

Anne-Lise Heide, Kari Bjerke Batt-Rawden, Marit Stranden
and Elin Angelo (Eds.)

Health and Life Skills Through Music, Arts and Culture in Education

Health and Life Skills Through Music, Arts and Culture in Education

Anne-Lise Heide, Kari Bjerke Batt-Rawden,
Marit Stranden and Elin Angelo (Eds.)

Health and Life Skills Through Music, Arts and Culture in Education

ÇAPPELEN DAMM AKADEMISK

©2024 Anne-Lise Heide, Kari Bjerke Batt-Rawden, Marit Stranden, Elin Anglo, Ellen Foy
Bruun, Monika Haga, Harald B. Høgseth, Runa Hestad Jenssen, Ronald Kibirige, Kirsti Kvaløy,
Dag Atle Lysne, Bente I. Løkken, Sofia Lång, Elisabeth Nygård-Pearson, Vegard Ragnul, Egil
Reistadbakk, Jorid Bakken Steigum, Erik R. Sund and Jenny Wiik.

This work is protected under the provisions of the Norwegian Copyright Act (Act No. 2
of May 12, 1961, relating to Copyright in Literary, Scientific and Artistic Works) and published
Open Access under the terms of a Creative Commons AttributionNonCommercial-
NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>). This license allows third parties to copy and redistribute the material
in any medium or format for non-commercial purposes only. If you remix, transform, or build
upon the material, you may not distribute the modified material. Third parties are prohibited
from applying legal terms or technological measures that restrict others from doing anything
permitted under the terms of the license. Note that the license may not provide all of the
permissions necessary for an intended reuse; other rights, for example publicity, privacy,
or moral rights, may limit third party use of the material.

ISSN: 2703-7843

ISBN Print Edition: 978-82-02-84266-6

ISBN PDF: 978-82-02-84025-9

ISBN EPUB: 978-82-02-85092-0

ISBN HTML: 978-82-02-85091-3

ISBN XML: 978-82-02-85093-7

DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.216>

This is a peer-reviewed anthology.

Cover Design: Cappelen Damm AS

Cappelen Damm Forskning

cdforskning@cappelendamm.no

Contents

Introduction: Health and Life Skills Through Music, Arts and Culture in Education	7
<i>Anne-Lise Heide, Kari Bjerke Batt-Rawden, Marit Stranden & Elin Angelo</i>	
Chapter 1 Is Leisure Activity Engagement Good for Health? Prevalence in Activities and the Correlation Between Engagement and Mental Health: The Young-HUNT Study, Norway.....	19
<i>Bente I. Løkken, Kirsti Kvaløy, Erik R. Sund, Marit Stranden & Vegar Rangul</i>	
Chapter 2 Større enn meg selv - livslæring i dramarommet med overføringsverdi til andre klasserom.....	51
<i>Jorid Bakken Steigum og Ellen Foyn Bruun</i>	
Chapter 3 Musikk, fiksjon og følelser: didaktiske tilnærminger til folkehelse og livsmestring i musikkfaget i skole og lærerutdanning	71
<i>Anne-Lise Heide og Egil Reistadbakk</i>	
Chapter 4 The Power of Music: Famous Professional Musicians' Experiences of Health and Wellbeing - a Qualitative Study, Norway	95
<i>Kari Bjerke Batt-Rawden</i>	
Chapter 5 Social Wellbeing and Community in the Processes of Musicking and Dance-Musicking: Investigating Students' Social-Artistic Interactions	119
<i>Ronald Kibirige</i>	
Chapter 6 Queer konst och icke-binär bildkonstpedagogik i undervisning för att främja ungdomars välmående och förmåga till livshantering	141
<i>Jenny Wiik</i>	

CONTENTS

Chapter 7 Songs for Health: The Magical Power	165
<i>Elisabeth Nygård-Pearson</i>	
Chapter 8 Att se världen som estetisk. Blick för omsorg i förskolans konstnärliga och kreativa verksamhet.....	187
<i>Sofia Lång</i>	
Chapter 9 Sangen og livet selv	207
<i>Runa Hestad Jensen</i>	
Chapter 10 Folkehelse og livsmestring i skolen - livskvalitet for alle i alle fag	227
<i>Dag Atle Lysne, Monika Haga, Harald B. Høgseth og Anne-Lise Heide</i>	
About the Authors	249
Review Panel	255

Introduction

Health and Life Skills Through Music, Arts and Culture in Education

Anne-Lise Heide

NTNU, Norwegian University of Science and Technology

Kari Bjerke Batt-Rawden

NTNU, Norwegian University of Science and Technology

Marit Stranden

Norwegian Resource Center for Arts and Health

Elin Angelo

NTNU, Norwegian University of Science and Technology

Welcome to the anthology *Health and Life Skills Through Music, Arts and Culture in Education* [*Livsmestring gjennom musikk, kunst og kultur i utdanningen*].

This anthology describes and explores the field of arts, culture and life skills throughout the education system from kindergarten to university-based teacher training programs. It has been designed in close collaboration with the research project entitled *Universitetskulturskoleprosjektet (UniKuP, n.d.)* and the research group *Kunst- og kulturfaglig livsmestring i utdanningen (KuL-forsk, n.d.)*. The anthology consists of ten chapters, four in English, four in Norwegian and two in Swedish. All chapters have English abstracts. The anthology illuminates a diversity of

Citation: Heide, A.-L., Batt-Rawden, K. B., Stranden, M. & Angelo, E. (2024). Introduction. Health and life skills Through music, arts and culture in education. In A.-L. Heide, K. B. Batt-Rawden, M. Stranden & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Vol. 7. Health and life skills Through music, arts and culture in education* (pp. 7–18). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.216.cho>
License: CC BY-NC-ND 4.0

professional perspectives and approaches on how arts and culture can strengthen public health and life skills, thereby promoting people's sense of well-being. The content deals with children and young people throughout the entire educational process from kindergarten and continuing on to higher education.

The impetus of creating this anthology came from the new Norwegian core curriculum: "The school's interdisciplinary topic health and life skills shall give the pupils competence which promotes sound physical and mental health, and which provides opportunities for making responsible life choices. In the childhood and adolescent years, the development of a positive self-image and confident identity is particularly important" (Ministry of Education and Research, 2017). The need for such an interdisciplinary topic is underlined by the Mental State of the World report¹ (Newson et al. 2023, 2024), which states that young adults are struggling far more with mental health problems than did older generations. This negative global trend started before the Covid-19 pandemic. Mental health is one of six prioritized areas in the Norwegian Strategy Plan on Public Health, one of its aims being to reduce reported low levels of life satisfaction in the population (White Paper 15, 2023). It is stated a governmental measure to support and evaluate the interdisciplinary topic *Health and Life Skills* as a means to even out social differences (White Paper 15, 2023). School is an important arena for learning life skills and implementing nationwide public health measures. At the same time, teachers report having a low level of competence in this interdisciplinary field (Ekornes, 2016; Heimdal, 2022; Holen & Waagene, 2014; Larsen & Christiansen, 2015; Mælan, 2018), so there is a need for them to acquire knowledge and skills in the area.

Furthermore, the Cultural Act on the responsibility of public authorities have the purpose to ensure that a wide range of cultural activities are promoted and facilitated so that everyone can have the opportunity to 1) participate in cultural activities, and 2) experience a diversity of cultural expression (Kulturloven, 2007). There is growing evidence concerning

1 The Mental State of the World report for 2022 (<https://mentalstateoftheworld.report/>) is based on 407,959 responses from 64 countries in nine languages.

the role of the arts in improving health and well-being (e.g. Fancourt & Finn, 2019, Jensen et al., 2020, Løkken, 2023). One common aspect for several of the chapters of this anthology is the use of cultural/artistic measures in safe spaces to explore diversity in society and achieve a sense of well-being. In 2017, governing documents for kindergartens, primary and secondary schools and higher education institutions presented some overarching values that have influenced the development of educational pathways for individuals wanting to work with children and young people in Norway (Ministry of Education and Research, 2017).

Three new interdisciplinary topics were presented, in the Core Curriculum, including *Health and Life Skills*; in other words, health and life skills should be implemented in all school subjects. Further, the principles for learning, development and education point out that this interdisciplinary topic shall give pupils the competence needed to promote their own sound physical and mental health. Relevant areas within this topic include lifestyle habits, gender, sexuality, media use and personal finances (Ministry of Education and Research, 2017, p. 16). Basic values such as the ability to create relationships with others, setting personal boundaries, respecting others and being able to control one's thoughts and emotions are also mentioned. The document Regulations for the National Curriculum for Teacher Education in Practical and Aesthetic Subjects for the 1st to the 13th grade (*Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13. 2020*) follows up the topic by requiring students to develop the competence they need to strengthen the school's work with the values and principles guiding primary and secondary schools; this means that *Health and Life Skills* is also a relevant topic in teacher education programs. The National Curriculum Regulations for Kindergarten Teacher Education (*Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012*) also points out that children's physical and mental health shall be promoted through increasing their sense of well-being, coping skills and ability for self-care (p. 11).

We would also like to mention the *kulturskole* [school of the arts] as an important institution of education for many children and young people in Norway. As part of the Education Act, all municipalities must, alone or in collaboration with others, provide children and young people with the

opportunity to participate in music and cultural activities that are organized in connection with their local school system and cultural life otherwise (*Opplæringslova*, 2023, paragraph 13–6). The *kulturskole* is therefore an extracurricular, statutory, municipal fee-based school for music and arts in Norway that aims to provide arts education for all pupils, as described in the curriculum framework (*Norsk kulturskoleråd*, 2017). On a national level, these schools collaborate extensively with municipal healthcare institutions (Berge et al, 2019). For example, they partner with care homes, health centers, nursing homes, psychological treatment centers, drug and crime prevention programs, child welfare programs, refugee, immigration and integration services, adult education programs, health centers, language schools and the Norwegian Labour and Welfare Administration (Emstad & Angelo, 2021, p. 28). This means that many teachers in different arts subjects in the *kulturskole* also work in healthcare professions. Bringing *kulturskole*, culture and healthcare professions together is seen to contribute to improving people’s overall health and well-being as well as more diverse, inclusive and generous local communities (Emstad & Angelo, 2021, p. 38).

We see opportunities to strengthen life skills using salutogenic approaches (Antonovsky, 1987, 1996); indeed, the term *salutogenesis* appears to be this anthology’s theoretical framework around which every article is written.

The work of sociologist Aaron Antonovsky (1987, 1996) and his concept of *salutogenesis* illuminate health as linked to an individual’s energy, inspiration, creativity, sense of coping, self-efficacy and secure identity. The key for Antonovsky is a “sense of coherence” that involves the three aspects of understanding, managing and making sense of change. When life is felt comprehensible (predictable), manageable (conceivable) and meaningful, people feel coherence and continuity in life, and experience well-being. This involves understanding, managing, and making sense of change Antonovsky argues that an individual’s sense of coherence and meaning in life can contribute to the general resources of resist illness. A lifeworld that creates a sense of coherence through the arts shows how a salutogenic approach may be used as a device for creating a reflexive process among pupils, thus developing their self-efficacy and feelings of

coping with life's adversities and complications. As such, the new 2020 curriculum for primary and secondary education in Norway should include a focus on public health and life management, including as salutogenic way to promote health (Ministry of Education and Research, 2017).

In 2021, the research project *Universitetskulturskoleprosjektet (UniKuP, n.d.)* was started; its main goal was to strengthen work-life relevance in higher education and form committed and sustainable collaborations between higher education in music and arts, teacher education, and *kulturskolen*. For example, work package 3 *Culture & Health Educator* focuses on work-life relevance for trainee employees in the interdisciplinary field of teaching, artistic work and healthcare services in addition to collaboration on research and developmental work. This anthology is a result of the work package and research group *Kunst- og kulturfaglig livsmestring i utdanningen (KuL-forsk, n.d.)*, where most of the authors are participants.

The participants in *KuL-forsk* have competence in different disciplines of arts and healthcare; however, all share a common interest and passion for research which focuses on the application of the arts, culture and healthcare in education. In order to acquire a joint basis for writing, we chose the book *Lærerens arbeid med livsmestring* [The Teacher's Work with Life Skills] written by Anne Grete Danielsen (2021). The book is primarily aimed at teachers in primary and secondary schools and higher education, discussing how teachers can take ownership of the interdisciplinary topic *Health and Life Skills*, introduced in the new 2020 core curriculum. It also argues how teachers can do this well in their own teaching practice (Danielsen, 2021, p. 13). From an educational perspective, Danielsen illuminates her points by discussing mental health in children and young people in addition to empowerment and *salutogenesis*; this informative book has inspired many of the authors to pursue further research on these topics.

The subject of health and life skills is meant to be currently taught to a considerable extent in primary and secondary schools, and this situation has inspired new research and development to be pursued in higher education. This anthology is a result of the new focus on and approach to

the connection between the arts and health. The chapters present a rich diversity of perspectives and approaches that can strengthen the teaching of health and life skills in education. Also, the concept of “life skills” itself is discussed and further developed in several chapters.

The chapters of the anthology

The anthology *Health and Life Skills Through Music, Arts and Culture in Education* can be seen as a resource for teachers in kindergartens, primary and secondary schools, *kulturskolen*, teacher education as well as arts and education; it can also be used in healthcare education and at any social arena where children and young people gather. We welcome you to read the anthology and give a brief introduction of its ten chapters to give you an overview of the content:

In **Chapter 1** (in English), Bente Irene Løkken and her co-authors examine how engaging in leisure activities over time affects levels of life satisfaction and loneliness among a population of Norwegian adolescents. Today’s young people report lower levels of mental health and well-being than ever before; consequently, there is a crucial need for new knowledge-based, preventive public health strategies. The authors use cross-sectional data from 25,245 adolescents (age 13–19) from the Norwegian Young HUNT Study (1995–2019) and explores sex- and age differences between their leisure activity engagement and levels of life satisfaction and loneliness.

Chapter 2 (in Norwegian): Jorid Bakken Steigum and Ellen Foyen Bruun examine how drama as a subject can give students opportunities to develop valuable skills for coping with life’s challenges. More specifically, the research question concerns how students’ experiences in the drama room can turn into lifelong learning and how these experiences can be transferred to other classrooms. Aesthetic learning processes that include active interaction and relational work, together with a performative approach to learning, are central themes of this research project. The qualitative analysis of interviews develop the concept of *livslæring* (life

learning) as an alternative to the term *livsmestring* (life skills) used in the Norwegian educational curriculum.

Chapter 3 (in Norwegian), written by Anne-Lise Heide and Egil Reistadbakk, presents an action research study based on a workshop where students in the teacher education program improvise, explore and perform music and drama based on their own and peers' feelings as interpreted through artificial intelligence (AI). This performative approach to learning explores how teachers can facilitate students' knowledge of connections between arts, health and well-being. The authors present a model for how music, fiction and emotions can create a "distance for nearness" while at the same time being a way of co-creating arts which can also be a useful approach to teaching public health and life management skills in school.

Chapter 4 (in English) relates how famous musicians have experienced health and well-being throughout their careers. Kari Bjerke Batt-Rawden explores how coping with life's challenges can be strengthened through musical, artistic and cultural expertise from a salutogenic perspective. The findings from the interviews of eight Norwegian musicians from different musical genres may be transferable to school settings and lifelong learning classes. Learning musical skills may be significant for acknowledging music's power as an interdisciplinary subject in the education system; additionally, participating in musical activities may promote good health in children and young people throughout their education.

In **Chapter 5** (in English), Ronald Kibirige describes how social well-being is cultural-specific and largely dependent on phenomena relating to people. The social-artistic experiences in a community children's ensemble in Uganda are studied in teaching and learning contexts by the concept of *liminality* and a mixture of ethnographic and autoethnographic methods. The chapter focuses on musical and body-rhythmic action, reaction and interaction that unfold in transcendental pedagogical moments of musicking and dance-musicking. Kibirige discusses the multifaceted social benefits of the social-artistic processes of musicking

and dance-musicking that can determine, enhance and sustain students' well-being by creating a social-artistic interactive and safe environment for them.

Chapter 6 (in Swedish): In this chapter, Jenny Wiik investigates how artistic methods and practices can be used in art education to discuss the diversity of gender identities and sexualities. She has done her research based on interviews of two artists who work with queer and non-binary topics and perspectives in their art. The result presents artistic and creative themes and methods that can be used in visual art pedagogy to improve knowledge and understanding of LGBTQ+ issues among youth. A focus on changing societal norms might create a safer space to explore the themes without the need of individuals to be open about their own position in relation to the minority issue discussed. She also links the content to the interdisciplinary educational topic *life skills*.

In **Chapter 7** (in English), Elisabeth Nygård-Pearson describes an autoethnographic study and shares stories, observations and reflection notes from conversations with patients, relatives and hospital workers. Collated during years of singing at a university hospital, these data are used to explore micro-moments of encounters with patients and their families through singing, highlighting the importance of music and song for well-being. Through her singing, she invites people into a space with a sense of freedom, a brief rest or distraction. She identifies the need for accepting and examining her own vulnerability to create these safe spaces. We are challenged as musicians, human beings and educators to identify micro-moments in our musical encounters with fellow humans. Moments emerge and connections form – in hospitals, schools, and other contexts in society.

Chapter 8 (in Swedish) takes up the topic of “care” in early childhood education. The author Sofia Lång claims that an aesthetic understanding of creative activities might form a caring relationship with the world for

caring actions in kindergarten. She presents examples from literature for kindergarten professionals discussed through a phenomenological lens, with a focus on care as a fundamental aspect of the aesthetic experience. For the caregivers in the kindergarten, the staff raising awareness of a caring ethical perspective can promote a view of the aesthetic as a prerequisite for the ethical. Through this approach, an understanding of a transformational aspect of aesthetic activities may bring forth an awareness of life coping perspectives.

Chapter 9 (in Norwegian) is written by Runa Hestad Jenssen, who explores how dialogical encounters in vocal pedagogy might be spaces for discovering and empowering voices in higher music education. Leaning on the methodology of autoethnography and thinking with the concepts of compassion and care in addition to the liberation philosophies of Paulo Freire, she proposes a critical pedagogy as one of love and as a foundation for teaching voice in higher music education. Love, compassion and care might be ways to open a dialogue in safe spaces that may contribute to a multiplicity of voices in higher education. This method of inclusive and democratic dialogues might be applicable in other pedagogical encounters and not only when teaching voice.

In **Chapter 10** (in Norwegian), Dag Atle Lysne and co-authors examine students' experiences with the course *Praktisk og estetisk tilnærming til folkehelse og livsmestring i skolen* [Practical and Aesthetic Approaches to Public Health and Life Skills in School]. It was a cross-disciplinary course where employees from music, physical education, natural science and arts and crafts in the teacher education program collaborated on interdisciplinary approaches to health and well-being through practical and aesthetic processes. From semi-structured interviews with the students in the course, the authors have conducted a thematic analysis and found two main themes; (i) *quality of life for all*, and (ii) *in all subjects all the time*. The study shows how student teachers experience the overarching theme *Health and Life Skills* in school as an holistic, salutogenic topic.

References

- Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the mystery of health*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenetic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11, 11–18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant. Kunnskapsgrunnlag om den kommunale kulturskolen i Norge* [Culture + school = true. Basic knowledge about the municipal school of the arts in Norway]. TF-rapport 489. Telemarksforsking. <https://www.telemarksforsking.no/kultur-skole-sant/>
- Danielsensen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring* [The teacher's work with life skills]. Fagbokforlaget.
- Ekornes, S. M. (2016). *School mental health – teacher views. An exploratory study of teachers' perceived role, competence and responsibility in student mental health promotion* [Doctoral dissertation]. University of Oslo.
- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2021). Kulturskolens mange samarbeidskonstellasjoner som verdidrevne sammenvevde avhengighetsrelasjoner [The school of the arts' many collaboration constellations as value-driven interwoven dependency relationships]. In B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Eds.), *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger* [Education in the arts: Collaboration, quality and tensions] (pp. 19–47). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch1>
- Fancourt, D. & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review* (Report No. 67). WHO. <http://www.euro.who.int/en/data-and-evidence/cultural-contexts-of-health-and-well-being/publications/political-symposium-on-the-arts-and-health-in-the-nordic-region.-state-of-the-evidence-2019>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. (2012). [National curriculum regulations for kindergarten teacher education] (FOR-2023-06-30-1200). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475?q=rammeplan%20barnehage>
- Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13*. (2020). [Regulations on the framework plan for teacher education in practical and aesthetic subjects for grades 1–13.] (FOR-2023-06-30-1221). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-06-04-1134?q=estetisk>
- Heimdal, V. S. (2022). *Læreres møte med folkehelse og livsmestring En kvalitativ intervjustudie om læreres refleksjoner rundt psykisk helsefremmende arbeid i videregående skole*. [Teachers' meeting with public health and coping with life: A qualitative interview study on teachers' reflections on mental health promotion work in upper secondary school] [Master's thesis]. Norwegian University of

- Science and Technology. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3015526/no.ntnu:inspera:110180311:22527842.pdf?sequence=1>
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleiere og skoleledere [Mental health in school. The Directorate of Education's survey among teachers, school owners and school managers]* (NIFU Rapport 9/2014). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Jensen, A., Torrissen, W. & Stickley, T. (2020). *Arts and public mental health: Exemplars from Scandinavia* (Report No.6, pp. 194–210). WHO.
- KuL-forsk (n.d.). *Kunst- og kulturfaglig livsmestring i utdanningen – KuL-forsk*. <https://www.ntnu.no/ilu/kul-forsk>
- Kulturloven. (2007). *Lov om offentlige styresmaktens ansvar for kulturverksemd* [The act on the responsibility of public authorities for cultural activities] (LOV-2007-06-29-89). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2007-06-29-89>
- Larsen, M. H. & Christiansen, B. (2015). Hvordan bidrar lærere til å fremme elevenes psykiske helse? [How do teachers contribute to promoting pupils' mental health?]. *FoU i praksis*, 9(2), 133–150.
- Løkken, B. I. (2023). *Engagement in cultural activity and public health* (Publication Number Doctoral theses at NTNU;2023:132) [Medicine, NTNU]. Levanger. <https://hdl.handle.net/11250/3064857>
- Ministry of Education and Research. (2017). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>, [The Norwegian Directorate for Education and Training. (2020). Core curriculum. Health and life skills. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=eng>]
- Mælan, E. N. (2018). *Læreres praksis og elevers psykiske helse. En eksplorerende studie i ungdomsskolen* [How do teachers contribute to promoting pupils' mental health?] [Doctoral dissertation]. Inland Norway University of Applied Sciences. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2590069>
- Newson, J. J., Christenson, H., Cuijpers P., Fried, E., Kohrt, B., Patel, V. & Seidman, J. (2024). *Mental state of the world 2023. A perspective on internet-enabled populations*. Sapien Labs.
- Newson, J. J., Sukhoi, O., Taylor, J., Topalo, O. & Thiagarajan, T. C. (2023). *Mental state of the world 2022*. Sapien Labs.
- Norsk kulturskoleråd. (2017). *Rammeplanen på engelsk – utlagt på nett*. [Curriculum framework for schools of music and performing arts – diversity and deeper understanding]. <https://www.kulturskoleradet.no/nyheter/2017/mars/rammeplanen-pa-engelsk-utlagt-pa-nett>

- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), § 13-6. Musikk- og kulturskoletilbod* [Act on primary school and secondary education (education act), § 13-6. Music and school of the arts courses] (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§13-6>
- The Norwegian Government. (2023). Folkehelsemeldinga – nasjonal strategi for utjamning av sosiale helseforskjellar. Meld. St. 15 (2022–2023). [White paper 15 (2022–2023) public health report – national strategy for reducing social inequalities in health]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-15-20222023/id2969572/>
- Unikup. (n.d). *Universitetskulturskoleprosjektet – unikup*. <https://www.ntnu.no/musikk/unikup>

CHAPTER 1

Is Leisure Activity Engagement Good for Health? Prevalence in Activities and the Correlation Between Engagement and Mental Health: The Young-HUNT Study, Norway

Bente I. Løkken

Norwegian Resource Centre for Arts and Health, Nord University

Kirsti Kvaløy

HUNT Research Centre, NTNU, Norwegian University of Science and Technology; Levanger Hospital, Nord-Trøndelag Hospital Trust

Erik R. Sund

HUNT Research Centre, NTNU, Norwegian University of Science and Technology; Levanger Hospital, Nord-Trøndelag Hospital Trust; Faculty of Nursing and Health Sciences, Nord University

Marit Stranden

Norwegian Resource Centre for Arts and Health, Nord University

Citation: Løkken, B. I., Kvaløy, K., Sund, E. R., Stranden, M. & Rangul, V. (2024). Is leisure activity engagement good for health? Prevalence in activities and the correlation between engagement and mental health: The Young-HUNT study, Norway. In A.-L. Heide, K. B. Batt-Rawden, M. Stranden & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Vol. 7. Health and life skills Through music, arts and culture in education* (Ch. 1, pp. 19–49). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.216.ch1>
License: CC BY-NC-ND 4.0

Vegar Rangul

Norwegian Resource Centre for Arts and Health, Nord University;
HUNT Research Centre, NTNU, Norwegian University of Science and
Technology; Levanger Hospital, Nord-Trøndelag Hospital Trust; Faculty
of Nursing and Health Sciences, Nord University

Abstract: Today's young people report having poorer mental health and well-being than ever before; this situation indicates that there is a need for creating new knowledge-based preventive public health strategies. Both school and leisure activities are important arenas where young people can experience a sense of well-being and learn essential life skills. This study therefore aims to explore Norwegian adolescents' engagement within a broad spectre of leisure activities over time, studying both gender and age differences in the correlation between their engagement in activities, sense of life satisfaction and feelings of loneliness.

Using cross-sectional data of 25,245 adolescents (ages 13–19) from the Norwegian Young–HUNT Study (1995–2019), our study found that over a span of three decades, participation in leisure activities had changed. For instance, spectator activities, online activities and gaming increased with sex-specific variations; a larger proportion of boys reported gaming than did girls, who generally spent more time online and watching TV. The proportion of adolescents engaged in social activities remained unchanged over time. From 2017 to 2019, leisure activities showed a lower level of engagement in 16–19-year-olds compared to 13–15-year-olds; the exceptions to this were contacting others online, spending time with friends, and attending concerts/going to see movies. Social activities like being at spectator events, having online contact and spending time with friends correlated with higher levels of life satisfaction and less loneliness. Creative and screen-based activities such as gaming and internet usage correlated with lower levels of life satisfaction and more loneliness.

This knowledge is important for professionals who work with adolescents and for public health initiatives to improve adolescents' mental health and well-being.

Keywords: leisure activity, adolescent mental health, loneliness, life satisfaction, public health

1.1 Introduction

A society that facilitates good health choices for individuals is of great importance for public health. “Coping with life at school” has been implemented in Norway as a new interdisciplinary topic in primary and lower secondary education (Core curriculum, 2017), where Norwegian schools are required to facilitate learning within the following three interdisciplinary topics; health and life skills, democracy and citizenship and sustainable development: “The school's interdisciplinary topic health

and life skills shall give the pupils competence which promotes sound physical and mental health, and which provides opportunities for making responsible life choices. In the childhood and adolescent years, the development of a positive self-image and confident identity is particularly important” (Core curriculum, 2020). Coping with life is about being able to both understand and influence factors that are important for managing one’s own life. The aim of the interdisciplinary topic is to contribute to pupils’ learning how to handle success and adversity as well as personal and practical challenges in the best possible way (Core curriculum, 2017). In the *Norwegian Strategy on Public Health*, it is stated that a governmental measure to support and evaluate the interdisciplinary theme “health and life skills” as a means to even out social differences (White Paper 15, 2023). School is an important arena for learning life skills and implementing universal public health measures. Likewise, leisure time is an important arena for experiencing a sense of well-being and learning life skills. There is a need for updating knowledge related to what takes place during leisure time in the lives of adolescents and how this affects their mental health and well-being.

Leisure time activities comprise social and cultural activities that may be facilitated in everyday life, including performance events that can contribute to societal entertainment, enjoyment and/or recreation (Davies et al., 2016). It is innate to human lifestyle and reflects other important traditions. Although there is no agreement on how to classify leisure activities, “the majority of people would list it as television watching, participating in sports or exercise, reading, seeing movies and so on. It may be defined as a state of mind, meaning engaging in enjoyable or pleasurable activities” (OECD, 2009). A recent article that reviews how leisure activities affect health defines this term as “voluntary, enjoyable non-work activities, such as hobbies, arts, volunteering, community group membership, sports and socialising” (Fancourt & Steptoe, 2021). Furthermore, activities can be categorized into passive or active forms, specified by “receptive” attendance (being an attendee or spectator) or “creative” participation (doing or performing) (Fancourt & Finn, 2019; Løkken, 2023). As such, both physical and social engagement may impact mental health and major chronic diseases in a population (Fancourt &

Finn, 2019). Conversely, a lack of engagement and social behaviour is a predictor of adolescents' negative health (Rew et al., 2013). Research suggests that engagement in the arts is important for mental health and well-being throughout life (Jensen et al., 2020). Further, a recent scoping review shows growing evidence concerning the health benefits of engagement in leisure activities (Fancourt & Finn, 2019). While there is a general agreement that cultural activity among adults affects their mental health and life satisfaction (Cuypers et al., 2012; Fancourt & Finn, 2019), there is less consensus regarding such significance among adolescents.

While it was common only a few decades ago to think of adolescents as healthy and fit both physically and psychologically, it is now widely accepted that many adolescents are struggling mentally (Krokstad et al., 2022; Rangul & Kvaløy, 2020). This situation has also been observed globally (Labs, 2023). Nowadays, mental health problems are common; they can also be a great burden. Adolescence is a critical stage of life (WHO, 2023); indeed, the onset of half of mental health disorders occurs before reaching the age of 14 (Solmi et al., 2022; WHO, 2021b). Elevated levels of psychological problems are common among Norwegian adolescents, and more upper secondary pupils (11th–13th grade) compared to lower secondary pupils (8th–10th grade) experience them (NIPH, 2023). As for mental health problems, there are social gradients across engagement as well (Fancourt & Finn, 2019; NIPH, 2023; WHO, 2021a). Mental health is one of six prioritized areas in a recent Norwegian Public Health White Paper where one of the aims is to reduce low levels of life satisfaction among the population (White Paper 15, 2023). Research shows that social support and social participation have a beneficial effect on people's mental health, coping skills and life satisfaction (Bang Nes & Clench-Aas, 2016). Moreover, loneliness is significant to health and life satisfaction and has been observed as increasing during adolescence (Mahon et al., 2006). The number of pupils who say they are lonely has increased in recent decades both nationally (Rangul & Kvaløy, 2020) and internationally (Twenge et al., 2022).

Based on the assumption that societal engagement improves young people's mental health, and leisure activities can be a stimulus for this improvement, it is important to study adolescents' leisure time activities from a holistic perspective. Knowing what pupils are doing in their

leisure time and how this correlates with their levels of life satisfaction and loneliness is important knowledge for the stakeholders who develop public health strategies in addition to professionals who work with adolescents, including teachers and other adults in charge of extracurricular activities. Currently, while a few epidemiological studies on adolescents (Fancourt & Finn, 2019) have examined the importance of leisure activities, longitudinal follow-up studies are rare.

In order to obtain an overview of the prevalence and distribution of leisure time activities, this chapter summarizes recent estimates of a broad spectre of these activities and explores the correlation with life satisfaction and loneliness. Identifying prevalence and correlates is an important component in public health planning, as it points out the magnitude of problems in populations and focuses on identifying characteristics of those reporting engagement in leisure time activities.

1.2 Material and methods

1.2.1 The study population

Data was obtained from the adolescent section of The Trøndelag Health Study (The HUNT Study), which is a large Norwegian population-based cohort study comprised of observational data gathered from four cross-sectional surveys of the northern part of Trøndelag County (Krokstad et al., 2013; Åsvold et al., 2022). Data has been collected during four consecutive periods of data collection. In the adolescent section (The Young-HUNT Study), all pupils aged 13–19 were invited to participate (Holmen et al., 2014). The present study includes data from: Young-HUNT1 (YH1) collected in 1995–97, Young-HUNT3 (YH3) in 2006–08 and Young-HUNT4 (YH4) in 2017–19. Overall, 25,245 adolescents participated in the study; an overview of this sample is presented in figure 1.

Young-HUNT1 (1995-97) n = 8 980 (94.7% response rate)	Young-HUNT3 (2006-08) n = 8 199 (78.4% response rate)	Young-HUNT4 (2017-19) n = 8 066 (76.0% response rate)
--	--	--

Figure 1. An overview of the The Young-HUNT Study.

Data was collected through a self-reported questionnaire and an interview, both of which included questions concerning socio-demographic characteristics, health behaviours, diseases (both physical and mental), participation in various leisure activities and social relationships. The self-reported collection of a wide range of leisure activities repeated in the same geographically located population, enabled studies of the prevalence of leisure time engagement over time to be performed.

1.2.2 Ethics

This study was approved by the Regional Committees for Medical and Health Research Ethics (REC) in Norway (566344, REK-Nord). Informed written consent was obtained from all adolescents prior to participation. Parents co-signed a consent form for adolescents under the age of 16. Participants could withdraw their personal data from the study at any time.

1.2.3 Exposure variables - leisure time activity measurements

Measurements of leisure time activities vary to some extent in YH1, YH3 and YH4; as a result, the types of activities that are included from these three cross-sectional surveys are presented as supplementary information (Table S1). An overview of the questions and response options regarding “leisure time and friends” from the questionnaire used in the YH4 Survey (2017–19) (translated to English) are presented as supplementary information (Table S2). For further information about the HUNT Study and corresponding data, see www.ntnu.no/hunt.

In YH1 and YH3, participation in leisure activities was assessed by the main question: “How often have you done any of these activities in the past week?” with the frequency response options; “Not once (YH1)/none (YH3)”, “Once”, “2–3 times” and “4 times or more”. These were dichotomized into “never” (Not once/none) and “once a week or more often” (the other response options).

Participation in leisure activities was assessed in YH4 by the main question: “How often have you done any of these activities in the last week?” (Table S2): where the five response options were: “Never,” “1–3 times a month or less,” “About once a week,” “2–3 times a week” and “4 times a week or more.” These responses were combined and dichotomized into ‘never’ (“never” and “1–3 times a month or less”) and ‘once or more often a week’ (“About once a week,” “2–3 times a week” and “4 times a week or more”). The other questions asked how much time was spent on “Watch TV/other screen-based devices,” “Internet use” and “Electronic games” (Table S2) separately for weekdays and weekends. The response options were: “not at all,” “less than half an hour a day,” “1/2–1 hour a day,” “2–3 hours a day,” “4–6 hours a day” and “approx. 7 hours or more a day.” The response to the variables measuring time duration in hours was dichotomized into ‘one hour or less’ (“not at all,” “less than half an hour a day,” and “1/2–1 hour a day”) and ‘two hours or more’ (“2–3 hours a day,” “4–6 hours a day” and “approx. 7 hours or more a day”). Further, these two variables for weekday and weekend were combined into a variable showing the total amount of daily activity. For instance, if both the weekday and weekend scores are “one hour or less per day,” then the total is ‘one hour or less per day,’ and if one or both of them is “two hours or more per day,” then the total is ‘two hours or more per day’.

Participants who responded to having done any of these activities were then asked to respond to the duration of each activity (Table S1). In YH3, the response options were: “Less than half an hour a day,” “1/2–1 hour a day” and “more than one hour.” These were dichotomized into: ‘never’ (“Less than half an hour a day”) and ‘half an hour or more a day’ (“1/2–1 hour a day” and “more than one hour”). In YH4 the response options were: “not at all,” “less than half an hour a day,” “1/2–1 hour a day,” “2–3 hours a day,” “4–6 hours a day” and “approx. 7 hours a day.” These were dichotomized into: ‘never’ (“Less than half an hour a day”) and ‘half an hour or more a day’ (“1/2–1 hour a day,” “2–3 hours a day,” “4–6 hours a day” and “approx. 7 hours a day”). Frequency and duration were combined for a score of hours per day: ‘never’ (includes “never” on the frequency and duration variable) and ‘two hours or more’ (the remaining combinations).

Overall, we created 15 different leisure activity categories for prevalence: seven from the YH1 Survey, 13 from the YH3 Survey and 11 from the YH4 Survey (Table S1). Thirteen activity categories were included in the association analysis of the YH4 Survey (Table S2).

1.2.4 Outcome variables – life satisfaction and loneliness

Life satisfaction was measured by the Inventory of Life Quality (ILC–28), an instrument that is based on a Norwegian context. Due to its subjective nature, it is an effective scoring tool (Aanondsen et al., 2021). ILC–28 was operationalized according to Jozefiak et al. (Jozefiak et al., 2008).

Loneliness was assessed by the question: “At school or during your spare time. How often do you feel that you are lonely?”. Response alternatives were: “very rarely or never,” “rarely,” “sometimes,” “often” and “very often.” These were further dichotomized into: ‘not lonely’ (“very rarely or never,” “rarely,” “sometimes”) and ‘lonely’ (“often” and “very often”).

1.2.5 Covariates

The following socio-demographic characteristics were considered confounders: age, sex, and socioeconomics – measured by family affluence. Age was categorized into two categories; 13 to 15 years and 16 to 19 years, both of which reflected school level (secondary and upper secondary school). Family affluence was assessed by the question: “How well off do you think your family is compared to most others?” Response alternatives were: “about the same as most others,” “better financial situation” and “worse financial situation,” which were further dichotomized into: ‘better’ (“about the same as most others” and “better financial situation”) and ‘worse’ (“worse financial situation”).

1.2.6 Statistics

In the prevalence analyses, categories of leisure time activities from YH1, YH3 and YH4 (Table S1) were cross tabulated by sex, and leisure

activities from YH4 (Table S2). Moreover, leisure activity data from YH4 was cross-tabulated with sex- and age categories. Based on YH4 data, the relationships between leisure participation and life satisfaction were analysed using linear regression models and the relationship between leisure participation and loneliness using logistic regression. All analyses were done after having been stratified by age categories and adjusted for sex and family affluence. We developed estimates for each leisure activity measured in YH4, and all estimates are reported with 95 % confidence intervals (95% CI). For the linear regression analysis, we report beta coefficients (β) for life satisfaction; for the logistic regression analysis, we report the odds ratio (OR). The β 's represent the difference in average life satisfaction between the engaged group and the non-engaged group. More specifically, a negative β coefficient means higher levels of life satisfaction; conversely, a positive β coefficient represents lower levels of life satisfaction. The OR (Bland & Altman, 2000) represents the ratio of the odds of feeling lonely in the engaged group compared with the non-engaged group. P-values <0.05 were considered statistically significant. IBM SPSS version 28.0.1.1 (SPSS, inc., Chicago, Illinois) (15) was used for all analysis. Forest plots were created in Stata (Release 17, College Station, TX:StataCorp LLC).

