleven, og velge pedagogiske verktøy ut fra dette. Når en elev har vært og fått undervisning på kulturskolen, og så går hjem igjen etterpå, kan han eller hun føle det. Eleven går hjemover etter endt time, hun har mestret noe, hun har gjort masse andre ting, det er sol ute, hun har musikkstykket inni seg, det er en del av henne – hun føler livsglede.

5.5.1 Mestringstro og lærerens begrensninger

Elevene i kulturskolen kommer til spilletimen som de er, med tanker og følelser som gjenspeiler hvordan de har det akkurat da. De tar på en måte med seg hverdagen sin inn i undervisningsrommet. Hvis eleven har det bra er det en lett oppgave for læreren å bygge videre på dette, om eleven derimot har utfordringer, uansett om de er kommunisert eller ikke, er det lærerens ansvar å bygge opp denne eleven. Et tiltak for nedstemte barn og unge kan være å legge til rette for å redusere negative tankemønstre, lav mestringstro og selvtillit ved hjelp av musikk, og gjennom dette å fremme livsglede. Man kan legge til rette for at alle elevene, uansett hvordan de har det når de kommer til spilletime, over tid kan bygge seg opp en utvidet musikalsk verktøykasse sammen med læreren sin [49]. Som tidligere nevnt kan man som musikkpedagog komme svært tett inn på elevene [25], og kan gjennom det de deler få innpass i store deler av deres liv. Derfor er det svært viktig at man trår varsomt, og er «... bevisst på *grensene* for sitt yrkesetiske ansvar» (Hanken, 2004, s. 131). Man må være klar over sine begrensninger, og om eleven har problemer som trenger videre oppfølging kan man bidra til at eleven får den hjelpen han eller hun trenger fra annet hold. Når det kommer til lav mestringstro kan dette ofte formes som et spørsmål; er jeg god nok? Å være god nok innebærer en tro på at man får til det man forsøker, og Ruud (2001) skriver at:

'God nok' innebærer å tørre, å legge av seg prestasjonsangst og idealer som holder uttrykk tilbake. 'God nok' behøver ikke innebære mer enn tre grep på gitaren, noen sanger eller evne til å by opp til dans. For å ta et innlysende eksempel på det siste:

Forskning viser at dans har en enestående evne til å skape livsglede og livsutfoldelse.
(s. 121)

Som nevnt tidligere er fagplanen for dans også den eneste fagplanen som har nevnt 'livsglede' eksplisitt som et viktig element, under fagets betydning for menneske og samfunn [31]. Det står at dans har en spesiell egenverdi, og kan «... styrke viktige livskompetanser som mot, disiplin, trygghet, tillit, samhandling og samarbeid. Ikke minst kan dansen stimulere personlig danseglede og livsglede» [31], og hvis alt dette er på plass vil troen på egen mestring komme av seg selv. Dette er ikke enestående for dans, mange musikalske opplevelser innebærer også bevegelse skriver Hallam (2019), og dette er noe som bygges opp helt fra fødselen av, eller endog før. Vi kan tenke på rytmer i musikken som forlengelser av de naturlige rytmer i livet, som hjerterytmene, bølgeslag, rytmen i gange, og den jevne rytmen av regn som faller. Voksne synger mens de vogger barnet rytmisk i søvn, og de synger og danser med barnet i lek, så vi kan se at både musikk og bevegelser har alltid spilt en viktig rolle i det å oppdra barn (Hallam, 2019, s. 19). Det at vi gjør barn trygge på egen kropp og egne ferdigheter vil gjøre at de også lettere blir trygge på egen mestring, og på at de er gode nok som de er.

5.5.2 Musikkvalg

Dans er en universell uttrykksform, og mange klarer ikke la være å danse nesten uansett hvilken musikalsk sjanger de blir presentert for – da rytmene utløser et behov for å røre på seg (Sutton, 2002, s. 124). Når det kommer til å spille eller lytte til musikk, kan man argumentere for at dette er noe mer individuelt tilpasset. Noe musikk kan gjøre en glad, og noe kan gjøre en trist. Musikk generelt gir ikke livsglede, men en type musikk du har glede av kan gjøre det. Et eksempel her, er om du sterkt misliker klassisk musikk vil mest sannsynligvis ikke denne sjangeren fungere som et element for å høyne stemningsleiet ditt. Om du derimot elsker korpsmusikk, så vil 17. mai være himmel på jord og noe du kan glede deg over lenge. Det er slik at det som fungerer for noen, absolutt ikke vil fungere for andre – vi kan altså si at det er individuelle preferanser som bestemmer dette. Den konkrete situasjonen eleven befinner seg i «... vil anspore til ulike formidlingsformer og ulike musikkvalg» [49], og «elevens individuelle forutsetninger vil være bestemmende for progresjon og valg av innhold» [50]. For å oppleve livsglede gjennom musikk kan man bruke musikken aktivt, og den vanligste måten å bruke musikk for å endre sinnsstemninger på, er ved å lytte til den (Hallam, 2019, s. 20). Noe som er verdt å merke seg er at Sloboda (1999b) påpeker at nesten ingen av de viktige musikalske opplevelsene i livene til folk skjer i løpet av musikktimer, eller i nærvær av en lærer. De skjer

når man er opptatt med å leve livet. Kulturskolen kan kanskje også bidra til å gjøre musikken tilgjengelig, bidra til følelseskunnskap og ruste elevene med en musikalsk verktøykasse de kan benytte seg av når de er alene, og kanskje trenger noe å støtte seg til når livet blir overveldende eller bare litt tungt. Denne utvidede verktøykassen som jeg tidligere har nevnt, kan inneholde ulike ting avhengig av hva eleven trenger, men fellesnevneren er at det er aktiviteter eleven kan bruke for å gjøre musikken tilgjengelig [49], og som danner et utgangspunkt for ulike måter å bruke musikk som en livsressurs på. Derfor er det viktig at denne verktøykassen inneholder verktøy som gir elevene mulighet til å velge musikk som føles riktig for dem der og da.