1.3 Prevalence of leisure activities

1.3.1 Comparing the prevalence estimates of leisure-time activities over the last three decades

The proportion of adolescents that reported visiting someone or being visited once or more often a week was relatively stable for both boys and girls from 1995–1997 to 2006–2008 (Figure 2A, B). Spending time with friends dropped slightly from 1995–1997 to 2006–2008 and increased during the period from 2006–2008 to 2017–2019. A high proportion were spending time with friends once a week or more, and slightly more girls reported spending time with friends (95.2%), compared to boys (92.7%) in 2017–2019. Playing an instrument once or more a week

increased in proportion in girls between 2006–2008 and 2017–2019 and dropped among boys. Both spectators at concert/cinema (20.0% vs. 61.9% among girls and 28.1% vs. 51.7% in boys), and attendance at sports events more than doubled in proportions among both sexes from 2006–2008 to 2017–2019 (26.3% vs. 54.8% among girls and 24.6% vs. 55.3% boys). Engagement in activity organization increased from 1995–1997 to 2006–2008 for both sexes and showed a clear drop in proportion from 2006–2008 to 2017–2019 (60.1% vs. 18.6% among girls and 58.1% vs. 16.5% in boys). The proportion that was engaged in a hobby increased for both sexes from 1995–1997 to 2006–2008, and more boys than girls were engaged in a hobby (56.5% vs. 63.3% among girls and 67.0% vs. 71.9% in boys).

There was a higher increase in the proportion who visited a cafe or other meeting place between 2006–2008 and 2017–2019 among girls compared to boys (37.0% vs. 59.5% among girls and 33.0% vs. 44.3% in boys). The proportion who engaged in theater/play or danced with others once or more often per week increased from 2006–2008 to 2017–2019, and the numbers reported in 2017–2019 were more than three times larger for girls than boys (24.2% vs. 7.8%). In 2006–2008 this proportion was significantly lower and relatively equal (6.0% girls and 5.2% boys). In 2006–2008 and 2017–2019, a large proportion watched TV; this was fairly equal between the sexes (41.1% vs. 67.3% girls and 40.1% vs. 57.3% boys). However, the shares of adolescents who watched TV increased considerably in 2017–2019; 10% more girls than boys were watching two hours or more per day. Time spent online, social media and chatting increased considerably from 2006–2008 to 2017–2019 for both, and in 2017–2019 a greater proportion of the girls (83.7%) spent more than two hours per day online compared to 66.0% of the boys. The greatest difference identified between the sexes concerns gaming, as almost twice as many boys report gaming more than two hours per day compared to girls. In 2006–2008, 16.8% girls and 39.0% boys reported this situation, compared to 49.9% girls and 66.0% boys in 2017–2019.

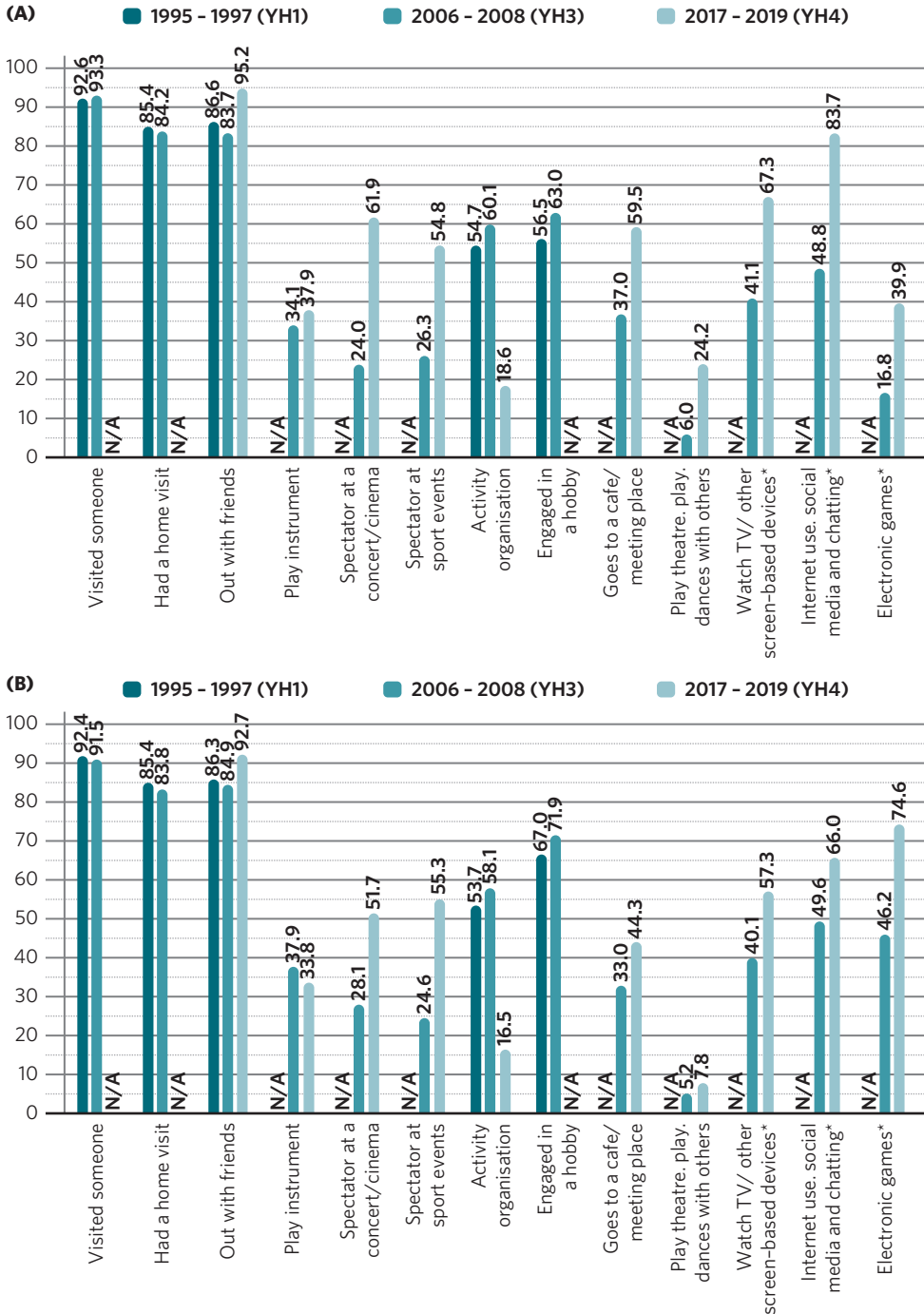


Figure 2. Distribution of leisure activities among girls (A) and among boys (B) over the three time points 1995-1997, 2006-2008 and 2017-2019 (YH1, YH3, and YH4, respectively). The proportions are presented in percentages once per week or more often or *two hours or more per day. N/A: not available.

1.3.2 The prevalence of participation in leisure-time activities in 2017–2019 (YH4)

The proportion of adolescents spending time with friends having contact with friends online or being engaged in organizational activity once or more a week were high and relatively equal in both sexes and age-groups (figure 3). A higher percentage in both sexes from age 13–15 played an instrument compared to 16–19 year-olds (46.2% vs. 31.4% among the girls and 40.4% vs. 29.2% among the boys). A similar pattern was observed for attending a concert and/or cinema (61.5% vs. 50.5% among the girls and 58.8% vs. 53.8% among the boys). The proportion that attended sports events was lower in the oldest age group (50.5% girls and 53.8% boys) compared to the youngest group (61.2% girls and 58.8% boys). A considerable higher proportion among the youngest were engaged in religious activities (20.5% girls and 19.8% boys) compared to the older adolescents (6.7% girls and 6.3% boys). More girls compared to boys visited a café or other meeting places for both age groups, and a lower proportion among the older (50.4% girls and 41.7% boys) compared to the youngest (61.5% girls and 51.0% boys). In total, a significantly larger proportion of girls than boys reported being engaged in theatre or dancing with others (31.4% vs. 8.0% in ages 13–15 and 18.5% vs. 8.5% in ages 16–19), and in creative activities (35.4% vs. 16.2% in ages 13–15 and 25.2% vs. 13.5% in ages 16–19).

In the oldest age group, a higher share of the girls compared to boys spent more than two hours a day watching TV or other screen-based devices (61.9% vs. 52.6% in ages 13–15 and 71.8% vs. 61.4% in ages 16–19) and being online (social media and chatting) (78.3% vs. 58.8% in ages 13–15 and 88.2% vs. 72.0% in ages 16–19). There was a marked gender difference regarding reported gaming more than two hour a day; this difference was more than twice in the older age group (47.6% vs. 79.8% aged 13–15 and 33.2% vs. 70.6% aged 16–19).

1.4 Discussion of leisure-time activity prevalence estimates

This study provides new knowledge concerning leisure activities among adolescents and describes changes in proportion and types of engagement

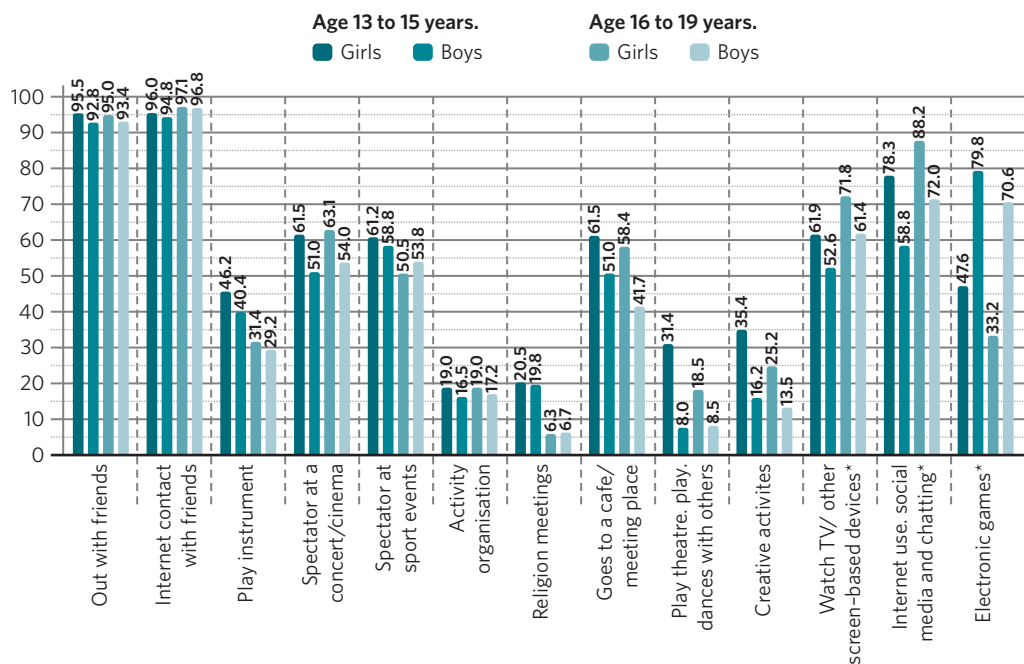


Figure 3. Sex-specific distribution of participation in leisure activities (% once per week or more often, or *two hours or more per day) among adolescents ages 13 to 15 and 16 to 19 during the period 2017–2019, The Young–HUNT–4 Survey, Norway.

over time. Interestingly, social engagement such as visiting someone or having a visitor was shown to be relatively stable for both sexes during the three decades studied. The proportions who reported being out with friends decreased between 1995–1997 and 2006–2008, but then increased to the highest proportion in 2017–2019. From 2006–2008 to 2017–2019, playing an instrument became less common, whereas being a spectator at concert/cinema/sports event increased over time. While participation in organized activities (associations, meeting or training with a club/team) increased from 1995–1997 to 2006–2008, it decreased considerably up to 2017–2019. The number of individuals that reported being social at cafes/meeting places increased from 2006–2008 to 2017–2019, especially among girls. A significant increase was observed with respect to being online, social media, gaming and chatting from 2006–2008 to 2017–2019 among both sexes. Gaming more than doubled among girls by 23.1%, whereas the proportion of boys increased by 28.4% during this period.

In 2017–2019 (YH4), there were considerably fewer boys who participated in any activity compared to girls with the exception of gaming, where the younger boys were more active than the older ones. For many activities the younger girls were more engaged than the older ones. Being engaged in social activities such as online contact or hanging out with friends and being a spectator (concert, cinema and sports events) were similar in both age groups and sexes. Proportions of young adolescents being engaged in creative activities (playing an instrument/performing theatre/dance with others) was higher compared to the older age group. More girls than boys were engaged in creative activities (more than twice a week) than boys. The most distinct sex and age differences observed were those regarding screen-based activities, with more boys than girls engaged in gaming and more girls watching TV or being social online. In particular, TV-watching, internet use, social media use and chatting were more common in the older age groups compared to the younger age groups with regard to both sexes. However, the opposite was observed with regard to gaming, as the younger boys were more engaged in this activity than the older boys. Findings from another Norwegian adolescent study, the *Ungdata* survey (data collection in 2021) show that 55% of all adolescents in both lower secondary and upper secondary school use social media two–three hours or more every day (Bakken, 2021). The time spent flattens out from 10th grade and on. While this supports our data for boys, we found a higher prevalence among girls. This report further shows that there is variation between activities girls and boys participate in: girls spend more time on social media than boys, but boys spend more time gaming (Bakken, 2021). However, our measurement is not directly comparable to the measures in the *Ungdata* survey, as our variable measures internet use, social media and chatting in combination.

1.5 Correlates of leisure-time activities

Characteristics concerning the YH4 cross sectional sample (2017–19) are presented in Table 1.

Table 1. Characteristics of participants in Young-HUNT4 (YH4) stratified by sex and age groups, presented as numbers, percentage (%), mean and standard deviation (std.).

		YH4			
		13 to 15 (n = 3 704)		16 to 19 (n = 3 832)	
		Girls (51.0 %) 1 889	Boys (49.0 %) 1 815	Girls (52.9 %) 2 026	Boys (47.1 %) 1 806
Mean age 4 std.		14.44 4 0.8	14.40 4 0.9	17.49 4 0.9	17.47 4 0.9
SES*	Low	131 7.0 %	78 4.4 %	228 11.4 %	145 8.1 %
	Medium**	1 733 93.0 %	1 703 95.6 %	1 780 88.6 %	3 420 90.2 %
Lonely	Often	205 11.2 %	79 4.6 %	329 16.7 %	139 8.0 %
	Seldom/ never	1 619 88.8 %	1 644 95.4 %	1 638 83.3 %	1 604 92.2 %
Life satisfaction, mean 4 std.		0.91 4 0.64	0.75 4 0.59	1.13 4 0.65	0.80 4 0.59

*SES: socioeconomic status (family affluence) **Medium: Better/about the same as the others

Slightly more girls than boys participated in the study in both age groups, of which the average age was fairly even. The family affluence factor was rated higher in the older age group, and higher for the girls compared to the boys in each age group. Reported loneliness equaled about 5–17% of the population. More girls than boys reported loneliness and lower levels of life satisfaction. For both sexes, a higher prevalence of loneliness and poor life satisfaction was observed in the older age group compared to the younger one.

1.5.1 Correlation between leisure-time activities and life satisfaction

The relationship between leisure time activities and life satisfaction was investigated through regression analyses stratified by sex and age groups (Figure 4, 5).

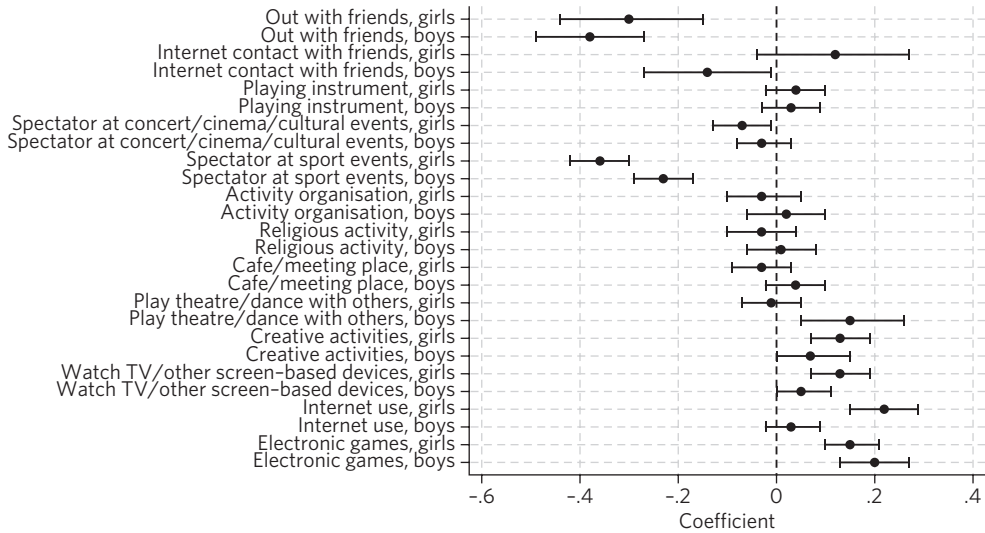


Figure 4. Sex-specific correlations between participation in leisure activities and life satisfaction for 13-15-year-olds. Beta coefficients and 95 percent confidence intervals (95% CI) adjusted for family affluence. Reference group was the non-engaged.

The results for the 13–15-year-olds adjusted for family affluence are presented in figure 4. Two activities were correlated with better life satisfaction for both sexes; hanging out with friends (girls $\beta = -0.30$ and boys $\beta = -0.38$); spectator at sports events (girls $\beta = -0.36$ and boys $\beta = -0.23$), when comparing those engaged to those who did not engage.

Sex-differences were revealed; among girls, attending a concert, cinema, or cultural event (girls $\beta = -0.07$) and for boys, online contact with friends ($\beta = -0.14$) was correlated with better life satisfaction. The analyses revealed that being engaged in electronic games was correlated with lower levels of life satisfaction among both girls and boys ($\beta = 0.15$ and $\beta = 0.20$, respectively), compared to those who did not participate. Engaging in theatre and/or dance with others was also correlated with lower levels of life satisfaction among boys ($\beta = 0.15$). Among girls, three more activities were correlated with lower levels of life satisfaction; creative activities among the girls ($\beta = 0.13$), screen-based devices ($\beta = 0.13$); as well as being online ($\beta = 0.22$).

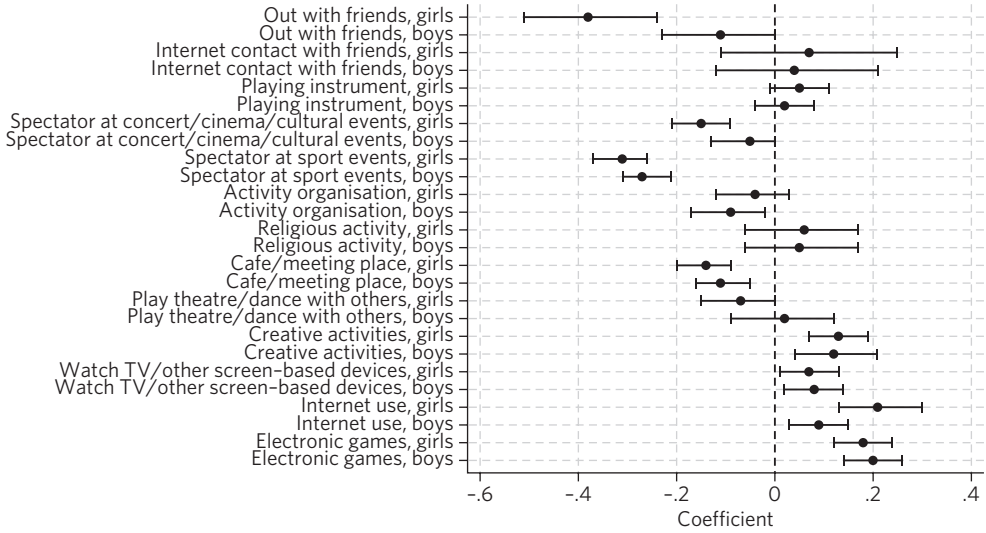


Figure 5. Sex-specific correlations between participation in leisure activities and life satisfaction for 16-19-year-olds (right). Beta coefficients and 95 percent confidence intervals (95% CI) adjusted for family affluence. Reference group was the non-engaged.

The results for 16–19-year-olds adjusted for family affluence are presented in figure 5. Several activities were correlated with better life satisfaction for both sexes: attending sports events (girls $\beta = -0.31$ and boys $\beta = -0.27$); café or other meeting places (girls $\beta = -0.14$ and boys $\beta = -0.11$). Among girls, two more activities were correlated with higher levels of life satisfaction; being out with friends ($\beta = -0.38$); attending concert, cinema, or cultural events ($\beta = -0.15$). Among boys, participating in organized activities was also positively correlated to the likelihood of higher levels of life satisfaction ($\beta = -0.09$), compared to those who did not participate.

Four different activities were correlated with lowering levels of life satisfaction; creative activities (girls $\beta = 0.13$ and boys $\beta = 0.12$); TV or other screen-based activities (girls $\beta = 0.07$ and boys $\beta = 0.08$); internet use (girls $\beta = 0.21$ and boys $\beta = 0.09$); and electronic games (girls $\beta = 0.18$ and boys $\beta = 0.20$).

1.5.2 Correlations of leisure-time activities and loneliness

Among adolescents aged 13 to 15 years, 11.2% girls and 4.6% boys reported feeling lonely. Among those aged 16 to 19 years, 16.7% girls and 8.0% boys reported feeling lonely (table 1).

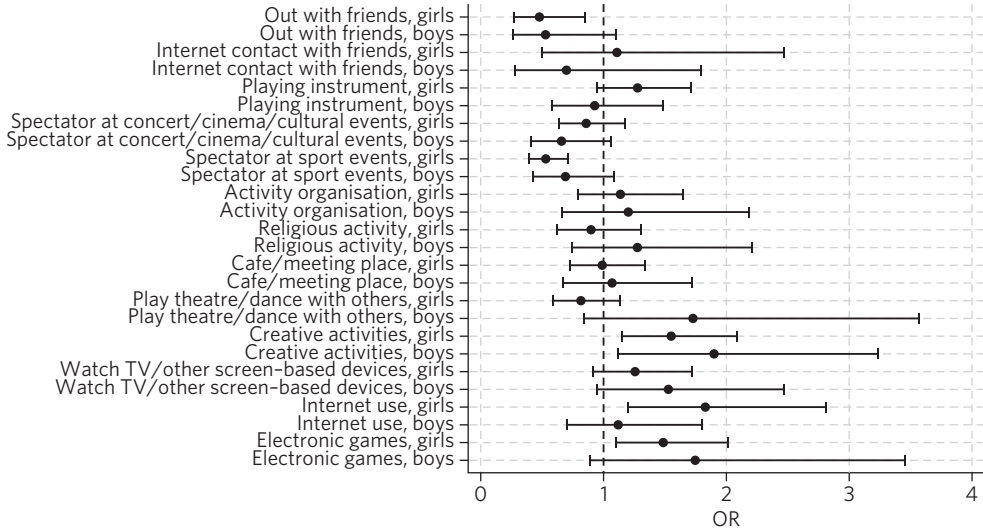


Figure 6. Sex-specific correlations between participation in leisure activities and loneliness for 13-15-year-olds. Odds ratio (OR) and 95 percent confidence intervals (95% CI) adjusted by family affluence.

The results for 13-15-year-olds adjusted for family affluence were presented in figure 6. Girls who spent time with friends and attended sports events had lower odds of feeling lonely (OR = 0.48 and OR = 0.53, respectively) compared with those reporting not spending time with friends and attending sports events. Participating in creative activities was correlated with a higher risk of feeling lonely among both girls (OR = 1.55) and boys (OR = 1.90). Among girls, internet use and gaming were also correlated with a higher risk of feeling lonely (OR = 1.83 and OR = 1.49, respectively), compared to those girls not engaged in these activities.

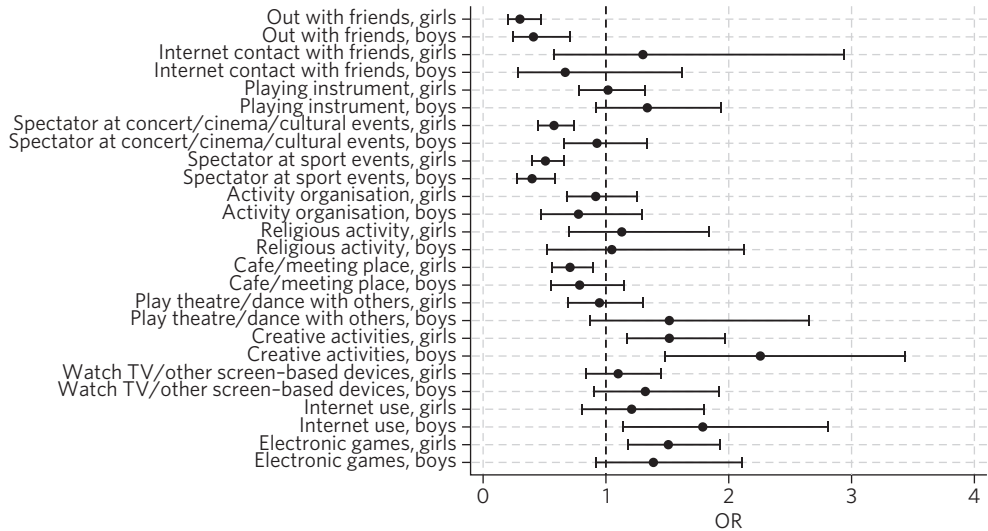


Figure 7. Sex-specific correlations between participation in leisure activities and loneliness for 16–19-year-olds. Odds ratio (OR) and 95 percent confidence intervals (95% CI) adjusted by family affluence.

The results for 16–19-year-olds adjusted for family affluence were presented in figure 7. Among both girls and boys, two activities were correlated with lower odds of feeling lonely; hanging out with friends (girls OR = 0.30 and boys OR = 0.41); watching a sports event (girls OR = 0.51 and boys OR = 0.40). Girls who visited a café or other meeting places or attended a cinema and/or concerts, also had lower odds of feeling lonely (OR = 0.71 and OR = 0.58, respectively), compared to those who did not. Creative activities were correlated with higher odds of feeling lonely among both girls (OR = 1.52) and boys (OR = 2.26), when compared to those who did not participate in these types of activities. Internet use among boys was also correlated with higher odds of being lonely (OR = 1.79) and, likewise, gaming among girls (OR = 1.51).

1.6 Discussion of the correlates of leisure-time activities

Compared to the girls aged 13–15 years old, the older girls (16–19 years old) were less satisfied with life and reported more loneliness; generally, boys

reported higher life satisfaction and less loneliness than girls in both age groups. For some types of activities (with emphasis on social activities), our findings suggest that for girls, the odds are higher for lower life satisfaction and more loneliness if you are less active. Being a spectator at sports events positively predicts better life satisfaction and less loneliness among both sexes and age groups. Interestingly, higher odds for reporting loneliness and life dissatisfaction were found among both sexes and age categories for those engaged in creative activities. In addition, higher levels of internet use and gaming among girls were correlated with a higher risk of feeling lonely and less satisfied with life. Since these results are based on cross-sectional data, it is not possible to conclude whether the highlighted activities predict more loneliness or less life satisfaction – or vice versa.

There are suggestions by some studies that the increase in reported mental health problems among young people is related to the increase in social media usage (Krokstad et al., 2022; Twenge et al., 2022). In alignment with our findings, Twenge et al. revealed consistent and substantial associations among girls' mental health and social media use. Furthermore, a negative association between several screen-based activities and life satisfaction was shown for both sexes (Twenge et al., 2022). A systematic review by Hoare et al. revealed that leisure screen time among adolescents showed strong and consistent associations between time spent and depressive symptomatology and psychological distress (Hoare et al., 2016). This agrees with our findings, showing that increased time spent on screen-based activities, such as gaming and internet usage, were negatively correlated with loneliness and life satisfaction. Although both cross-sectional studies and longitudinal studies show an association between screen time and poorer mental health, not all studies show only negative associations (Hoare et al., 2016). Since both measurement methods and operationalization vary, studies are not directly comparable.

The period of adolescence is an important time for young people to develop both social and emotional living habits, which are essential for mental well-being (WHO, 2021b). The importance of leisure-related cultural participation might have been overlooked in the perspective of public health among adolescents, and in the clinical setting in the context of

treatment (Knudtsen et al., 2005). Epidemiological studies using population data on life satisfaction have provided valuable information concerning both health services and public health (Jozefiak et al., 2008). Several factors influence leisure time behaviour, and engagement in leisure activities may directly influence health through substituting health-compromising behaviours. The social network is important for health behaviour (Montgomery et al., 2020); consequently, engagement may also facilitate the development of social networks, which can improve health and the dissemination of social health norms (Thiel, 2015). Family and friends (relationships with peers) as well as school and the wider community are important for life satisfaction (WHO, 2021a). Our findings support the importance of social activities, where online contact and spending time with friends were correlated with better life satisfaction. ABC (Act, Commit, Belong) for better mental health, is the first research-based effort that targets the entire population, aspiring to engage the population to increase mental health in the general population. It is well documented that the health-promoting measure is good for our mental health; do something active together with someone and do something meaningful (Donovan et al., 2021; Jalleh et al., 2007). Recently, recommendations were given to provide meaningful learning activities and ensure supportive environments that stimulate coping skills and give people the experience of playing a significant role in the community (Norwegian Directorate of Health, 2023; White Paper 15, 2023).

It is important to prevent social withdrawal, which can further exacerbate social isolation and loneliness (WHO, 2021a). Adolescence is an important time period in life for young people to acquire the social, emotional and cognitive skills that will shape their future mental health as adults. Thus, it is important to address and enhance psychosocial- and mental health development, as it may affect individuals later in life (WHO, 2023). Previous studies that included the adult population (aged 20 years and older) from of the HUNT Study indicated that individuals who were culturally active reported better health, were more satisfied with their lives, experienced less anxiety and depression (Cuyppers et al., 2012), had lower chronic pain symptoms (Skjellegrind, 2016) and lower overall mortality risk (Løkken, 2023) than individuals who were not

culturally engaged. In addition, participating in cultural activities may promote mental health and social relationships, thereby preventing loneliness. In epidemiological studies using cross-sectional data, conclusions cannot be drawn about mechanisms or causal relationships. Further research is needed to find out whether it is poor mental health or other factors that cause adolescents not to participate in leisure activities, or good mental health that predicts engagement. Leisure time participation is a multidimensional construction; consequently, there may be mental, physical, social and behavioural effects (Fancourt & Finn, 2019; Fancourt & Steptoe, 2021). Additionally, Newman and Diener have brought forth five “core psychological mechanisms” between leisure and well-being: autonomy, meaning, mastery, and detachment–recovery (Newman et al., 2013). The causal pathways in mental health are unknown and presumably complex. Thus, evidence from population-based samples concerning the effects of participation in a wide range of activities is important for establishing the public health-related significance of such activities. Studies that follow individuals over time from childhood to adolescence and into adulthood provide important knowledge for determining whether patterns of behaviour from early childhood have an impact on an individual’s mental health and behaviour throughout their life.

1.7 Strengths and limitations

The main strengths of this adolescent population-based study are that 1) it is representative of the Norwegian adolescent population and 2) data has been collected repeatedly in the same geographic region. Further, the various data collections (surveys) have high response rates and consist of rich information regarding a range of several leisure activities, including social activities collected over three decades. In addition to the main variables used in the present study, important potential confounders were available that covered several health aspects and the sociodemographic information. This enabled reporting bias for the correlations conducted to be reduced. A major strength is also this research project’s ability to explore the correlates for a range of leisure activities on the risk of poor mental health and loneliness. The adolescent participants were blinded to

future research questions when invited to partake in the surveys, which reduced social-desirability bias. The Norwegian version of the generic 7-item ILC was used to assess various life satisfaction areas over the past week (Jozefiak et al., 2008). According to the subjective nature of the ILC-28, the instrument is representative of adolescent psychological and physiological health. The adolescent's perception of their family's financial situation was used as a measure of socioeconomic status. This was adjusted accordingly, as health problems are generally more prevalent in families that have lower socioeconomic status, so most studies do adjust for socioeconomics in the analyses.

Limitations include a lack of consistency in how leisure activities were measured in the various surveys. Concerning the interpretation of the correlation results, it is important to be aware of the fact that adolescents may participate in several activities simultaneously. As a result, a great variation and pattern of activities may be embedded within the total leisure time engagement (Davies et al., 2012). In this particular study, this combination of various patterns of engagement has not been considered in the analysis. Furthermore, several activities may be undertaken at either the individual or community level (Campagna et al., 2020); however, this aspect was not considered. Moreover, it is not easy to adjust for the social factors that may have influenced the observed correlations, any of which may have played an important role. Our results suggest that it is people who never engage in activities that are at highest risk of experiencing health problems. However, the dose of cultural engagement necessary to achieve optimal health effects is another important question (Knudtsen et al., 2005). There are several challenges with operationalizing data over time, as the activities develop and are shaped by historical, social, and psychological conditions (Stebbins, 2015). This is also the case with our study where data has been collected approximately every 10th year in a changing environment. In this respect, particular emphasis needs to be put on societal changes related to the increasing use of digital technology, and the needs for updated measures used especially in the last Young-HUNT survey (2017–2019). The lack of correlated measurements throughout the three surveys resulted in a certain loss of data, due to its not being compatible (Skovlund, 2017). Further, some of the activity measurements

were merged to make the activities more comparable between the various time points. Isolation of a single activity is complicated, as participation in one activity could increase the likelihood of attending other activities; for example, playing an instrument may increase the probability of being a spectator at concerts, or vice-versa. As such, the single-effect estimates may be confounded as they may contain attributable effects from other activities. Furthermore, possible effects of potential diseases and multiple risk factors (e.g., a cluster of risk factors within a single individual) were not accounted for. Neither was the impact of social factors or serious life events, both potentially affecting mental health, considered. As a result, residual confounding may remain. It is important to note that our study is observational. Therefore, further studies should explore the uncertainty around the leisure participation measures needed to implement in real life to improve health; this aspect needs to be followed up in well-planned intervention studies.

1.8 Implications of current prevalence's and correlates of leisure-time activities

Given the proliferation of research in the area of leisure-time activities among adolescents, it is interesting to note that relatively little of the published research describes the magnitude of the activity engagement and its distribution in populations. Although diverse measures are used in assessing leisure time activities, these different measures may be needed in different research projects, both to assess engagement in different contexts and enact population surveillance. We reported on three recent period-defined systematic appraisals of the prevalence of leisure time activities in a large sample of adolescents in a population study. We reported an increase in participation in leisure activities over a three-decade period among both girls and boys. Social activities were shown to be relatively stable over time. In contrast, there were changes in the study period, with increasing proportions of individuals attending cultural events as spectators and reporting screen-based activities that included internet use and gaming. Our findings suggest that for some types of activities, adolescents who never participate are at high risk for reporting

poorer life satisfaction (creative and screen-based activities) and loneliness (creative activities and internet use among boys and gaming among girls).

Since participation in leisure time activities is relevant for adolescents' mental health, especially when considering that this is a significant period for psychological development, it is important to understand all aspects of the factors that influence the mental health outcomes. Given the limitations of this cross-sectional study design, there is no evidence to claim that there is a causal relationship in any of the present findings. It is not known whether it is participation in specific leisure activities that predicts good mental health or the opposite. However, there is a fundamental need for surveillance systems to monitor the prevalence of leisure time activities over time, using identical measures and methods to identify population trends and study potential causal relationship. Together with qualitative research, this will help us ascertain why particular leisure time activities affect the various mental health outcomes, and others do not (Murphy, 2022; Timonen et al., 2021). It is also important to qualitatively explore gender differences, for example why girls who were actively engaged with internet use and games had a higher risk of being lonely compared to boys.

Even if many of the conditions for this study were not optimal, the knowledge achieved is an important start for implementing leisure time engagement in public health initiatives. Policymakers should review whether there is sufficient access to leisure time activities across all regions of the country, regardless of socioeconomic levels, and provide meeting places for adolescents. These activities may increase social interaction in the community, foster psychosocial benefits and, hopefully, promote and maintain life satisfaction and social relationships among adolescents. Facilitating adolescents' leisure activities may positively impact their mental health and thereby promote public health, i.e., optimising leisure engagement could be an important arena for preventing the adverse mental health trends currently being observed (see also Steigum & Bruun, årstall, ch. 2). A focus on coping with life challenges could help many individuals to evolve salutogenetic strategies (see also Heide & Reistadbakk, ch. 3; Batt-Rawden, ch. 4; Kibirige, ch. 5; Nygård-Pearson,

ch. 7; Jenssen, ch. 9). School is one of few arenas where almost all individuals can be reached; thus, the findings in this study are of importance for professionals who work with adolescents in schools and health services as well as for those who work with, or have relationships with, adolescents in their spare time, as the findings contribute important knowledge about adolescents' leisure-time activities.

In conclusion, engagement in leisure time activities is pervasive and needs careful measurement and monitoring as well as a better understanding of the importance of participation and subgroup identification in the population. This is necessary so that public health strategies can be implemented to promote mental health and well-being in the general population.

Acknowledgments

The Trøndelag Health Study (The HUNT Study) is a collaboration between HUNT Research Centre, (Faculty of Medicine and Health Sciences, Norwegian University of Science and Technology), Trøndelag County Council, Central Norway Health Authority, and the Norwegian Institute of Public Health. The Norwegian Resource Centre for Arts and Health provided all data. Thanks, as well go to graphic designer Hege Vatne Arntsen at the Communications Unit, Nord University, who made the illustrations for the graphs.