5.5.3 Sårbare elever

Som kulturskolelærer får man ofte en veldig nær relasjon til elevene, noe som er et svært viktig grunnlag for læringen (Hanken, 2004, s. 126). Det å lære å spille et instrument er en prosess som tar lang tid, og for å kunne utvikle seg og komme seg videre i denne prosessen må eleven stole på læreren sin. Denne relasjonen bygges på tillit, og det «... fremmer trygge, glade, samarbeidsorienterte og motiverte elever ...» [24]. Man vet ikke hvilke behov eleven har for tilknytning til deg som voksenperson, så å legge til rette for denne tilknytningen kan være svært viktig for noen barn og unge. De må få erfare at de blir forstått, både når det gjelder opplevelser og intensjoner, selv om man «... ikke alltid er enig med dem eller lar dem følge opp det de vil» (Bae, 2004, s. 18). I møtet mellom kulturskolelæreren og barn og unge er det viktig å være åpen for deres opplevelse av situasjoner og anerkjenne disse, for det er jo slik at «... individet selv er den eneste som til syvende og sist kan vite hva han/hun opplever» (Schibbye, 2004, s. 6). Elevene i kulturskolen eksponerer seg til sin lærer, viser hva de kan og ikke kan, og uttrykker sitt følelsesliv, noe som gjør at eleven er i en sårbar situasjon [25]. Dette skjer i langt større grad i musikkfaget enn i andre fag, da man gjennom musikk skal «... bli vurdert og rettet på, men også [skal] «vise fram sjela si» - å eksponere seg selv og sitt følelsesliv gjennom sitt musikkuttrykk» (Hanken, 2004, s. 126). Derfor er det svært viktig at eleven føler seg trygg i undervisningssituasjonen. Musikk kan «... være med på å gi trygghet og nærhet i relasjoner til andre mennesker. [...] Gjennom den intime rammen som musikalsk aktivitet skaper, knyttes personer sammen gjennom felles opplevelser» (Ruud, 2001, s. 50). Schibbye (2004) skriver:

I vårt arbeide med å hjelpe andre, søker vi stadig å finne ut hvordan vi kan skape en relasjon og en dialog som fører til at den andre opplever å utvikle seg, få større oversikt over eget selv, og større selvstendighet eller autonomi. (s. 4)

Elevene kan som sagt være i en sårbar situasjon, og sårbarheten kan være på flere plan. De kan for eksempel være sårbare på 'prestere-planet' – har jeg øvd godt nok? Er jeg flink nok? Er musikken jeg liker og velger å spille bra nok? Blir læreren fornøyd når jeg velger dette, og når jeg spiller det sånn? Hanken (2004) skriver som tidligere nevnt at læreren har en god del makt over eleven [25], og det som er viktig er hvordan denne makten blir brukt. Selv om intensjonen til musikk læreren er god, kan «... nedsettende kommentarer om stykket spilleeleven foreslår, risikere [...] å ramme elevens selvtillit og stolthet over hvem de er og hvor de kommer fra» (Hanken, 2004, s. 127). Musikk læreren innehar en makt til å gi bekræftende tilbakemeldinger, forbigå eller legge bånd på elevenes identitet. På grunn av dette maktforholdet har også læreren mulighet til å være et positivt og viktig element i elevens liv, og «... man kan være en viktig voksenperson som støtter dem i deres generelle menneskelige utvikling» (Hanken, 2004, s. 127). Elever kan også være sårbare når det kommer til hvordan man spiller – litt av personligheten blir liggende i stykket man spiller eller synger, det blir farget av eleven som person [25]. Man tolker musikken ut fra hva man går og bærer på inni seg, og på denne måten blir man ekstra sårbar. Det er som å blottlegge sjelen sin for et annet menneske (Hanken, 2004, s. 126). Kulturskolelæreren har dermed et enormt ansvar overfor hver enkelt av elevene sine, både med å anerkjenne dem slik de er, og gi dem trygghet på at dette er godt nok.

Det å opparbeide en god relasjon mellom lærer og elev er i det store og det hele lærerens ansvar. Man må møte eleven der han er (Utdanningsdirektoratet, 2017), og det nytter ikke å tilnærme seg alle elevene på samme måte for at alle skal lære noe [24]. Undervisningen må tilpasses den enkelte elev, og det er viktig å ha en dialog med eleven. Man kan ikke kun forholde seg til hvordan eleven reagerer og oppfører seg, men man må gå i dialog med dem [15]. Om det er god kjemi mellom lærer og elev, kan læreren lettere forstå hva eleven trenger, og dermed også lettere kunne hjelpe. Læreren må være lydhør på elevens behov, og gi de rom for å jobbe både med og i musikken [61] – musikk som eleven har fått være med å velge at han eller hun skal spille, kanskje også annen musikk enn lærerens opprinnelige tanke. Man må følgelig være vår på hvordan man møter eleven, slik at man ikke bryter dem ned, men bygger dem opp. Dette er viktige forutsetninger når man legger til rette for at elevene skal kunne

reducere negative tankemønstre, lav mestringstro og selvtillit ved hjelp av musikk, og gjennom dette fremme livsglede (Schibbye, 2004).

5.6 Avsluttende tanker

Det aller meste av teorigrunnlaget for denne masteroppgaven handler om å det å lytte til musikk. Selv om det nødvendigvis er noen forskjeller, er det også mange likheter mellom det å lytte til og å utøve musikk. Dette gjelder også når det handler om livsglede. Det vil derfor være stor overføringsverdi mellom lytting og utøving. Brean og Skeie (2019) forklarer at «Når en pianist hører pianomusikk, vil det være aktivitet i de motoriske håndområdene i hjernen, som om det var pianisten selv som spilte» (s.118), og at «det å lytte til ekspressiv musikk, aktiverer nettverk i hjernen som styrer stemmemuskulatur» (s. 92). Det betyr at man på en måte speiler det utøveren gjør, i seg selv, og at det å «... lytte til musikk og å spille den samme musikken, nesten er det samme for hjernen» (s. 119). Dette gjelder ikke bare for de som er øvet til å spille piano, men også amatørmusikere som har lært seg å spille bare et enkelt lite musikkstykke erfarer det samme, og i noen tilfelle begynner til og med fingrene å bevege seg. Det er nå engang slik at alle har ulike opplevelser i møte med musikk, og Vist (2008, s. 197) skriver også om at det å ha en allsidig verktøykasse man kan benytte seg av kan bli avgjørende. Hun viser til Langer når hun legger til at musikken vil gi helt andre muligheter enn språket gjør når det kommer til emosjoner, fordi «... musikkens former er så mye mer lik følelsene våre enn verbalspråkets former» (Langer, 1979, referert i Vist, 2008, s. 198). Det kan være lettere å uttrykke seg ved hjelp av musikk, bearbeide følelser, finne ro, og ikke minst livsglede. Her skal kulturskolen gi elevene et rom der de føler seg trygge, får oppleve glede og framgang, og ikke minst får muligheten til å uttrykke sitt følelsesliv [25]. Men på dette området, rundt hvordan det å utøve musikk påvirker livsglede og livsmestring blant barn og unge, mangler det forskning.