Data availability

Data are available upon request from the HUNT Research Centre. Projects must be referred by the Regional Committee for Medical Research in Norway (REK) and registered with the Norwegian Social Science Data Services (NSD). The project leader affiliated with the Medical Faculty at NTNU is covered under HUNT's licence from the Data Inspectorate; however, it must obtain a referral from the Regional Committee for Medical and Health Research Ethics (REK). Interested, qualified researchers may request these data by contacting HUNT

Research Centre, Norwegian University of Science and Technology,
Levanger at hunt@medisin.ntnu.no

References

- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. National results [Ungdata 2021. Nasjonale resultater]*. O. NOVA. <https://hdl.handle.net/11250/2767874>
- Bang Nes, R. & Clench-Aas, J. (2016). *Mental health in Norway. Status report with international comparisons [Psykisk helse i Norge. Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger]* (2011:2). ISSN trykt: 1503-1403). <https://www.fhi.no/publ/2011/psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrap/>
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (2000). The odds ratio. *BMJ*, 320(7247), 1468. <https://doi.org/10.1136/bmj.320.7247.1468>
- Campagna, D., Caperna, G. & Montalto, V. (2020). Does culture make a better citizen? Exploring the relationship between cultural and civic participation in Italy. *Social Indicators Research*, 149(2), 657–686. <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02265-3>
- Core curriculum. (2017). *Core curriculum. Health and life skills*. The Norwegian Directorate for Education and Training. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=eng>
- Core curriculum. (2020). *Core curriculum. About the core curriculum*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=eng>
- Cuypers, K., Krokstad, S., Lingaas Holmen, T., Skjei Knudtsen, M., Bygren, L. O. & Holmen, J. (2012). Patterns of receptive and creative cultural activities and their association with perceived health, anxiety, depression and satisfaction with life among adults: The HUNT study, Norway. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66(8), 698. <https://doi.org/10.1136/jech.2010.113571>
- Davies, C., Pescud, M., Anwar-McHenry, J. & Wright, P. (2016). Arts, public health and the National Arts and Health Framework: A lexicon for health professionals. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 40(4), 304–306. <https://doi.org/10.1111/1753-6405.12545>
- Davies, C., Rosenberg, M., Knuiman, M., Ferguson, R., Pikora, T. & Slatter, N. (2012). Defining arts engagement for population-based health research: Art forms, activities and level of engagement. *Arts Health*, 4. <https://doi.org/10.1080/17533015.2012.656201>
- Donovan, R. J., Koushede, V. J., Drane, C. F., Hinrichsen, C., Anwar-McHenry, J., Nielsen, L., Nicholas, A., Meilstrup, C. & Santini, Z. I. (2021). Twenty-one reasons for implementing the act-belong-commit-‘ABCs of mental health’ campaign.

- International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21). <https://doi.org/10.3390/ijerph182111095>
- 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 (HEN) synthesis report 67). WHO. <http://www.euro.who.int/en/data-and-evidence/cultural-contexts-of-health-and-well-being/publications/political-symposium-on-the-arts-and-health-in-the-nordic-region.-state-of-the-evidence-2019>
- Fancourt, D. & Steptoe, A. (2021). How leisure activities affect health: The serious leisure perspective – authors’ reply. *The Lancet. Psychiatry*, 8(7), 562–563. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00201-7](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00201-7)
- Hoare, E., Milton, K., Foster, C. & Allender, S. (2016). The associations between sedentary behaviour and mental health among adolescents: A systematic review. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13(1), 108–108. <https://doi.org/10.1186/s12966-016-0432-4>
- Holmen, T. L., Bratberg, G., Krokstad, S., Langhammer, A., Hveem, K., Midthjell, K., Heggland, J. & Holmen, J. (2014). Cohort profile of the Young-HUNT Study, Norway: A population-based study of adolescents. *International Journal of Epidemiology*, 43(2), 536–544. <https://doi.org/10.1093/ije/dys232> (NOT IN FILE)
- Jalleh, G., Donovan, R. J., James, R. & Ambridge, J. (2007). Process evaluation of the act-belong-commit mentally healthy WA campaign: First 12 months data. *Health Promotion Journal of Australia*, 18(3), 217–220. <https://doi.org/10.1071/heo7217>
- Jensen, A., Torrissen, W. & Stickley, T. (2020). Arts and public mental health: Exemplars from Scandinavia. *WHO regional publications. European series*, 6, 194–210.
- Jozefiak, T., Larsson, B., Wichstrøm, L., Mattejat, F. & Ravens-Sieberer, U. (2008). Quality of life as reported by school children and their parents: A cross-sectional survey. *Health and Quality of Life Outcomes*, 6(1), 34. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-6-34>
- Knudtsen, M. S., Holmen, J. & Håpnes, O. (2005). Cultural approaches to treatment and public health work [Kulturelle virkemidler i behandling og folkehelsearbeid]. *Tidsskrift for den Norske Laegeforening*, 125(24), 3434.
- Krokstad, S., Langhammer, A., Hveem, K., Holmen, T. L., Midthjell, K., Stene, T. R., Bratberg, G., Heggland, J. & Holmen, J. (2013). Cohort profile: The HUNT study, Norway. *International Journal of Epidemiology*, 42(4), 968–977. <https://doi.org/10.1093/ije/dys095>
- Krokstad, S., Weiss, D. A., Krokstad, M. A., Rangul, V., Kvaløy, K., Ingul, J. M., Bjerkeset, O., Twenge, J. & Sund, E. R. (2022). Divergent decennial trends in mental health according to age reveal poorer mental health for young people:

- Repeated cross-sectional population-based surveys from the HUNT Study, Norway. *BMJ Open*, 12(5), e057654. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-057654>
- Labs, S. (2023). *The mental state of the world in 2022* (sapienlabs.org/mental-health-million-project issue). <https://mentalstateoftheworld.report/wp-content/uploads/2023/02/Mental-State-of-the-World-2022.pdf>
- Løkken, B. I. (2023). *Engagement in cultural activity and public health* (Publication number NTNU;2023:132) [Medicine, NTNU]. NTNU. <https://hdl.handle.net/11250/3064857>
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., Yarcheski, T. J., Cannella, B. L. & Hanks, M. M. (2006). A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence. *Nursing Research*, 55(5), 308–315. https://journals.lww.com/nursingresearchonline/Fulltext/2006/09000/A_Meta_analytic_Study_of_Predictors_for_Loneliness.3.aspx
- Montgomery, S. C., Donnelly, M., Bhatnagar, P., Carlin, A., Kee, F. & Hunter, R. F. (2020). Peer social network processes and adolescent health behaviors: A systematic review. *Preventive Medicine*, 130, 105900. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2019.105900>
- Murphy, J., Coulter, M., Sweeney, M. R., et al. (2022). “You Get to...” a qualitative study of perceived influence of physical activity and sport on mental wellbeing among adolescent girls. *Advances in Physical Education*, 12(2). <https://doi.org/10.4236/ape.2022.122008>
- Newman, D. B., Tay, L. & Diener, E. (2013). Leisure and subjective well-being: A model of psychological mechanisms as mediating factors. *Journal of Happiness Studies*, 15(3), 555–578. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9435-x>
- NIPH. (2023). *Mental problems and disorders in children and young people* (The Norwegian public health report issue). FHI. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Norwegian Directorate of Health. (2023). *Knowledge summary on inequalities in health and quality of life in Norway since 2014 – summary*. [Kunnskapsoppsummering om ulikheter i helse og livskvalitet i Norge siden 2014 – sammendrag]. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/kunnskapsoppsummering-om-ulikheter-i-helse-og-livskvalitet-i-norge-siden-2014--sammendrag/anbefalinger>
- OECD. (2009). Special focus: Measuring leisure in OECD countries. <https://www.oecd.org/berlin/42675407.pdf>
- Rangul, V. & Kvaløy, K. (2020). *Self-perceived health, body mass and risk behavior among adolescents in Nord-Trøndelag county 2017–19. Health statistics report no. 1, the Young-HUNT4 Survey*. H. R. Center. <http://www.ntnu.no/hunt/>
- Rew, L., Arheart, K. L., Thompson, S. & Johnson, K. (2013). Predictors of adolescents' health-promoting behaviors guided by primary socialization theory. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 18(4), 277–288. <https://doi.org/10.1111/jspn.12036>

- Skjellegrind, R. K. (2016). *Can cultural participation contribute to a lower incidence of chronic pain in the population? [Kan kulturdeltagelse bidra til lavere forekomst av kronisk smerte i befolkningen?]* [Master, NTNU]. NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/2420325>
- Skovlund, E. (2017). Dichotomization of variables – what is the price? [Dikotomisering av variabler – hva er prisen?]. *Tidsskrift Norsk Legeforening*. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.17.0972>
- Solmi, M., Radua, J., Olivola, M., Croce, E., Soardo, L., Salazar de Pablo, G., Il Shin, J., Kirkbride, J. B., Jones, P., Kim, J. H., Kim, J. Y., Carvalho, A. F., Seeman, M. V., Correll, C. U. & Fusar-Poli, P. (2022). Age at onset of mental disorders worldwide: Large-scale meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Molecular Psychiatry*, 27(1), 281–295. <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01161-7>
- Stebbins, R. A. (2015). *Leisure and positive psychology: Linking activities with positiveness* (1st 2015. ed.). Palgrave Macmillan.
- Thiel, L. (2015). *Leave the drama on the stage: The effect of cultural participation on health* (SOEPPapers on Multidisciplinary Panel Data Research, Issue. S. T. G. S.-E. P. s. a. D. Berlin). https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.510133.de/diw_spo767.pdf
- Timonen, J., Niemelä, M., Hakko, H., Alakokkare, A. & Räsänen, S. (2021). Associations between adolescents' social leisure activities and the onset of mental disorders in young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(9), 1757–1765. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01462-8>
- Twenge, J. M., Haidt, J., Lozano, J. & Cummins, K. M. (2022). Specification curve analysis shows that social media use is linked to poor mental health, especially among girls. *Acta Psychologica*, 224, 103512. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103512>
- White Paper 15. (2023). *White paper 15 (2022–2023) public health report – national strategy for reducing social inequalities in health [Meld. St. 15 (2022–2023) Folkehelsemeldinga – nasjonal strategi for utjamning av sosiale helseforskjellar]*. Regjeringa.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-15-20222023/id2969572/>
- WHO. (2021a). *Mental health of adolescents*. World Health Organization (WHO). <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- WHO. (2021b). *Mental health of adolescents (fact sheets)*. World Health Organization (WHO). <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- WHO. (2023). *Improving the mental and brain health of children and adolescents*. <https://www.who.int/activities/improving-the-mental-and-brain-health-of-children-and-adolescents>

- Aanondsen, C. M., Jozefiak, T., Heiling, K., Lydersen, S. & Rimehaug, T. (2021). Psychometric properties of the Inventory of life quality in children and adolescents in Norwegian sign language. *BMC Psychology*, 9(1), 89. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00590-x>
- Åsvold, B. O., Langhammer, A., Rehn, T. A., Kjellvik, G., Grøntvedt, T. V., Sørgerd, E. P., Fenstad, J. S., Heggland, J., Holmen, O., Stuijbergen, M. C., Vikjord, S. A. A., Brumpton, B. M., Skjellegrind, H. K., Thingstad, P., Sund, E. R., Selbæk, G., Mork, P. J., Rangul, V., Hveem, K., ... Krokstad, S. (2022). Cohort profile update: The HUNT study, Norway. *International Journal of Epidemiology*. <https://doi.org/10.1093/ije/dyaco95>

CHAPTER 2

Større enn meg selv – *livslæring* i dramarommet med overføringsverdi til andre klasserom

Jorid Bakken Steigum

Oslomet – storbyuniversitetet

Ellen Foyen Bruun

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: A qualitative study on the drama and theatre program in Norwegian upper secondary education revealed that learning processes in the drama space contributed to arts educational as well as deeply personal learning outcomes. Active relational action and communication is at the core of the experiential and arts-based learning processes in drama and theatre education. This corroborates with a performative understanding of knowledge creation as process. In this chapter we introduce the term “life learning” (*livslæring* in Norwegian) which emerged from our data as an alternative to the concept of “life skills”. We identify three sub-categories pointing to the arts-based and aesthetic learning processes in the drama space as performative and emergent. These are: (1) freedom and exemption – play, nonsense and joy, (2) the serious play of life – the creative as-if reality and (3) the key on the table – the relational space. Based on the outcomes we discuss how the work in the drama space can be transposed to other classrooms.

Keywords: life learning, mental health, drama/theatre program, Norwegian upper secondary education, performative learning processes

Jeg blir rørt. Det blir jeg. Stolt av meg selv og andre, og veldig sånn ...
 [...] føler at jeg er i stand til å gjøre ting som er større enn meg selv.
 (elev nr. 11)

Introduksjon

I senere år har norsk skole gjennomgått store endringer. Med temaområdet folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020) er psykisk helse for første gang nevnt i en norsk læreplan. Datamaterialet til dette kapitlet kommer fra intervjuer av dramaelever og dramalærere i videregående skole, som en del av forskningsprosjektet Dramarommet og psykisk helse (2020–2023). Bakgrunnen for forskningen var to landsdekkende kurs med søkelys på dramafaget og psykisk helse (Bruun & Steigum, 2019). Kursdeltagerne delte mange historier om utfordringer forbundet med psykisk helse i dramarommet, og vi så behovet for å undersøke denne relasjonen gjennom forskning. Selv savnet vi søkelys på psykisk helse i drama- og teaterpedagogmiljøet. I intervjuene etterspurte vi både positive og negative erfaringer knyttet til psykisk helse i dramarommet, og etter analysen stod vi igjen med tre hovedfunn som hver har fått sin egen publikasjon. Disse er: *dramarommets paradoks* (Bruun & Steigum, 2023b), *dramarommet som samskapende følgesvenn* (Bruun & Steigum, 2023a) og *livslæring i dramarommet*, som undersøkes i dette kapitlet. Her ser vi på hvordan det kunstfaglige læringsrommet kan gi muligheter til å utvikle verdifull kompetanse i å håndtere livet. Det er naturlig å knytte dette til livsmestringsbegrepet i læreplanen. Forskningsspørsmålet vårt er: *Hvordan blir elevenes erfaringer i dramarommet til livslæring, og hvordan kan disse erfaringene overføres til andre klasserom?*

Først redegjør vi for tidligere forskning på relasjonen mellom dramarommet og livsmestring/psykisk helse. Vår teoretiske ramme er hentet fra Willberghs (2019) tanker om undervisningens estetiske dimensjon samt et performativt læringssyn (Dahl et al., 2019). Videre beskriver vi hvordan empirien ble samlet inn, og begrepet livslæring oppstod som funn. I drøftingsdelen ser vi på hvordan livslæring i dramarommet kan være relevant og ha overføringsverdi til andre klasserom.

Teori: livsmestring i et estetisk og performativt læringssyn

Ifølge læreplanen skal temaområdet folkehelse og livsmestring «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Aktuelle temaer som trekkes fram, er for eksempel: å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner. Folkehelse har blitt lite tematisert, men både pedagoger og psykologer har vært kritiske til om livsmestring ikke har «en viss individualistisk slagside» som kan gjøre veien til nederlag kortere for elever som strever (Koritzinsky, 2021, s. 39). Det poengteres at i diskursene rundt livsmestring i skolen, «legges ansvaret for livsmestring i stor grad hos enkelteleven, som både skal hjelpe seg selv og sine medelever [...]» (Gjernes, 2019, s. iii). Selv om temaområdet ikke skal vurderes, kan begrepet livsmestring og formuleringene i læreplanen fremme en forventning om hva som skal mestres, og at man *skal* mestre (Oldervik & Saur, 2020). Slik framstår de mer resultatorienterte enn prosessorienterte.

Dramafaget er et estetisk fag, og estetiske læreprosesser forstås vanligvis som aktiv læring der både kropp, intellekt, sanser og følelser er i spill på samme tid (Austring & Sørensen, 2006; Karlsen & Bjørnstad, 2019; Rasmussen, 2010). Dette er dybdelæring som fremmer utvikling av *hele* mennesket som grunnlag for langsiktig danning (Gamlem & Rogne, 2016). Det er derfor ikke overraskende at det finnes forskning om hvordan estetiske læreprosesser kan være en ressurs i temaområdet folkehelse og livsmestring (Karlsen & Bjørnstad, 2019; Lyngstad & Danielsen, 2021; Viig et al., 2021; Willbergh, 2019). Utover vår egen forskning (Bruun & Steigum, 2023a, 2023b) har vi likevel ikke funnet nyere forskning med søkelys på psykisk helse/livsmestring og programfag drama i norsk videregående skole. To nyere artikler tematiserer arbeid med livsmestring i det tverrfaglige scenefaget produksjon for scene på ungdomsskolen (Kolaas & Angelo, 2022; Lyngstad & Danielsen, 2021). Lyngstad og Danielsen (2021) trekker fram at fiksjon og rolle bidrar til ulike perspektiver hos elevene på hva livsmestring er. De framhever hvordan dramaarbeidet hjelper elevene til større

forståelse av følelser og bedre mentalisering, noe som innebærer å forstå seg selv utenfra og andre innenfra, særlig gjennom estetisk fordobling i rollearbeid (Lyngstad & Danielsen, 2021). Videre viser de til hvordan elevene beskriver positive endringer i klassemiljøet, samt utvikling av handlingskompetanse i eget liv gjennom dramaarbeid i dette faget (Lyngstad & Danielsen, 2021). Kolaas og Angelo (2022) trekker fram det demokratiske i å jobbe sammen med noe som er større enn en selv i en kollektiv skapende prosess der alle er like viktige. Også her vises det til at arbeidet er positivt for skolemiljøet. De knytter begrepet livsmestring opp mot *livserfaring* og *livsorientert betydning*. Det vil si evner, ferdigheter og verdier som den enkelte elev vil trenge i livet som helhet (Kolaas & Angelo, 2022). Lærerne i deres studie beskriver arbeidet med det tverrfaglige scenefaget som *læring for selve livet*, med komponenter som likeverdighet mellom lærere og elever samt deltagelse og aktivitet som viktig (Kolaas & Angelo, 2022).

Lek og utforskning har en sentral plass i dramafaget (Sæbø, 2010). Fra tidlig alder bruker mennesker forestillingsevnen til å bearbeide livserfaringer ved å formgi dem til noe annet gjennom lek og som-om-virkelighet (Guss, 2005; Ross, 2016). I kunstfagene dyrkes lekens estetiske egenverdi som dynamisk og transformativ. Lek og det lekende knyttes også til livsmestring og læring: «[l]ek er læringsprosesser, faktisk de aller mest effektive og beste læringsprosessene», og for opplevelse av velvære og livsglede anses lek som veien til endring (Ringereide et al., 2019, s. 55).

I et performativt læringssyn (Dahl et al., 2019) forstås kunnskap som en aktiv, skapende, dialogisk prosess. Elevene tolker og integrerer det de lærer om den objektive verden utenfor seg selv til egen subjektive virkelighet (Dahl et al., 2019, s. 40) gjennom bruk av forestillingsevnen. Ifølge Willbergh (2019, s. 226) har all undervisning en estetisk dimensjon fordi fagstoffet for den enkelte elev blir omgjort (subjektivt) til som-om-virkelighet: «det er 'som om' faginnholdet taler direkte til dem personlig, at det angår deres liv». I et slikt performativt læringssyn finnes ikke tydelige grenseoppganger mellom å bli/være og å vite/kunne, derav begrepet *kunnskaping* (Dahl et al., 2019, s. 30). Læringssituasjonen foregår «i en flyt mellom å tenke, føle, kjenne og samhandle med både

mennesker, materialer, rom og eksisterende ideer eller diskurser» (Dahl et al., 2019, s. 31).

Forskningsdesign og etiske overveielser

Begge forfattere har bred erfaring som drama- og teaterpedagoger fra undervisning og forskning i videregående og høyere utdanning, programfag drama inkludert. Vi har valgt å bruke dramarommet som paraplybegrep for elevenes fysiske og mentale læringsrom. Selve rommet er gjerne en black box eller et studio for praktisk teaterarbeid. Dramarommet er også øvingsrom og ofte scene for teaterproduksjoner som vises offentlig. Datamaterialet ble frembrakt av intervjuer med tre utvalg (n = 24) i løpet av 2020–2021. Elleve Vg3-elever i alderen 18–19 år og totalt seks dramalærere fra to videregående skoler, én på Østlandet (tre personer) og én i Midt-Norge (tre personer), ble intervjuet. Dramalærerne ble rekruttert tilfeldig og av ressursmessige årsaker fra vårt perifere nettverk, slik at noen av dem var kjent for oss. Lærerne tok ansvar for å informere og rekruttere deltagerne på sine skoler, og ingen av oss kjente disse elevene fra før. Det tredje utvalget ble rekruttert fra Steigums tidligere dramaelever fra en tredje videregående skole. Dette utvalget bestod av syv personer i 30-årsalderen. Kjennskap til deltagerne og felles erfaringer kan være etisk utfordrende i en forskningskontekst. Steigum var derfor ekstra bevisst på å la disse elevenes fortellinger være deres egne både underveis og i analysen, også hvis noe virket kjent for henne. Hun oppfordret deltagerne til å være kritiske, også til hennes praksis. Når vi henviser til materialet, omtaler vi våre deltagerne som elever, tidligere elever samt lærere, og vi bruker individuelle nummer, slik vi gjorde det i innsamlings- og analyseprosessen.

Vi ønsket å få fram deltagerne erfaringer og synspunkter, og derfor valgte vi en eksplorativ tilnærming (Brekke & Willbergh, 2017). Intensjonen med eksplorativ intervjuemetode er å ha en undersøkende holdning for å få fram konkrete fortellinger og narrativer fra praksis (Kvale et al., 2009). Vi var oppmerksomme på vår egen forforståelse som dramalærere og reflekterte løpende som forskerteam for å sikre en grundig og åpen tolkningsprosess. Alle intervjuene var semistrukturerte, og

underveis i intervjuene fulgte vi opp med utdypende spørsmål. Med de tidlige elevene og lærerne valgte vi fokusgruppeintervjuer. Denne intervjuemetoden anses som egnet for eksplorative studier, da den kollektive dialogen kan få fram spontane ordvekslinger om felles erfaringer (Kvale et al., 2009, s. 162). Samtidig valgte vi å intervju de elleve nåværende elevene individuelt, slik at de kunne snakke helt fritt om det de ønsket. Det var menn og kvinner i alle utvalg. Flere enn to pronomen ble brukt av deltagerne, og for å ivareta dette samt anonymitet brukes pronomenet «hen» også i direkte sitater.

Studien ble godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (nå SIKT) før intervjuene ble gjennomført. Vi ga tydelig informasjon og understreket at deltagerne når som helst kunne trekke seg fra studien. Å intervju mennesker om et mulig sårbart tema som psykisk helse kan være, gjorde oss særlig aktsomme rundt selve intervjusituasjonen. For å få et innblikk i elevenes skolehverdag, besøkte vi de to klassene med elevene vi skulle intervju i forkant. Under intervjuene søkte vi å være empatisk lyttende og oppmerksomme på at vår tilstedeværelse og relasjon til deltagerne kunne ha konsekvenser for deres psykiske helseopplevelse, både under og etter intervjuet (Finlay, 2012). Her hadde vi nytte av samtaleverktøyet *empatisk kommunikasjon* som fremmer empatisk tilstedeværelse i menneskemøter, samt av å etterspørre deltagerens følelser og tanker rundt deres levde erfaringer (Brudal, 2014; Van Manen, 2016).

I analyseprosessen anvendte vi kollektiv kvalitativ analyse, slik det anbefales av samfunnsforsker Helga Eggebø (2020, s. 112–117). Metoden har fire trinn som vi fulgte kronologisk gjennom felles arbeidsverksteder etter at intervjuene var transkribert. Først gjennomgikk vi materialet grundig ved bruk av tegnede plakater, sammendrag vi la fram for hverandre, stikkordsnotater og billedkort. I trinn to kartla vi de ulike temaene som vi tolket ut fra empirien, ved å gi dem navn med underoverskrifter og hovedoverskrifter. Etter temakartleggingen var tredje trinn å gå flere runder for å kategorisere og samle alle temaene inn i det som ble tre hovedtemaer. Vi fokuserte spesielt på narrative i materialet ved å trekke dem ut, gi dem navn og dramatisk form. I fjerde trinn la vi en plan og disposisjon for de tre artiklene som skulle undersøke våre tre hovedfunn.

Intensjonen med å bruke kunstbaserte metoder i analyseprosessen (O’Toole, 2006) var å nyansere fortolkningen vår gjennom kroppslig-sanselig tilnærming for å supplere det kreative analyserommet Eggebø (2020) oppfordrer til. Gjennom hele analyseprosessen har vi vekslet mellom delperspektiv og helhetlig perspektiv og vært bevisste på at vår faglige erfaring ville ha betydning for relasjonen til deltagerne og tolkningen av materialet (Alvesson & Skjöldberg, 2008, s. 193). Sistnevnte fokus er viktig i et etisk perspektiv. Vår erfaring var likevel at vår dramafaglige forståelse gjorde at verdifulle nyanseringer kom fram, og at vi som forskere kunne dra nytte av dette (Sørensen & Boysen, 2021).

Funn: tre perspektiver på livslæring i dramarommet

Deltagere i alle tre utvalg uttrykker at læringserfaringene i dramarommet gir rom for å vokse og utvikle seg som menneske. De beskriver at dramarommets læringsmiljø får elevene til å strekke seg langt og utforske egne ferdigheter. Lærerne legger vekt på at dramafaget handler om skapende prosesser der resultatet ikke er gitt på forhånd:

[d]u får muligheten til å prøve og feile, du lærer deg å akseptere at du gjør ting som kan bli bedre, og det er jo også noe som fremmer psykisk helse [...].

Nederlag er faktisk å ikke prøve. (lærer nr. 5)

Elevene viser til at dramarommet gir dem perspektiver på det å være menneske: «[m]an har forståelse for at man er mennesker, og personene rundt deg er mennesker som har egne liv» (elev nr. 7). En annen sier: «Ja, jeg føler man får litt sterkere menneskekunnskap og lettere å lese andre mennesker, hvis du har grunnerfaring innenfor teater» (elev nr. 5). En tredje elev trekker fram hvordan dramafaget skiller seg fra andre fag, selv om man blir vurdert med karakter: «For alt i drama handler egentlig om deg selv som menneske og ikke karakteren» (elev nr. 9). En tidligere elev (nr. 1) sier: «dra ut og bruk det i deres egne liv» når hen omtaler arbeidet i dramarommet. En annen understreker læringen som «mulighet til å jobbe mye med seg selv og bli kjent med seg selv. Ved å teste ut reaksjoner på ubehagelige opplevelser og situasjoner i et trygt

rom, har jeg blitt bedre rustet til å møte framtidige hendelser» (tidligere elev nr. 6).

Vi tolker det deltagerne våre beskriver om erfaringene i dramarommet som en undersøkende og åpen prosess, snarere enn en målbar ferdighet eller kompetanse. Dette har vi valgt å kalle *livslæring*. I de aktive læreprosessene i dramarommet beskriver både nåværende og tidligere elever at de kan tørre å feile. Livslæringen handler dermed også om å *ikke* mestre, noe vi mener står i kontrast til livsmestringsbegrepet i seg selv. Vi forstår livslæring mer i tråd med et performativt læringssyn (Dahl et al., 2019, s. 30) og begrepene *livserfaring*, *livsorientert betydning* og «læring for selve livet» som vi finner hos Kolaas og Angelo (2022). Dette handler, slik vi tolker empirien, om å romme alle livets realiteter og øve seg i å tolerere kompleksiteter. Livslæring er et begrep med mindre fokus på mestring som nyanserer forståelsen av læring som en *kunnskapende* prosess (Dahl et al., 2019). Videre presenteres tre perspektivene på livslæring i dramarommet.

Frihet og fritak - lek, tull og glede

Flere elever bruker ord som *gøy*, *crazy*, *herlig*, *fritt* og *tullete* når de beskriver dramarommet. Dramarommet oppleves som lekende: «blir aldri for gammel for lek. Det skjønner man når man går drama» (elev nr. 8). I forkant av intervjuene ba vi deltagerne fylle ut et sanseskjema. Der var ordet *glede* det mest brukte da vi etterspurte følelser knyttet til dramarommet. Flere beskriver hvordan de setter pris på såkalte meningsløse og rare leker. Disse skaper mye latter, noe som føles godt: «den øvelsen gjorde dagen min» (elev nr. 8). En elev beskriver: «bare litt sånn små, teite ting man gjør [...] jeg vet ikke, føler meg bedre etterpå» (elev nr. 6). En tidligere elev reflekterer rundt det å snakke gibberish, et improvisasjonsspråk med lyder som kan likne og ikke likne på vanlige språk. Deltageren beskriver bruken av gibberish som selvfølgelig for en dramaelev, men da hen presenterte dette til en tante, var responsen at dette var en «veldig sterk ting» hun ikke ville klart selv. Deltageren reflekterer videre over hva det å improvisere på denne måten kan bety:

Og jeg tenkte, jøss, det er jo ... for noen sperrer du har liksom, klarer du ikke å ...? Så ga jeg et eksempel da, og hun ble helt fascinert. Det kan jo være litt sånn deilig, hvis du kjenner på ting inni deg du ikke klarer å uttrykke, så kan du jo bare komme med en tirade på gibberish og føle at det har hjulpet. (tidligere elev nr. 1)

Lek og tulling oppleves av elevene som befriende og forbindes med å tørre å slippe seg løs. Friheten deltagerne beskriver, er nært knyttet til det å kunne være seg selv og «gi litt faen» (tidligere elev nr. 2). Dramarommet beskrives som et trygt rom der man kan være «super-rar» (elev nr. 8), «være den vi er, liksom» (elev nr. 1) eller «sitt naturlige selv» og «ta på den gode, slappe buksa og bare gi blanke, for nå skal vi ha drama» (tidligere elev nr. 5). Det er gjennomgående hvordan elevene oppfatter dramarommet som avbrekk fra skolehverdagen ellers, «i det man går inn i gangen her, så slipper man det derre institusjonslyset og klasserommet med studiefolk» (elev nr. 3). Elevene får et pusterom og beskriver frisetting fra sosiale roller og forventninger de ellers opplever å måtte leve opp til. For elever med psykiske helseplager eller diagnoser oppleves dramarommet også som fritak fra rollen som syk (elev nr. 1, 2, 3 og tidligere elev nr. 3). En elev forteller at hen hadde strevd med spiseforstyrrelser slik at de voksne hjemme og medelevene i lunsjen var «vel-dig oppå meg» (elev nr. 3). I dramatimene «var det ingen som brydde seg, så jeg kunne på en måte gjøre det jeg ville og være en elev da, bare» (elev nr. 3).

Den alvorlige livsleken gjennom skapende som-om-virkelighet

Et annet aspekt ved lek i dramafaget er den direkte tilknytningen til fiksjonens som-om-virkelighet og teaterkunsten. Flere trekker fram hvordan rollearbeid har gitt dem nye perspektiver på seg selv og andre. En elev med angstutfordringer forteller at «[j]eg ble tryggere på meg selv og hvordan man kommuniserer med andre. Ved å være i dramarommet og utforske en rolle, fikk jeg også utforska meg selv» (elev nr. 2). Lærerne forteller også at elevene får muligheter til å lære om følelser i dramafaget. En

lærer mener at rollearbeid hjelper elevene til å bli mindre stereotypiske og forstå andre mennesker bedre gjennom det å forsvare rollens valg og ha empati (lærer nr. 3). Vi ser at det å kjenne rollens liv på kroppen gir perspektiver som er viktige for livslæringen i dramarommet og for egen psykiske helse. Flere viser til at de får ny empati med seg selv ved å fordype seg i som-om-virkeligheten, «for da slipper jeg å tenke på alt med meg, da er det bare rollen, og da får jeg liksom utforsket den rollen, og kanskje er det noe jeg vil ta tilbake til mitt liv, da» (elev nr. 4). Forestillingsevnen kan også bidra til utvidelse av elevenes personlige rolleperertoar utenfor dramarommet, slik en deltager beskriver at man kan «bestemme seg for når man vil gå ut og inn av ulike roller – har øvd seg på det» (tidligere elev nr. 6).

En av de nåværende elevene beskriver et rollearbeid der hen lærte noe nytt om et livsrelevant tema. Klassen jobbet med sin avgangsforestilling og hadde valgt et stykke med mange brutale scener, der eleven spilte en person som var utsatt for et seksuelt overgrep. Hen forteller at det var krevende å spille fordi flere i klassen og publikum fra andre klasser ikke så på situasjonen som et overgrep, men som en sexscene. Eleven opplevde at publikum lo, og forteller:

Og da lå jeg der og da hadde jeg mest lyst til å grine. Jeg hadde sånn lyst til å reise meg opp og bare kjeffe på dem, for jeg ble så frustrert. [...] Jeg så på en måte viktigheten av at de ikke skjønnte det, for det gjelder jo de aller fleste, meg inkludert ganske lenge. Man tenker at seksuelle overgrep er når en helt fremmed dytter deg ned når du går hjem i fra skolen, og river av deg alle klærne, men [...] det er jo så mye mer komplekst. Så da skjønnte jeg at, «å ja, de skjønner det ikke». Det er liksom så enkelt. (elev nr. 9)

Eleven forteller at hen lærte noe om hva overgrep er etter å ha jobbet med scenen. Hen forstod også at denne kunnskapen manglet hos andre elever på skolen. Klassen hadde valgt stykket ved avstemning, og eleven var en av de som hadde stemt for. I etterkant reflekterer hen over om kanskje noen av de som ikke stemte for, kunne ha personlige erfaringer med temaet, og hen angret på at de ikke snakket mer om «hva det er – tok tak i det» (elev nr. 9). Likevel mener eleven at det var viktig at de jobbet med akkurat dette temaet:

På en av forestillingene våre så var det en voksen som gråt. Hen sa vi var veldig flinke, og syntes at det var tøft at vi spilte det stykket. Hen sa at «jeg personlig føler meg veldig truffet av dette her». Tror det for hen var på en måte godt å se. (elev nr. 9)

Det er mye å kreve av 18 år gamle elever at de skal spille ut brutale scener som denne. I en tidligere publikasjon kommer vi med flere eksempler på overidentifikasjon i rolle, og hvordan dette er uheldig for elevene (Bruun & Steigum, 2023b). Flere av våre deltagere forteller om krevende rolle-karakterer som strever psykisk, opplever vold, krig og tap, eller tar sitt eget liv. Det er ikke gitt at det fører til livslæring og god psykisk helse å gestalte rollefigurer som står i store livskriser. Likevel ser vi at elevene ønsker å utforske alvorlige livserfaringer. I et livslæringsperspektiv tolker vi det slik at de unge elevene søker seg mot dette fordi de ønsker å lære om vanskelige livstemaer uten å måtte leve dem selv.

Nøkkelen på bordet – det relasjonelle i rommet

Gjennomgående vitner empirien om at det å erfare tilhørighet i klassemiljøet er vesentlig for hvordan elevene opplever læringen. For sårbare elever bidrar samholdet til at de våger å tre inn i læringsprosesser som ellers kan oppleves overveldende. Dramarommet beskrives som et «hjem» der elever og lærere er likesinnede, og der elevene føler seg trygge og har lyst til å være: «Jeg føler liksom at, ah, her er jeg hjemme. [...] Noen dager er sånn at du har ikke lyst til å dra hjem fra skolen.» (elev nr. 9). Teaterproduksjon har stor plass i dramafaget på videregående skole. Elevene viser til hvordan det å jobbe over tid med å sette opp en forestilling, har betydning for dem på flere plan. De beskriver dette som et arbeidsfellesskap der alle er avhengig av alle, og der alle har sine roller og sine arbeidsoppgaver både på og bak scenen. Flere elever omtaler dette som å samarbeide om noe stort eller «større enn meg selv» (elev nr. 11). En elev forteller hvordan det føles å samles i klassen rett etter premieren: «da skjønnte vi liksom da, at alle var like viktige under prosessen, og at alle skapte dette store levende bildet» (elev nr. 11). Flere trekker fram følelsen av at det virker umulig, men så går det likevel. Dette beskrives både i kollektivt og individuelt skapende arbeid der elevene opplever å

bli pushet til å klare noe de på forhånd ikke trodde de ville klare. Ved å strekkes faglig opplever elevene ikke bare økt mestring, men også å bli tatt på alvor og bli sett (Bruun & Steigum, 2023a). Lærerne trekker fram at teaterproduksjonsprosessen disiplinerende form nærmest tvinger elevene til å oppleve mestring. Enten man står på scenen eller har en funksjon i apparatet rundt, er man en del av fellesløftet som får «det store levende bildet» til å skje.

Empirien viser at dramalæreren har en avgjørende rolle for om den kollektive kraften i klasse miljøet trekker mot felles motivasjon og læringslyst. Elevene opplever at de blir veldig godt kjent med dramalæreren på grunn av fagets egenart, der holdninger og verdier fort blir tydelig. At dramarommet beskrives som et hjem, handler også om familiefølelse: «Føler det litt sånn som mor og søsken» (elev nr. 9). Dramalærerens autoritet beskrives som flytende: «De er veldig på vårt nivå» (elev nr. 2). Selv beskriver dramalærerne relasjonen til elevene som svært viktig for den faglige læringen og læringsmiljøet generelt. Dramalæreren leder og er samtidig en del av arbeidsfellesskapet der alle er avhengig av hverandre for å komme i mål med teaterproduksjonen. En elev forteller at dramalæreren gir dem mer tillit enn andre lærere, og kommer med et eksempel. Læreren pleier å legge nøkkelen sin på et bord i dramarommet i produksjonsperioder, så elevene lett får tilgang til lagerrom med kostymer og rekvisitter. For denne eleven medvirker tilliten til motivasjon og selvstendighet: «at hen bare stoler på oss» (elev nr. 7). Bildet med nøkkelen på bordet forstår vi som symbol for en type gjensidig tillit som bygges gjennom felles erfaringer over tid. Elevenes bevissthet rundt det at de får tillit som likeverdige av dramalæreren, bidrar til at de tar ansvar for egen læring.

Med lærere som er til stede og i kontakt med egne følelser, ser vi at elevene erfarer nok emosjonell trygghet og tillit til å gå inn i store sceniske produksjoner og krevende som-om-virkeligheter. Dramalæreren blir beskrevet som streng med høye faglige forventninger, men samtidig som likeverdig. Det avgjørende for den gode relasjonen ser ut til å være at elevene opplever seg sett og lyttet til. Jevnbyrdigheten elevene beskriver, ser ut til å ha stor betydning for deres måte å lære på i dramarommet:

De [dramalærerne] legger seg på litt nivå med oss som veiledere da gjennom prosessen i å lære, og da får man jo mindre prestasjonsangst også, og at man føler at man er bare i et rom med mennesker som har lyst til å lære om det samme, og læreren din er også bare et menneske (elev nr. 11).

I motsetning til skolehverdagen ellers opplever elevene en annen holdning til følelser og psykisk helse i dramarommet enn i andre klasserom. Det relasjonelle rommet handler i høy grad om å anerkjenne at følelser er en del av skolehverdagen og av livet generelt: «så de er veldig aksepterende, og det er godt da å ha lærere som tror på deg og forstår at psykisk helse er faktisk en ting, og det er noe man må gå igjennom» (elev nr. 2). Flere av elevene mener at dramalæreren vet mer om det å være menneske, enn andre lærere.

Drøfting: livslæring gjennom kunnskaping – hva er overførbart til andre klasserom?

De tre perspektivene på livslæring som vi har presentert ovenfor, viser til de estetiske læringsprosessene i dramarommet som performative og *kunnskapende* (Dahl et al., 2019). Vi ser at ved at elevene engasjerer seg estetisk i lærings situasjonene, skaper det grobunn for transformativ læring som går utover skolens rammer og læreplaner, slik Kolaas og Angelo (2022) beskriver som «læring for selve livet», (se også kap. 10, Lysne et al.). Våre deltageres erfaringer vitner om prosessuell læring på et dypt personlig plan der det som i utgangspunktet kan oppleves ukomfortabelt eller negativt, overvinnes og integreres som læringserfaring. Her ser vi hvordan læringen blir transformativ, i det personlig utvikling og kunnskapsutvikling går hånd i hånd (Dahl et al., 2019; Willbergh, 2019). Et vesentlig aspekt ved det estetiske er å være i kontakt med egne og andres følelser (Bogart, 2021; Szatkowski, 1985; Witkin, 1974). I en tidligere publikasjon har vi diskutert hvordan dramafagets prosesser bidrar til økt følelsesbevissthet og evne til følelsesregulering (Bruun & Steigum, 2023b). Å bruke forestillingsevnen til innlevelse i «noe annet» utenfor en selv gir elevene erfaring med å forstå både fortid, nåtid og framtid fra ulike perspektiver, innenfra, med sansene og følelsene koblet på, (dette

blir også belyst i kap. 3, Heide & Reistadbakk). Deltagerne i studien vår er ikke alene om å beskrive dette som en svært nyttig måte å lære noe om livet, seg selv og andre på, fordi det gjør eleven til en aktivt handlende aktør i sin egen læring (Kolaas & Angelo, 2022; Lyngstad & Danielsen, 2021). I stedet for å motta kunnskap skapes den gjennom elevens egen tolkningsprosess. Tolkningsfrihet (Willbergh, 2019) står sentralt her, og vi ser dermed at livslæring i stor grad handler om opplevelse av autonomi med intellektuelt så vel som følelsesmessig eierskap over egen meningsdanning. Det skal understrekes at dramarommet selvfølgelig kan gi elever dårlige erfaringer og påvirke psykisk helseopplevelse negativt. Utvalget vårt er begrenset, men det vi ser i våre funn, er at lærers rolle og gode relasjon til elevene virker avgjørende for om slike opplevelser blir til livslæring.

Videre ønsker vi å se på overføringsverdien i våre funn for andre klasserom. Vi mener ikke at lærere skal begi seg faglig ut på områder de ikke har utdanning til å undervise i. Drama- og teaterfag fordrer spesielle kvalifikasjoner samt tydelig og empatisk ledelse av en pedagog som kan ivareta unge elever i krevende, transformativ prosesser (Bruun & Steigum, 2023b). Med det sagt, tror vi likevel andre lærere kan dra nytte av erfaringer fra dramarommet. Vi ønsker, som Bjørnstad og Ellinggard (2023), å argumentere for at estetikk og estetiske læreprosesser ikke bare tilhører kunstfagene. Dette samsvarer ikke bare med Willbergh (2019), men også med Austring og Sørensens (2019, s. 261) argument om at estetiske områder er allemannseie og en integrert del av våre hverdagsliv.

Vi ser en tydelig sammenheng mellom dramarommets lekende utforskning og opplevelse av glede og frihet i vår empiri. Elevene sier at den lekende holdningen fritar dem fra sosiale roller, også fra rollen som psykisk syk. Dette igjen ser ut til å bidra til engasjement og en indrestyrt motivasjon, noe som er forbundet med økt livsmestringskompetanse, velvære og gode læreprosesser, slik andre også påpeker (Lyngstad & Danielsen, 2021, s. 160; Ringereide et al., 2019). I dramafaget brukes kropp og stemme som verktøy i arbeidet. Følelser og sanseapparatet kobles naturlig på, og dette gir muligheter for erfaringsbasert læring gjennom aktiv samhandling. Noen elever forteller at de lærer «å gi litt faen», noe som står i kontrast til skolens krav om måloppnåelse og vurdering. Faste ritualer med enkle

leker og øvelser kan også fungere som små friminutt i hverdagen som kan øke konsentrasjonsevnen og fremme trygghet. Gjennom improvisasjon kan man trene kreativitet og endringsvilje hos elevene. Frigjørende lek forutsetter at elevene er trygge, og alle typer leker vil ikke treffe i alle klasserom. Lærers rolle som klasseleder og dennes kjennskap til klassen er derfor avgjørende. (Om dette avsnittet, se også kap. 1, Løkken et al.; kap. 3, Heide & Reistadbakk; kap. 10, Lysne et al.)

Våre deltagere beskriver at arbeid med krevende roller har betydning for deres livslæring, slik eleven som spiller overgrepsoffer forteller om. Vi argumenterer for at det å bruke som-om-virkelighet for å øve opp elevens forestillingsevne, kan bidra til aktiv læring der elevene selv er *kunnskapende*. I ordinære klasserom er det viktig å ha i mente at ikke alle er komfortable med å spille «teater» foran andre. Dette må øves på i trygge omgivelser, men det er også mange andre måter å bruke og øve elevenes forestillingsevne på. Ved å lage eller lytte til fortellinger, diskutere situasjoner, skape universer gjennom tegning og visualisering, skrive brev/noveller/dikt, og late som man er noen andre eller noe annet, skaper man en emosjonell og kroppslig forbindelse til lærestoffet. Målet er å styrke elevenes forestillingsevne ved å «gå i noen andres sko». (Dette belyses også i kap. 3, Heide & Reistadbakk)

Fra vår empiri er det mye som tyder på at lærerens evne til å skape et jevnbyrdig og relasjonelt læringsrom er av avgjørende betydning for elevenes livslæring. Det er også påfallende hvordan elevene opplever dramalæreren som mer til stede og tilgjengelig som menneske, enn hva de erfarer i de konvensjonelle skolefagene. Lærerrollen i relasjon til psykisk helse har blitt forsket på av flere, og man ser at denne relasjonen har betydning for hvordan elevene lærer og har det (Krane, 2017). Å søke etter en god relasjon samt jobbe for kontakt og tillit er derfor av stor betydning for læringen både for faget og for livet. Med en god tillitsrelasjon til læreren ser vi at elevene ønsker å bli pushet til sitt ytterste og utvide egne grenser, faglig og personlig (Bruun & Steigum, 2023b). I tillegg blir det trukket fram av elevene at lærerens anerkjennelse av psykisk helse, også i skolehverdagen, betyr mye for dem. I en god relasjon finnes en jevnbyrdighet som handler om gjensidig respekt og empati for hverandre som medmennesker uavhengig av om man er lærer eller elev (Krane, 2017),

samt at læreren evner å forvalte en «flytende autoritet» tilpasset situasjon og person.

Ved at elevene får og tar ansvar i kollektive skapende prosesser, som ulike former for teaterproduksjoner, ser det ut som om deres selvstendighet, selvverd og fellesskapsfølelse blir styrket. Andre formulerer liknende funn, men trekker også fram identitet som en viktig faktor i slikt arbeid (Kolaas & Angelo, 2022; Lyngstad & Danielsen, 2021; Viig et al., 2021). Det man skaper sammen, kan selvfølgelig være både et byggverk, et faglig prosjekt eller en elevbedrift, men i funnene presentert i dette kapitlet, ser vi et stort livslæringspotensial i det å delta i et kollektivt skapende teaterproduksjonsarbeid. Man blir en del av noe «større enn meg selv», slik en av våre deltagere formulerte det. Når vi erfarer noe større enn oss selv, kan det gi mening utover selve formidlingen, også i eget liv. Dette kan åpne opp for ny mening og en dyp erkjennelse av noe allment menneskelig på tvers av tid og rom. I det kan vi oppleve tilhørighet til et felles menneskelig erfaringslandskap, slik flere av de vi intervjuet beskrev. Disse erfaringene kan elevene bruke til å forstå noe i eget liv.

Veien videre

Dramaelevne i vårt forskningsprosjekt framstår som reflekterte rundt hvordan arbeidet med kunstfaget drama utvider deres livskunnskap. Vi ser i vår empiri at dramafaget kan rekke langt utover skolekonteksten og angå elevenes forståelse av seg selv og andre. De tre perspektivene på livslæring som vi har lagt fram, ser vi som nyttige prinsipper for annen kunstdidaktisk praksis og innen allmennpedagogikk generelt. Friheten gjennom lek, latter og glede spiller sammen med estetisk som-om-fordypelse i lærestoffet, enten det er kunstfaglig eller ikke. I den estetiske og performative tilnærmingen anerkjennes spontanitet, intuisjon og følelser som faktorer for *både* det som læres og måten det læres på. Elevene vi har intervjuet, setter pris på at læreren er på linje med dem som et jevnbyrdig medmenneske som byr på sin faglige kompetanse, og deler av den med en empatisk holdning til hver enkelt elev. Den kollektive teaterproduksjonen der alle elevene er like viktige i å skape noe større enn seg selv, ser ut til å være en nyttig læring for selve livet. Vi håper derfor at flere skoler

tar spranget inn i kollektive scenekunstproduksjoner der lærere og elever jobber med å skape noe sammen.

Vi anser resultatene av vår forskning som relevant for alle som arbeider i eller med skolen, ikke bare når drama, livsmestring og psykisk helse står på timeplanen. I læreplanen har man gjort et bevisst valg om at folkehelse og livsmestring skal være et temaområde som ikke skal vurderes med karakter. Kanskje kan dette gi muligheter for å skape noen vurderingsfrie soner for elevene som pusterom i en ellers krevende skolehverdag. Mye tyder på at et ensidig søkelys på måloppnåelse og vurdering er forbundet med skolestress og negativ psykisk helseopplevelse hos mange ungdommer (Bakken, 2020). At folkehelse og livsmestring har blitt et tverrfaglig tema i skolen, er et svært godt utgangspunkt for å motvirke dette og styrke elevers psykiske helse. Vi er derimot, slik andre også har påpekt, kritiske til et mestringsfokus når elever skal lære noe om livet. Vi har argumentert for at livslæring gjennom en estetisk og performativ kunnskapsforståelse er et mer nyansert og mindre vurderende begrep enn livsmestring. Vi ønsker derfor dette begrepet velkommen i skolen.

Trening og gjentagelse, også på ikke å vite svaret eller resultatet, er typisk for estetiske læreprosesser. Dette er dybdelæring i praksis, men krever tid, tålmodighet og en kultur som fokuserer mer på selvinnsikt og mestring enn på prestasjon, slik vi forstår et performativt læringssyn i praksis. Dette er ikke lærers ansvar alene. Synet på de estetiske fagenes plass i skolen vil kunne stå i veien for bruken av estetiske læreprosesser i klasserommet. Manglende kompetanse hos lærere, for dårlig tid til å tørre å ta spranget inn i ukjent terreng, og usikkerhet rundt om dette vil fungere i eget klasserom, er utfordringer læreren vil kunne stå i. Gode ønsker og intensjoner kan ikke endre dette alene, men vi tror man kommer langt ved å prøve (og feile), slik våre deltagere også har gjort.

Når det er sagt, har vi stor respekt for lærernes krevende hverdag og de utfordringene som ligger i ulike klasser og fag. Vi vet at dramaelever har øving og kompetanse på dramafaglige arbeidsformer som andre elever ikke har. Vi ser derfor nødvendigheten av mer forskning på overføringsverdien i det viktige livslæringsarbeidet som gjøres i dramarommet på videregående skole, til andre klasserom. Vi tror at potensialet er stort, og behovet desto større.

Referanser

- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur. Narayana Press.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Reitzel.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2019). *Æstetiske læreprocesser i skolen*. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 259–280). Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020, Nasjonale resultater*. Nova Rapport 16/20. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Bjørnstad, G. B. & Ellinggard, S. N. (2023). *Performative innganger til undervisning: Perspektiver på skapende læring med tverrfaglige tema*. Universitetsforlaget.
- Bogart, A. (2021). *The art of resonance*. Bloomsbury, Methuen Drama.
- Brekke, B. & Willbergh, I. (2017). Frihet, fantasi og utfoldelse: En studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 3(1), 1–13. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v3.554>
- Brudal, L. F. (2014). *Empatisk kommunikasjon: Et verktøy for menneskemøter*. Gyldendal akademisk.
- Bruun, E. F. & Steigum, J. B. (2019). Dramafagets rolle i møte med elevers psykiske helse. *DRAMA – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 2(2), 64–68. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2019-02-15>
- Bruun, E. F. & Steigum, J. B. (2023a). The drama space as companion: Students' perspectives on mental health in upper secondary drama education. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, 4(2), 1–11. <https://doi.org/10.18261/njach.4.2.3>
- Bruun, E. F. & Steigum, J. B. (2023b). Pushe eller puse – perspektiver på dramarommets paradoks. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 10–24. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3853>
- Dahl, T., Strømme, A., Aagaard Petersen, J., Østern, A.-L., Selander, S. & Østern, T. (2019). *Dybdeløring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Finlay, L. (2012). Five lenses for the reflexive interviewer. I J. F. Gubrium, J. Holstein, A. B. Marvasi & K. D. McKinney (Red.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (2. utg., s. 317–332). Sage Publications.
- Gamlem, S. T. M. & Rogne, W. M. (2016). *Læringsprosesser – dybdeforståelse, dannning og kompetanse*. Gyldendal akademisk.
- Gjernes, M. F. (2019). *Diskurser om livsmestring: En kritisk analyse av hvordan livsmestring konstrueres som emne i skolen*. Universitetet i Bergen.

- Guss, F. (2005). Reconceptualizing play: Aesthetic self-definitions. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(3), 233–243. <https://doi.org/10.2304/ciec.2005.6.3.4>
- Karlsen, K. H. & Bjørnstad, G. B. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Universitetsforlaget.
- Kolaas, S. S. & Angelo, E. (2022). Samkunst for selve livet: Om danning og livsmestring i valgfaget produksjon for scene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(2), 145–158. <https://doi.org/10.18261/npt.106.2.6>
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdeløring: Om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Krane, V. (2017). *Lærer–elevrelasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole – en eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting*. Universitetet i Bergen.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (Red.). (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lyngstad, M. B. & Danielsen, Y. S. (2021). Drama og livsmestring. I N. G. Viig, G. K. Resaland & H. E. Tjomsland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 141–160). Fagbokforlaget.
- Oldervik, H. & Saur, E. (2020). *Ungdom i oppvekst og utdanning: Mening og håndterbarhet før og nå*. Universitetsforlaget.
- O’Toole, J. (2006). *Doing drama research: Stepping into enquiry in drama, theatre and education*. Drama Australia.
- Rasmussen, B. (2010). The ‘good enough’ drama: Reinterpreting constructivist aesthetics and epistemology in drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(4), 529–546. <https://doi.org/10.1080/13569783.2010.512187>
- Ringereide, K. E., Thorkildsen, S. L., Darling, C. & Pedlex. (2019). *Folkehelse og livsmestring: Tanker, følelser og relasjoner*. Pedlex.
- Ross, M. (2016). *The aesthetic impulse*. Elsevier.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan brukes. I J. Szatkowski (Red.), *Dramapædagogik i nordisk perspektiv* (s. 136–182). Teaterforlaget DRAMA.
- Sæbø, A. B. (2010). *Drama som en utforskende estetisk læreprosess*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Sørensen, M. C. & Boysen, M. S. W. (2021). Forskerrollen mellom facilitator og faglig ekspert i aktionsforskning. *Forskning & Forandring*, 4(2), 86–105. <https://doi.org/10.23865/fof.v4.3310>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagfornyelsen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (Red.). (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen: I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Willbergh, I. (2019). «Som-om»-opplevelser – viktig for demokratiet. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 225–237). Universitetsforlaget.
- Witkin, R. W. (1974). *The intelligence of feeling*. Heinemann.

Musikk, fiksjon og følelser: didaktiske tilnærminger til folkehelse og livsmestring i musikkfaget i skole og lærerutdanning

Anne-Lise Heide og Egil Reistadbakk

Institutt for lærerutdanning, NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: The new curriculum (LK20) for primary and lower secondary school in Norway introduced health and life skills (*folkehelse og livsmestring*) as an interdisciplinary theme in education. As teachers working at NTNU's Department of Education in the subject of music, this development has inspired us to explore of new methods of teaching. The research project "Music, fiction and emotions" questions how we can contribute to students' knowledge of connections between art subjects, health and wellbeing. This applies particularly in connection to children's and young people's ability to understand their own and other's feelings. This chapter describes an action research study, based on a workshop carried out with music students in autumn 2022. Working in a creative, artistic and experimental process, the students explored different modes of expression to create new artistic performances. The data material consists of a workshop design and an online questionnaire which the participants answered after the workshop. We find that through the notion of "distance for nearness", we as educators can facilitate students' exploration of music and arts in ways that make them cope with, negotiate and interpret their own and others' feelings. In the context of health and life skills, we propose this as a fruitful starting point for further development of research and teaching in the given context.

Keywords: music, art and wellbeing; exploring and creative learning processes; education; artificial intelligence

Sitering: Heide, A.-L. & Reistadbakk, E. (2024). Musikk, fiksjon og følelser: didaktiske tilnærminger til folkehelse og livsmestring i musikkfaget i skole og lærerutdanning. I A.-L. Heide, K. B. Batt-Rawden, M. Stranden & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Vol. 7. Health and life skills Through music, arts and culture in education* (Kap. 3, s. 71–94). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.216.ch3>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Innledning

Ved innføringen av Kunnskapsløftet (LK20) ble det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring innført i grunnskolen i Norge. Folkehelse og livsmestring skal implementeres i alle fag og bidra til at elever kan styrke sine ressurser for å takle medgang og motgang i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Likeledes understøtter Forskrift om rammeplanen for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13 (2020) at studenter skal oppøve kompetanse til å styrke skolens arbeid med verdigrunnlaget av overordnet del av læreplanverket, deriblant det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Dette gir inspirasjon til ny forskning og til å utvikle nye undervisningsformer. Læreplanen for musikk trekker frem momenter som fellesskap, mestningsfølelse og et positivt selvbylde. Det fremheves også at kunstneriske uttrykk gir mulighet for å forstå eget og andres følelsesliv, og at dette relateres til god psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2019), og dette fokuset vies særskilt plass i denne studien. Studien «Musikk, fiksjon og følelser» stiller spørsmål ved hvordan vi kan bidra til lærerstudenters kunnskap om undervisning i skjæringspunktet mellom kunstfag, helse og livsmestring. Dette gjelder spesielt i tilknytning til barn og unges utvikling av et positivt selvbylde og trygg identitet. Studien er et mindre aksjonsforskningsprosjekt hvor vi utforsker og utfordrer didaktiske tilnærminger i dette landskapet. Hensikten er å undersøke hvordan lærerutdannere og lærere i skolen kan legge til rette for at elever gjennom skapende prosesser kan utvikle og utforske forståelse for eget og andres følelsesliv.

Datamaterialet består av et undervisningsopplegg for en workshop og et nettbasert spørreskjema som tretten studenter (heretter kalt deltakere) besvarte etter å ha deltatt i workshopen. Ut ifra problemstillingen «*Hvordan kan man didaktisk legge til rette for å skape forståelse for egne og andres følelser i musikkundervisning?*» presenteres funn i dette kapitlet som viser at deltakerne opplevde å komme i kontakt med både egne og andres følelser. Dette skjedde innenfor et didaktisk design der fiksjonalisering skapte en avstand til de personlige følelsene, noe som igjen ga trygghet til å utforske de samme følelsene i samarbeid med andre. Vi mener studien er relevant for alle utdanninger der skapende prosesser for

scenekunst praktiseres, men spesielt innen lærerutdanning og for de som er interessert i kunstfagdidaktiske tilnærminger i møtet mellom musikk, drama, folkehelse og livsmestring.

Kapittelet vil først presentere vårt didaktiske design, for å gjøre leseren kjent med workshopen som er kjernen i studien. Deretter følger vårt teoretiske rammeverk, som perspektiverer både våre didaktiske valg og muliggjør tolkning av deltakernes opplevelser. Her vil vi komme inn på didaktisk bruk av kunstig intelligens (Aktay, 2022), teatrale og performancekunstneriske perspektiv (Kjølner, 2011; Knudsen, 2017; Stavik-Karlsen, 2013), musikk i møte med følelser, helse og terapi (Juslin, 2013; Ruud, 2013; Vist, 2011) samt salutogene og empowerment-relaterte perspektiv (Antonovsky, 1987/2004; Danielsen, 2021). Videre presenteres aksjonsforskningstilnærmingen (Savin-Baden & Major, 2023; Ulvik, 2022) med kvalitativ innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014) inspirert av interpretativ fenomenologisk analyse (Smith et al., 2009), og funn. Hovedtemaet «Avstand for nærhet» diskuteres til slutt, både i didaktisk perspektiv og mer overordnet, hvor vi trekker linjer til konteksten folkehelse og livsmestring. Studiens resultat oppsummeres gjennom en figur som viser det didaktiske bidraget, der *nivå 1: Avstand for nærhet* som didaktisk prinsipp muliggjør *nivå 2: En måte å skape kunst på*.

Workshopens didaktiske design

Studiens aksjon er en workshop gjennomført høsten 2022, hvor 13 studenter på 5. år av grunnskolelærerutdanning med master i musikk deltok. Deltakerne hadde i forkant av workshopen kun fått en tittel, men ut over dette hadde de ikke noe forberedelse eller annen informasjon. Selve workshopen varte ca. 4 timer, og arbeidsprosessen innebar fem steg:

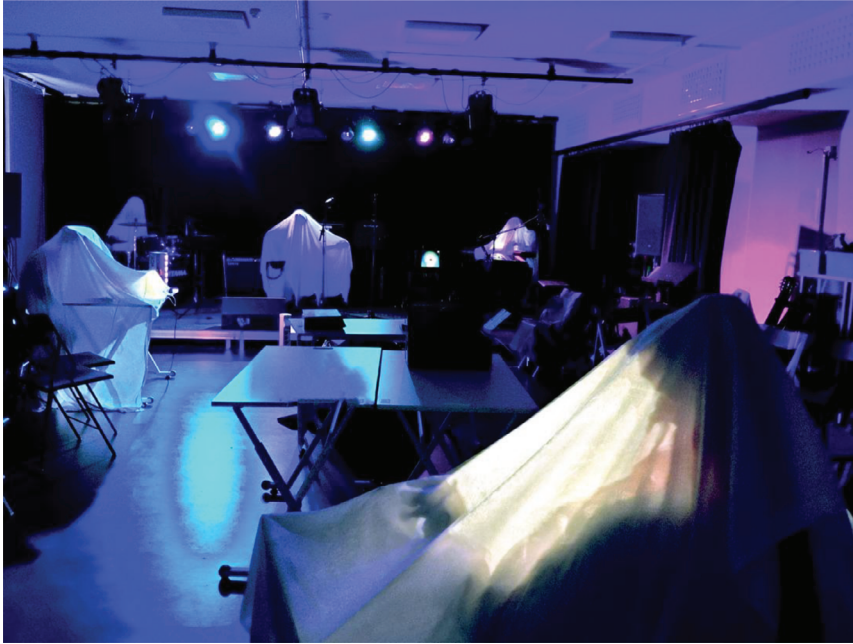
1. Individuelt skulle deltakerne tenke på en bestemt, sterk følelse de hadde kjent på i nær fortid. Det var åpent om den valgte følelsen var positiv eller negativ, og de skulle ikke dele følelsen med de andre deltakerne – hverken nå eller senere i workshopen. Denne følelsen

skulle de bruke som *prompt*¹ til å få laget et bilde, gjennom en nettbasert, gratis kunstig intelligens som genererer bilder fra tekst. Den kunstige intelligensen genererte ni bilder for hver prompt, og deltakerne skulle velge *ett* av disse ni.

2. Deretter ble deltakerne delt i to grupper, der hver deltaker delte sitt bilde med sin gruppe, fortsatt uten å avsløre følelsen som lå bak. Her fikk gruppa i oppgave å velge ut ett av gruppemedlemmenes bilder, som de ønsket å benytte som impuls og partitur i den videre prosessen.
3. Når bildet var valgt, skulle gruppene i fellesskap subjektivt beskrive det, gjennom en dramaøvelse kalt «Den tomme stols teknikk» (Røine, 1978). Her ble bildet plassert på en stol i midten av gruppa, og etter tur ga deltakerne bilde karaktertrekk gjennom fraser som startet med «Du har ...» eller «Du er ...», eksempelvis «Du har lyst hår», eller «Du er urolig».
4. Videre skulle gruppene gå hver til sitt og skape noe som kunne fremføres, ut fra dette personifiserte bildet. De stod fritt til å bruke digitale og analoge instrumenter, bevegelse/dans, kostymer, scenografi og rom slik de fant det formålstjenlig – men med et ønske om at det skulle bli en helhet mellom fremføringen og bildet som lå til grunn.
5. Til slutt fremførte gruppene for hverandre, uten noen form for presentasjon, innramming eller refleksjon i for- eller etterkant.

Ut fra bildet som ble generert av kunstig intelligens, formidlet deltakerne altså først et bilde basert på egen følelse, og deretter egen performance, som de hadde improvisert frem i gruppe. Begge gruppene benyttet kostymer og hadde forberedt rommet med scenografi, ga instruksjoner om hvor publikum skulle stå og posisjonerte seg som utøvere i forhold til dem, og de benyttet lyd og lys aktivt. Musikken som ble fremført, bar preg av alternative spillemåter, fri improvisasjon og store, overdrevne kontraster mellom stillhet og brutal støy. Vi vil si det var lite tvil om at

¹ Prompt kan oversettes til *ledetekst* på norsk, altså instruksjonen man gir til den kunstige intelligensen. Malen for ledetekst i vår workshop var «Create an abstract interpretation of feeling [din valgte følelse]».



Figur 1. Deltakere har performance, hvor hvite kleder dekker både dem og instrumentene. Bildet de valgte som impuls, er synlig på en liten skjerm mellom deltakerne oppe på scenen.

sterke følelser skulle kommuniseres, samtidig som det fortsatt var åpent for tolkning hvilke(n) følelse(r) som ble kommunisert.

Teoretisk rammeverk

Kunstig intelligens for utdanning (Artificial intelligence for education, «AIED») er et felt som vokser i takt med utviklingen av relevante teknologier (Crompton & Burke, 2023; Holmes & Tuomi, 2022). I denne studien benytter vi ikke kunstig intelligens spesifikt designet for utdanningsformål, men en såkalt *generativ kunstig intelligens*: den nettbaserte tjenesten Craiyon,² som er en gratis tjeneste som genererer bilder ut fra tekst. Denne typen teknologi bygger på samme prinsipp som for eksempel det mer kjente Chat-GPT, og ble allment tilgjengelig først i 2021 (OpenAI, 2021). Studier om didaktisk anvendelse av dette er derfor få.

² www.craiyon.com

I sin Strategi for digital kompetanse og infrastruktur i barnehage og skole 2023–2030, sier Kunnskapsdepartementet (2023) at «Systemer som kan [...] produsere tekst, bilder og film er stadig mer tilgjengelig, og utfordrer skolenes undervisnings- og vurderingspraksis». I denne studien er det undervisningspraksisen som settes i fokus, hvor det blant annet hevdes at bilder generert av kunstig intelligens, har et potensial i å visualisere abstrakte tema i form av «[...] liveliness, aesthetics, and color» (Aktay, 2022, s. 61). Når kunstig intelligens benyttes, vil det også være relevant å trekke inn læreplanens fokus på digitale ferdigheter, som vil utvikles gjennom å bruke digitale ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Performancekunst og teatralitet er felt og begreper som rommer mye, og det vil derfor være behov for begrepsavklaring og innsnevring for å understreke hva slags forståelse av og egenskaper ved disse vi anser som viktige for prosjektet. Torunn Kjørner (2011) skriver blant annet om en implisitt, dagligdags forståelse av teaterbegrepet: «Teater forstås som kunst(igt), iscenesat, overdrevet, uægte, nærmest lidt løgnagtig – og frem for alt (for) bevidst om ydre form og virkning, altså noget, der er skabt til anledningen og for at påvirke publikum.» (s. 3) Vi kan si at det til en viss grad er en slik definisjon som anvendes i vår inngang til prosjektet: Selv om dagligspråkets bruk av «det teatraliske» ofte er med negativt fortegn, har den nærliggende karakteristikken som iscenesatt og uekte vært viktig for oss, siden det å jobbe med følelser – som jo kan være nært, sårt og vanskelig – dermed kan fiksjoniseres og distanseres fra deltakerne. Fiksjon som kan relateres til egne erfaringer og virkeligheten utenfor skuespillet, vil ifølge Sæbø (2016) være både kunnskapsgivende og gi ny innsikt. Når det gjelder performancekunsten, bruker vi det som begrep om en kunstform etter 1960- og 1970-tallets avantgardistiske tradisjon, kjennetegnet av sin utprøvende, tidvis lekne og overskridende form (Knudsen 2017, s. 20; Stavik-Karlsen 2013, s. 240). Assosiasjoner mange har til performancekunst, er det alternative, utfordrende og ofte provoserende, og det er nettopp slike assosiasjoner vi har ønsket å benytte som didaktisk grep. På samme måte som det teatraliske gjør det mulig å distansere oss fra følelsen – altså *innholdet* – gjør en performancekunstnerisk tilnærming det mulig for deltakerne å distansere seg fra *formen*.

Selve undervisningsforløpet kan også forstås gjennom en teater-/performance-linse. Pedagogen vil her anses som *dramaturg* som komponerer og strukturerer undervisningen inspirert av teater/performance, der kunstfaglige tilnærminger danner utgangspunktet for skapingen av kunnskap i undervisningen. Metaforen har gitt grobunn for nyere tenkning som blant annet vektlegger didaktiske tilnærminger som tar opp i seg det relasjonelle, affektive, kroppslige og digitale (Dahl & Østern, 2019; Knudsen, 2017; Østern & Knudsen, 2021). Vi nøyer oss her med å forholde oss til det Rasmussen og Kristoffersen (2014, s. 57) kaller en velkjent faglig progresjon for teaterverksteder, som innebærer at man som pedagogisk dramaturg gjerne følger en tredelt struktur: 1) forberedelse, der man skaper trygge rammer og tillit for samarbeid, 2) fremføring, og 3) en refleksjonsfase som innebærer å dele erfaringer og innsikter fra arbeidsprosessen (Rasmussen & Kristoffersen, 2014, s. 57 og 83; Stavik-Karlsen, 2013, s. 246).

Empowerment forbindes med Paolo Freires frigjørende pedagogikk (1970/2017), en pedagogikk der elevene skal ha innflytelse på egen læring, ha en kritisk tilnærming, være kreative, engasjerte og delta aktivt i prosesser. Danielsen (2021) knytter empowerment til utdanning slik: «I et empowerment-perspektiv blir det viktig å gi mer makt til elevene, det vil si myndiggjøre dem, slik at de får mer innflytelse over eget liv, for eksempel gjennom en sterk elevstemme, autonomistøtte, frigjørende læring og demokratiske praksiser i klasserommet» (Danielsen, 2021, s. 120). Hun legger også vekt på at den enkelte elevs livsmestring henger sammen med omgivelsenes ressurser så vel som individuelle ressurser. Empowerment kan ses i sammenheng med *salutogenese*, en teori utviklet av sosiologen Aaron Antonovsky (1923–1994). Teorien fremhever sunnhet fremfor sykdom og fokuserer på positive ressurser og muligheter for bedre helse (Antonovsky, 1987/2004). Sentralt i et salutogent perspektiv står begrepet «sense of coherence», som kan oversettes til *opplevelse av sammenheng* (Antonovsky, 1987/2004, s. 12). Antonovsky (1987/2004) forklarer begrepet med tre kjernekomponenter som handler om å forstå og å oppfatte verden som forutsigbar, å ha ressurser til rådighet for å håndtere og mestre de krav som stilles, og å oppleve at det er en mening med å engasjere seg i de utfordringer en møter (s. 37). Man kan ha en sterk eller svak opplevelse av

sammenheng, noe som vil gi utslag i livskvalitet og hvor godt man mestrer eget liv. En person med sterk opplevelse av sammenheng vil ifølge Antonovsky (1987/2004) i større grad være bevisst sine følelser enn en person med svak opplevelse av sammenheng (s. 165). Vi forstår det dermed slik at et salutogent helseperspektiv blant annet setter det å være bevisst egne følelser i sammenheng med livsmestring. Dette aktualiserer teori om hvordan følelser kan respondere på musikk og motsatt.

Professor i psykologi Patrik Juslin (2013) har utarbeidet et rammeverk for å forstå sammenhengen mellom musikk og følelser. Han nevner syv mekanismer som bidrar til følelser i møte med musikk, vi har valgt å nummerere disse slik:

1) «Brain stem reflex» (s. 241), 2) «Rhythmic entrainment» (s. 241), 3) «Evaluative conditioning» (s. 241), 4) «Emotional Contagion» (s. 241), 5) «Visual imagery» (s. 242), 6) «Episodic memory» (s. 242) og 7) «Musical expectancy» (s. 242). Av disse syv finner vi at nummer 4 og 5 kan knyttes til datamaterialet i vår studie. Nummer 4, «Emotional contagion», kan vi oversette til «emosjonell smitte». Emosjonell smitte i musikk forklarer Juslin (2013) som en prosess der emosjoner stimuleres av musikk fordi lytteren ved å oppfatte det følelsesmessige uttrykket i musikken, etterligner uttrykket internt i egen hjerne (s. 242). Han mener vår ubevissthet har en forståelse av hvilken følelse musikken formidler, og at vi derfor kan bli «smittet» av følelser i musikk. Emosjonell smitte kan også komme til uttrykk ved at musikken fungerer som et speil for våre følelser (Vist, 2011). Følelsene kan da oppfattes mer eksplisitte, og den enkelte kan dermed konfronteres slik at det vekkes emosjonelle reaksjoner (s. 193). Musikken blir dermed et redskap for videre tenkning og refleksjon og kan derfor bidra til økt forståelse for egne følelser.

Juslins (2013) mekanisme nummer 5, «Visual imagery», kan oversettes til «visuelle forestillinger», og er en prosess som oppstår når man gjennom musikken fremstiller indre bilder. Både utøver og lytter kan og vil fremstille slike indre bilder, og slik vi tolker Juslin, knyttes dette opp imot musikalske konvensjoner vi er vant til å møte i våre omgivelser (s. 242). Dette betyr at idet et stykke musikk fremføres eller lyttes til, vil de følelser vi opplever av musikken, henge sammen med musikalske virkemidler

vi tidligere har erfart i ulike situasjoner. Både tempo, klangfarge og intensitet i musikken kan vekke slike assosiasjoner, som vi dermed vil skape indre bilder av. Visuelle forestillinger kan dermed, slik vi tolker det, benyttes i en skapende samspillsituasjon lik vår studie, og muliggjør musikalsk kommunikasjon av følelser utøverne imellom, og mellom utøvere og publikum.

Å være i dialog gjennom kunst, eksempelvis i improvisasjon, kan forstås som en særskilt måte å kommunisere på, noe som sammenfaller med hvordan Austring og Sørensen (2019) ser på estetikk som et eget kunstrelatert formspråk. Det estetiske formspråk skiller seg fra andre språk ved at estetisk symbolikk appellerer og kommuniserer til personlige, følelsesmessige og sanselige erfaringer der opplevelsen står i sentrum. I estetiske læreprosesser uttrykker deltakerne seg i en skapende prosess som utspiller seg i møtet mellom personlige opplevelser, det estetiske formspråk, materialer og medier (Austring & Sørensen, 2019). Musikken i denne studiens workshop improviseres frem i samspillsituasjoner. Improvisasjon består ifølge Brean og Skeie (2021) av prosesser i hjernen som er emosjonelle, kognitive og perseptuelle (altså sanselige), og disse kan utløses av musikalske stimuli (s. 102). Med andre ord forstår vi dette som at både kunnskap, erfaring og musikalsk kompetanse, sammen med de følelser man opplever i prosessen, spiller inn på de valg man tar både bevisst og ubevisst. I vår studie ses følelser i sammenheng med både improvisasjon, samspill og fellesskap. Å oppleve tilhørighet og anerkjennelse i et spillende fellesskap består både av å motta og bidra, og det å oppleve anerkjennelse står ifølge Ruud (2013) sentralt i egen identitetsbygging.

Metode

Denne studien er et mindre aksjonsforskningsprosjekt hvor vi forsøker å systematisk undersøke, forstå og møte utfordringer for musikkundervisning i kontekst av folkehelse og livsmestring i musikkfaget (Savin-Baden & Major, 2013; Ulvik, 2022). Dette betyr at det didaktiske designet og vår opplevelse av gjennomføringen av workshopen (som tidligere presentert) studeres og drøftes opp imot teori og erfaringer fra deltakerne. Datamaterialet som settes i forgrunn, er det didaktiske designet og en

spørreundersøkelse, men våre observasjoner og erindringer er også viktig for vår tolkning og analyse (Haripriya, 2020). Forskerne som gjennomfører studien, har bakgrunn fra utøvende musikkvirksomhet, musikk- og dramapedagogikk, musikkteknologi og tverrfaglighet. Vi arbeider begge på institusjonen hvor workshopen ble gjennomført, og kjenner deltakerne fra flere universitetsemner over flere år.