6. Konklusjon

I denne studien har jeg ønsket å finne svar på problemstillingen *Gir kulturskolen mandat for å jobbe med livsmestring og egenomsorg?* Mine antakelser var at kulturskolelæreren gjennom musikkundervisningen har mulighet til å hjelpe barn og unge med å danne seg en utvidet musikalsk verktøykasse, et grunnlag de kan gå tilbake til senere i livet når de trenger det. Jeg antok også at musikkundervisningen i kulturskolen kan være med på å utgjøre en forskjell i elevenes liv både umiddelbart og i et fremtidsperspektiv.

6.1 Oppsummering

I rammeplanen er livsmestring nevnt eksplisitt kun én gang, og det er i innledningen [5], og egenomsorg som begrep er ikke nevnt i det hele tatt. Jeg har altså sett på om mangelen på disse begrepene i rammeplanen utelukker et mandat for å arbeide med livsmestring og egenomsorg, noe jeg gjennom analyse av rammeplanen og drøftinger argumenterer for at de ikke gjør. Det helhetlige inntrykket man får av rammeplanen indikerer at det er rom for både livsmestring, egenomsorg og livsglede, gjennom å legge til rette for at elevene kan utvikle seg en musikalsk «... ‘verktøykasse’ med aktiviteter en anvender for å gjøre musikken tilgjengelig ...» [49]. *Rammeplan for kulturskolen* tar altså for seg de elementene som inngår i livsmestring, og fordi rammeplanen er ment å leses ‘ovenfra og ned’ skinner livsmestring gjennom i resten av denne etter å ha blitt nevnt innledningsvis [5].

6.1.1 Kulturskolelærerens mandat

Rammeplan for kulturskolen gir læreren mandat til å jobbe med et svært variert innhold i musikktime. Rammeplanen er et relativt lite styrende dokument, noe som fører til at læreren har en stor frihet når det kommer til metodikk og pedagogikk. De teknikkene og verktøyene elevene lærer i kulturskolen kan de også benytte seg av når de sitter hjemme og øver, eller trenger en måte å avreagere på. De oppnår en form for kontroll fordi de vet hva musikken gjør med dem, og kan ha utforsket dette sammen med læreren, derfor er det ikke så utrygt å gå inn i følelsene på egenhånd. Læreren har et ansvar for å gi elevene mulighet til å bestemme hva slags musikk de vil spille, på samme måte som de kan velge hva slags musikk de vil lytte til, og dermed gi dem muligheten til å regulere egne emosjoner. Jeg hevder at muligheten til å være med å bestemme hva man skal spille av musikalsk stoff kan gi elevene muligheter til å

uttrykke seg, og avreagere, på en måte de ikke har tilgang til ellers. Dette kan igjen fremme livsmestring og være et redskap for egenomsorg.

Kulturskolelæreren forventes å ha en rekke ulike kompetanser og kvalifikasjoner. Disse er kunstfaglig kompetanse, didaktisk kompetanse, relasjonskompetanse og en yrkesetisk kompetanse, og både menneskelige, faglige og didaktiske kvalifikasjoner inngår i disse kompetansene. Yrket som kulturskolelærer forutsetter samtidig at «... læreren kan ivareta sine roller som utøvende og skapende kunstner, pedagogisk veileder, kunnskapsformidler, omsorgsperson, kulturformidler, relasjonsbygger og kollega på én og samme tid» [24]. Det er disse forventningene som stilles læreren i de ulike nivåene av undervisningen som er med på å avgjøre om rammeplanen gir mandat for å jobbe med livsmestring og egenomsorg eller ikke. Når læreren skal undervise på de ulike nivåene er det forskjellige ting som må tas hensyn til. Et fokus på samspill, musikkopplevelse og rom for spontan uttrykks glede er viktig på begynnernivået [52], mens energi og spilleglede skal ha større fokus på mellomnivået [52]. Øvre mellomnivå stiller krav til musikalsk kommunikasjon og uttrykk, og elevenes evne til å spille konserter med formidlingsvilje [53]. Det høyeste nivået, viderekomment nivå, er mer rettet mot tekniske musikkunnskaper, enn aspekter ved musikken som omhandler livsmestring, egenomsorg og identitet. I og med at timeplanen til en kulturskolelærer som regel er sammensatt av elever på begynnernivå og viderekomment nivå om hverandre må han veksle raskt mellom disse nivåene, og tilpasse seg slik at han benytter seg av adekvat kompetanse, erfaring og kunnskap for hver enkelt elev.

Det å komme tett på elevene, som en følge av en-til-en undervisning, er også noe kulturskolelæreren må kunne håndtere. For å legge et best mulig grunnlag for livsmestring og egenomsorg hos elevene, må læreren kunne bygge opp en tillit til eleven, og møte dem fra deres perspektiv, det er viktig at læreren ser hver enkelt elev [24]. Musikken kan fungere som et bindeledd mellom lærer og elev, og den kan på denne måten fungere som en ressurs som kan åpne opp for samtale. Elevene kan uttrykke seg med og i musikken, og som rammeplanen påpeker så er «viktige handlinger å *utøve, formidle, lytte, reflektere* og *skape*» [45]. Når elevene føler seg sett av læreren, og har denne 'ekstra' voksenpersonen de stoler på, kan de også tørre å åpne seg mer, og la kulturskolelæreren bli bedre kjent med dem. Det er et ujevnt maktforhold mellom lærer og elev, og dette er det svært viktig at læreren er klar over og ikke misbruker, da eleven vil være mottakelig for mange former for påvirkning (Hanken, 2004, s. 125). Hvor lærerens grenser går, og hva han eller hun har ansvar for og ikke, er også svært viktig å være klar over. Læreren kan strekke seg langt for å hjelpe elevene, men et sted går