Selve workshopen foregikk i undervisningstid i et obligatorisk emne, men deltakelse i spørreundersøkelsen var frivillig. Alle studentene valgte å delta, og utvalget – 13 jevngamle studenter som hadde studert musikk sammen i snart seks semestre – kan sies å være ei relativt homogen gruppe med tilnærmet lik erfaring innen fokusområdet som undersøkes (Back & Berterö, 2015; Smith et al., 2009). Samtykke, innsamling og databehandling ble gjennomført i tråd med nasjonale forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016) og er godkjent av Sikt. Spørreundersøkelsen ble gjennomført direkte etter siste fremføring, og deltakerne satt i samme rom med hver sin datamaskin i ca. 30 minutter og svarte anonymt på spørsmål de fikk via Nettskjema. Spørsmålene er utviklet for å få frem opplevelsen av å delta i workshopen, både opp imot undervisningsopplegget i seg selv og opp imot den kunstneriske prosessen, på personlig plan og sammen med andre. Følgende spørsmål ble stilt:

1. Hvordan opplevde du å skape kunstnerisk uttrykk med følelser som impuls?
2. Hvordan opplevde du at du fikk uttrykt følelser kunstnerisk gjennom lyd og ev. bilder, bevegelser, lys etc.?
3. Hvordan opplevde du fellesskapet og samspillet i prosessen?
4. Hvordan opplevde du å vise og dele det ferdige produktet til resten av gruppa?
5. Har du noen tanker om hvordan en slik undervisningsform kan styrke folkehelse og livsmestring i skolen?

Enkelte svar var 1 setning på det korteste, men de fleste ga mer utfyllende svar på 4–7 setninger. Alt i alt endte vi opp med et datamateriale på ca. 4000 ord, som gir i underkant av en A4-side per deltaker.

Det foreliggende tekstmaterialet har blitt analysert induktivt, gjennom en konvensjonell innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014). Det ga oss mulighet til å utlede deltakernes opplevelse av deltakelse i workshopen, uten å tvinge det inn i forhåndsdefinerte teoretiske kategorier (Hsieh & Shannon, 2005). Vi har i analyseprosessen latt oss inspirere av den stegvise tilnærmingen i «Interpretative phenomenological analysis» (heretter «IPA») (Smith et al., 2009). IPA-metoden fokuserer blant annet på det spesielle ved en spesifikk casestudie, som leder til en revurdering av kunnskap for en større helhet. Metoden anbefales på studier med et mindre utvalg (Smith et al., 2009, s. 29–32) og kan benyttes på data generert både gjennom intervju og tekstlig materiale (Back & Bertrö, 2015). Dette innebærer at vi vil granske ei gruppes opplevelse av en begivenhet, men med noe begrenset tilgang til hver enkelt persons individuelle og særmerkede egenskaper og forutsetninger. I en slik prosess er det viktig å merke seg at vi kun har forholdt oss til relativt korte tekstvar, uten tilgang til kroppsspråk, stemmebruk, uttale eller oppfølgings spørsmål, slik IPA-metoden gjerne vektlegger (Smith et al. 2009, s. 83). Bevegelsen frem og tilbake mellom del og helhet i materialet, som tolkes i lys av teori og våre erfaringer fra gjennomføringen, mener vi allikevel frembringer praksisnær og relevant kunnskap innenfor rammen av aksjonsforskning.

Analyseprosessen har vært firedelt, hvor steg 1 innebar en åpen lesning av materialet der vi noterte våre første refleksjoner (Smith et al. 2009, s. 82). I steg 2, «initial noting» (Smith et al. 2009, s. 83), sammenlignet vi alle svar på hvert enkelt spørsmål. Ut fra sitater identifiserte vi innhold som vi fant mest hyppig og fremtredende under hvert enkelt spørsmål, som vi så grupperte under nøkkelord. Slik fikk vi redusert materialet, men fortsatt med en stor mengde nøkkelord. Dette åpnet for steg 3, hvor vi søkte etter sammenhenger på kryss og tvers av materialet og grupperte nøkkelord til det Back og Bertrö kaller klustertema (2015, s. 154). I steg 4, så vi på sammenhengen mellom disse klustertemaene og innholdets helhet ut ifra studiens problemstilling: «*Hvordan kan man didaktisk legge til rette for å skape forståelse for egne og andres følelser i musikkundervisning?*» Gjennom denne prosessen etablerte vi fire grupperinger av klustertema, som ledet oss til studiens hovedtema: «Avstand for nærhet».

Dette hovedtemaet søker å illustrere både den didaktiske tilnærmingen og deltakernes opplevelse.

Hovedtema: Avstand for nærhet

- Klustertema 1: Kunstig intelligens som anonymiserer følelse
- Klustertema 2: Å bli kjent med egne og andres følelser
- Klustertema 3: Oppgavens åpne form og skapende prosess
- Klustertema 4: Å fremføre på scenen

Figur 2. Hovedtema og klustertema.

I neste kapittel vil sammendrag av de nevnte klustertemaene presenteres.

Funn – beskrivelser av undertema

Jeg tror denne formen for undervisning kan åpne for at deltakerne får delt og uttrykke (og bearbeide?) sine følelser innen trygge rammer, blant annet fordi abstraheringen av følelsen gjør deltakerne mindre sårbare i delingen av personlige erfaringer. (Utklipp fra datamaterialet)

Sitatet over er et eksempel på at vi i datamaterialet gjennomgående finner at studentene opplever workshopen som trygt arbeid med følelser. Vi vil i det følgende presentere klustertemaene som til sammen danner hovedtemaet «Avstand for nærhet». All tekst i anførselstegn, både enkeltord eller lengre setninger, er direkte sitert fra datamaterialet.

Kunstig intelligens som anonymiserer følelse

Datamaterialet viser at en følelse fremstilt som et bilde generert av kunstig intelligens, gir mulighet til å formidle egne følelser til andre på en anonymisert måte. Som en følge av dette føler deltakerne seg trygge, noe vi tolker ut fra følgende sitater: «Bra det ble sagt at man ikke trengte å fortelle hvilken hendelse man tenkte på. Det fjerner sperrer og terskelen for å virkelig velge det minnet man ønsker» og «[...] det er ingen som blir pekt ut til å snakke om sine egne personlige tanker, minner og følelser.» Datamaterialet viser også en viss skepsis når en deltaker kommenterer: «Om det hadde vært mitt bilde som var inspirasjonen hadde det føltes

litt mer utleverende.» Dette mener vi sier noe om at det kan være sårbart for enkelte når følelser er tema, og man må være forberedt på at det kan utløse reaksjoner hos den enkelte.

Å bli kjent med egne og andres følelser

Gjennom anonymisering, som fører til trygge rammer i prosessen, åpnes det for dialog om egne og andres følelser. Dette skjer først i steg 3 av workshopen, «Den tomme stols teknikk». I denne samtalen delte deltakerne hvilke følelser de assosierte med bildets uttrykk, og de skriver: «Jeg opplevde at jeg forsto litt mer om hvordan og hva de andre tenkte på da de så på bildet», og: «I bildene vi lagde kunne jeg se og forestille meg følelser i fargene og hvordan bildet så ut». Deltakerne skriver også at dette gikk videre inn i komposisjonsprosessen, som styrket forståelsen av egne og andres følelser: «Jeg opplevde det (å forstå mer om egne og andres følelser) gjennom skapningsprosessen da vi tolket bildet av en følelse. Alt fra å høre hva de andre på gruppen assosierte med bildet, til det å faktisk skape et musikalsk stykke med et slags scenisk bilde». Flere be skrev hvordan musikken både påvirket egne følelser og hvordan de oppfattet at lyd og musikk ga uttrykk for egne og andres følelser: «Følelser er abstrakt [...]. Ved hjelp av både lyd og bilde bidrar det til flere 'lag' for å sette seg inn i andres følelser.» I datamaterialet viser deltakerne interesse for hva andre føler, og det å føle å bli forstått gjennom musikalsk formidling av egne følelser: «Aktiviteten ga en mulighet til å dele egne og snakke om andres følelser indirekte. Dette ga meg en opplevelse av å bli sett og anerkjent, samtidig som jeg ble nysgjerrig på andre». I prosessen oppstår det altså et engasjement og en motivasjon for å bli kjent med og forstå egne og andres følelser. Dette tolker vi som at deltakerne gjennom det musikalske samspill opplever trygghet seg imellom, og kjenner på et fellesskap i gruppa.

Oppgavens åpne form og skapende prosess

Oppgaveteksten la ingen føringer for musikkens form, struktur, tonalitet, instrumentering og preg. Her var gruppene fri til å skape sitt eget produkt.

Av datamaterialet går det frem at flere mente at oppgavens åpne form ga rom for å utforske uttrykk og følelser og ga frihet til den enkelte: «Jeg kunne gjøre det jeg ville for å formidle den følelsen jeg ville uttrykke.» Oppgaven la også til rette for samarbeid: «Vi måtte derfor benytte oss av hverandre for å få det endelige resultatet». Deltakerne mente de ble «avhengig av hverandre for å finne ut hva som skulle komme videre i spillingen». Utsagn om at «alle bidro», og at de ble «inspirert av andres innspill» går igjen: «Jeg vil si at jeg ble inspirert til å bygge på andres innspill fortløpende.» En av deltakerne uttrykker: «Jeg ble inspirert av andre fordi det vekket følelser i meg, og jeg spinte videre på det.»

Datamaterialet viser i så måte at oppgavens åpne form henger sammen både med musikkskapning, det musikalske fellesskapet og følelser. Vi forstår det slik at den løse strukturen åpner for kreativitet, noe deltakerne knytter til mestring: «Her er det ikke noe rett eller galt, men man står fritt til å tolke og uttrykke det man kjenner på, noe vi i høyeste grad tenker kan være styrkende for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring». En av deltakerne nevner også at den knappe tiden de fikk, tilgjengeliggjorde deltakelse: «Kanskje også fordi vi hadde lite tid til forberedelser, altså ble det lavterskel. Samtidig som at dette er musikk [som] til en viss grad går utenfor boksen og det er ikke noe som er rett eller feil.» Vi forstår «lavterskel» i positiv forstand her og at oppgaven oppleves som tilpasset til den individuelle kompetanse, og at de ikke opplevde prestasjonspress på noen måte. Flere fremskriver nettopp opplevelsen fra den skapende prosessen som viktig for mestring: «Synes først og fremst samspillet og følelsen av å lage en felles komposisjon fremmer folkehelse og livsmestring.» Oppgavens åpne form står dermed frem som en motivator der utøverne bidrar med individuell kompetanse. De deltar i det skapende samspillet ut fra egne følelser («de følelser jeg ville») og blir «inspirert og spinner videre» på andres improviserte musikalske «innspill», basert på andres og egne følelser.

Å fremføre på scenen

På spørsmålet om hvordan deltakerne opplevde å vise sitt produkt til de andre, viser datamaterialet at deltakerne mener det var «gøy», «trygt»,

«givende», «en fin opplevelse», «spennende» og «artig». Mange setter den positive opplevelsen av å fremføre sin musikk i sammenheng med de sceniske virkemidlene, som kostymer, scenografi og lys. En deltaker skriver: «[...] det var litt kult å tillegge andre elementer enn kun musikk, altså lyssetting og kostymer. Følte det ble mer helhetlig, og jeg følte vi som gruppe som fremførte var veldig samstemte med et felles mål i musikken.» De nevner også at fremføringssettingen «gjorde det enklere å leve seg inn i følelsen», og at dette fremhevet egenskapen ved å uttrykke følelser kunstnerisk: «Vi valgte å skru av lyset og bruke masker under fremføringen. Dette kan ha bidratt til at jeg både gikk inn i rollen og følte meg komfortabel.» Vi forstår dette som at de sceniske virkemidlene har en stor virkning på hvordan det oppleves å formidle. Ved å «gå inn i rolle», «bruke masker» og «gjemme seg under laken» ser det ut til at det skapes en ekstra trygghet i fremførings situasjonen (se figur 1). Vi tolker dette som at fiksjonalisering her skaper distanse. Slik kan utøverne føle seg mer «komfortabel» og kan formidle sine nære følelser med en slags avstand gjennom å «gå inn i rollen». Flere deltakere uttaler seg også om selve fremføringen: «Det var artig å få vist det frem, og motiverende å forsøke å få fram følelsene i publikumet», og «det var gøy, og samtidig litt spennende fordi jeg var usikker på hvordan de kom til å reagere og om de kom til å reagere på den måten jeg håpet at de skulle gjøre». Deltakerne forteller her om både en glede og en iver etter å formidle noe som de vil treffe følelser hos publikum med, og det uttrykkes en nysgjerrighet over om de vil lykkes med dette. Publikums tilstedeværelse er altså noe deltakerne er opptatt av. Dette styrkes med et sitat fra en annen deltaker som skriver at publikums reaksjoner var med på å skape helheten: «Jeg tenker at reaksjonene til de andre var like mye del av produksjonen som selve musikken, så det fungerte bra.»

Diskusjon

Vi vil i det følgende diskutere hovedtemaet «Avstand for nærhet» opp imot kapittelets teoretiske rammeverk før vi til slutt presenterer en modell som vi mener svarer på problemstillingen vår: «*Hvordan kan man*

didaktisk legge til rette for å skape forståelse for egne og andres følelser i musikkundervisning?»

Workshopens første steg innebar å tenke på en følelse og generere bilder ut fra dette gjennom en kunstig intelligens. Som det går frem av funnene våre, opplever deltakerne å bli anonymisert, og at dette har skapt avstand til følelsen som var utgangspunktet, noe som igjen har skapt trygghet til å samarbeide. De har deretter snakket sammen om bildet, hvor deltakere for eksempel sier at: «I bildene vi lagde, kunne jeg se og forestille meg følelser i fargene og hvordan bildet så ut», og «ved hjelp av både lyd og bilde bidrar det til flere 'lag' for å sette seg inn i andres følelser».³ Vi vil derfor si at det å generere bilder gjennom kunstig intelligens, har fungert godt for å visualisere abstrakte tema i form av «[...] liveliness, aesthetics, and color» (Aktay, 2022, s. 61). Allikevel er det ingen deltakere som eksplisitt sier noe om den kunstige intelligensen – de refererer kun til *bildet*. Dette kan ha med spørsmålene vi har stilt å gjøre, at deltakerne er veldig vant med slike verktøy, eller at de bare ikke finner den kunstige intelligensen interessant. Et spørsmål er om andre didaktiske grep for abstrahering kunne hatt samme effekt, for eksempel ved at deltakerne ut fra følelsen skulle ta med et objekt eller lage kollasj. Effekten av slike kunstdidaktiske tilnærminger er velkjent, hvor det eksempelvis fins undersøkelser på at tegning muliggjør samtaler med barn om vanskelige, følelsesmessige tema (Søndergaard & Rewentlow, 2018), eller at maling benyttes i kunst- og uttrykksterapi (Ødegaard, 2012). Disse alternativene ville dog tatt lengre tid, og det kan tenkes at vår tilnærming kan medføre en ekstra distanse som gjør situasjonen ytterligere trygg og anonymisert, siden det ikke er deltakerne selv, men den kunstige intelligensen som gjør abstraheringen. Andre refleksjoner som viser til eksplisitt utvikling av deltakernes digitale ferdigheter, finner vi ikke spor av i materialet, utover at vi vet at deltakerne har brukt et digitalt verktøy. Det betyr at resultatene av å bruke kunstig intelligens i undervisningsopplegget først og fremst fremtrer

3 Å benytte bilder som utgangspunkt for samtale om tematikken folkehelse og livsmestring belyses i stor grad av forfatteren Jenny Wiik i kap. 6.

som en *tidseffektiv abstrahering og anonymisering*, uten at vi kan si noe entydig om andre effekter.

I det teoretiske rammeverket var vi inne på den dagligdage forståelsen av teaterbegrepet, som Kjølner (2011) definerer som «alt (for) bevidst om ydre form og virkning» (s. 3). Slik Kjølner insinuerer, kan fiksjonaliseringen og distanseringen oppleves som problematisk: Den er *for* bevisst om ytre form og virkning. Innenfor «teaterets avantgarde» ligger det en lignende kritikk mot det teatraliske, gjeldende det å *spille følelser som om* (Kjølner 2011, s. 5). I gjennomføringen av en workshop som vår vil dette være viktig: Blir det for mye *som om* og fiksjonalisering, så vil den potensielle sammenhengen til deltakernes følelser og livsmestring lide under dette. I vårt datamateriale finner vi ikke noe som viser til en slik overdreven distanse, noe som kan vise at vi har lykkes med å nærme oss å «være på scenen uten noget *som om*» (Kjølner 2011, s. 5, kursivering i original). Vi kan også knytte det til Knudsen (2017, s. 20), som skriver om performance som en gråson mellom å spille seg selv og ikke, mellom kunst og ikke-kunst. Med performance som tilnærming inngås det med andre ord en kontrakt mellom deltakerne og mellom deltakere og publikum, der det er tillatt å være ærlig/uærlig på samme tid – at man kan *spille og være* – uten at noen eksplisitt vet når det ene eller det andre er tilfellet. En av deltakerne sier at «abstraheringen av følelsen gjør deltakerne mindre sårbare i delingen av personlige erfaringer». Dette kan tyde på at de er i fiksjonen og virkeligheten på samme tid: Som *innhold* er følelsen både en gitt, ekte størrelse, som er personlig, privat og kan berøre deg, og samtidig noe felles eller til og med et helt distansert objekt eller begrep, som dermed kan nytolkes og settes i nye perspektiv. (Se også kap. 2, Steigum & Bruun.)

Stavik-Karlsen (2013) skriver at «performance på sitt beste gir en helt annen energi til nye handlingsutkast ved sin lekne og livsbejaende form, også når alvorstemaer problematiseres» (s. 247). Slik vi tolker det, ligger noe av performancekunstens styrke altså i den lekne formen – som dermed *åpner opp for* å gå det alvorlige i møte. Nettopp på grunn av at man gis muligheten til å overdrive og provosere, gis man samtidig mulighet til å tolke, behandle og forhandle meningsinnholdet i det man overdriver eller provoserer ut fra. I workshopen tolket, formidlet og forhandlet

deltakerne tidvis nære følelser gjennom skaping, samarbeid, improvisasjon og fremføring, og gjennom fiksjonalisering og performancekunstneriske trekk oppnådde deltakerne en avstand til disse følelsene, både som innhold og form. Deltakerne benyttet flere virkemiddel enn kun sine instrumenter, eksempelvis scenografi, lys, masker og kostymer, og de søkte flere måter å spille på enn kun innenfor tradisjonelle konvensjoner. Materialet viser at denne avstanden styrker deltakernes mestringsfølelse og trygghet, og det kommer frem at de var fornøyde med resultatet, og satte pris på å vise frem sitt produkt. Vi mener dette mellomrommet tilrettelegger for å kunne forstå følelser, mye på grunn av assosiasjonene til det utprøvende, lekne, overskridende, alternative og provoserende som ligger i performancekunsten.

Allikevel ser vi et tydelig utviklingspotensial i workshopen, og det gjelder ivaretagelsen av den strukturelle dramaturgien (Rasmussen & Kristoffersen, 2014). De to første leddene har tilsynelatende blitt godt ivare tatt, hvor deltakerne viser tydelig glede og engasjement for både *forberedelsene* (fra følelse som impuls, gjennom utvikling og tolkning av bilde, til samarbeidet om det kunstneriske) og *fremføringen*. Deltakerne opplevde det trygt å skape kunnskap gjennom kunstfaglige tilnærminger. Det siste leddet derimot, *refleksjon*, endte av tidsmessige hensyn opp i at deltakerne kun skulle hankses med og dele sine erfaringer gjennom spørreundersøkelsen. En kan tolke det slik at vi har undervurdert «cool-down»-fasen, som Stavik-Karlsen (2013, s. 246) vektlegger, hvor det ville vært fruktbart å tilrettelegge for at deltakerne fikk dele sine opplevelser, for eksempel i par eller mindre grupper, før vi avsluttet med en felles refleksjonssamtale. Spesielt viktig vil dette være med hensyn til den alvorstunge tematikken, som i noen tilfeller kanskje kan gjøre sterkt inntrykk på deltakerne, hvor det er behov for å bearbeide inntrykkene sammen med andre. Denne fasen kunne slik også muliggjort et enda dypere innblikk i egne og andres følelser, som jo var helt sentralt i workshopen. Dette er et viktig moment vi tar med oss videre, og også oppfordrer andre til å vektlegge i undervisningens dramaturgi.

Workshopens åpne oppgave kan ses i lys av et empowermentperspektiv der vi ønsket å myndiggjøre deltakerne gjennom innflytelse over fremgangsmåte (Danielsen, 2021; Freire, 1970/2017). Deltakerne

løste oppgaven blant annet ved å improvisere i fellesskap. Improvisasjon handler om å skape her og nå, men ifølge Brean og Skeie (2021) er det allikevel ikke helt tilfeldig hvordan improvisert musikk forløper, da improvisasjon består av prosesser som både er emosjonelle, kognitive og perseptuelle. Følelser er dermed, gjennom Brean og Skeies vektlegging av det emosjonelle, en medskapende faktor i deltakernes oppgaveløsning. På hvilke måter følelser settes i spill, kan knyttes til Patrik Juslins mekanismer som forklarer hvordan følelser og musikk henger sammen (2013). Følelser kan som nevnt være relatert til visuelle billedlige fremstillinger (Juslin, 2013). Dette gjøres helt eksplisitt gjennom den kunstige intelligensens bilder, men også når deltakerne tolker bildene, og formidler følelser gjennom musikk knyttet til bildet. Dette har betydning for hvordan den improviserte musikken fremstår i preg, tempo og klangfarge (Juslin, 2013). Gjennom denne prosessen vil deltakerne også relatere til andres følelser. Disse følelsene kan være uttrykt verbalt, men også gjennom musikalske bidrag vil følelser kommuniseres. De vil smitte mellom deltakerne gjennom at de tolkes underbevisst og speiles (Juslin, 2013; Vist, 2011). Dette kan ses i sammenheng med en dialog i det improviserte samspillet, der det kommuniseres med et kunstrelatert formspråk hvor følelser og sanser er viktige komponenter i musikkens uttrykk (Austriug & Sørensen, 2019). En deltaker sier blant annet: «Jeg ble mer og mer inspirert av de andre, og både å svare tilbake i musikken og å tilby noe mer som de andre i gruppa kunne spille videre / tilbake på.» Deltakerne mener også at de løser utfordringer musikalsk ved å forstå andres følelser, og at det oppstår demokratiske prosesser i samspillet: «Man måtte inngå kompromisser i skapelsesprosessen.» Musikk som formspråk i skapende prosess kan dermed, slik vi ser det i datamaterialet, forstås som å påvirke følelser både til endring, frigjøring, diskusjon og dialog (Juslin & Sloboda, 2010) gjennom en tilnærming til oppgaveløsning som er basert på både individuell og kollektiv visuell forestillingsevne og emosjonell smitte (Juslin, 2013). (Se også om musikk og følelser i kap. 4, Batt-Rawden; kap. 5 Kibirige; kap. 7, Nygård-Pearson.)

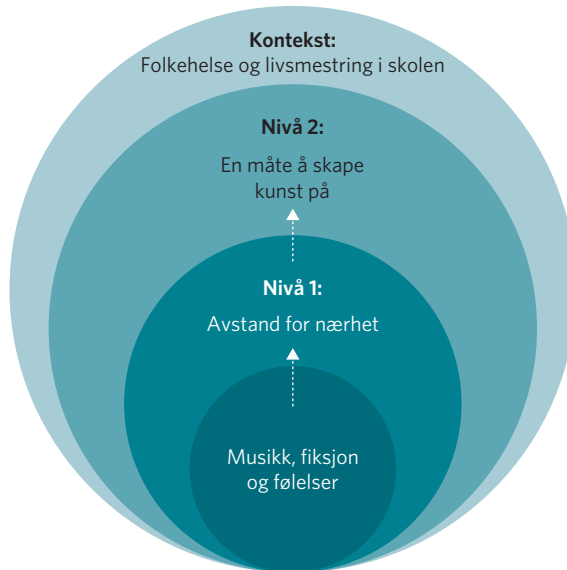
I datamaterialet vårt ser vi at deltakerne opplever å føle seg «sett og anerkjent» når de bidrar i det musikalske samspillet. Anerkjennelse

henger sammen med samhörighet og fellesskap (Ruud, 2013). Deltakerne setter også dette i sammenheng med opplevelsen av å mestre, og «å føle mestring» er hyppig kommentert av deltakerne. De mener den åpne oppgaveformen legger til rette for at alle i gruppa kan delta med den kompetansen de har, og de føler stor frihet til å ta egne valg. Som vi så i presentasjonen av funn tidligere, synes deltakerne det var gøy og trygt å fremføre, og de var fornøyde med responsen på fremføringen. Sæbø (2016) fremhever viktigheten av elevers glede ved å stå på en scene og sier: «Det å framføre er viktig for å stimulere elevenes faglige og personlige selvtillit og troen på at hver og en har noe å bidra med [...]» (s. 169). Dette kan ses i sammenheng med empowerment, der det legges vekt på både omgivelsenes og den enkeltes ressurser (Danielsen, 2021; Freire, 1970/2017).

Gjennom en slik myndiggjørende og åpen oppgave, hvor deltakerne samarbeider om å skape en fremføring og må tolke og forstå både egne og andres følelser, kan vi her ut fra et salutogent perspektiv tenke oss at deltakerne opplever sammenheng, mening i prosessen og forutsigbarhet (Antonovsky, 1987/2004), noe teori knytter til individets helse og livsmestring (Antonovsky, 1987/2004; Danielsen, 2021; Ruud, 2013), (se også kap. 2, Steigum & Bruun).

Avslutning: «Avstand for nærhet» som didaktisk tilnærming til folkehelse og livsmestring i musikkfaget

Vi har utviklet en modell (figur 3) for å illustrere resultatet ut fra studiens problemstilling: «*Hvordan kan man didaktisk legge til rette for å skape forståelse for egne og andres følelser i musikkundervisning?*» Modellen er et forsøk på å vise hvordan prosjektet «*Musikk, fiksjon og følelser*», gjennom «Avstand for nærhet», tilgjengeliggjør en måte å skape kunst på, hvor deltakerne myndiggjøres til kreativt, skapende, utforskende og kritisk å utforske egne og andres følelser innenfor trygge rammer, som vi mener er en tilnærming som kan anvendes i kontekst av folkehelse og livsmestring i skolen:



Forklaring til figur 3. I prosjektet «Musikk, fiksjon og følelser» anvendes det didaktiske prinsippet i nivå 1, Avstand for nærhet, som muliggjør nivå 2, En måte å skape kunst på, som vi mener kan være en relevant tilnærming i konteksten av Folkehelse og livsmestring i skolen.

I senter av figur 3 har vi workshopen. Som vi skrev om i teoridelen søkte vi her å åpne opp et mellomrom mellom det personlige og det kollektive, mellom fiksjon og virkelighet. Dette er nivå 1: «Avstand for nærhet». I planlegging og gjennomføring var det tre eksplisitte grep vi gjorde for å operasjonalisere dette målet: 1) å bruke en kunstig intelligens sin bildetolkning av deltakernes følelser som utgangspunkt, 2) kollektivt å gi bildet egenskaper gjennom «den tomme stols teknikk», og 3) å ikke legge noen føringer for det kunstneriske uttrykket og å oppfordre deltakerne til å bruke de virkemidlene de fant formålstjenlig. Gjennom disse grepene ble deltakerne myndiggjort og engasjert til å skape en performance, hvor det ble mulig å konfrontere både sitt eget og andres følelsesliv innenfor en ramme der det føltes trygt å delta. Med andre ord muliggjorde det nivå 2: En måte å skape kunst på, hvor deltakerne utforsket og forhandlet mulige tolkninger av ulike følelser gjennom musikalsk og teatralisk samspill, improvisasjon og fremføring for et publikum. Vi argumenterer for at en slik tilnærming vil være et fruktbart utgangspunkt for å jobbe videre med forskning og undervisning i konteksten av folkehelse og livsmestring i

musikkfaget, med fokus på utforskning og utvikling av forståelse av eget og andres følelsesliv. Dette som en inngang til å oppøve kommende musikk læreres kompetanse i å styrke arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen (Forskrift om rammeplan for praktiske og estetiske fag 1–13, 2020, § 2), i tråd med beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i LK20, og i tråd med salutogene perspektiv og empowerment-perspektiv på skole og læring.

Referanser

- Aktay, S. (2022). The usability of images generated by artificial intelligence (AI) in education. *International technology and education journal*, 6(2), 51–62. <https://eric.ed.gov/?q=artificial+intelligence+music+education&id=EJ1372162>
- Antonovsky, A. (2004). *Helbredets mysterium* (A. Lev, Overs.). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 1987).
- Austring, B. D. & Sørensen, M. E. (2019). I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Universitetsforlaget.
- Back, C. & Berterö, C. (2015). Interpretativ fenomenologisk analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (2. utg., s. 148–161). Liber AB.
- Brean, A. & Skeie, G. O. (2021). *Musikk og hjernen*. Cappelen Damm AS.
- Crompton, H. & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), Article 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Pedersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//læring: En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. G. (2021). *Læreren arbeid med livsmestring*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Darnley-Smith, R. & Patey, H. M. (2007). *Musikterapi* (H. M. O. Ridder & L. O. Bonde, Overs.). Dansk psykologisk forlag. (Opprinnelig utgitt 2003).
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127–139.
- Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13. (2020). *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag*

- for trinn 1–13. FOR-2020-06-04-1134. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-06-04-1134>
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed*. (M. B. Ramos, Overs.). Penguin Random House. (Opprinnelig utgitt 1970).
- Haripriya, S. (2020). Memory, ethnography and the method of memory. *Sociological Bulletin*, 69(1), 67–82. <https://doi.org/10.1177/0038022919899018>
- Holmes, W. & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57, 542–570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10(3), 235–266. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.05.008>
- Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (2010). Introduction, aims, organization and terminology. I P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Red.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (s. 3–12). Oxford University Press.
- Kjølnér, T. (2011). Teatralitet og performativitet. *Peripeti*, 2011 (sænummer). 11–33.
- Knudsen, K. N. (2017). *#iLive – konturer af en performativ dramadidaktik i en digital samtid* [Doktorgradsavhandling]. Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Strategi for digital kompetanse og infrastruktur i barnehage og skole 2023–2030*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-digital-kompetanse-og-infrastruktur-i-barnehage-og-skole/id2972254/>
- OpenAI. (2021, 5. januar). DALL-E: Creating images from text. <https://openai.com/research/dall-e>
- Rasmussen, B. & Kristoffersen, B. (2014). *Mye på spill: Teater som dannelsespraksis i skolen*. Fagbokforlaget.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Røine, E. (1978). *Psykodrama: Terapi gjennom eksperimentelt teater*. Aschehoug & CO.
- Savin-Baden, M. & Major, C. H. (2013). *Qualitative research – the essential guide to theory and practice*. Routledge.

- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. Sage.
- Stavik-Karlsen, G. (2013). Provokasjon for å koble elevene på. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Søndergaard, E. & Reventlow, S. (2018). Tegning som trøstesten til at nærme os svære og tabubelagte emner i forskningsprojekter med børn. *Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund*, 15(29). <https://doi.org/10.7146/tfss.v15i29.111306>
- Ulvik, M. (2022). Aksjonsforskning – gjennomføring og resultat. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis – aksjonsforskning og andre tilnæringer til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2019. <https://www.udir.no/lk20/mus01-02?lang=nob>
- Vist, T. (2011). Følelseskunnskap og helse – musikk og identitet i et kunnskapsperspektiv (NMH-publikasjoner: 2011:3). *Skriftserie fra Senter for musikk og helse 4*. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172295>
- Ødegaard, A. J. (2012). Gruppeorientert kunst- og uttrykksterapi: Deltakernes opplevde utbytte. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 9(1), 22–31. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2012-01-04>
- Østern, A.-L. & Knudsen, K. N. (2021). Kroppslig læring i digitale/analoge rom. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørnum (Red.), *Kroppslig læring: Perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.

The Power of Music: Famous Professional Musicians' Experiences of Health and Wellbeing – a Qualitative Study, Norway

Kari Bjerke Batt-Rawden

NTNU Norwegian University of Science and Technology

Abstract: The aim of this chapter is to document, investigate and explore how coping with life can be strengthened through musical, artistic, and cultural expertise from a salutogenic perspective. This project has two research objectives: (i) to explore the role and significance of music in the lives of renowned, professional musicians in or through different life phases, situations, events, issues and contexts, and (ii) to explore how these issues might be connected to self-musicking, health, wellbeing and coping capabilities. In-depth semi-structured interviews were conducted with eight Norwegian musicians aged 54 to 85 (four men and four women) who had achieved considerable success in a variety of musical genres. The interviews, taking place in Oslo, lasted about two hours. On average, the musicians have had active careers lasting 55 years. Data were collected during 2021–2022. Inspired by grounded theory, three main themes emerged from the interviews: (i) learning to practice for joy and enrichment – establishing skills, (ii) musical highlights – a sense of meaningfulness, and (iii) self-musicking, enhancing coping capabilities. These results may be transferable to school settings and lifelong learning from a salutogenic perspective. Learning musical skills at school may emphasize the beneficial and health-promoting properties of music. It seems important to understand the potential of learning music both at home and in school as a health resource. These findings may be of significance for acknowledging music's power as an interdisciplinary theme in the educational system. Focusing on musical activities as a lay-skill practice may provide health-promoting activity for children and young people throughout their education.

Keywords: music, health, musicians, Norway, qualitative, education

Citation: Batt-Rawden, K. B. (2024). The power of music: Famous professional musicians' experiences of health and wellbeing – a qualitative study, Norway. In A.-L. Heide, K. B. Batt-Rawden, M. Stranden & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Vol. 7. Health and life skills Through music, arts and culture in education* (Ch. 4, pp. 95–117). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.216.ch4>
License: CC BY-NC-ND 4.0

Introduction

For centuries, music has been recognized for its therapeutic properties in healing the body and mind and for treating physical or mental illness. Singing and music constitute a unique activity that is important for the whole person on a physical, cognitive, social, emotional and psychological level, and in relation to meaning and context in life (Balsnes, 2014, 2018; Clift et al., 2008, 2010; DeNora, 2000, 2003; Erkkilä et al., 2011; Fancourt, 2017; Fancourt & Finn, 2019; Fancourt & Poon, 2016; Fancourt et al., 2016; Ruud, 2013; Welch et al., 2014). Recent studies show how people who are engaged in music, singing, and the theater had a 27% reduced risk of cancer-related mortality when compared to non-participants (Løkken, 2023; Løkken, et al. 2020). Tchaikovsky once wrote: “Truly there would be reason to go mad if it were not for music” (Steinberg, 1995).

However, learning musical skills through a more formal musical education may entail a lack of pleasure. This may be due to directing attention solely to competence and competition rather than shared amusement and enjoyment in the musical act. A qualitative study by Roos et al., (2021) describes a culture where musicians of all ages lack health-related education and are pushed to achieve high levels of musical performance by maximizing their practice volume. Music students collectively develop the culture that the more they practice, the better, and many experience pain from a young age. All participants in this reported study agreed that health-related education was essential and must be included in the musical curriculum from a young age. The importance of having healthy strategies to reduce barriers to health and health promotion was underscored. As reported, contextual and environmental factors, including social influences, seem to have a critical impact on musicians’ wellbeing, dictating many of their health determinants in this study (Roos et al., 2021).

The new curriculum (LK20) in primary and secondary schools in Norway introduced “*Folkehelse og livsmestring*” (Public health and life management) as an interdisciplinary theme in education (Danielsen, 2021). Moreover, in 2019, the World Health Organization (WHO) published a scoping review showing how art and culture have a positive effect on people’s physical and mental health (Fancourt & Finn, 2019). Blomberg

(2020) states how teachers' understanding of art and its link to public health and coping with life evolves through the feeling of joy in creating. Dalstein (2022) showed how creativity supports the student's own problem-solving process. This way of working with art creates a potential for coping with life through problem solving, whereby students/pupils build up the ability to handle adversity and challenges in life.

From this viewpoint, the purpose of this study is to explore how professional musicians perceive and experience music as turning points and highlights in their lives. Renowned professional musicians are in a special position when it comes to making a living from music. This project was conducted together with Professor Olav Garsjø from the Norwegian University of Science and Technology (NTNU) who participated in data collection and analysis, but only for a coming book.¹ The project has two research objectives.

1. To explore the role and significance of music in the life of renowned, professional musicians in or through different life phases, situations, events, issues and contexts.
2. To explore how these issues might be connected to self-musicking, health, wellbeing and coping capabilities.

In this study, relevant and significant data have been analyzed and selected, showing how arts and cultural activities can strengthen public health and coping with life in an educational setting. It seems to be particularly relevant for the musical program in upper secondary education, which focuses very early on educating pupils for a professional music education, and for a future as professional performers. Thus, the aim of this chapter is to document, investigate and explore how coping with life can be strengthened through musical, artistic, and cultural expertise from a salutogenic perspective (Antonovsky, 1996).

Although previous studies indicate a variety of health challenges among musicians, less is known about the roles of work-related and

¹ Professor emeritus Olav Garsjø, NTNU, was not interested in co-writing this chapter and is therefore not listed as a second author. He is working with this material in collaboration with the first author of this chapter, hopefully to be published in a Norwegian book soon.

personal factors associated with the musicians' mental health (Aalberg et al., 2019). These authors emphasize a need for the early development of a sense of mastery and social support in music education and industry. The study by Vellacott and Ballantyne (2022), which sought to contribute to the emerging body of knowledge of professional musicians' practice, gave new insight into the areas of slow practice, listening and mindset, and emphasizes how further research into these specific topics would also be valuable. As these authors argue, slow practice primarily involves playing passages more slowly than intended and speeding up each new time until the correct tempo is reached. It's a great way to develop fingering, technique, articulation, and your understanding of the melodic and harmonic structure of the music (Vellacott & Ballantyne, 2022).

There are few studies assessing musicians' lifestyles, and few comparisons of student musicians with already employed and accomplished musicians. Previous research also shows how an early positive musical experience in informal settings or contexts seems to contribute to why several participants continued musical practices (Forbes & Bartlett, 2020). This seemed to affect their self-esteem, social confidence, or competence positively (see also ch. 1, Løkken et al.; ch. 5, Kibirige; and ch. 7, Nygård-Pearson). Their lay-skill practice of performing self-health through musical activities and building social capital seems to be beneficial. From this viewpoint, active music-making may be linked to self-musickers' skills and competence "in-action in-situ" constructing social capital. Self-musickers are defined here as singing or playing for themselves or others (Batt-Rawden, 2018). This constitutes a valuable by-product of cultural activities, i.e., contributing to health and wellbeing (Green, 2002, 2003; Stige, 2005, 2012). Psychological distress was more prevalent among musicians than in the total workforce sample in a study by Vaag et al., (2015, 2016). Solo/lead performers, vocalists, keyboard instrument players and musicians playing within the traditional music genres reported the highest prevalence. According to these authors, further research needs to map the possible psychosocial and personal factors and mechanisms contributing to this discrepancy. A recent study from Musgrave (2023) has presented prominent contributions in the respective fields of interest to highlight academic contrast between views from scholars

examining music and wellbeing, and lay persons who are working to understand musicians' wellbeing. Pop stars can suffer high levels of stress in environments where alcohol and drugs are widely available, leading to health-damaging risk behavior. As such, their behavior can also influence would-be stars and devoted fans (Bellis et al., 2007).

Theoretical perspectives

The focus in this study is on music's "health-affordance", which is based on Gibson's (1977) "Theory of Affordances" on how availability, arenas, environments, objects, and cultural rituals influence action and the adoption of behavior. The term "health-affordance" is in line with Tia DeNora's (2000) interpretation of how people construct meaning, mastery and ability to act in different contexts with experiences of music. The term "agency" is linked to how musical practices can construct health by means of a reconfiguration of new skills and knowledge. The work of Israeli sociologist Aaron Antonovsky (1987, 1996) and his concept of salutogenesis illuminate health as linked to energy, inspiration, creativity, sense of coping, self-efficacy and secure identity. For Antonovsky (1987) a "sense of coherence" is key. This involves understanding, managing, and making sense of change. When life is felt to be comprehensible (predictable), manageable (conceivable) and meaningful (valuable), people feel coherence and continuity in life, and experience wellbeing.

As a complementary theoretical foundation in this study, Even Ruud's (2001) theory about the importance of musical activities for health and quality of life has had a great influence. Ruud's work (1997, 2001, 2002, 2005, 2013) points to how music may be a "kind of technology" (2002, p. 2) that improves health and contributes to quality of life and is thus relevant for the promotion of health. Ruud (1997) suggests music may contribute to quality of life. Music may be a provider of vitality and concerns the ability to experience emotional nuance, as well as being a tool for developing agency and empowerment. Thus, music becomes a social resource and a way of providing meaning and coherence in life. From this viewpoint, music is a type of aesthetic behavior that may protect or maintain health or prevent ill-health.

John Sloboda's (1992) empirical study of emotional response to music provides one example of how music sociology and music psychology might work together to a common end. He describes how music is capable of arousing deep and significant emotion in those who interact with it. These emotions are often linked to autobiographical memories of musical events, and music users highlight repeatedly the ways in which they view music as having power over them: for example, "music relaxes me", "releases emotions", "motivates and inspires me" or "reconnects me to myself" (Sloboda, 1992, p. 34). As such, the impact of music on emotion is not direct, but interdependent on the situation in which it is heard.

Methodology

A qualitative, cross-sectional study

In-depth interviews were conducted with eight professional, highly successful musicians, to explore the role of music in their lives – their experiences, thoughts and feelings. This study employed a qualitative approach (Malterud, 2001, 2012), and relevant theories and a conceptual framework are presented related to current knowledge of the role of music in well-being and health. Inspired by grounded theory, the research questions attempted to explore themes as they emerged from ethnographic data (Charmaz, 2003, 2017).

Grounded theory permits conceptual knowledge to be derived through close inspection of the data. It can enrich our understanding of music's mechanisms of operation in naturalistic settings in ways that are derived from the meaning given by the participants themselves. This notion of flexibility is important in allowing themes to emerge from the participants' own accounts (Charmaz, 2003). Recurrent themes emerged several times within one participant's account and/or among the sample.

Recruiting and selecting a convenience sample

The interviewees were recruited by sending information letters describing the study by e-mail to artists or directly to the musicians. The researchers' names, e-mail addresses, and phone numbers were provided, leading

to phone calls and introductory meetings. It was up to the participants themselves to take the first contact with the researchers, thus the willingness and motivation of the participants to dedicate time and effort to the study can be described as a convenience and strategic sample (Charmaz, 2003). Selection criteria: professional, famous musicians in Norway representing different genres of music (jazz, pop, rock, folk, classical) and in a position where they can look back on a long and successful career which may provide qualified reflections.

Data collection and participants

Data were collected during 2021–2022 through one-off interviews using a semi-structured interview guide. Eight highly successful Norwegian musicians (four women and four men) were interviewed. The interviews, taking place in Oslo, lasted about two hours. The participants were given fictitious names: John, Joan, Cora, Mary, Linda, Peter, Paul, David, and the age range is 54–86 years. On average they have had long and active careers spanning five decades.

Data analysis

Digital audio recordings of all interviews were transcribed between interviews, enabling the process of analysis to begin. This influenced subsequent data collection. The analysis of data was carried out as follows: The first major analytic phase of the research consisted of coding the data through open coding to identify descriptions of thoughts and ideas related to the interview questions. Then line-by-line coding was used for identifying concepts, detecting themes, defining events, actions, and situations (Charmaz, 2003).

The next step was a more selective, focused coding for verifying relationships between concepts. In the focused coding, a limited number of line-by-line codes were applied to a large amount of data. By staying close to the data through labeling recurrent themes, this process reflects the substance of the data. To analyze patterns and tendencies, we used different colors for significant concepts, keywords, emergent themes,

and important phrases. These were compared to strengthen the reliability and trustworthiness of the study (Charmaz, 2017). The coding was undertaken independently by two researchers and discussed and compared before finalizing labelling. Several sub-themes emerged, but we have chosen to highlight and present three main themes. Since this study has a salutogenic approach, we focus on themes that were related to what predicts good health, subjective wellbeing, and a sense of coping with life adversities, and complications of the musicians are in focus.

Ethics

All participants were given written information about the project prior to data collection, and all participants had to sign a written consent. It was emphasized that participation was voluntary, with the right to withdraw from participation during the study. They willingly consented to participate, and there were no problems of access to the field of study. The interviews were recorded and transcribed verbatim. In January 2021, this project was declared not to be subject to notification by the Data Protection Official for Research, Norway² since all electronic data processed through the entire research process were anonymous. Consent forms were kept securely and separately from transcribed data.

Results

Three main themes are presented in the result section in the following order: (i) learning to practice for joy and enrichment – establishing skills, (ii) musical highlights – a sense of meaningfulness, and (iii) self-musicking, enhancing coping capabilities.

Learning to practice for joy and enrichment – establishing skills

The analyses revealed that nearly all musicians had grown up in a musical, stimulating environment which inspired and motivated many of

² (<http://www.nsd.uib.no/personvernombud/en/notify/index.html>) (SIKT).

these participants to be musically active, both as informal learners and with early engagement in music education. For the majority of the participants, there seemed to be a link between a person's self-musicking³ and influences from significant others during childhood or adolescence, e.g., observing or listening to musicians (both professional and non-professional), playing/singing, which increased their motivation or inspiration to learn musical skills. As Cora narrates, her mother was very musical, and she strongly stimulated her three children to start playing an instrument. Cora started to play piano at the age of five and began singing very early. Mary explains how her parents were very interested in music, and how her great-grandfather was a composer and a fiddler. John talks about how as a child, coming from poor conditions, he learned very early to play the harmonica, and used to walk around playing in the yard, the street and neighborhood in order to earn money, and people used to "throw coins to him". John also talks about how he lost an interest in composing at a very early age due to criticism from close relatives which negatively affected his future motivation for composing. John thought his self-composed piece of music was good, but his relative said that "you have stolen that piece from someone else – I've heard that many times. Since then, I haven't composed a note ... because a child is so sensitive".

The significance of practicing and motivation to do so is a topic that seemed to play a vital role among all the musicians, who often described how their upbringing gave space and time to execute their early passion for music. As Cora stated, the point is to enjoy music, and "the joy of music is under threat when you push young talents". Several participants pointed out how professional musicians could feel pressure, competition and tiredness compared to amateurs. Cora speaks of her work with an amateur choir, and how these 50 people really enjoy themselves even though it sometimes sounds "bad". However, it is the enjoyment and the social connectedness despite a less professional or "good" sound that really counts.

Linda has the same opinion of amateurs: "They have more fun, it's not that kind of obligation – they don't have to be at their best". From another point of view, John believes making progress is a very good driving force,

3 Self-musickers are defined here as: Singing or playing for self or others.

and you find flow either through imitating, playing by ear or reading music. These participants believe it is of great importance not to kill the desire to play music, but to maintain the desire to learn and continue practicing. As John narrates, he looks forward to picking up the violin every day whether it sounds good or bad, and if doesn't sound good, he has learned to have a relaxed attitude, not forcing himself: "I don't force myself and the violin, then I do something else, have a cup of coffee, and it often goes better". David believes music elevates us to a spiritual dimension. These emotions lift us, inspiring musicians to practice: "Playing music is pure mental hygiene ... that's how important it is ... and that's why those who are musicians practice".

Musical highlights - a sense of meaningfulness

All participants described their experiences with music as being transcendental, instigating emotional release and often tears, or as a "genuine feeling of being filled with something that makes you high", or "moved by" music such as Mozart at his best or the best chorister in a cathedral singing solo. How one receives the music seems to be very subjective. Mary narrated a special event which she recalls as a very strong emotional and divine experience:

When I entered the church [her own concert] something happened to me, take away the drums - take away the bass - one just floats up here, I felt a spiritual relationship with it [music], and it has been much more rewarding for me, it has opened up, and given me more meaning ... and why I should sing - these rare moments I have experienced ... it's just like the whole music takes off from the ground ... and we can look at each other [the musicians in the group] and we know we feel the same... something is happening here and now - a sense of meaningfulness.

As previously mentioned, musical highlights and special occasions where they recalled genuine musical moments were remembered by each participant over a long period of time, acting as a treasure trove. John narrates how as a young man, he attended a philharmonic concert in Oslo and was "blown away". It was this special event that convinced him to continue with a musical career:

I stood at the back by the dressing room, the philharmonic played a Tchaikovsky symphony, and I was blown away - I have thought about that many times afterwards - it was the greatest experience of my life. It was certainly not a perfect orchestra - there are certainly better ones today than then, but for me who had never experienced a live symphony orchestra, for me it was huge - I was knocked straight to the floor ... and I started to cry, it was so strong ... and I had some of the same effects later when I went to Copenhagen and studied ... Yes, when I heard this, there was no doubt that I should continue with this [being a musician].

As Peter says, he believes that being involved in music gives a social connectedness with the other musicians that is meaningful. They have become dependent on each other in a positive way, saying that they “know each other very well, like being a big family”. Peter describes how he always looks forward to playing, being on stage, and having fun, i.e., being a performing artist:

I think that it has given me so much joy, that any person who is happy for the music you give, just that in itself ... to be happy ... then something positive happens in your body that creates health, I think - as opposed to popping pills or running away ...

David describes several happy childhood memories, particularly when his father played his fiddle, but also when his mother sang to the cows - often called *kulokk* in Norwegian. This is a special type of folk-singing used when calling the cows in for milking. These early, musical highlights are still a “treasure trove” for him:

When I was a young boy, I enjoyed listening to my father play “Fanitullen” on his fiddle, because there was a bit of real speed in it, it suited me as a boy, I remember that - and such great musical experiences are many - for me ...

Self-musicking enhancing coping capabilities

It seems as if the time spent on self-musicking had taught participants a lay-skill practice to be harvested for “dark days” as a way of gaining

access to their inner *self*, vital for their feelings of progressing and mastering either singing, playing or both. A major finding in this study was how music was used as a source of enjoyment and enrichment in the participants' lives. As such, there seems to be a connection between beneficial musical experiences, personal motivation, and inspiration to continue a professional career. This is illustrated through Joan's statement: "Why we do it, again and again and again". The majority of the participants believe that this has to do with "crossing a threshold of enduring the hours of practice" to the point that they could "harvest enjoyment and feelings of excitement". As illustrated through Mary's words:

Yes, it is hard work (practicing), but you have to have that drive, be passionate about it. It has taken a few years then, it's a long way ... and the joy of working with the best musicians. Life without music ... it would be very boring. It's your best friend.

It seems as if music has a special power to enable one to connect to oneself and other people, to heal the body, mind and soul and to act as an eminent provider of joy, humor and fun. As this study reveals, these musicians explain how music has not only given them meaning and purpose in life but also acted as a vital social arena. Music has a strong power to move, transcend or transform life into another dimension. Paul believes that music has made him stronger and gives him self-confidence:

I was very shy - and when I went to school I never tried to raise my voice ... but eventually I dared to ... music has made me more confident in myself, and it has made me more daring - saying things that I would otherwise not have dared to say anything about.

Three of the female musicians (Cora, Anna and Linda) had experienced long-term illness with cancer, and they describe how they used music as a way of coping with these difficult periods in life. Joan describes how a strong connection between her and the audience constructs feelings of being "healed by it ... and being able to say things - to express things - and be crazy". Anna describes how she had to make a choice between a regular job and being a professional musician when she got cancer a few years ago. She chose music against all odds, the most uncertain way then,

and “decided to quit a perfectly good job”. It seemed to be the passion for music that was the most important and meaningful activity in life, if it was to be short-lived. As Cora also narrates, music lifts her and gives her a feeling of being pulled forward. Also, the fact that her own music has helped other people in adverse life situations is important:

I have received so many letters over the years. It's the only thing that kept me going when I got cancer ... or it stopped me from taking my own life. Music has meant everything to me in my life ... for me, music is life on earth then ... people's place on earth, it's a tough place, even if it's beautiful and there's a lot of nice things ... then it's an incredibly tough place to live your life ... and you have to fight for existence - and we have the best life in the world, but imagine how the people around you feel ... and then I think of music as a gift from the creative forces ... as soothing the pain - that is ... that relieves you, it's one way of looking at music.

Discussion

Strengths and limitations

In qualitative studies, the researcher's gender, age and personal characteristics need to be considered (Dawn & Spencer, 2003; Silverman, 2011). There was an ongoing process of self-reflection during this project in our role as researchers, which contributed to the trustworthiness and credibility of this study (Dawn & Spencer, 2003; Malterud, 2012; Silverman, 2011). However, a researcher is not without history, and needs to be reflective throughout the research process. Both researchers in this study are amateur, non-professional musicians in addition to having academic careers, hence we were both personally and academically interested in the topic. In this respect, our personal style, enthusiasm, and interest when undertaking the fieldwork may have influenced the participants in a positive manner. An aspect worth considering is whether these results would have been comparable if someone else had conducted the research. To assess the validity or credibility of the work, we acknowledge the limitation of a small sample incorporating only eight professional musicians situated in a central region of Norway. Therefore, although this qualitative work is

not generalizable to other populations, nevertheless some tentative general interpretations may be proposed.

For our study, we chose in-depth individual interviews as this method seemed more relevant and appropriate for sharing and discussing more personal matters. Regarding the one-to-one relationship between an interviewer and the participants, the individual's experiences in qualitative interviews are represented in dialogue, which formulates the interviewee's own life world. A limitation of this study was its lack of a longitudinal design, which would enable comparison of participants' experience and practices at two or more different points in time, thereby linking these findings to context, attitudes, and situation and meaning, including participatory action research (Crowe et al., 2015).

Learning to musick for joy and enrichment – the act of practicing for enjoyment

Early, positive musical experiences may contribute to continuing musical practices, which again may affect social confidence and self-efficacy. As Lamont (2002) argues, a strong musical identity is an important step on the way to becoming a more sophisticated musician. Having musical instruments in a home may promote the development of identity, self-knowledge or aesthetic self-realization (Procter, 2004, p. 228) by discovering or trying out instruments in practice. In this respect, music can be experienced in a highly intensive manner (Shepard & Wicke, 1997). Strong feelings arise through music as being part of something “bigger” than themselves, e.g., playing with people whom they had admired or respected for some time may become overwhelming. In this sense, it might be worth including regular musical practices resulting in “being part of it” and as highlights to remember and treasure, in music education. It is possible to transfer these results to the importance of the subject of music in schools, and also to kindergarten, choirs and voluntary, community musicking.

As these results show, it is of great importance not to kill the desire to play music, but to maintain the desire to learn and continue to practice. John narrates how he looks forward to picking up the violin every

day whether it sounds good or bad, and if it just doesn't sound good, he has learned to have a relaxed attitude, not forcing himself. In line with Vellacott and Ballantyne's study (2022), practice strategies among participants revealed the importance of having intrinsic motivation towards practicing and taking breaks. The findings from this study are useful both to those who might seek to become a professional musician one day as well as to professional musicians who might learn to de-stress their practices (Vellacott & Ballantyne, 2022). The key here is the nature and quality of the practicing, not just the hours spent; its essential element is mindfulness, being present while practicing, rather than mechanically repeating motions. At its best, practicing includes learning how to practice; it involves both reinforcing what is already known and 'pushing the envelope' into what has not yet been mastered. Music as a free tool – to express, to play, to create – has many positive benefits for wellbeing, while music as employment, and a form of performance perfectionism and optimization can have negative wellbeing ramifications for some (Musgrave, 2023). An interesting aspect is how musicians' performance anxiety seemed to decrease as musical and social skills, competence and capabilities increased, hence reducing the risk of music-making as a potential source of turmoil, pain or even psychological distress (Musgrave, 2023; Vaag et al., 2013). These issues may be linked to the curriculum and the call to explore music in schools using a self-determined, critical approach, and also to the curriculum and framework for the primary and secondary schools, the Schools of Music and Art and even kindergarten.

As illustrated in this study, the joy of music is under threat when you push young talents, according to Cora. Several participants pointed out how professional musicians could feel pressure, competition and tiredness compared to amateurs. The work of Trondalen (2013) seeks to grapple with this tension, suggesting that musicians need to experience the joy of music-making and focus less on the career element of their musical work. It is vital to motivate individuals to find engagement and joy in learning and practicing. Through musical activities, individuals will be able build social-cultural capital and find pathways to enjoyable and rewarding fellowship through musicking. (See also ch. 1, Løkken et al.). These musical skills have a huge significance for coping with challenges

later in life and are a way to sustain and promote health (Batt-Rawden & Andersen, 2019).

Musical highlights and peak experiences – a sense of coherence

Musical high points are occasions participants describe as feelings of togetherness or connectedness, and are linked to concrete episodes, moments or events in their lives that are retained as happy memories. These participants speak of peak experiences (Maslow, 1970, 1976) or emotional responses to musical listening or performances that may be referred to as aesthetic emotions (Becker, 2004). As Maslow (1970, p. 236) argued when he discussed the mystic peak experience:

The mystic experience, the experience of awe, of delight, of wonder, of mystery, and of admiration are all subjectively rich experiences of the same passive, aesthetic sort, experiences that beat their way in upon the organism, flooding it as music does.

Fellowship and community in music is also an important aspect of LK20, and these results may inspire teachers to explore and create musical experiences in schools that will provide highlights in music for the individual.

Previous research relates to similar phenomena described as “strong experiences with music” (Gabrielsson & Lindström, 1995, 2001), pointing out how there is no set of musical works which is guaranteed to provide such experiences. This notion is in line with the experiences of the participants in this study and their subjective experiences of a spirituality and sense of meaning, described here as feelings of being “filled with” or “moved by”, being emotional. As Sloboda suggests (2005, p. 175): “We don’t really understand what music is, how it comes to have such a profound effect on us, why it moves us, fascinates us, brings us back to it again and again”.

For the participants in this study, music has the power to induce a trance, or create a special state of consciousness, and it is interesting to consider whether these peak experiences inspire to continue being a professional musician. As reported, beneficial musical experiences, personal

motivation, and inspiration to continue a professional career are illustrated through the statement: “Why we do it, again and again and again”. Becker (2004) also depicts this state of trance as a profound mystery, where one loses a sense of self, of ego, one feels one with the music, a sense of losing passing time. These mystical descriptions of trance experiences, such as the sense of closeness to the divine are also described by Sloboda (2005). (See also ch. 5, Kibirige.) People having had such peak experiences were more likely than others to pursue involvement with music for the rest of their lives. Cora’s peak experiences show a kind of transformed consciousness as a way of using music “*to think with*”, similar to what DeNora discusses (2003, p. 3). She explains how “these rare moments have given her meaning and why she should sing”, also in line with sense of coherence and coping capabilities (Antonovsky, 1987).

As we have seen in John’s narrative (page 8) while experiencing a musical highlight, a future scenario becomes a reference point or template for how to envision and produce that future, saying “there was no doubt that I should continue with this, being a musician”. According to Sloboda and Juslin, (2001), individuals with a lifelong commitment to music were much more likely to report strong emotional reactions to musical content than those individuals who were not involved with music. Thus, it seems that musicians who have had many strong emotional reactions to music may be better equipped to mobilize knowledge of the emotional consequences of expression in their performance. Viewed from this perspective, music is used to regulate and constitute the self, the thing that “gets them going” (Sloboda, 1990, cited in DeNora, 2000, p. 55): “The reason that many people engage with music, as performers or listeners, is that it has power to evoke or enhance valued emotional states”.

An interesting aspect of this notion from a previous study (Batt-Rawden, 2018) shows how non-musicians perceive musicians as having a specific emotional awareness, social capabilities or competence, things that they wish to be a part of. Sensing how musicians seem to “belong to another dimension” or “another world”, these opinions may sometimes result in mixed feelings, for example envy, admiration, positive remarks, critical comments or even jealousy towards people who perform music.

Self-musicking and coping capabilities – a road to health and wellbeing

People often talk about the importance of music in their lives, not least during personal crises, and how music can change their state of mind (Gabrielsson & Lindström, 1995). A narrative that includes all other experiences of a particular piece of music is part of a “musicked autobiography” (Becker, 2004, p. 6). This is no difference from professional musicians in this study. Early, musical practices seemed not only to increase self-efficacy or self-confidence, but the joy of playing seemed to be rooted in the pleasure of mastering an instrument among these participants.

As mentioned in this study, three of the participants have survived cancer, but this study does not give any answers to or causes for their recovery, although music seemed to be a vital part of their lives. One might assume that these participants may perceive music as being a form of “cultural immunogen” (Ruud, 2002, pp. 3, 5) – a type of “aesthetic behavior” that may protect or retain health or prevent ill-health. A previous study by Maranto (1993) suggested some years ago how involvement in music and its ability to enhance the body’s self-healing could be further investigated. The relatively new area of psychoneuroimmunology seeks to confirm the suspected intimate relationship between psychological events, the nervous system and immune system. Løkken et al., 2023 found a reduction in cancer-related mortality where creative activities were also performed; music, singing, and theatre engagement were the only creative activities that were significantly associated with a reduced risk of cancer-related mortality. These findings are supported by many clinical studies that have shown such activity to have a therapeutic effect on cancer patients. Music has been linked to immune response (Fancourt et al., 2014; Nunez, 2002; Theorell, 2014), with stress reduction as a possible pathway, and may impact individuals’ neurological and immunological systems. Self-efficacy beliefs seem to affect the body’s physiological responses to stress, including the immune system, and are thus important for the management of stress and perceived threat (Snyder, 2002, p. 281). Accordingly, if engaging in cultural events promotes immune functions by serving as a buffer against stress, this might be a valid factor among those with cancer in this study. This notion is also in line with

how musicians emphasize the importance of maintaining physical and mental health, and how career satisfaction encompasses financial, creative and emotional wellbeing (Brydie-Leigh et al., 2020).

To summarize, music is a health determinant and as such, a vital component in public health issues, hence learning and coping with life's challenges and adversities through music-making is a valuable salutogenetic approach that must be highlighted. Although this needs further investigation in light of the small sample and selective nature of the participants involved, this study provides valuable findings to take into account. There is no doubt that the complex reality of musicians' careers warrants more research on musicians' need to seek meaningful work which sustains them psychologically, while providing a living wage. Musicians of all kinds – educators, performers, community workers and others – overwhelmingly pursue a music career, because music is what they love (Bartleet et al. 2020). Based on the perspectives presented in this chapter, it might be of significance to acknowledge music's power as an interdisciplinary theme in the educational system. Thus, the new curriculum (LK20) in primary and secondary education in Norway should include a focus on public health and life management, and music as a health-promoting activity.

References

- Aalberg, A. L., Saksvik-Lehouillier, I. & Vaag, J. R. (2019). Demands and resources associated with mental health among Norwegian professional musicians' *Work*, 63(1), 39–47. <https://doi.org/10.3233/WOR-192906>
- Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the mystery of health*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenetic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11, 11–18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Balsnes, A. H. (2014). I get sick when I don't go to choir practice. In U. K. Geisler & K. Johansson (Eds.), *Choral singing: Histories and practices* (pp. 232–250). Cambridge Scholars Publishers.
- Balsnes, A. H. (2018). Singing for a better life: choral singing and public health. In L. O. Bonde & T. Theorell (Eds.), *Music and public health – a Nordic perspective* (pp. 167–186). Springer Verlag.

- Batt-Rawden, K. B. (2018). The fellowship of health musicking: A model to promote health and well-being. In L. O. Bonde & T. Theorell (Eds.), *Music and public health - a Nordic perspective*. Springer Verlag.
- Batt-Rawden, K. B & Andersen, S. (2019). Singing has empowered, enchanted and enthralled me. Choirs for wellbeing? *Health Promotion International*, 140–150. <https://doi.org/10.1093/heapro/day122> <https://doi.org/10.1093/heapro/day122>
- Blomberg, E. (2020). Skapergledens muligheter. Kunst- og håndverkslæreres forståelse og koblinger mot folkehelse og livsmestring [The joy of creating, related to public health and wellbeing] [Master's thesis]. OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/9107>
- Bartleet, B.-L., Bennett, D., Bridgstock, R., Harrison, S., Draper, P., Tomlinson, V. & Ballico, C. (2020). Making music work: Sustainable portfolio careers for Australian musicians. Australia Research Council Linkage Report. https://makingmusicworkcomau.files.wordpress.com/2020/06/mmw_full-report.pdf
- Becker, J. (2004). *Deep listeners: Music, emotion and trancing*. Indiana University Press.
- Bellis, M. A., Hennell, T., Lushey, C., Hughes, K., Tocque, K., & Ashton, J. R. (2007). Elvis to Eminem: quantifying the price of fame through early mortality of European and North American rock and pop stars. *J Epidemiol Community Health*, 61(10), 896–901. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.059915>
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology. A practical guide to research methods*. Sage Publications.
- Charmaz, K. (2017). Continuities, contradictions, and critical inquiry in grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods* 16, 1–8.
- Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Stewart, D. & Kreutz, G. (2008). *Choral singing, wellbeing and health*. Sidney De Haan Research Centre for Arts and Health. <https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/150743/DeHaanPUB28.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Clift, S., Jennifer, N., Raisbeck, M., Whitmore, C. & Morrison, I. (2010). Group singing, wellbeing and health: A systematic mapping of research evidence. *Research Involvement and Engagement*, 1(2). <https://doi.org/10.1186/s40900-015-0003-x>
- Crowe, S., Fenton, M., Hall, M., Cowan, K. & Chalmers, I. (2015). Patients', clinicians', and the research communities' priorities for treatment research: There is an important mismatch. *Research Involvement and Engagement*, 1(2). <https://doi.org/10.1186/s40900-015-0003-x>
- Dalstein, G. S. (2022). Kreativitet og livsmestring i kunst- og håndverksfaget. En studie av kunst- og håndverkslæreres forståelse av kreativitet og koblinger knyttet til livsmestring [Creativity and wellbeing in arts and crafts] [Master's thesis]. Oslo Met. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3014954/dalstein-mest2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring* [Teachers work with students wellbeing]. Vigmostad & Bjørke AS.
- Dawn, S. & Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 1–23). Sage Publications.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2003). Music sociology: Getting the music into action. *British Journal of Music Education*, 20(2), 165–177.
- Erkkilä, J., Punkanen, M. & Fachner, J. (2011). Individual music therapy for depression: Randomised controlled trial. *British Journal of Psychiatry*, 199(2), 132–139.
- Fancourt, D., Ockelford, A. & Belai, A. (2014). The psychoneuroimmunological effects of music: A systematic review and a new model. *Brain, Behavior and Immunity*, 36, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2013.10.014>
- Fancourt, D. & Poon, M. (2016). Validation of the arts observational scale (ArtsObs) for the evaluation of performing arts activities in hospitals and nursing homes. *Arts & Health: An International Journal for Research, Policy and Practice*, 8(2), 140–153. <https://doi.org/10.1080/17533015.2015.1048695>
- Fancourt, D. (2017). *Arts in health*. Oxford University Press
- Fancourt, D. & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and wellbeing? A scoping review*. Health Evidence Network Synthesis Report, 67. World Health Organisation (WHO).
- Fancourt, D. & Steptoe, A. (2019). Cultural engagement and mental health: Does socio-economic status explain the association? *Social Science and Medicine*, 236. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112425>
- Gibson, J. J. (1977). *The theory of affordances*. *Hilldale*, 1(2), 67–82.
- Forbes, M. & Bartlett, M. (2020). ‘This circle of joy’: Meaningful musicians’ work and the benefits of facilitating singing groups. *Music Education Research*, (22)5, 555–568. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1841131>
- Gabrielsson, A. & Lindström, S. (1995). Can strong experiences of music have therapeutic implications? In R. Steinberg (Ed.), *Music and the mind machine*. Springer-Verlag.
- Gabrielsson, A. (2001). Emotions in strong experiences with music. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion*. Oxford University Press.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Ashgate.
- Green, L. (2003). Music education, cultural capital, and social group identity. In M. Clayton., T. Hergbert & R. Middleton (Eds.), *The cultural study of music – a critical introduction* (pp. 263–273). Routledge.

- Løkken, B., Merom, D., Sund, E., Krokstad, S. & Rangul, V. (2020). Cultural participation and all-cause mortality, with possible gender differences: An 8-year follow-up in the HUNT Study, Norway. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 74(8), 624–630.
- Løkken, B. (2023). Engagement in cultural activity and public health: The HUNT Study, Norway. [Doctoral theses]. NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3064857>
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358, 483–488.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40, 795–805.
- Maranto, C. D. (1993). Applications of music in medicine. In M. Heal & T. Wigram (Eds.), *Music therapy in health and education*. Jessica Kingsley Publishers.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1976). *Religions, values and peak-experiences*. Penguin Books.
- Musgrave, G. (2023). Music and wellbeing vs. musicians' wellbeing: Examining the paradox of music-making positively impacting wellbeing, but musicians suffering from poor mental health, *Cultural Trends*, 32(3), 280–295. <https://doi.org/10.1080/09548963.2022.2058354>
- Nunez, M. J., Mana, P., Linares, D., Riveiro, M. P. & Balboa, J. (2002). Music, immunity and cancer. *Life Science*, 71(9), 1047–1057. [https://doi.org/10.1016/S0024-3205\(02\)01796-4](https://doi.org/10.1016/S0024-3205(02)01796-4)
- Procter, S. (2004). Playing politics: Community music therapy and the therapeutic redistribution of music capital for mental health. In M. Pavlicevic & G. Ansdell (Eds.), *Community music therapy* (pp. 214–230). Jessica Kingsley Publishers.
- Roos, M., Roy, J.-S. & Lamontagne, M.-E. (2021). A qualitative study exploring the implementation determinants of rehabilitation and global wellness programs for orchestral musicians. *Clinical Rehabilitation*, 35(10), 1488–1499. <https://doi.org/10.1177/02692155211010254>
- Ruud, E. (1997). Music and quality of life. *Nordic Journal of Music Therapy*, 6(2), 86–91.
- Ruud, E. (2001). *Varme øyeblikk* [Happy moments]. Unipub.
- Ruud, E. (2002). Music as a cultural immunogen – three narratives on the use of music as a technology of health. In I. M. Hanken, S. G. Nilsen & M. Nerland (Eds.), *Research in and for higher music education. Festschrift for Harald Jørgensen*. NMH-Publications.
- Ruud, E. (2005). Music: A salutogenic way to health promotion? In G. Tellnes (Ed.), *Urbanization and health. New challenges to health promotion and prevention*. Academic Press, UniPub.

- Ruud, E. (2013). Can music serve as a “cultural immunogen”? An explorative study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Wellbeing*, 8, 205–209.
- Shepard, J. & Wicke, P. (1997). *Music and cultural theory*. Polity Press.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*, (4th ed.). Sage Publications.
- Sloboda, J. A. (1992). Empirical studies of emotional response to music. In M. Riess Jones & S. Holleran (Eds.), *Cognitive bases of musical communication*. American Psychological Association.
- Sloboda, J. A. & O'Neill, S. A. (2001). Emotions in everyday listening to music. In P. N. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research*. Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford University Press.
- Steinberg, R. (1995). *Music and the mind machine*. Springer.
- Stige, B. (2005). Music as a health Resource. *Nordic Journal of Music Therapy*, 14(1), 15–32.
- Stige, B. (2012). Health musicking: A perspective on music and health as action and performance. In R. MacDonald., G. Kreutz & L. Mitchell (Eds.), *Music, health and wellbeing* (pp. 183–195). Oxford University Press.
- Theorell, T. (2014). Psychological health effects of musical experiences: Theories, studies and reflections. *Music Health Science*.
- Trondalen, G. (2013). Musical performance as health promotion: A musician's narrative. In L. O. Bonde, E. Ruud, M. S. Skånland & G. Trondalen (Eds.), *Musical life stories. Narratives on health musicking* (pp. 173–191). Norwegian Academy of Music.
- Vaag, J., Saksvik, P. Ø., Milch, V., Theorell, T. & Bjerkeset, O. (2015.) Sound of wellbeing; revisited – choir singing and wellbeing among Norwegian municipal employees. *Arts & Health*, 5, 93–102.
- Vaag, J., Bjørngaard, J. H. & Bjerkeset, O. (2016). Symptoms of anxiety and depression among Norwegian musicians compared to the general workforce. *Psychology of Music*, 44(2), 234–248. <https://doi.org/10.1177/0305735614564910>
- Vellacott, C. & Ballantyne, J. (2022). An exploration of the practice habits and experiences of professional musicians. *Music Education Research*, 24(3), 312–326, <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2053513>
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 29(5).

Social Wellbeing and Community in the Processes of Musicking and Dance-Musicking: Investigating Students' Social-Artistic Interactions

Ronald Kibirige

NTNU Norwegian University of Science and Technology

Abstract: Social wellbeing is cultural-specific and largely dependent on phenomena surrounding a people. It is profoundly rooted in the understanding that the state of being healthy is achieved not only through medicalised treatment, but also in our daily community interactions. This chapter investigates the social-artistic interaction processes of musicking and dance-musicking, focusing on how they can facilitate, activate, and sustain students' transformation from one state of being to another. It draws on social-artistic experiences in a community children's ensemble in Uganda and focuses on detailed musical and body-rhythmic action, reaction and interaction that unfold in transcendental pedagogical moments of musicking and dance-musicking. As such, the discussion hinges on students' embodied music and dance-music interaction in teaching and learning contexts. The chapter explores the concept of liminality and Ubuntu philosophy as theoretical frameworks, and adopts a combination of ethnographic and autoethnographic methods to investigate practical social-artistic experiences through which students achieve transformation to enter into a state of wellness in a social sense. From these experiences, I conceptualise a social-artistic model of a practitioner's embodied state of being and transformation from one state of being to another. The broader aim of this study is to create an awareness of the multifaceted social benefits of the social-artistic interactive processes of musicking and dance-musicking that can activate and enhance students' wellbeing in school environments.

Keywords: social wellbeing, musicking, dance-musicking, social-artistic interaction

Citation: Kibirige, R. (2024). Social wellbeing and community in the processes of musicking and dance-musicking: Investigating students' social-artistic interactions. In A.-L. Heide, K. B. Batt-Rawden, M. Stranden & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Vol. 7. Health and life skills Through music, arts and culture in education* (Ch. 5, pp. 119–140). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.216.ch5>
License: CC BY-NC-ND 4.0

Introduction

The term *wellbeing* is widely used in educational contexts to refer to the human physical, psychological/mental, emotional, social, spiritual, economic, and intellectual state of being well, healthy and happy. It has also been contested, as it may have a multitude of definitions as well as significant cultural and social meanings in different communities (Weare & Nind, 2011). Wellbeing is regarded as a matter of concern in many public policy instruments (Fisher, 2019).

The Norwegian Directorate of Education (2020) noted an increase in the proportion of pupils that feel socially excluded, which negatively affects their wellbeing. To counteract this trend, Norway's new school curriculum reform framework for primary and secondary education (2020) clearly emphasises health and life skills focusing especially on students' physical and mental health. This has in turn caused a substantial growth of related research on school-based interventions drawing attention to educational institutions (Batt-Rawden, 2007, 2018; Eiksund, et al., 2020; Skoglund et al., 2021). A humanistic state of being well is experienced by individuals and communities worldwide. For instance, in the current formal East African education system, Uganda in particular, academic institutions are slowly but increasingly becoming aware of social wellbeing despite the strain on resources in this field (Kigozi et al., 2010).

Using examples from Uganda, this study focuses on social wellbeing as a form of wellbeing that relates to socially interactive human engagements that promote an individual's state of being socially well. This state of being (healthy) is not only achieved through medicalised treatment, but also in our daily social interactions (Anders, 2018; Goffman, 1974). I will discuss the processes of musicking and dance-musicking as community social-artistic mechanisms that articulate, effect and sustain social wellbeing among students/practitioners (Elliot, 1995; Kibirige, 2023c; Small, 1998). Within the community social-artistic interaction contexts of this chapter, I use the term *practitioners* to refer to musicians and dancers engaged in their music, dance, and dance-music practices in both formal and non-formal contexts. This word is used interchangeably with "students" as they are the main focus of the study. By social-artistic interaction, I refer to the interaction which focuses particularly on

the social situatedness and interconnectedness of an artistic phenomenon such as music and (or) dance – interaction that views students’ social surroundings and alliances in the community as both a resource and situated knowledge. Although music and dance have existed as part of community life unfolding in community social-interactive events for a long time (Stamou et al., 2022), scholarly efforts looking into and beyond the embedment of social wellbeing in such local community interactive mechanisms are still scanty (Jain & Brown, 2001; Olvera, 2008; Sheppard & Broughton, 2020). Societies, especially local communities, have always had certain practices for social interaction, some of which may not depend on substantial economic resources.