grensen, og det er viktig når det oppstår situasjoner «... hvor man føler behov for, og kanskje også blir bedt om, å gripe inn, hjelpe og støtte» (Hanken, 2004, s. 131), at man vet hvor disse grensene går. Elevene som går på kulturskolen må gjennom undervisningen «... eksponere seg, vise hva hun kan og ikke kan, uttrykke sitt følelsesliv» [25]. Dette foregår i mye større grad i kulturskolen enn i mange andre skoleslag, og innebærer å «... vise fram både hva man kan og hva man *ikke* kan i hver eneste undervisningstime» (Hanken, 2004, s. 126). Læreren sitter også her på en stor makt, nettopp fordi eleven er i en så sårbar situasjon. Derfor er det ifølge Hanken (2004) grunnleggende at musikk læreren klarer å sette seg inn i elevens situasjon og ståsted, og at læreren «... håndterer veiledning og vurdering på en forsvarlig måte» (s. 126). I løpet av undervisningsåret kan man ofte se forskjeller i elevenes framtoning, og på bakgrunn av dette legge til rette for et åpent og trygt rom å snakke om ting i, der musikken etterhvert kan få plass som et emosjonsregulerende middel (Beckmann, 2014, s. 145). Som lærere må man her være svært varsom, og alltid være seg sitt ansvar bevisst.

6.1.2 Livsmestring

Livsmestring er svært sammensatt, men handler i bunn og grunn om å håndtere eget liv. Dette skjer gjennom flere mindre elementer, som vektlegges ulikt ut fra hvilken livssituasjon man er i. Det å ta vare på seg selv både fysisk og psykisk er en viktig del av livsmestring, og det er det vi kaller egenomsorg (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her brukes musikken for eget velbefinnende, gjennom en allsidig musikalsk verktøykasse, der man som tidligere nevnt har teknikker og metoder for å håndtere ulike situasjoner og utfordringer i livet.

Gjennom å ta vare på seg selv gjennom musikk, kan man uttrykke følelser man ellers kanskje ikke får til, og man kan «... uttrykke og berøre på et dypere plan» [51]. Musikk er nært knyttet sterke følelser, og kan brukes som en livsressurs (jf. Beckmann, 2014; Skånland, 2012; Vestad, 2012). På grunn av den umiddelbare tilgjengeligheten musikk har i dag, brukes den ofte, og på svært mange ulike måter. Det finnes ingen 'one size fits all' (Beckmann, 2014, s. 134-135), men felles er viktigheten av at den korresponderer med følelsene man har. Vist (2009b) beskriver en hendelse der «Det var så deilig å få sluppet ut alt jeg hadde av energi inni meg, virkelig mæle til» (s. 3). Musikkstykket var her med på å la utøveren uttrykke følelser som ikke var tilgjengelig uten musikken. Når det gjelder valg av musikk finnes det nærmest uendelig mange stykker å velge mellom, ikke bare fordi det finnes så mange, men fordi de også er så lett tilgjengelig. Med dette mener jeg at man kan gjøre seg kjent med et stykke eller en melodi gjennom en nettbasert strømmetjeneste, for så å 'ta med' seg dette stykket til

musikklæreren, og lære å spille det selv. Alt er tilgjengelig, og med hjelp fra læreren, kan elevens musikksmak få ta en større del i undervisningen [57]. Denne musikken kan spille en viktig rolle i elevens liv allerede før den får plass i øvingsrommet, men det er her i møtet med musikken, når den utøves, at den kan få en nærmest magisk kvalitet. Magien her ligger ikke i selve musikken, men samhandlingen vi har med den og med omgivelsene rundt oss (Ansdell, 2014, s. xvi).

Møtet med musikk er ofte gjennomtenkt, og man både velger og bruker musikken aktivt. Man vet hva man trenger, og når man trenger det (DeNora, 2000, s. 49). Man kan oppleve å bli forstått, fordi man er på bølgelengde med avsenderen, fordi man selv har valgt seg ut musikk som passer til det humøret eller den følelsen man opplever [56]. Musikken kan også brukes for å endre på humøret, eller for å stresse ned og slappe av (DeNora, 2000, s. 56), og dette er noe vi mennesker er klar over, og ofte benytter oss av. Mange som skriver om musikk og følelser ser utelukkende på de positive sidene ved dette, men her er det viktig å anerkjenne at alle møter med musikk ikke er positive, men også kan være av negativ karakter. Allikevel har også jeg, i denne masteroppgaven, lagt vekt på det positive ved musikkens påvirkningskraft. Elever i kulturskolen kan altså oppnå kontroll over seg selv, ved hjelp av musikken som regulerende middel. Ulik musikk formidler ulike følelser (Brean & Skeie, 2019, s. 10), og dette er noe elevene kan benytte seg av. Den vanligste måten å bruke musikken aktivt på, blant annet for å endre sinnsstemninger eller for å bevisstgjøre egen identitet [7], er som tidligere nevnt ved å lytte til den (Hallam, 2019, s. 20). Tidligere lyttet man ofte til musikk på MP3-spillere (Skånland, 2012), men i dagens samfunn benytter man seg av ulike nettbaserte strømmetjenester. Man lytter til musikk, og regulerer seg selv ved hjelp av denne. Dette vil jeg hevde at har en overføringsverdi over til utøving av musikk, blant annet med forankring i Brean og Skeie (2019, s. 118-119), og deres forklaringer om hvordan musikk aktiverer hjernen på nesten samme måte som om man skulle spilt musikken selv.

6.1.3 Språket i rammeplanen

I *Rammeplanen for kulturskolen* blir de samme fenomenene omtalt med ulike begreper, men dette skal i utgangspunktet ikke ha noen betydning siden rammeplanen uansett er ment å skulle leses ovenfra og ned. Det framkommer at de ulike fagtradisjonene gir språk til de ulike delene av rammeplanen, og dermed vil den teoretiske fagtradisjonen til de ulike fagene synes, og språket farges av den tradisjonen man snakker om. Det er selvfølgelig slik at noe av meningen og hensikten til planen vil smitte over når man leser hele planen ovenfra og ned, slik Norsk

kulturskoleråd (personlig kommunikasjon, 6. april 2020) fortalte at var intensjonen, og man forstår da hva som er ment i de forskjellige delene ut fra helheten, men fordi språket og inngangen kommer fra ulike fagtradisjoner, er det helhetlige inntrykket i planen foreløpig uforløst. *Rammeplan for kulturskolen* framstår fremdeles som fem ulike tradisjoner, satt sammen i ett felles dokument.

Jeg har også vist at noen av begrepene i rammeplanen rommer svært mye mer enn det først kan se ut til. Glede er et av disse, og rommer så mye, at det også kan sies å romme livsmestring, egenomsorg, og ikke minst livsglede. Livsglede virker til å best kunne forklares som en følelse, og det kan være vanskelig å definere nøyaktig hva det inneholder eller innebærer. Derfor er det også komplisert for en musikkskolelærer å skulle jobbe for å oppnå glede, selv om det ikke er umulig. Følelseskunnskap er et viktig begrep som ikke nevnes direkte, men som allikevel er en forutsetning for å oppnå en forståelse av følelser, om det er ens egne eller andres, og er dermed et grunnleggende element for å bidra til å oppnå livsmestring.

6.2 Kulturskolen som arena for livsmestring og egenomsorg

Folkehelse og livsmestring er beskrevet i overmodnet del i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017), noe som hentyder til viktigheten det har i barn og unges liv. *Rammeplan for kulturskolen* skal favne om alle elever i kulturskolen, og inneholder derfor mange ulike temaer og ideer. Livsmestring [5] er et av disse temaene, og her inngår det svært mange ulike elementer, som til sammen kan utruste elevene med de verktøyene som trengs for å beherske eget liv gjennom de ulike fagene på kulturskolen, i dette tilfellet musikk.

Som jeg har argumentert for kan musikkutøving være «... en kilde til mestring, selvinnsikt, selvuttrykk, erkjennelse, undring, oppdagelse og samhandling» [45]. Kulturskolelærerens nærhet til eleven, at de kommer så tett på, som jeg skrev om i avsnitt 5.3.2 (tett på eleven), gjør at læreren i en undervisningssituasjon kan møte mange av elevens personlige tanker og følelser. Livsmestring og egenomsorg er ikke noe som er forbeholdt timene på kulturskolen, men som inngår på alle elevens arenaer, og som Sloboda (1999b) påpeker er det ofte ikke i musikktimene de viktige musikalske opplevelsene skjer, men at de heller finner sted når man ikke holder på med noe spesielt, og at det kan skje både når man er alene og sammen med venner, hjemme eller på skolen. Dette understreker for meg viktigheten av å besitte denne musikalske verktøykassen, som inneholder teknikker, systemer og handlingsmåter som kan

ruste elevene til å håndtere det de måtte møte både i og med musikken. Innholdet i denne verktøykassen kan man lære om og få kunnskap om i nettopp musikkundervisningen på kulturskolen.

Eleven må ha stor tillit til læreren sin, og forholdet mellom dem er et svært viktig grunnlag for læring (Hanken, 2004, s. 126), da det å lære å spille et instrument er en prosess som tar lang tid. Læreren må legge til rette for at elever med lav mestringstro tør å forsøke allikevel, at de føler seg sett og forstått, og at deres opplevelse av ulike situasjoner blir anerkjent av læreren. Undervisningen i kulturskolen baserer seg på at man eksponerer seg til læreren og viser hva man kan og ikke [25], for så å bli vurdert på dette i undervisningsrommet. Elevene er her i en situasjon som kan føles sårbar [25] på flere plan, både når det kommer til egne evner og valg av musikken som spilles, og også med tanke på ting som skjer utenfor undervisningssituasjonen men allikevel er en del av livet, og som derfor blir med inn til læreren allikevel. I avsnitt 5.5.3 (sårbare elever) hevdet jeg at lærerens makt over eleven [25] kan være veldig stor, og at det er viktig at læreren er klar over dette, og bruker denne makten på en forsvarlig måte. Det å eksponere seg for en lærer, som så kommer med direkte tilbakemeldinger på det man nettopp har framført kan være veldig skremmende for eleven. Musikklæreren innehar på bakgrunn av dette en makt til å gi bekreftende tilbakemeldinger, forbigå eller legge bånd på elevenes identitet. Avhengig av hvordan læreren framtrer her, kan han eller hun være et positivt og viktig element i elevens liv, som hjelper eleven til å håndtere sine utfordringer gjennom musikk.

Når man spiller legger man igjen litt av seg selv i det man spiller, og det blir farget av deg som utøver [25]. Musikken blir fortolket ut fra individuelle tanker og følelser, noe som gjør utøveren ekstra sårbar. Hanken (2004, s. 126) beskriver det som å blottlegge sjelen sin for et annet menneske. Musikken i seg selv kan fungere som et speil for den som lytter til den, og også for den som utøver den. Man oppsøker ofte den typen musikk som man føler passer best til hvordan man har det, som for eksempel å spille 'sint' musikk når man er sint (Brean & Skeie, 2019) for å avregere. En annen mulighet er å bruke musikken for å endre hvordan man har det ved hjelp av musikk, som for eksempel å oppsøke musikk som gjør en glad når man er trist. Man kan da velge å spille seg gjennom følelsene, fordi det finnes «... en energi stykket tillot meg å uttrykke» (Vist, 2009b, s. 3), der man blir svært nær historien rundt musikken og kan la denne ta over og uttrykke noe man ikke har tilgang på ellers. I avsnitt 5.4.2 (musikken som et speil) henviste jeg til Cochrane et al. (2013) som mener at «... in order to hear music as expressive of anger, listeners must at some level feel the emotion of anger, though they may

not self-consciously realize that they feel this» (s. 3). Her ser man at musikken også har mulighet til å farge eleven, ikke bare omvendt. Hvis man er litt trist, kan musikken gjøre deg tristere, eller den kan gjøre deg gladere (jf. DeNora, 2000). Hvis man lytter til, eller spiller, sint musikk kan det føles som om musikken snakker *for* deg. Den forstår akkurat hva du føler, og kan vise verden disse følelsene på en veldig tydelig måte. Om man derimot lytter til eller spiller 'snill' musikk, oppleves det som om musikken snakker *til* deg, heller enn for deg. Musikken forstår hvordan du har det, og setter ord på det til deg selv, slik at du får et bedre grep om din egen opplevelse sammen med musikken. Denne måten å samhandle med musikken på gjør at man bedre kan «... uttrykke og berøre på et dypere plan ...» [51], og det kan åpne opp for nye måter å uttrykke seg på – man blir møtt i musikken.