While the embodied processes of musicking and dance-musicking inform several aspects of human life and community activities, academic discourses have not paid enough attention to detailed essences of such processes from the practitioners’ point of reference, especially on a micro level of interaction (Connolly et al., 2011; MacDonald et al., 2013). How do these processes activate, enhance and sustain a practitioner’s state of being socially well, thereby facilitating their transformation from one state of being to another? I investigate this notion of social wellbeing in two contexts of social-artistic interaction/engagements: 1) Musical and dance-musical interactions in a children’s community-based organisation called Peace Africa Children’s Ensemble (PACE), located at Kawempe-Ttula, a suburb of Kampala in south-central Uganda, and its members’ social-artistic interactions at their designated secondary schools; 2) My social-artistic and transcendental choreomusical interactions with members of PACE unfolding in artistic engagements that articulate their transformation from one state of being to another.

The Peace Africa Children’s Ensemble (PACE)

PACE is a community children’s organisation that uses the transformative power of music and dance to educate, nurture, sustain and artistically equip children from culturally diverse communities with the social, cultural and social-cultural skills they need for succeeding at school and in their future careers. PACE interacts with and supports children at

primary, secondary and tertiary levels of education. At present, most of its members are at lower and upper secondary school. The main ideology behind PACE is to promote an understanding of the arts from a community-based, social-artistic perspective. Indeed, artistic presentation/performance is a central part of this ideology. However, PACE focuses more on the process of *doing* and how this process of interaction constructs, reconstructs, develops and promotes social creativeness, awareness of self and the other, as well as on grounding the very core aspects of coexistence embedded in the music, dance and dance-music practices in which they engage. These are undergirded by the understanding of being *omuntu mu bantu* (a person among other persons), which is at the core of the *Ubuntu* philosophy. This approach to the social-artistic processes of musicking and dance-musicking would benefit school settings if wholistically adapted, as it embeds and activates several ways of creating healthy, friendly and collaborative school environments.

The chapter begins by presenting the main premise, including the study's main research station, context and geographical scope. I then discuss the theoretical and methodological approaches applied and my own position within them. Supported by these approaches, I describe my engagement with the research material and experiences, which takes place at two levels of transformation: 1) the micro level, which explores the practitioners' embodiment of wellbeing by focusing on how transformation can manifest itself and be sustained through embodied musical and dance-musical interaction, and 2) the macro level, which draws on the micro aspects as building blocks for practitioners' transformation to discuss the macro aspects of the notion of social wellbeing. Finally, I sum up the discussion with some pedagogical reflections and conclusions.

Theoretical approaches applied

The theoretical framework of this research draws and focuses on community and the processes of musicking and dance-musicking that present the bodily actions of music, dance, and dance-music as a means for social-artistic dialogue. In this embodied dialogical interaction, I apply choreomusical analysis (Damsholt, 1999, 2006; Felföldi, 2001; Gore et al.,

2020; Kaeppler, 1996) as a tool to investigate student musicians' and dance-musicians' social-artistic interactive experiences that pivot their transformation to a state of wellbeing. Such inter-human social-artistic experiences call for social-functional as well as practitioner-centered approaches that can enumerate the embodied music and dance-music dialogue that may be silent and/or invisible to an observer, inscribed within the practice and/or felt by the practitioner.

The analytical approaches applied here illustrate students' transcendental moments that facilitate and nurture their transformation from one state of being to another. This transformation relates to folklorist Arnold Van Gennep's concept of liminality that he developed in the early nineteenth century, which was subsequently taken up by Victor Turner (1967) and widely used by many sociologists, anthropologists, and other scholars studying rituals (Collins, 2005; Schechner, 2017; Szokolczai, 2009; Thomassen, 2009). Van Gennep (1960) contends that rites of passages do exist in every culture and constitute three distinctive phases: the pre-liminal, liminal, and the post-liminal. The pre-liminal phase involves a state where one is still in a situation from which one would like to break away. The liminal phase is transitional; the individual engages in the act (transition rites) that break them free from the pre-liminal phase. This act therefore marks the actual breaking of the threshold between the pre-liminal and liminal phases. The post-liminal phase is where one has gone through the liminal phase and gained a new identity. Therefore, liminality represents a "holding" stage where the individual has not yet reached the post-liminal.

Practitioners' music and dance-music embodiments are grounded in inclusive and coexistential community contexts as well as an understanding of human interactive relations. Therefore, I apply the theory and philosophy of *Ubuntu* (Broodryk, 2006; Lefa, 2015) here. *Ubuntu* activates harmonious coexistence through human agency and interaction that form a key ingredient of individual and community social wellbeing. *Ubuntu* grounds the understanding that we can understand an individual musician through their engagement with other musicians or musical beings. It therefore grounds the notion that we need other human beings in order to be human (Kamwachale, 2012). On a micro level, the

discussion engages the theory of *Ubuntu* through embodied rhythmic, sonic and body-sonic action; it also brings forth a reaction detailing a practitioner's social-artistic corporeal, and "coexistential" sense of being. On the macro level, the application of this theory draws on educationist Alfdaniels Mabingo's (2020) assertion about *Ubuntu* being an undergirding framework for dance pedagogies in local communities, for our state of being socially well and healthy is activated and lived through a creatively complex interplay between individuality and communality.

Methodological approaches used

This study draws on both ethnographic and autoethnographic methods, with related approaches folding in and out of each other (Bradley, 1993; Creswell, 2013). On an ethnographic level, the study draws on participant and non-participant observations, open reflective discussions, practical pedagogical as well as free and non-prescriptive social-artistic interactions as methodological tools. I draw upon social-artistic accounts, giving precedence to emic interpretations of social-artistic transformative interactions and experiences following two informants that grew up at PACE.

Participant observations drawn upon here are from my personal artistic experiences with the students in pedagogical contexts, focusing on both individual and collective live embodiments. From a participant observational viewpoint, individual and collective artistically pedagogical dialogue between me (as a teacher) and the students ensued, creating what dance educator Tone Pernille Østern (2013) refers to as the teacher's "bodily-sensory experience." I therefore draw on this personal experience as part of the participant observation protocol, and reflect upon these experiences in an autoethnographic sense.

Furthermore, I lived in a children's home similar to PACE during the period 1997–2001 as part of my upbringing. I am therefore an earlier beneficiary of this social-artistic pedagogical interaction in this setting, in which the processes of musicking and dance-musicking are key tools for social and pedagogical interaction. My roles in PACE as artistic instructor and volunteer administrator were inspired by this orientation in addition

to communal musical and dance-musical experiences. Therefore, this study, in part, pivots on an underlying personal agency – an autoethnography unfolding from personal social-artistic experiences.

The materials analysed as part of this study include a series of open-ended and close-ended interview interactions with five current student practitioners and three past students of PACE, two of whom are followed up to the present day. Several records of artistic engagements, some of which are musicking and dance-musicking rehearsals, as well as two personal engagements with drum music (*engaabe*), are examined. One of them is a rehearsal, and the other is a recording of a rehearsal leading up to a performance. This material has been selected from a mass of artistic engagements with the participants both at and beyond the PACE home. When dealing with this material, focus is put on the processes and moments of *doing* (see figure 1) in which an understanding of practitioners' transformation can be developed (see figure 2). It is from this understanding, experience and artistic inquisition supported by the concepts of liminality and *Ubuntu* that a social-artistic model of practitioners' embodied states of being and transformation, as shown in figure 3, is conceptualised.

All materials that are part of this study have been obtained and used in observance of ethical considerations for research in Uganda. Consent was given by both the participants and the PACE administration for academic use of the material. I have stressed anonymisation of some of the informants' names by giving them pseudo names such as Meta and Mika.

Towards a state of being socially healthy/well

The state of being healthy, or wellbeing, is not only achieved through medicalised intervention, but also through active interaction with our immediate and surrounding environments. For students, these environments can include their families, classrooms, or peers within community setting. Active interactions such as the processes of musicking and dance-musicking, be they in a school setting, community or family (extended or not) activate students' social, artistic, and collaboratively creative being (Kibirige, 2020, 2023b, 2023c; Wenger, 2000). In both

school and larger community settings, this opportunity and guided ability for a student to social-actively engage with other individuals around them is a process of generating human social capital (Kibirige, 2023a). In many local communities in Africa, community members depend on such human social capital for their wellbeing.

The processes of musicking, dancing and dance-musicking in such communities have for many centuries been key in initiating, activating and maintaining this social capital. At PACE, this social dependence is activated through artistic activity and social-artistic care for the students. The artistic interaction enhances the student's ability to be that person among other persons – an understanding that is at the core of the *Ubuntu* philosophy. This interaction has a lot to do with the educator's ability to create a safe environment for the student to explore artistically in order to transform from one state to another. Transcendent social-artistic moments such as that seen in figure 1 below both cultivate and absorb the participants into an artistically collaborative group identity – a community in which such continued social vibrations and artistic sensations activate and maintain their state of being socially well.



Figure 1. A moment in a musical, dance, and dance-musical interaction at the PACE home.

Members of PACE in a moment of Amaggunju music and dance-music interaction. Photograph by author at the PACE home, May 2011.

The photograph in figure 1 above captures a moment in the group's interaction with the *Amaggunju* music, dance, and dance-music tradition of

the Baganda people of south-central Uganda – one of several traditions in the PACE repertoire. It is in the continuum of these moments that interactive learning is achieved. At PACE, the process of interactive learning can be marked into three general stages, each of which is dependent on the student's/child's state when they join the ensemble.

In the first stage, new children are part of the interaction; however, they are not necessarily required to take part in the social-artistic engagements such as scheduled rehearsals. While they might participate passively through listening to others rehearse, or freely sing and dance on their own, they are not prohibited from joining in on the musical and dance interactions if they so wish without any prompting from the facilitators, caretakers or peers. The second stage is when they start to imitate their colleagues or join the rehearsals on their own and start to learn the songs and (or) movement patterns. At this stage, they are picking interest, experiencing the interactions at different levels, as well as learning through imitation by mirroring each other and the instructor(s). They engage their bodies and voices practically with guidance, care, and instruction from the instructor(s) or facilitator(s). The third stage is when they have picked up the basics of the art and are engaging with it freely on their own. At this stage of engagement, they may be encouraged to either take part in a production of a performance guided by the instructor(s) or explore musical or body-rhythmic phenomena on their own.

For example, in figure I above, some of the PACE practitioners were in an artistic moment in stage three, combining both the performance aspects and social-artistic experience. This was a non-prescriptive moment captured at the PACE home after a brief performance held on the PACE grounds. Unaided by anyone else, the students went into a free and ecstatic social-artistic interaction with the *Amaggunju* tradition, which was not part of the planned performance program. This is quite a common scenario at PACE; at the end of a planned performance engagement, students jump passionately into such moments, breaking boundaries and limitations falling into a free and spontaneous moment of musicking and dance-musicking. Speaking of these moments at PACE, Noel Kaggwa, a member of the ensemble, narrated that:

Abaana bafunayo akaseera nebekubira omubali gwebatasobodde kuteeka mu show. Sometimes show ebeera nnyimpi nebatemalaayo – ekinyegegyege kibatwalirizaaahh nebata nebataaya. Akaseera ako kaba special okulaba nòkubeeramu kubanga osobola okulabiramu abaana byebakola byotalabira mu rehearsal oba mu performance.

English translation: Children get a moment and play on their own what they were unable to put in the performance. Sometimes the performance is brief that they do not give/release all they can – they get carried away and break free. It is a special moment to see and be part of because you can see what the children do that you would not see in a rehearsal or performance (*sic*). (Personal interaction, January 10, 2023)

As Kaggwa contends, such explosive embodied moments are part of the observable process of transformation. The students' ability to break free into this ecstatic state using the artistic material learnt over a given time, speaks to their continued progress of moving towards a state of being socially well; again, depending on the state they were in when they joined the group.

Embodying wellbeing – manifestation and sustenance of transformation on a micro level

In a social-artistic environment, musicking and dance-musicking can facilitate, cultivate, and sustain transformation from one state of being to another (wellbeing) through wholistic interaction. In the detail of sustained music and/or dance-music interaction, the practitioner may achieve momentary transcendence. Such moments can become building blocks for a practitioner's transformation into a state of being socially well. This process of transformation therefore develops from micro social and social-artistic levels of interaction, growing into this desired state. It is therefore important to explore these processes more from the practitioner's viewpoint rather than only from the observer's. From a practitioner's point of view, we are able to go beyond the audible and visible manifestations to the practitioner's inner-felt sensations in the process of *doing* that foment such embodied being, un-being, non-being and

becoming, which may in turn lead an individual into the desired *new state of being*.

At the micro level of social-artistic musical and dance-musical interaction, the practitioner is in a sustained embodied dialogue and negotiation in which they engage with tensions, extensions, flexions, as well as anticipation; this happens both explicitly and implicitly, and it also happens on personal and interpersonal levels. On a personal level, the practitioner engages their own musical self through sonic, bodily, body-rhythmic, body-sonic interplay that elicit their sensorial and/or emotional interaction through musical or dance-musical action. On the interpersonal level, the practitioner interacts with their fellow practitioners. Again, this occur melodically, melo-rhythmically, bodily or body-rhythmically, collaboratively creating a social and social-artistic vibe that elicits their sensorial and/or emotional interaction through musical or dance-musical action. An example of such a personal and interpersonal social-artistic dialogue in which we engage bodily with musical tensions, extensions, flexions as well as anticipation through musical and dance-musical engagement is shown in the video excerpt linked from the QR code in Figure 2 below.



Recorded and produced by Adnan Ssenkumba for PACE, and posted on peaceafrica1 YouTube channel on September 10, 2011: <https://youtu.be/9En0IJ2ZNO8?si=Pr8cMBf8ABz1A8AC>

Figure 2. QR code – a video excerpt of Amaggunju, Ekitaguriro, and Orunyeye dance and dance-music traditions in social-artistic and performance contexts.

The video excerpt captured social-artistic engagements that were made into music, dance and dance-music expositions on stage. The renowned music, dance and dance-music tradition called *Orunyeye* from south-western Uganda is a social and social-relational tradition enacted by both girls and boys, each gender with its own body-rhythmic patterns (see 2:01 in the video in Fig. 2). They both share the same music in the dancing and dance-musicking process, making use of both

percussive and melodic instrumentation. The *Orunyeye* choreomusical interaction brings together a combination of syncopative and percussive constellations of male dancers' *ebinyeye* (leg rattles) and female dancers' *amajugo* (ankle bells), a dialogical, repetitive, and highly rhythmic set of three drums (*embuutu*, *empuunisa*, *engaabe*) played individually, *amadinda* (xylophone), *endingidi* (tube fiddle) and vocal expressions by everyone involved. All of these are accentuated by bodily rhythm, rhyme and temporal multiplications as well as sonic and motivic formulations geared toward exploring personal and interpersonal interaction. They initiate, develop, and maintain a vibrant musical and choreomusical dialogue and embodied negotiation between the musicians, dancers and dance-musicians that is simultaneously not only visible and audible, but also invisible. In this tradition, the practitioner is both a musician and dancer, because the action of musicking/rhythming is one of dancing, and the action of dancing is one of music-making. The instrumentation, lyrical pronunciations and invocations, rhythmic ankle bells and leg rattle enchantments, as well as the bodily (micro) rhythms, both visible and invisible, all combine and harmoniously coexist to create live musicking and dance-musicking moments through which the practitioners traverse and transcend different modes of being. It is this continued interaction that facilitates practitioners' transformation over time.

Author's practical experience

As I reflect on the social-artistic transformative experiences of children at PACE, I focus on my own embodied musical and dance-musical interactive experience in playing the *engaabe*, as it is referred to in south-western Uganda. Transformation from one state of being to another may not happen in just one musical or dance-musical interaction; rather, it rises from momentary transcendences over time.

In the video in figure 2, I use an intrinsic rhythmic inter/counteraction between the *engaabe* (long drum) player (myself), the other dance-musicians and the dancers. The *engaabe* drumming is a sonic rhythmic and percussive interaction between the drummer and dancers that rhythmically and percussively articulates the inner and outer dialogue, tensions, bodily anticipation and negotiations of the male dancer with support of

all the vibrations and reverberations of the rest of the musical constellations surrounding the practitioner in a moment of *doing*. It is easy to think that this drummer is playing what the dancers are dancing, or that the dancers are dancing what the drummer is playing. They are both not necessarily doing this, although their intrinsic melo-rhythmic and percussive interconnectivity in the moment of *doing* visibly indicates that this is the case (Nzewi, 1974). It is in this interconnective, mutual interdependence that the dialogical negotiation through repetitively varied sonic and motivic interaction unfolds.

As observed in the video, I depend on my ability to intuitively anticipate, rhythmically extend, act, react, interact and syncopatively connect to my inner artistic self and that of the dancer. As a drummer in this moment, I am not only held together with the dancers by our rhythmic, sonic and body movement connectivity; we are also held together by the manifestation of our momentary artistic bond we develop as well as the care for them in this teaching and learning process. As I play, I fall into an embodied flow of the dancer's lived bodily movement actions and accentuate, mark, share, and intuitively interact with their (dancers') feelings, tensions and extensions through rhythmic, and sonic multiplication, retention, anticipation, as well as understanding of the melodic, motivic, and rhythmic flow of this music a dance-music moment. This does not only require artistic acumen on the part of the educator but also sensitive collaborative skills.

The *Orunyeye* long drum player reaches a moment when he gets deeply immersed in the motivic flow of the dancer's movements and rhythmic interplay that they come to share, express, negotiate, extend them to accommodate their feelings even unconsciously. Within the tradition's contextual confines, the dancers and dance-musicians dialogue through a multiplicity of movement and movement-sounds. Such sustained wholistic social-artistic dialogues foment moments of transcendence through musical and dance-musical interaction that nurture and sustain practitioners' transformation from one state of being to their state of being socially well. I play with care and flexibility to accommodate the students' abilities and create a safe artistic environment for them to explore freely and safely. I do so by following the flow of their bodily

and body-rhythmic reaction to, and interaction with the dialogical, percussive, as well as the syncopative rhythms I play for and with them in that moment as a pedagogue. It is within this safe space and freedom that momentary transcendences unfold. These moments of micro artistic actions, reactions, and interactions become building blocks for transformation on a macro level.

Manifestation and sustenance of transformation on a micro conceptual level

PACE's social-artistic programs present many examples of children who have achieved such transformation. For this study, I have interacted with and followed up on some of them. The transformation of Meta (23), and Mika (20), described below can give us insight into this experience.

Meta's transformation

Meta joined PACE at the age of eight. Before joining, she attended a primary school in her village where she had reached primary three class level (P3). Even at this young age, she had already had community orientation in a few dancing and musicking traditions. Meta lost her father at the age of four, and she was not coping well with this sad life event. She did not speak much and often sought seclusion from public spaces. This had started to affect her progress at school and slowed down her language/speech development. Her uncle, grandmother, and mother approached PACE to admit her. This was not because they could not take care of her, but because they believed she could benefit from a more interactive space "where the thoughts of losing her father" might not arise as easily. They were also aware of the fact that PACE would provide her with a better learning environment. The shift from her old school to the new one gave her an additional hard time as the life conditions there were different. However, after a few months of social and social-artistic interaction at PACE, her grades improved. In her second term, she became one of the top three students in her class, and never came down from this position for the rest of her primary school time. I observed that her music, dance, and dance-music interactions became expressive, meditative, and

mediative mediums. She affirms this observation in an open interview interaction in which she explained to me that:

Right from the process of learning and artistically interacting with the details of the bodily rhythmic patterns we engage with, I feel I have been able to explore and kind of overcome and manage my grief, personal worries, tribulations. There are musical and dance moments in time in which I feel I am at terms with myself.

(Personal interaction, December 8, 2022)

In less than a year, Meta had settled in, found her passions, and was on the way to success. At the end of her lower secondary school level, she had become an ambassador for the rest of the children at PACE, and by the end of her upper secondary school, she had become the junior dance and dance-music engagement director. PACE supported her university studies and, upon completion, she got employed as an administrator and human resource manager at a community primary school.

Mika's Transformation

Seven-year-old Mika joined the ensemble under the same circumstances as Meta a few years later. At this point, according to his mother, Mika had a strong fear of crowds, and when his father passed away, the situation worsened, as the two had been very close. He had been unable to go to school for close to a year because of this fear. His mother took him to PACE not only because she did not have enough resources to support his education, but also because PACE had an interactive community cultural environment that could help alleviate his fear. While his first two weeks at PACE were not easy, the administration along with his mother gave him the required care and the interactive environment he needed to thrive. Mika started engaging social-artistically with the rest of his fellow children in just over two weeks from when he had joined the ensemble. Despite all his earlier troubles, he started to overcome his fear; two months later, he was able to start going to school. In my interactions with him as part of this study, Mika narrated to me that there were some times during his secondary school life when he could still get anxious if when he had been called on to speak. He mentioned a time when he was elected

as a prefect and had to speak to the entire school at morning assembly. “In the first two minutes of this address, I felt like I was sweating, but then I just imagined this as a musical interaction like we usually do at PACE. It was not the best speech, but at least I felt confident and interactive as I went into it”, he said. Mika has now just finished his final secondary school examinations and is getting ready for university life.

From such experiences, observations, practical artistic interactions (performative or social-artistic), and narratives through ethnographic investigation, a social-artistic model of practitioners’ embodied states of being and transformation is conceptualised.

The five states of transformation

The social-artistic model of students’ embodied states of being and transformation illustrates five distinctive states of transformation. Arnold Van Gennep’s concept of liminality gives this model a general framework (1960). The model draws on the nuances of social-artistic engagement. As illustrated in figure three below, the five transformative states of being give an overview of how a student’s transformation (such as those of Meta and Mika) can unfold and be sustained on the macro/conceptual level.

From the three-phase frame of liminality, five transformative states of being are not only conceptualised but also practically lived by the student. There are two states in the pre-liminal phase, one in the liminal and two in the post-liminal phase. These phases of transformation are not part of a ritual as described in the liminality frame. They are related to social-artistic engagements that are non-prescriptive processes unfolding in a sonically and motivically nuanced form. In this chapter, the three phases of liminality provide a frame and outlay of the process on a macro level, while the practical interactive actions, as discussed earlier, detail the momentary transcendence process on a micro level.

A student’s state of being socially healthy can be influenced by many factors from their past or new/current environments. For instance, changes in their environments in addition to their perception of the past and present environments and ability to cope or adapt always play a role in shaping their wellbeing. At PACE, transformation is not consciously timed, as each child has their own capacity for coping. The instructors

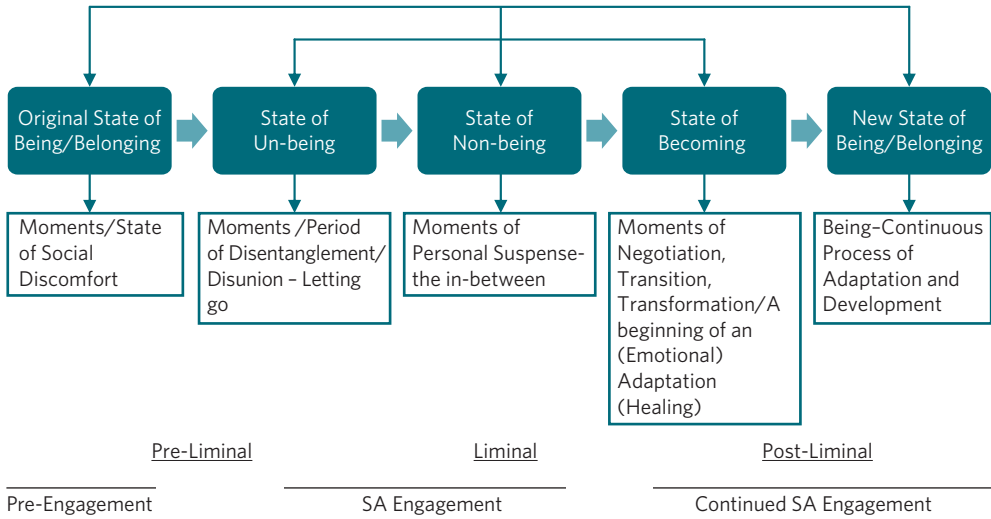


Figure 3. A Social-Artistic Model of Practitioners’ Embodied States of Being and Transformation -Practitioners’ Transformation Through Social-Artistic (SA) Engagements.

take care to provide a safe space for transformation to unfold naturally. The original state of being is any state in which they arrive. It is a common phenomenon that humans adapt to their surroundings. This process of adaptation is what I refer to as the “state of un-being.” It is the process in a moment, time or period in which an individual consciously or unconsciously lets go or adjusts to let in the confines of their present environment. This may include, but is not limited to, norms, values, culture or any other aspects of life (macro or micro) that enhance or affect a new state of being. In the case of PACE, musicking and dance-musicking, as described earlier, is one of the tools that do not only propel this process, but also sustain it.

Between the state of un-being and that of becoming exists another state, one in which a person is neither in the previous state nor in the next/desired one. It is an in-between period in which one does not belong. One lets go of the previous state but has not embraced the present/prevaling confines of being. This state of being is what I refer to as “the state of non-being.” This period in the *doing* can be understood as the liminal state, threshold, or what Victor Turner would refer to as the “state of betwixt and between” (Turner, 1982, p. 17). This liminal moment in time becomes the threshold between the state of un-being, which Van

Gennep (1960) would call the “pre-liminal stage,” and the state of becoming, which is also part of the post-liminal stage.

In the state of becoming, the student starts to let in the confines of the present environment, norms, values, culture, atmosphere, or any other aspects of life (macro or micro) that enhance, effect, or affect their new state of being (wellbeing), but not yet fully achieved their new state of being. In the last state of being, which is the new state of being, we see the practitioner having successfully achieved and being comfortably settled in, actively interacting with the elements of the new state of being. This entire process exists within a realm of tremendous interactions, tensions, extensions, as well as suspension, negotiation, or even contestation of past and present realities that one can observe both actively and passively. Musicking and dance-musicking provide the platform for these situations. The flow, structure, and duration of their manifestation are not fixed, but flexible depending on how complex the nature of the original state of being is. Within the purview of PACE, pedagogues exercise care to provide a social-artistically safe environment for the students, to help them achieve the desired transformation.

Even though such approach and view of these processes are common in local communities in Uganda, they are not yet emphasised in formal school settings. The ideas, approaches and conceptualisations in this chapter can be activated and considered for application in diverse environments beyond Uganda. Social-artistic interaction is one of the avenues through which social wellbeing could be activated and experienced by students in different contexts of school or community life outside the context of the present study. Indeed, focusing more on these interactions, for example in school curriculum development, can go a long way towards expanding and realising the social and health benefits of such processes for students and teachers alike. In the new school curriculum reform framework for primary and secondary education, where there is emphasis on students’ physical and mental health, the social-artistic model of students’ embodied states of being and transformation is an idea to consider, develop and expand on, even beyond the limits of its presentation in this chapter.

Pedagogical reflections and conclusion

Promoting an interactive, free and non-prescriptive social-artistic musical and dance-musical engagement cultivates an environment for students' primordial self-expression. Many societies have inscribed knowledge in music and dance-music traditions, some of which seem difficult to access and make easily available in formal academic structures. To get closer to such knowledge, music and dance-music researchers, students, teachers, pedagogues, as well as teacher education institutions ought to look at the arts not only in, but also beyond their preconceived presuppositions if we are to tap into its unending possibilities. This will further spark inquiries similar to this one that reveal the arts' vast tributaries of human social existences and coexistences. Students can find their own local social-cultural community "rites of passage" through social-artistic engagement to reach a new state of *being well*.

I have discussed how the processes of musicking and dance-musicking can sustain and activate social wellbeing. The focus has been on exploring how in these processes, practitioners are able to transform from a given state of being to achieve social wellbeing. The discussion has brought to the fore a practitioner-centered view of musical and dance-musical arts in exploring what is felt in the pedagogical processes of musicking and dance-musicking – that which unfolds within the practitioner in the moments of *doing* and how this activates their being that person among/with other persons. Drawing on practical experiences, observations, and interactive interview narratives, I have examined how moments of music and dance-music action, reaction and interaction propagate, enhance, and activate social wellbeing.

References

- Anders, P. (2018). *Framing social interaction: Continuities and cracks in Goffman's frame analysis*. Taylor & Francis.
- Batt-Rawden, K. B. (2018). The fellowship of health musicking: A model to promote health and well-being. *Music and Public Health: A Nordic Perspective*, 215–235.
- Batt-Rawden, K. B. (2007). *Music and health promotion: The role and significance of music and musicking in everyday life for the long term ill* [Doctoral dissertation] University of Exeter.

- Bradley, J. (1993). Methodological issues and practices in qualitative research. *The Library Quarterly* 63(4), 431–449.
- Broodryk, J. (2006). Ubuntu African life coping skills. *Theory and practice*, 1(2).
- Collins, P. (2005). Thirteen ways of looking at a 'ritual'. *Journal of Contemporary Religion*, 20(3), 323–342.
- Connolly, M. K., Quin, E. & Redding, E. (2011). Dance 4 your life: Exploring the health and well-being implications of a contemporary dance intervention for female adolescents. *Research in Dance Education*, 12(1), 53–66.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Damsholt, I. (1999). *Choreomusical discourse: The relationship between dance and music*. [Doctoral dissertation]. University of Copenhagen.
- Damsholt, I. (2006). Mark Morris, Mickey Mouse and choreomusical polemic. *The Opera Quarterly*, 22(1), 4–21.
- Eiksund, Ø. J., Angelo, E. & Knigge, J. (2020). *Music technology in education: Channelling and challenging perspectives* (p. 285). Cappelen Damm Akademisk.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Felföldi, L. (2001). Connections between dance and dance music: Summary of Hungarian research. *Yearbook for Traditional Music*, 33, 159–166.
- Fisher, M. (2019). A theory of public wellbeing [Report]. *BMC Public Health*, 19(1).
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Gore, G., Rix-Lièvre, G., Wathelet, O. & Cazemajou, A. (2020). Eliciting the tacit: Interviewing to understand bodily experience. In J. Skinner (Ed.), *The interview* (pp. 127–142). Routledge.
- Jain, S. & Brown, D. R. (2001). Cultural dance: An opportunity to encourage physical activity and health in communities. *Journal of Health Education*, 32(4), 216–222.
- Kaeppler, A. L. (1996). The look of music, the sound of dance: Music as a visual art. *Visual Anthropology*, 8(2–4), 133–153.
- Kamwachale, J. K. (2012). *The African Ubuntu philosophy*. Yunibesithi Ya Pretoria. <https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/28706/04chapter4.pdf?sequence=5>
- Kibirige, R. (2020). *Dancing reconciliation and re/integration: Lamokowang and dance-musicking in the Oguda-Alel post-war communities of Northern Uganda* [Doctoral dissertation]. Norwegian University of Science and Technology.
- Kibirige, R. (2023a). Community dancing, and dance-musicking: A communitarian cultural regenerative system of knowing and knowledge activation. *International Journal for Research in Cultural, Aesthetic, and Arts Education*, 1(1), 34–38.

- Kibirige, R. (2023b). On dance-musicking and collaborative musicality in formal and non- formal music and dance-music arts education. In O. B. Øien, S. S. Kolaas, M. F. Duch & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Vol. 6. Explorative perspectives in music and education* (199–224). Cappelen Damm Akademisk.
- Kibirige, R. (2023c). Dance-musicking: Non-prescriptive dance, music, and dance-music engagement in cross-sectoral collaborative teaching and learning. *Dance Articulated, Special Issue: Dance in Cross-Sectoral Educational Collaborations*, 9(1), 144–162.
- Kigozi, F., Ssebunnya, J., Kizza, D., Cooper, S. & Ndyabangi, S. (2010). An overview of Uganda's mental health care system: Results from an assessment using the world health organization's assessment instrument for mental health systems (WHO-AIMS). *International Journal of Mental Health Systems*, 4(1), 1–9.
- Lefa, B. J. (2015). The African philosophy of Ubuntu in South African education. *Studies in Philosophy and Education*, 1(1), 15.
- Mabingo, A. (2020). *Ubuntu as dance pedagogy in Uganda: Individuality, community, and inclusion in teaching and learning of indigenous dances*. Springer.
- MacDonald, R., Kreutz, G. & Mitchell, L. (Eds.). (2013). *Music, health, and wellbeing*. Oxford University Press.
- Norwegian Directorate of Education. (2020). The Norwegian education mirror, 2019. <https://www.udir.no/in-english/education-mirror-2019/school-environment-and-well-being/#>
- Norwegian Directorate of Education. (2020). *Health and Llife skills*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=eng>
- Nzewi, M. (1974). Melo-rhythmic essence and hot rhythm in Nigerian folk music. *The Black Perspective in Music*, 2(1), 23–28.
- Olvera, A. E. (2008). Cultural dance and health: A review of the literature. *American Journal of Health Education*, 39(6), 353–359.
- Østern, T. P. (2013). The embodied teaching moment: The embodied character of the dance teacher's practical-pedagogical knowledge investigated in dialogue with two contemporary dance teachers. *Nordic Journal of Dance–practice, Education, and Research*, 4(1), 29–46.
- Schechner, R. (2017). *Performance studies: An introduction*. Routledge.
- Sheppard, A. & Broughton, M. C. (2020). Promoting wellbeing and health through active participation in music and dance: A systematic review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 15(1), 1732526.
- Skoglund, A., Batt-Rawden, K. B., Schröder, A. & Moen, O. L. (2021). Perception of student life as promoting mental health and well-being: A study of first-year students in a Norwegian University. *International Journal of Mental Health Promotion*, 23(4), 487–497.

- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Stamou, A., Roussy, A. B., Ockelford, A. & Terzi, L. (2022). Music and dance enhance social interaction and task engagement in autistic young pupils and their peers in mainstream schools. *Support for Learning*, 37(3), 450–463.
- Szakolczai, A. (2009). Liminality and experience: Structuring transitory situations and transformative events. *International Political Anthropology* 2(1), 142–172.
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Sage.
- Thomassen, B. (2009). The uses and meanings of liminality. *International Political Anthropology*, 2(1), 5–28.
- Turner, V. (1967). *Betwixt and between: The liminal period in rites de passage. The forest of symbols: Aspects of Ndembu ritual*. Cornell University Press.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. PAJ.
- Van Gennep, A. (1960). *Rites of passage*. Routledge
- Weare, K. & Nind, M. (2011). Promoting mental health of children and adolescents through schools and school-based interventions: Evidence outcomes: School-based interventions. *Health Promotion International*, 26(Suppl. 1), i29-i69.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–246.

Queer konst och icke-binär bildkonstpedagogik i undervisning för att främja ungdomars välmående och förmåga till livshantering

Jenny Wiik

Yrkeshögskolan Novia, Finland

Abstract: Reports indicate that the risk of mental or physical illness is higher for LGBTQ+ youth in Finland due to discrimination and minority stress. Although artistic practices have been widely proven to promote health and well-being, LGBTQ+ concerns have rarely been addressed in art education in school. The research question for this chapter is how artistic methods and practices could be used in art education to discuss the diversity of gender identities and sexualities, and thus promote the students' well-being and knowledge of life skills in a new arena.

Qualitative interviews and artworks by two artists who work with queer themes and perspectives in their art were analysed thematically from the point of view of critical pedagogical perspectives and queer theory. In the chapter, this theoretical perspective is referred to as non-binary visual art pedagogy. The result presents artistic and creative themes and methods that can be used in visual art education to improve knowledge and understanding of LGBTQ+ issues among youth. The teaching plan should focus on the transformation of societal norms, which creates a safer space to explore the themes, without requiring individuals to be open about their own position in relation to the minority issue discussed. The themes are discussed in relation to the Norwegian concept *livsmestring* (life skills) that has recently become part of the national curriculum.

Keywords: art education, LGBTQ+, critical pedagogy, queer art, minority stress, life skills

Sitering: Wiik, J. (2024). Queer konst och icke-binär bildkonstpedagogik i undervisning för att främja ungdomars välmående och förmåga till livshantering. I A.-L. Heide, K. B. Batt-Rawden, M. Stranden & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Vol. 7. Health and life skills Through music, arts and culture in education* (Kap. 6, s. 141–164). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.216.ch6>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Introduktion

Trots stora framsteg i Norden och Finland för den sociala rörelse som förespråkade mänskliga rättigheter för personer som omfattas av LHBTQI+-beteckningen¹ är risken att bli psykiskt eller fysiskt sjuk större för ungdomar som identifierar sig tillhörande gruppen, bland annat på grund av diskriminering och minoritetsstress (Helakorpi & Kivimäki, 2021; Seta rf.,² 2023). Barn och ungdomar som tillhör en könsminoritet förblir osynliga och det förekommer ”negativa attityder, diskriminering och till och med våld på grund av barnets könsidentitet eller könsuttryck” och detta berättas sällan för läraren (Jääskeläinen et al., 2015).

Jämställdhetslagen och diskrimineringslagen i Finland stipulerar skolans skyldighet att främja jämställdhet och likabehandling (609/1986; 1325/2014). Genom att i högre grad ta in LHBTQI+-perspektiv i bildkonstundervisningen i skolan kunde man också stödja ungas hälsa och välmående via deras upplevelser och utövande av konst och kultur. Queer konst är en del av den samtida konsten men har också en äldre, delvis bortglömd historia.

Den finländska konstnären Edith Hammar beskriver den queera konstens historia och betydelsen av ett queert bildberättande:

Det finns något väldigt mänskligt i att berätta genom bild, och bild är att berätta. Och i en queer kontext där historieskrivning inte alltid är jättelätt på grund av tystnadskultur, statliga strukturer, och andra strukturer och normer så är inte den queera berättelsen alltid så lätt att följa, det är stora hopp mellan generationer. Och man måste uppfinna hjulet för varje generation. Queers är väldigt bra på att berätta och kommunicera genom bild. I historiska queera bilder kan man se att oj det här uttrycket fanns förut! Innan nazityskland fanns den här sortens bilder och så vidare. På så sätt ser jag den queera bilden som en extremt viktig form av kommunikation. Och idag så förverkligar jag mycket av min egen queera identitet genom bilder. (E. Hammar, intervju, 1 mars, 2023)

1 LHBTQI+ står för lesbisk, homo, bisexuell, trans, queer och intersex (Seta rf., u.å.c) och plus-tecknet för övriga identiteter och läggningar. Q kan också ibland tolkas som *questioning*, dvs. ifrågasättande eller reflekterande över sexuell läggning (Seta rf., 2022). Jag har valt att skriva bokstäverna i den ordning som de oftast skrivs på engelska.