Følelseskunnskap kan virke til å bli tatt for gitt i musikkpedagogikken fordi følelsene spiller en så innlysende rolle i arbeidet med musikk, at kunnskapen om denne dermed har blitt implisitt. Denne kunnskapen omhandler elevens levde liv, og er noe musikk læreren absolutt bør være klar over og innlemme i undervisningen. Læreren kan hjelpe elevene i kulturskolen med å veilede dem og introdusere dem for emosjonelle rom de ikke er kjent med fra før (Vist, 2009b), og undervise på en slik måte at følelseskunnskap har en klar og tydelig plass i undervisningsrommet. På denne måten driver musikk læreren med forbyggende arbeid, ved å gi elevene den før omtalte verktøykasse [49] de kan benytte seg av når de trenger det, uansett når og hvor det måtte være. Det er viktig å ikke glemme at det også finnes negative følelser i møtet med musikk, og at disse også inngår i følelseskunnskap. Musikken kan her brukes på en ødeleggende måte for å intensivere dette negative (Ruud, 2001, s. 42), men med riktig verktøy kan det være eleven evner å snu opplevelsen til positiv lærdom (DeNora, 2000, s. 57). Den utvidede verktøykassen som eleven rustes med gjennom musikkundervisningen [49] kan fremme livsmestring fordi eleven, ved hjelp av musikk, klarer å håndtere situasjoner de befinner seg i på en bedre måte enn de ville klart ellers. Musikken kan fungere som et forankringspunkt for eleven, og gi en trygghet som han eller hun kan handle ut fra. Den kan gi en tryggere måte for eleven å uttrykke følelsene sine på, og den kan tilpasses elevens særegne behov, og positive erfaringer i kulturskolen kan bidra til økt sosial og emosjonell kompetanse, samt kreativitet og selvfølelse [5]. Våre opplevelser preger oss som mennesker, og musikken kan gi oss en mulighet til å få innsikt i oss selv. Musikken kan gi oss en måte å uttrykke følelsene på, og den kan oppleves som et sted der man 'bare kan være' uten at det er noen forventninger knyttet til det, eller en klar hensikt (Vist, 2009b). Følelseskunnskap kan dermed helt tydelig defineres som å ha en forståelse for følelsene sine, og i lys av dette er «...

evnen til å la følelser gjenspeiles i noe annet – her musikk – også en form for følelseskunnskap» (Vist, 2012, s. 203).

Når vi ser på identitetsdannelse er følelseskunnskap også en viktig faktor, og vi benytter oss av musikk for å markere grenser og tilhørighet, både gjennom musikk vi liker og den vi ikke liker (jf. Ruud, 2013), og erfaringer vi gjør oss i møtet med musikk vil være med på å skape identitet. For å utvikle livskompetanse må musikkskolelæreren utfordre eleven til å utforske og undersøke sin egen musikalske identitet i et klasserom der blant annet musikkopplevelser står sentralt [52]. Fordi den umiddelbare tilgangen til musikk har blitt så tydelig i dagens samfunn, vet eleven nøyaktig hvilken musikk han eller hun trenger der og da, og denne preferansen bør musikk læreren tenke over når det kommer til valg av stoff til undervisningstimene [57]. Som tidligere nevnt kan det være viktig for eleven å være med på denne bestemmelsesprosessen fordi man er så klar over hvilken musikk man trenger basert på hvilke behov man har (DeNora, 2000, s. 16), og bruker denne i musikalsk selvregulering. Som Brean og Skeie (2019) skriver er det slik at «Vi er født med et behov for musikk, og en evne til å la oss berolige av musikk» (s. 21). Selv om man ikke er klar over det bruker de aller fleste mennesker musikk for å definere seg selv, musikalske preferanser er med på å danne vår identitet, og den musikken vi liker forteller like mye om oss som den vi tar avstand fra.

6.3 Min stemme i teksten

Min rolle som forsker har spilt en stor rolle både i forskningsarbeidet og i den ferdige teksten. Her vil jeg gjøre rede for den rollen jeg spilte i forskningsarbeidet og i den ferdige teksten. Som nevnt i metodekapittelet vil mitt utgangspunkt som forsker, både teoretisk og med tanke på erfaringer, spille en vesentlig rolle for gjennomføringen av analysen og tolkningen av rammeplanen, samt framstillingen av mine funn. Teksten er ingen objektiv beskrivelse av problemstillingen, da forskerens subjektivitet alltid vil spille en rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det vil alltid være et element av tolkning i enhver språklig framstilling av en hendelse eller opplevelse, og min stemme er alltid til stede i mitt arbeid.

Jeg har personlig lang erfaring med kulturskoler, både som elev og som lærer, noe som fører til at jeg ikke får den avstanden til forskningsfeltet som noen antakeligvis mener at jeg burde ha. Det at jeg har en slik nærhet til hverdagen i en kulturskole har allikevel hatt flere positive enn negative følger, slik jeg ser det. Som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker er det «... nødvendig å ha kjennskap til det undersøkte temaet for å kunne stille relevante spørsmål ...»

(s. 141). Hva man velger å legge vekt på, og ser etter, avhenger av kjennskapen man har til feltet. Det betyr at noen som aldri har satt fot i en kulturskole med stor sannsynlighet ville analysert deler av datamaterialet på en annen måte enn det jeg har gjort. Andre deler av teorien enn den jeg har brukt ville nok også blitt vektlagt. Det er også mulig at jeg har lagt merke til aspekter ved rammeplanen jeg ikke hadde sett om jeg ikke var kjent med den fra før. En risiko ved å være så nært knyttet forskningsobjektet kan være at man prøver å analysere materialet på en slik måte at det stemmer over ens med ens egne erfaringer. Derfor har jeg med vilje forsøkt å la rammeplanen snakke for seg selv, og ikke tolke innholdet i den, men lagt det fram på en nøktern og nøytral måte. Mitt engasjement i kulturskolen har gitt meg en interesse for dette som forskningsfelt, en interesse som har vokst seg større gjennom arbeidet med denne oppgaven, da arbeidet har vært svært opplysende og lærerikt. Jeg håper derfor at denne studien ikke slutter her, men vil fungere som et springbrett til videre forskning på området.

6.4 Videre forskning på feltet

Denne masteroppgaven er gjennomført med utgangspunkt i en problemstilling som jeg har funnet svar på gjennom analyser av *Rammeplan for kulturskolen*, og relevant teori. Områdene jeg har valgt å sette søkelys på er alle relativt store, og kunne vært utforsket videre, men på grunn av oppgavens omfang har en begrensning vært nødvendig. Delkapitlene kunne hver for seg dannet grunnlag for nye problemstillinger, som så kunne vært utforsket i andre forskningsoppgaver. Jeg har med bakgrunn i problemstillingen hatt et ønske om å vise den kompleksiteten som finnes i *Rammeplan for kulturskolen*, og som inngår i lærerens valg og undervisning. Hvordan musikken ikke bare skal læres bort og mestres, men også har overføringsverdi til andre områder og kan spille en viktig rolle i elevenes liv fra dag til dag.

Jeg håper at min masteroppgave kan danne grunnlaget for videre forskning på feltet. Som tidligere nevnt mangler det forskning på hvordan det å utøve musikk påvirker livsglede og livsmestring blant barn og unge, og teorigrunnlag på dette er nok det jeg har savnet mest i arbeidet med denne oppgaven.. En annen diskusjon jeg synes kunne vært interessant å se mer på, men som jeg ikke hadde anledning til å utdype i denne oppgaven, er lærerens faktiske syn på og opplevelser med å ha rammeplanen som arbeidsverktøy. Det er ikke gitt at alle lærere er enige om hva rammeplanen rommer og ikke, og derfor skulle jeg gjerne sett nærmere på deres synspunkter, blant annet gjennom intervjuer. Det kunne også vært interessant å intervjuer kulturskoleelever om hvordan de opplever at livsmestring og egenomsorg får plass i

opplæringen. Rammeplanen er ikke et juridisk forpliktende dokument, og alle kulturskoler benytter seg derfor ikke av den. Et interessant tema for videre forskning kunne være hvorfor det er slik, og hvilken forskjell planen utgjør. Her ville også intervjuer med kulturskolelærere fra skoler som implementerer planen, sammenlignet med lærere fra kulturskoler som ikke gjør det, vært interessant å se på. Enda et tema som kunne vært interessant å se på, er hvilken plass livsmestring har i musikk lærerutdanningen.

7. Avslutning

I denne masteroppgaven var målet mitt å undersøke om *Rammeplan for kulturskolen* gav musikk læreren mandat for å jobbe med livsmestring. Mine funn viser at *Rammeplan for kulturskolen* (Norsk Kulturskoleråd, 2016) gir mandat til læreren for å jobbe med identitet, livsmestring, livsglede og egenomsorg i undervisningen, og at musikk er en viktig faktor i dette arbeidet. Selv om dette ikke eksplisitt er nevnt i rammeplanen, så forstår man ut fra konteksten, og ved å lese planen ovenfra og ned, at det absolutt er rom for dette. Kulturskolen kan bidra til ivaretagelse og utvikling av elevene gjennom å ruste dem med en velutstyrt musikalsk verktøykasse de kan ta i bruk når det trengs, uansett når og hvor dette skulle være. Musikk har, i tillegg til ved konsertforestillinger og som underholdning, en viktig rolle i menneskers liv som en livsressurs.

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt mer innsikt i hva *Rammeplan for kulturskolen* inneholder, men det har bare skrapet i overflaten. De prosesser som foregår i kulturskolen er ikke musikkterapi, men fordi det er levende og lærende mennesker som er elever i kulturskolen, så er det viktig for en vanlig kulturskolelærer å vite at musikk har en effekt på prosesser som har med følelser og livsmestring å gjøre. Den teknologiske utviklingen har ført til en umiddelbar nærhet til musikk, som igjen har ført til en bruk av musikk som et regulerende middel. Dette har overføringsverdi til kulturskolen, der kulturskolelæreren kan hjelpe elevene med å forstå og få tilgang til et musikalsk rom der de trygt kan utforske og lære mer om seg selv og egne prosesser, som igjen kan føre til økt livsmestring og egenomsorg. *Rammeplan for kulturskolen* legger vekt på at det skal legges til rette for både livsmestring og danning, samtidig som et mangfold av kunst- og kulturfag skal tas vare på, og elevene skal kunne utvikle «... trygghet og forståelse for hva det vil si å være menneske, alene og sammen med andre» [5].

Jeg ønsker å til slutt samle denne masteroppgaven rundt viktigheten av musikk. Bjørkvold (1985) forklarer at «ofte er det sangens poeng å intensivere et følelsesinnhold, i en situasjon der ord alene ikke strekker til» (s. 201). Musikken kan snakke for oss når ordene blir for små. Klarer man å bringe dette inn i musikktime, kan musikk læreren hjelpe elevene i kulturskolen med utfordringer de kanskje strever med å håndtere på egenhånd ellers. Elevene kan få innpass i en verden av musikk, der det er en overflod av musikkstykker som kan brukes i livsmestring og egenomsorg. Kulturskolelæreren har en gyllen mulighet til å vise elevene musikken som et verktøy for livet, til bruk i hverdagen.

Litteraturliste

- Ansdell, G. (2014). *How Music Helps in Music Therapy and Everyday Life*. Routledge.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium: at tåle stress og forblive rask*. Hans Reitzels Forlag.
- Austin, D. (2002). The Wounded Healer. The Voice of Trauma: A Wounded Healer's Perspective. I J. P. Sutton (Red.), *Music, Music Therapy and Trauma* (s. 231-259). Jessica Kingsley Publishers.
- Bae, B. (2004). Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie. *HiO-rapport* nr. 25. <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/62/61>
- Barker, C. & Jane, E. A. (2016). *Cultural studies : theory and practice* (5th edition. utg.). SAGE.
- Beckmann, H. B. (2014). *Den livsviktige musikken. En kvalitativ undersøkelse som musikk, ungdom og helse*. [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. Oslo.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørkvold, J.-R. (1985). *Den spontane barnesangen – vårt musikalske morsmål*. Cappelen.
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens - risiko og sunn utvikling*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra - relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Brean, A. & Skeie, G. O. (2019). *Musikk og hjernen. Om musikkens magiske kraft og fantastiske virkning på hjernen*. Cappelen Damm.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Brown, S. (2006). Introduction. 'How Does Music Work?' Toward a Pragmatics of Musical Communication. I S. Brown & U. Volgsten (Red.), *Music and Manipulation. On the Social Uses and Social Control of Music*. Berghahn Books.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (Red.). (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Cochrane, T., Fantini, B. & Scherer, K. R. (Red.). (2013). *The Emotional Power of Music. Multidisciplinary perspectives on musical arousal, expression, and social control*. Oxford University Press.

-
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2006). Ch. 16: Music and Self-Identity. I A. Bennett, B. Shank & J. Toynbee (Red.), *The Popular Music Studies Reader* (s. 141-147). Routledge.
- Fagerheim, P. (2012). Musikalske praksiser i sosiale mellomrom. *Norsk tidsskrift for musikkforskning | Norwegian Journal of Musicology Online*, 1. <https://doi.org/10.46364/ntm-online.v1i1.61>
- Fancourt, D. & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. (Health Evidence Network Synthesis Report 67). WHO. <http://www.euro.who.int/en/data-and-evidence/evidence-informed-policy-making/publications/2019/what-is-the-evidence-on-the-role-of-the-arts-in-improving-health-and-well-being-a-scoping-review-2019>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hallam, S. (2019). *The Psychology of Music*. Routledge.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Hanken, I. M. (2004). Musikkundervisningens etikk. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske utfordringer*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Universitetsforl.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. And Introduction to Its Methodology* (2. utg.). SAGE Publications.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus Forlag.
- Kvifte, T. & Ruud, E. (1986). *Musikk, identitet og musikkformidling*.
- Læg Reid, S. & Skorgen, T. (Red.). (2015). *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus Forlag.
- MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (Red.). (2002). *Musical identities*. Oxford University Press.
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.
- Norsk Kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen, mangfold og fordypning*.

-
- Nylenna, M. & Braut, G. S. (2020, 3. februar). Egenomsorg. I *Store medisinske leksikon*. Hentet 7. mars 2020 fra <https://sml.snl.no/egenomsorg>
- Orth, J. (2005). Music Therapy with Traumatized Refugees in a Clinical Setting. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 5(2). <https://voices.no/index.php/voices/article/view/1715>
- Prebensen, C. & Hegstad, R. (2017). *Livsmestring i skolen. For flere små og store seiere i hverdagen*. LNU. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Rapley, T. & Flick, U. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. SAGE.
- Ruud, E. (2001). *Varme øyeblikk: om musikk, helse og livskvalitet*. Unipub.
- Ruud, E. (2005). *Lydlandskap. Om bruk og misbruk av musikk*. Fagbokforlaget.
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. *Skriftserie fra Senter for musikk og helse (CREMAH)*, 1, 5-28. https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/172119/Pages%20from%20BOKA_020708-1_Ruud.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ruud, E. (2010). Musikk med helsekonsekvenser. Et musikkpedagogisk prosjekt for ungdommer i en palestinsk flyktningleir. *Norsk musikkpedagogisk forskning, Årbok 12*, 59-80.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2020). *Toward a Sociology of Music Therapy: Musicking as a Cultural Immunogen*. Barcelona Publishers.
- Schibbye, A.-L. L. (1996). Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 33(7).
- Schibbye, A.-L. L. (2004). Den gode dialogen. *Skolepsykologi*, 39(2).
- Skånland, M. S. (2012). *A Technology of Well Being*. [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. Oslo.
- Sloboda, J. (1999a). Everyday Uses of Music Listening: A Preliminary Study. *Music, Mind and Science*, 354-369. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530121.003.0018>
- Sloboda, J. (1999b). Music: Where Cognition and Emotion Meet. *The Psychologist*, 12(9), 450-455. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530121.003.0019>
- Small, C. (1999). Musicking — the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*, 1(1), 9-22. <https://doi.org/10.1080/1461380990010102>

-
- SSB. (2021). *12061: Kommunale kulturskoler, etter region, statistikkvariabel og år*.
<https://www.ssb.no/statbank/table/12061/chartViewColumn/>
- Størksen, I. (2018). *Livsmestring og livsglede i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sutton, J. P. (Red.). (2002). *Music, Music Therapy and Trauma*. Jessica Kingsley Publishers.
- Tiller, T. (2014). *Læringskoden. Fra karakterer til karakter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Trevarthen, C. & Malloch, S. (2009). *Communicative musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring - i Kunnskapsløftet. I J. H. Sætre & G. Salvesen (Red.), *Allmenn Musikkundervisning* (s. 23-39). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vestad, I. L. (2009). "Tufsa danser" : om barns bruk av musikk fra barne-tv til å bearbeide livserfaringer. I (s. 153-170). Norges musikkhøgskole : I samarbeid med Unipub.
- Vestad, I. L. (2012). «Da er jeg liksom glad...» Om musikk og helse i barns hverdagslige omgang med musikk. I G. Trondalen & K. Stensæth (Red.), *Barn, musikk, helse* (s. 123-146). NMH-publikasjoner 2012:3.
- Vist, T. (2008). Musikken som medierende redskap. *Norsk musikkpedagogisk forskning, Årbok 10*, 185-204.
- Vist, T. (2009a). Følelseskunnskap - kunnskapsområde i musikkfaget? *NMH-publikasjoner, Årbok 11*, 185-206.
- Vist, T. (2009b). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. Oslo.
- Vist, T. (2011). Følelseskunnskap og helse: Musikk og identitet i et kunnskapsperspektiv. I K. Stensæth & L. O. Bonde (Red.), *Musikk, identitet, helse* (s. 179-198). Norges Musikkhøgskole.
- Vist, T. (2012). Når rytmene ler og tonene gråter - musikalske muligheter for følelseskunnskap. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 188-213). Cappelen Damm Akademisk.
- Wrangsjö, B. & Trondalen, G. (2012). Barn, musik og hälsa; Om självutveckling och känslöhantering. I G. Trondalen & K. Stensæth (Red.), *Barn, musikk, helse* (s. 3-28). NMH-publikasjoner 2012:3.

Ödman, P. J. (1995). Hermeneutik som grund för musikpedagogisk forskning. I H. Jørgensen & I. M. Hanken (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. NMH-publikasjoner 1995:2.