2 Seta rf. (eller Kompetenscentrum för könsmångfald) är en människorättsorganisation i Finland, grundad 1974.

”Queer” är ett paraplybegrepp som omfattar alla de identiteter som finns i LHBTQI+, men som också har en äldre betydelse som något konstigt eller underligt (Pilcher, 2017, s. 11–12). Det finns än så länge bara begränsat med forskning om queer i bildkonstpedagogik och undervisning i Norden och Finland, även om queer-temat tagit plats i västerländsk konsthistorisk forskning sedan den feministiska rörelsens ökade inflytande på universitetet på 1970-talet (Cothren & D’Alleva, 2021; se t.ex. Davis, 1994; Halperin, 1997; Lauretis, 1991; Sedgwick, 1993; i Finland: Vänskä, 2006).

Barn och unga växer upp i en alltmer visuell kultur. Den finländska konstnären Heidi Lunabba tar upp hur nästan allt i visuell kultur kan ses genom en lins som tar upp kön eller sexualitet och att dessa har en solid existens i den visuella kulturen, varför visuella metoder är ett vettigt verktyg för att bearbeta det (H. Lunabba, intervju, 10 april, 2023). Därför söks inspiration från två queera konstnärskap och queer konstpedagogisk forskning för att skapa en bildkonstpedagogisk metod för hur läraren kan ta upp temat i sin klass. Konstnärerna Heidi Lunabba (f. 1977) och Edith Hammar (f. 1992) behandlar queera teman i sin konst, och bådas konst analyseras med syftet att söka insikter och inspiration till en *icke-binär bildkonstpedagogisk metod*. I kapitlet argumenteras för att icke-binär bildkonstpedagogik kan främja ungdomars hälsa, välmående och livshanteringsförmåga.

Heidi Lunabba är utbildad medianom inom fotografi och har en magisterexamen från Bildkonstakademien i Helsingfors, avdelningen för Tid och rum. Lunabba definierar sin konst som ställningstagande, socialt eller samhälleligt medveten. Målet är ofta att bygga gemenskaper genom workshoppar och delaktighet, men också med serier som uttrycksmedel för deltagarna. Serierna kombinerar fotografi, teckning och texter. Hen har deltagit i gemensamma utställningar sedan 1997 och haft separatutställningar sedan 2002, samt utfört ett flertal projekt på allmänna platser runt om i Finland, Norden och Europa och i städer som Tokyo, New York och Perth (Lunabba, u.å.d). Lunabba har också i samarbete med fotokonstnären Ilar Gunnar Persson skapat en sociala medier-kampanj – #tvattlina – där vem som helst kan stödja LHBTQI+ genom att lägga upp bilder på regnbågsfärgade kläder på tork.³ Kampanjen är ett exempel på konstnärlig aktivism som kan vara empowering för alla som deltar.

3 Se artikeln ”Häng tvätt för alla människors lika värde”, <https://svenska.yle.fi/a/7-813998>.

Edith Hammars främsta uttryck är teckning. Hen är utbildad vid Kungliga konsthögskolan i Stockholm och har från och med 2016 främst haft utställningar i Sverige och Finland. Hammars verk finns i samlingar bland annat på Moderna museet i Stockholm och Malmö Konstmuseum. Seriealbumen *Homo Line* (2020) och *Portal* (2023) har båda nominerats till Serie-Finlandia-priset. *Portal* tilldelades det nya nordiska litteraturpriset Prisma i december 2023. Hammars teckningar kan också förekomma i stor skala på väggar eller i form av interaktivt audiodrama (*Sexiga byxor och andra problem*, 2022). Hammars bilder är ofta självbiografiska och innehåller icke-normativa människofigurer i olika stadsmiljöer eller interiörer. Figurerna socialiserar eller vilar, är halvt påklädda eller på väg att klä på eller av sig (Hammar, u.å.a). Svettdroppar, mörka ytor, vågiga och dallrande linjer, orealistiska storleksförhållanden mellan figurer och omgivning ger ett surrealistiskt eller febrigt intryck. Hammar beskriver miljöerna som ”casual but utopian settings” och teckningarna som portaler eller fönster till trygga och lycksaliga dimensioner där både konstnären och betraktaren kan prova på begär och behov (Hammar, u.å.a).

Forskning har visat att konst och kultur har positiva effekter på hälsa och välmående (Fancourt & Finn, 2019). I WHO:s översiktsstudie lyfts ett stort antal resultat fram som visar hur konst påverkar hälsan positivt under livets alla skeden och i många olika livssituationer. I förhållande till LHBTQI+ nämns inga studier om bildkonst, men en studie om musikterapi har visat att skraddarsydda konstprogram bekräftar upplevelsen av könsidentiteten och ökar egenmakt (empowerment) gällande hälsa hos personer som identifierar sig tillhörande LHBTQI+-spektrat (Boggan et al., 2018; Fancourt & Finn, 2019). Inom musikområdet har också forskaren Thomas Richard Hilder skrivit om musikterapi, pedagogiska metoder och LHBTQI+-körer och aktivism (Hilder, 2020, 2022, 2023).

Det framgår i antologin *Feminism and Queer in Art Education* (Suominen & Pusa, 2018) att LHBTQI+ behandlas kortfattat i den konstpedagogiska utbildningen vid Aalto-universitetet som är den främsta utbildaren av bildkonstlärare i Finland. Vid en granskning av de läromedel som finns att tillgå i bildkonstundervisningen i Finland nämns LHBTQI+ nästan inte alls som tema, även om man går in på att undersöka

identitet via konsten, särskilt nationell identitet och kultur.⁴ Mångfalden av kön och sexualitet är ändå något som omnämns i läroplanen för den grundläggande konstundervisningen (Utbildningsstyrelsen, 2017). Som en del av det norska begreppet *livsmestring*, vilket kan översättas till livshandling på svenska, är kön och sexualitet ett av de aktuella områden som lyfts fram i LK20 överordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Införandet av *livsmestring* i läroplanen i Norge är en del av förnyelsen av kompetensbegreppet och skolans värdegrund. Danielsen utläser denna nya värderingsgrund ur formuleringar om människovärde, identitet och kulturell mångfald, kritiskt tänkande och medvetenhet om etik, skaparglädje, engagemang, miljömedvetenhet och respekt för naturen, demokrati och deltagande (Danielsen, 2021, s. 19). Dessa är liknande värderingar som lyfts fram i den finländska läroplanen, också specifikt för konstundervisningen som ”bygger på respekt för mänskliga rättigheter, jämställdhet, jämlikhet och kulturell mångfald. [...] Undervisningen ska främja jämställdhet mellan könen och respektera könets mångfald” (Utbildningsstyrelsen, 2017, s. 10).

Läraren har en skyldighet att följa jämställdhetslagen och diskrimineringslagen, vilket innebär att läraren ska ta hänsyn till mångfalden av kön och sexualitet i sin yrkesverksamhet. Lärarens roll är också att ”stötta eleven i utvecklandet av den egna identiteten”, samt att den ”grundläggande utbildningen ska öka kunskapen och insikten om könets mångfald och ha ett könsmedvetet förhållningssätt” (Sillanpää, 2021, s. 74). Skolan och det lärande samfundet ska inte alltså bara acceptera och ta hänsyn till olika könsidentiteter och sexuella läggningar utan också stödja elevernas utveckling, medvetenhet och förståelse för könets mångfald.

Frågeställning och syfte

Genom att ta upp den queera konst som hittas i konstens historia, framför allt i samtidskonsten, kan frågor om könets och sexualitetens mångfald

4 De läromedel som granskats är: Forsman, A.-C. & Piironen, L. (2006) *Bildernas bok*; Kaitajärvi, M. & Honkala, N. (2021) *Loikkaa kuvikseen*; Töyssy et al. (1999) *Kuvataide. Loikkaa kuvikseen* ger ett exempel på en organisation som stöder LGBTQ+-unga som inspiration till graffiti-konst eller en mural som har ett samhälleligt ställningstagande innehåll.

tas upp i undervisning. Kapitlets frågeställning är hur samtida queer konst och queer konstpedagogik kan inspirera till nya metoder i bildkonstundervisningen i utbildningen och främja ungdomarnas välmående.

Syftet är att ta fram några konstnärliga teman och beskriva och utveckla en pedagogisk metod som kan användas för att ta upp LHBTQI+-frågor i undervisningen med ungdomar och skapa en icke-binär bildkonstpedagogik. Det kan handla både om undervisning i ämnet bildkonst och om undervisning i andra ämnen. Konst och skapande kan också användas som undervisningsmetod i ämnen som hälsolära, religion/livsåskådning, historia, samhällslära eller biologi för att nämna några exempel.

Nedan tar jag upp teman från Lunabbas och Hammars konst och för en diskussion kring hur dessa teman kan tas upp med elever. Kön och sexualitet är grundläggande delar av människors liv, och uppväxten och omgivningens förhållningssätt till normbrytande sexualitet kan starkt påverka en persons hälsa och välmående.

Teori och begreppsförståelse: Queer konst, icke-binär bildkonstpedagogik och hälsa

Queer omfattar ett ifrågasättande av den binära tvåkönsnormen, cisnormen, heteronormen och monogaminormen. Därför är queer också starkt relaterat till ett icke-binärt perspektiv. Queer är ett politiskt och ofta akademiskt perspektiv, men också en identitet som innebär att inte kategorisera sitt kön eller sin sexuella läggning (Seta rf., 2022).

När det gäller LHBTQI+-förkortningen är bokstävernas definitioner ofta skiftande och föränderliga, och nya identiteter och termer uppkommer hela tiden. Man kan också tala om *mångfalden av sexuell läggning*, vilket är det spektrum av läggningar som människor har (Sillanpää, 2021, s. 76). När det gäller barn och unga så talar man oftast om *mångfalden av kön* och inte begreppet ”trans”, ifall inte barnet använder det om sig självt (Sillanpää, 2021, s. 76). ”Regnbågspersoner” är ett annat populärt begrepp som syftar på personer som tillhör sexuella minoriteter och könsminoriteter (Seta rf., 2022). Sillanpää (2021, s. 77) rekommenderar att man inte pratar om ”könsminoritet” eller ”sexuell minoritet”, eftersom det är problematiskt att bunta ihop erfarenheter, kroppar och identiteter som kan

vara mycket varierande. LHBTQI+-ungdomar är inte en homogen grupp, och samtidigt kan minoritetsbegreppet utesluta en del personer.

Trots det problematiska med minoritetsbegreppet talar man om minoritetsstress, som orsakas av fördomar mot minoriteten. Minoritetsstress innebär ”långvarig social och intern press för en individ på grund av att den tillhör en minoritet” (Seta rf., u.å.b). Stressen påverkar psykiskt och fysiskt välmående och hälsa negativt. Samspelet mellan miljö och individ är avgörande för upplevelsen av krav från miljön, vilket leder till stress eller belastning (Danielsen, 2021, s. 88). Personer som identifierar sig som LHBTQI+ kan uppleva kraven att anpassa sig till cisnorm eller heteronorm som belastande. Forskning visar att goda *copingstrategier* som att acceptera sig själv, söka stöd och be om hjälp, stå upp för sina rättigheter, göra sitt bästa och inte kräva för mycket av sig själv kan hjälpa (Seta rf, u.å.b). Copingstrategierna beror på vilka resurser den unga har att tillgå (Danielsen, 2021, s. 88). Eftersom stressen uppstår hos individen i interaktion med miljön, anser jag att det kan vara gynnsamt att arbeta med majoritetens uppfattningar och fördomar om LHBTQI+.

Hammars teckningar är ett exempel på konst som svänger på förväntningarna kring LHBTQI+-temat. Till exempel *Sexiga byxor och andra problem* handlar om en festkväll, full av förväntan och skoj, och visar att normbrytande beteende kan vara något underbart och glädjefyllt snarare än stressande (se Hammar, u.å.b). Medan statistiken talar om hur minoriteten mår dåligt kan konsten i stället lyfta positiva normbrytande upplevelser.

Konstnärliga metoder kan också kopplas till *empowerment* ,⁵ som har mycket gemensamt med livsmestring. I samband med mental hälsa och självhjälp har empowerment definierats som en process där individer med mindre makt får kontroll över sina liv och inflytande över de sociala strukturer där de befinner sig (Segal et al., 1995). Ur ett finländskt, socialpedagogiskt perspektiv kan empowerment ”betraktas som en metod, ett medel, ett verktyg eller instrument, och som ett mål i sig självt [...] och som ett uttryck för en individuell känsla av att vara stark och inflytelserik

5 Jag använder fortsättningsvis det engelska uttrycket för att det är etablerat, och det svenska begreppet egenmakt har inte riktigt samma innebörd. För en begreppsutredning om egenmakt och empowerment, se Jungersten & Nyback (2021).

i frågor som är viktiga för personen, gemenskapen eller för samhället i stort” (Jungersten & Nyback, 2021, s. 169).

Det finns många studier som visar att konstnärlig aktivitet bidrar till empowerment, och fokus ligger då ofta på socialt utsatta människor (Fancourt & Finn, 2019). Danielsen påpekar att empowerment handlar om att stärka resurserna hos underprivilegierade grupper i samhället (Danielsen, 2021, s. 117). Empowermentbegreppet har också rötter hos bell hooks *engaged pedagogy*, som förespråkar att undervisning och lärande är ett gemensamt projekt för elever och lärare (Rekola & Vuorikoski, 2006; hooks, 1994). Denna pedagogik har inspirerat den icke-binära och könsmedvetna undervisning som Suominen och Pusa beskriver i inledningen till *Feminism and queer in art education* (2018). Detta är undervisning som är baserad på gemenskap, känslighet för sammanhang, som är öppet empatisk och holistisk, ger utrymme för känslor och att de uttrycks, och att personliga bakgrunder och erfarenheter får bli synliga och hörda (Suominen & Pusa, 2018, s. 23). Engagerad pedagogik i samband med konstundervisning är empowerment, eftersom det handlar om att kreativa aktiviteter kan stödja människor att uttrycka sig och tala ut om sina erfarenheter, definiera sin identitet och uppleva gemenskap. När det gäller att diskutera normer och könsstrukturer kan alla lära sig lika mycket av varandra eftersom det handlar om personliga upplevelser.

Paulo Freires *De förtrycktas pedagogik* är relevant för att arbeta fram en pedagogik som kan motverka diskriminering (1970/2021), och en stor del av den forskning som berör empowerment refererar till detta verk (Calvés, 2009, s. 3). Enligt Freire är inte bara de förtryckta ”offer”, även förtryckaren är ett offer för en förtryckande struktur (Claesson, 2021, s. 91). Också de som undervisar enligt en binär, heteronormativ struktur är förtryckta av denna struktur. Freires pedagogik motiverar till att arbeta med dem som passar in i heteronormen och den binära könsstrukturen och ger vidare orsak till att betona det gemensamma lärandet, som i engagerad pedagogik.

Det binära tänkandet har länge varit en del av samhällsnormen, med djupa rötter i både kultur och religion. Till ett icke-binärt, queert perspektiv hör att förhålla sig kritiskt till kategorier som man/kvinna, maskulin/feminin, heterosexuell/homosexuell, monogam/icke-monogam.

Detta kan uppfattas som en attack på något som länge ansetts självklart, ”heligt” eller ”naturligt”.

Queer teori har ifrågasatt att det traditionellt använda begreppet biologiskt kön (*sex*) ”leder till” ett visst socialt uttryck av kön (*gender*). Butler skriver att vi i stället tolkar vissa utvalda delar av kroppen och hur de matchar våra föreställningar om kön (1990/1999). Samtidigt ignorerar man den verkliga mångfalden av könsanatomier. Detta gör den binära könsstrukturen oberättigad (Raudaskoski, 2018, s. 46; Butler, 1990/1999). En annan viktig aspekt som Butler lyfter fram är kön som performans (1999). Kön kan alltså ses som en maskerad – handlingar som upprepas om och om igen och som styrs av kulturens och samhällets normer, men som efter en tid tolkas som ett naturligt uttryck. Konstnärlig performans, eller visuella uttryck som synliggör hur en normativ uppfattning av kön återskapas genom beteenden och handlingar, ger goda möjligheter att utforska kön som performans.

Raudaskoski lyfter fram att även om mångfalden av kön och sexuella läggningar betonas i läroplanen, så går man inte djupare in på lärande som faktiskt skulle skapa förändring av den binära uppfattningen av kön och sexualitet. I läroplanen är fokus på att skapa medvetenhet om könets och sexualitetens mångfald, vilket man antar skapar förändring, men det kan också återskapa och befästa skillnaden mellan norm och marginal (Raudaskoski, 2018, s. 38–39).

Bildkonstpedagogik innebär traditionellt att ”ge förmåga att se, förstå och uppleva konstverken” (Lindberg, 1988, s. 23) och har alltså inte att göra med att undervisa konstnärliga tekniker. Dagens bildkonstpedagogiska läroplaner i Norge och Finland betonar både det tekniska och förmågan att se och förstå. Den norska ”Læreplan i kunst og håndverk” tar upp hur estetiska processer ger eleverna möjligheter att föreställa sig det som ännu inte är, vilket kan bidra till kulturell och social utveckling. Dessutom anses skaparglädje och lust att utforska och delta ansvarsfullt i samhället som viktigt för individens personliga utveckling. Tolerans för kulturell mångfald skapas genom reflektion över hur identitet uttrycks i bilder (Utdanningsdirektoratet, u.å). Den finländska läroplanen betonar bildkonsten som en metod för att ”utforska och uttrycka en kulturellt mångskiftande verklighet” (Utbildningsstyrelsen, 2014). Bildkonstundervisningen

ska stödja utvecklingen av kritiskt tänkande och uppmuntra till att ”påverka den egna livsmiljön och samhället” samt ge en grund för aktiv medverkan lokalt och globalt (Utbildningsstyrelsen, 2017, s. 10–11). Detta kan tolkas som en konstpedagogik som ska ha utrymme för att bearbeta mångfald. Att eleverna får se, uppleva och diskutera samt själva skapa queer konst kan i bästa fall stärka deras känsla för den egna identiteten, ge dem ord, bilder och historia och frigöra dem från förtryckande strukturer.

Hur kan icke-binär bildkonstpedagogik främja ungdomars hälsa? I och med införandet av livsmestring som ett tema i skolan i Norge ses skolan som en arena för främjande av folkhälsa, samt att främjande av psykisk hälsa ges samma prioritet som fysisk (Danielsen, 2021, s. 15–16). Ämnet kan jämföras med det finländska ämnet hälsokunskap vars målsättning är att eleverna ska få mångsidig kunskap om hälsa, lära sig om mänskliga rättigheter och ett värdigt liv. Undervisningen ska omfatta ”fysiska, psykiska och sociala faktorer som stödjer och tär på hälsan samt sambandet och orsakssammanhangen mellan dem”. Hälsa definieras som ett tillstånd av fullständigt fysiskt, mentalt och socialt välmående och inte enbart frånvaron av sjukdom eller svaghet (WHO, 1948). Hälsa ses som starkt bundet till samhälle och kultur, och hälsan kan främjas både på en individuell nivå och samhälleligt. Kopplingen till samhället kan innebära flera olika saker, som integration i samhället, bidrag till samhället, acceptans och tillit, individens egen förståelse av samhället och tron på samhällets potential. Hälsa ses som en dynamisk process som handlar om att ha kapaciteten till självförvaltning (Fancourt & Finn, 2019, s. 2). (Se också kap. 10, Lysne et al.)

Hälsa är alltså något som är starkt förknippat med individens position i samhället och förmåga att förvalta sitt liv i förhållande till samhället. En pedagogik som bidrar till större förståelse för mångfald kommer också att främja individernas hälsa och livshanteringsförmåga.

Metod

Datainsamling

Kapitlets primära forskningsmaterial består för det första av olika (re)presentationer av konstnärernas verk på sina webbsidor, material i massmedia och sociala medier samt de seriealbum som publicerats. För

det andra har kvalitativa, fenomenologiska, semi-strukturerade intervjuer gjorts med de två konstnärerna. Fenomenologi innebär ett intresse av att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014). Målet med intervjuerna har varit att förstå hur konstnärerna arbetar med queer konst, diskutera de teman som de själva lyfter fram i sin konst, hur de uppfattar sitt konstnärskap och sina uttryck i förhållande till samhället och LHBTQI+-frågor och att få inspiration och kunskap från deras arbete och processer till att utveckla en pedagogik som kan fungera i en skolmiljö med ungdomar.

Studien utlöste inte krav på etikprövning för humanforskning (Forskningsetiska delegationen, 2019). Informanterna kontaktades via officiella e-postadresser. Övrig kontaktinformation eller personliga uppgifter har inte samlats in. Inför intervjuerna har informanterna fått en skriftlig förklaring vad syftet med kapitlet är och hur svaren kommer att behandlas. Informanterna har gett sitt samtycke till att intervjuerna utförs och används till kapitlet. I början av intervjuerna var omständigheterna upprepade muntligt, och möjligheten att dra sig ur, neka att svara på vissa frågor eller ta tillbaka uttalanden har påtalats.

Konstnärerna intervjuades via videosamtal (30–45 minuter). Jag inledde intervjuerna med att fråga om hur konstnären kommit in på sin konstnärsbana, men i övrigt utformade jag frågorna på ett sätt som inte skulle uppfattas som grävande efter privat, känslig information. Snarare efterfrågade jag allmänna åsikter om queer konst, att skapa queer konst och tankar om konstnärligt skapande och välmående.

Till materialet hör också läroplanerna för bildkonstundervisning i Norge och Finland, undersökningar och rapporter om LHBTQI+-ungdomars välmående och jämställdhet i skolan samt material från Seta rf. Att använda material från en organisation som stöder regnbågspersoners mänskliga rättigheter ger ett perspektiv på LHBTQI+ som kommer inifrån den grupp som diskuteras i texten.

Analysmetoder

Materialet har analyserats med kvalitativa metoder: tematisk analys och bild- och textanalys. Tematisk analys innebär att identifiera, analysera

och rapportera mönster i materialet samt tolkning av dessa (Braun & Clarke, 2006, s. 6). Fördelen med denna analysmetod är att den är flexibel och enkel och passar bra ihop med bild- och textanalys och en fenomenologisk ansats. Ett *tema* fångar något som är väsentligt i materialet i förhållande till forskningsfrågan, och det representerar mönster av betydelser i materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 10).

Analysprocessen var i första hand induktiv, eftersom frågeställningen syftar till att söka inspiration från konstnärerna. I andra hand var analysen teoretiskt styrd, eftersom syftet också är att skapa en engagerad, icke-binär bildkonstpedagogik som främjar ungdomars hälsa. Därför söktes teman i materialet som kunde stödja detta syfte.

Tematisk analys utfördes under tre huvudsakliga skeden av forskningsprocessen. 1) Inför intervjuerna närlästes beskrivningar av konstverken och *artists statements* på konstnärernas webbsidor. Bild- och textanalys utfördes av konstverken (och seriealbumet *Homo Line*). Dessutom lästes artiklar och intervjuer i media om konstnärerna. 2) Intervjuerna transkriberades, citat som var relevanta för frågeställningen lyftes ut, kodades och kategoriserades. 3) Under det senare redigeringsarbetet av texten valdes vissa bilder och konstverk ut och analyserades i förhållande till teorin om icke-binär bildkonstpedagogik (*Portal* lades till materialet på hösten 2023).

Visuell analysmetodik ”handlar om att begripa bildens sociala roll och kontext och på vilket sätt bilder förmedlar och styrker social interaktion eller ingår i en social situation” (Sverrisson, 2015). Vi kan alltså se hur olika normer och hierarkier påverkar bildskapande (Sverrisson, 2015). Förutom observation eller närläsning av bilders visuella element (färg, form, komposition) innebär visuell analys också bildtolkning. Tolkningar baserar sig på kunskap om bildens kontext och hur bilden relaterar till ett socialt sammanhang, till normer och hierarkier. Visuella element och tolkningar som upprepas bildar teman. Till exempel Hammar tecknar ofta svett- och regndroppar, moln, blixtar, vågiga linjer, androgyna människofigurer, varierande proportioner hos kroppar och kroppsdelar eller mellan kropp och miljö, eller bilder där text och bild ger olika information. Dessa visuella element bygger upp stämningar som stress, obehag eller nedstämdhet men också njutning och lust, och helheten kan

tolkas på ett sätt som syftar på teman som normbrytande och queera kroppar.

De teman som identifierades ur materialet var mycket allmänt förekommande i konsten och i konstnärernas *artist statements*, och de sammanföll väl med målsättningarna i de nationella läroplanerna och till den icke-binära bildkonstpedagogiken. Dessa teman samt frågeställningen styrde vilka sorts frågor som ställdes i intervjuerna, och intervjuvaren fördjupade förståelsen för hur konstnärerna arbetar med dessa teman. I analysen av intervjuvaren identifierades ytterligare aspekter som påverkade kapitlet som helhet: 1) Definitioner av viktiga begrepp; 2) Konstnärliga arbetssätt och erfarenheter som ger riktlinjer till att arbeta med identitet och queer konst i undervisningen; 3) Konstnärlig och queer identitet i förhållande till historia och samhälle.

Den tematiska analysen av bilderna och texterna går inte djupare än till en beskrivande, semantisk nivå (Braun & Clarke, 2006), främst för att det inte finns utrymme för en djupare analys av underliggande mönster i denna studie. Ämnet och de teman som behandlas här kunde dock utforskas och analyseras både bredare och djupare, och det saknas forskning inom området queer bildkonstpedagogik överlag.

Teman från två queera konstnärskap

Analysen görs genom bildexempel, beskrivningar av konstverk och konstprojekt och citat från konstnärerna som identifierats i utvalda teman. Konsten ses ur det icke-binära bildkonstpedagogiska perspektivet, vilket innebär att engagemang, trygghet, demokrati samt en kritisk blick på normer betonas. Jag tar upp queera kroppar och representation, utopiska visioner och samhällsengagerad konst och identitet.

Queera kroppar och representation

Båda konstnärerna har fått nästan enbart positiv feedback för sin konst, även om en del kommentarer visar att publiken ibland kan ha ett binärt tänkande kring kön, till exempel berättar Hammar att mer androgyna representationer av kroppar kommenterats som ”starka kvinnor”.

När man talar om könsidentitet och sexualitet handlar det mycket om kroppar och olika ideal i samhället. Kroppar syns överallt i massmedia och sociala medier. Bilder visar ofta kroppar där kläderna sitter perfekt, men Hammar tar upp hur det i verkligheten är ”kaos” och svårt att till exempel prova jeans. Kläder är formade efter en ”eurocentrisk smalhetsnorm som väldigt få kroppar uppfyller”, säger Hammar.

Hammars gestaltning av illasittande byxor i *Homo Line* visar hur det känns att pressa in en kropp i en norm. Queer kan vara det obekväma skavande som normer rent fysiskt utsätter många av oss för, oberoende av hur man identifierar sig. Genom teckning finns möjligheter att luckra upp skönhetsideal. Teckning kan vara en mer ”skonsam” granskning eller representation av en kropp, samtidigt som den också kan vara humoristisk och igenkännbar.

Att skapa queer konst handlar ofta om representation, det vill säga att man kan hitta bilder i den visuella kulturen som visar olika kroppar och erfarenheter. Hammar tar upp känslan av ensamhet under uppväxten då det inte fanns tillgång på bilder på människor som hen skulle kunna se ut som. Trots att uppväxtmiljön var uppmuntrande och det fanns homosexuella män och kvinnor i föräldrarnas bekantskapskrets, fanns det inte vuxna som såg ut som det hen ville ha. Nu är bilder som visar större mångfald inte lika tabu eller ovanliga och de får mer spridning. Hammar upplever att hens bilder hjälper till med att hålla ensamheten borta för andra men också för hens egen skull. Att teckna queera kroppar kan alltså både vara ett sätt att bearbeta sin känsla av ensamhet eller utanförskap och ett sätt att kommunicera till andra att de inte är ensamma. På så sätt kan teckning stödja en känsla av empowerment och gemenskap.

I Lunabbas fotografier visas också olika sorts kroppar och hur kön kan uttryckas genom vissa handlingar.

I skäggstudio *Studio Vilgefertis* (startad 2008) kan ”damer” och andra personer utan skägg få valfritt skägg eller mustasch, och sedan tas ett porträttfoto (se figur 1).⁶ Projektet startade i Italien och har sedan utförts i Finland, Sverige, Norge och Danmark. Lunabba berättar på sin webbsida

6 Se <https://www.heidilunabba.com/studio-vilgefertis/>



Figur 1. Mustasch- och skäggmodeller som deltagare fått välja mellan i performansprojektet *Studio Vilgeförtis* av H. Lunabba (2008-).

att namnet är inspirerat av helgonet St:a Wilgeförtis. Wilgeförtis korsfästes efter att hon bett om att få bli motbudande för att undvika äktenskap. Som svar på bönen växte ett skägg fram (Lunabba, u.å.a). Konstnären berättar att trots att helgonlegenden handlar om att göras ”motbudande” handlar projektet ”om att ge en möjlighet att stiga över en av de gränser som könsnormerna skapar” (H. Lunabba, personlig kommunikation, 22 februari, 2024). Lunabba påpekar också att ”både deltagare och publik har uppfattat skäggen som tilltalande snarare än motbudande” och att känslan av empowerment ligger i att ”stiga över könsnormernas gränser, att låta sig avporträtteras med skägg och att efter det röra sig i det offentliga rummet med skägget” (H. Lunabba, personlig kommunikation, 22 februari, 2024).

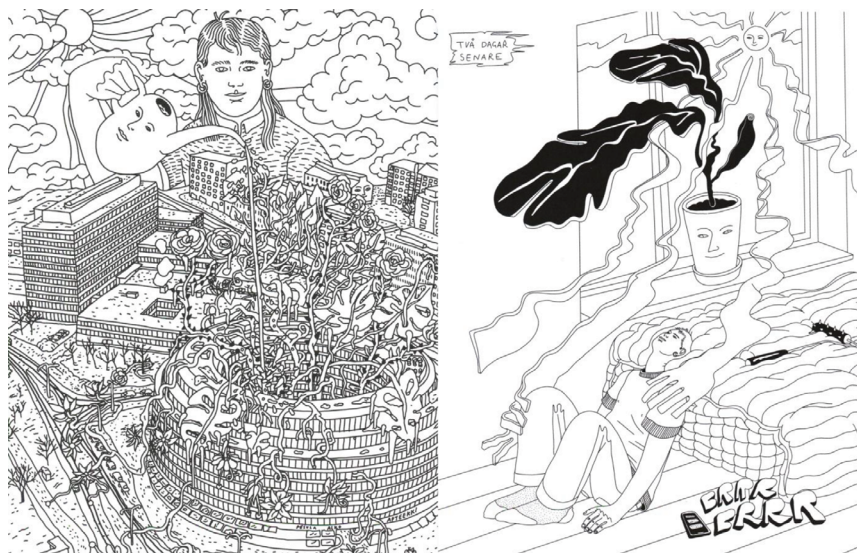
Utopiska visioner – ”För att kunna ta oss till en bättre plats måste vi kunna föreställa oss den”

Queer konst kan också bearbeta samhällseliga ideal. Hur ser ett jämlikt samhälle ut? Hur skapar vi en inkluderande gemenskap? När är en miljö ”bättre” än förut? Genom att skapa utopiska visioner i konsten kan man komma åt idéer om hur vi kan skapa förbättring. Hammar säger att ”för att kunna ta oss till en bättre plats måste vi kunna föreställa oss den”. Samtidigt är det sårbart att i en tid som är politiskt turbulent kunna föreställa sig något bättre. Hammar säger:

Utopi för mig är kanske inte så mycket att föreställa mig ett paradys, utan mera att bara föreställa mig en framtid. För det kanske är för stort och för långt borta att helt och hållet gå in i någon slags utopi. Utopi kan också betyda en plats som inte kan vara, inte kan finnas. Och det är ju sorgligt och surrealistisk. Men en utopi är också humoristisk, eller bara behaglig, att ha en vardag. Där njuter jag väldigt mycket av att göra motiv som är surrealistiska men också socialrealistiska, med väldigt mycket kaffekoppar och känsla av vardagsrum.

Citatet ställer många intressanta frågor om hur vi kan föreställa oss ett bättre samhälle, och förknippar det också med en personlig bearbetning av det hotfulla och förtryckande i samtiden. Om samtiden och tillvaron är mycket tung att bära, så kan blotta tanken om en framtid till och med vara svår att föreställa sig.

Bilderna i Hammars seriealbum visar hoppfulla visioner av stad och vardagsliv (Figur 2). Till vänster syns växter som verkar ta över byggnader, och en jättefigur – ett antaget självporträtt av Hammar – som vattnar växterna. Sol, växter och ett litet leende på figurens läppar gör att bilden känns ljus och optimistisk. Också vattenkannen ser leende och harmonisk ut. Bilden kan tolkas som en känsla av empowerment, att man känner att man kan påverka och förbättra sin omgivning. I bilden till höger är solens strålar så taktila att de till och med omfamnar figuren som tycks slappna av totalt i sitt ljusa sovrums. På sängen ligger ett taggigt objekt som i serien *Portal* spelar en frigörande och njutningsbringande roll – ett nästan magiskt objekt som förändrar huvudkaraktärens värld. Det som i någras ögon skulle te sig som farligt, smärtsamt eller konstigt (queer) blir en symbol för njutning och välmående.



Figur 2. Hammars båda seriealbum; En sida ur *Homo Line* (2020, vänster) och en sida ur *Portal* (2023, höger).

Samhällsengagerad konst och identitet

Till livsmestring och livshantering hör det också att vara delaktig i att skapa bättre förhållanden för alla människor, mer utrymme för mångfald. Detta innebär bland annat att motverka skadliga och förtryckande normer i samhället. Många konstnärer arbetar med samhällsengagerad konst som är starkt förknippad med en tanke om (radikal) demokrati: att konst, välmående och hälsa ska vara tillgängligt för alla.

Lunabba definierar samhällsengagerad konst med att den är en del av en samhällsdiskussion som går ut på ”hur vi ska ordna den här världen så att den funkar för alla” (H. Lunabba, intervju, 10 april 2023). Hen ser demokratisering som ett ideal och har velat ta fram fler röster, så att fler också kan ha en publik.

Dessutom har Lunabba arbetat mycket med verkstäder, och samhällskonst är något som passar bra i skolklasser. I en verkstad förverkligar konstnär och deltagare ett koncept tillsammans. Lunabba arbetar aktivt med att ge plats åt dem som deltar, till exempel har själva berättelsen (i en serie) kommit fram i verkstäderna, och den blir således helt beroende av vad deltagarna har sagt. I viss mån styr konstnären själv diskussionerna

i och med de följdfrågor hen ställer, vilka anteckningar hen gör. Men tanken är att det ska vara deltagarens berättelse. Resultatet beror också mycket på hur intresserad deltagaren är av att jobba visuellt. Lunabba säger: ”Väldigt mycket av produkten är en dialog, och i andra fall har det varit jag som har föreslagit. Och alltid förstås så att den andra ska godkänna det.”

I konstprojektet *Other comics* bearbetar deltagarna minnen och livshistoria i serieform. Rutorna består av collage av fotografier med handskrivna text och teckningar (se Lunabba, u.å.b). Genom återberättande och synliggörande av personliga upplevelser kan individen bearbeta minnen och arbeta med en läkningsprocess. I en av serierna, *Olen Sami*, berättar Sami från Helsingfors om sin uppväxt. I en ruta i serien syns ett gammalt familjefotografi. Alla personer är suddiga utom ett blont barn i mitten. Under fotografiet finns ett tecknat hav av eld. I havet flyter en vit svan med blommor på vingarna, och ovanför Sami finns en tecknad sjöhäst. Under eldhavet står med handskrivna text: ”Sjöhästar är fina, jag skulle kunna vara en sjöhäst.” I texten beskriver Sami sin uppväxt som våldsam och förtryckande och att Samis könsidentitet vaktades hårt. Sami säger att ”hemma lärde de oss att syndaren hamnar i eldhavet. Jag var rädsla och skam [...] Någon vaktade alltid mig, allt pojkkäckt var förbjudet. Jag trivdes inte med flickorna och jag fick inte vara med i pojkarnas lekar” (Lunabba, u.å.b).

Other comics tar upp personliga och potentiellt känsliga ämnen, och detta kan vara utmanande i en skolklass. Konstnären påpekar också att det har blivit svårare att använda fotografi i skolor på grund av en förändrad inställning till foto. Men redigeringstekniker kan till exempel användas för att maskera identiteter så att man fortsättningsvis ser situationen, som i *Olen Sami*, där en del personer på bild är suddiga. Det gäller dock att fundera noga på frågor om etik och samtycke då man arbetar konstnärligt i skolor. Konst är överlag ett bra verktyg för att arbeta med identitet och kultur och identitet hänger ihop, säger Lunabba. Men det är stor skillnad på om man arbetar med skolklasser eller grupper i en helt queer kontext. Vill man specifikt stödja queera ungdomar, så behöver utrymme skapas där de kan vara i majoritet:

Oberoende av metoden, om man jobbar i en skolklass, så där är ju queera alltid i minoritet. Och då fungerar det kanske bättre att jobba utgående från normkritik och fundera på majoritetsnormer, och liksom på det sättet ifrågasätta den. (H. Lunabba, intervju, 10 april, 2023)

Det hör till den icke-binära pedagogiken att klassrummet ska vara en trygg plats att uttrycka sig (se också kap. 8, Lång; kap. 9, Jenssen). Dessutom ska uppgifter och frågor inte skapa en situation där vissa elever blir mer utsatta eller där normer och marginalisering ytterligare befästs, till exempel genom att skarpt definiera vad den marginaliserade upplevelsen går ut på eller genom att tvinga vissa personer att representera en minoritetsupplevelse och förklara och undervisa för majoriteten (Kumashiro, 2000) (se också kap. 3, Heide & Reistadbak). Det är däremot inte heller etiskt att helt undvika att tala om könets eller sexualitetens mångfald eller förtryckande strukturer, såsom rasism eller ableism, eftersom dessa är så starkt närvarande i ungdomarnas liv. Tystnaden blir en del av förtrycket (Haggrén, 2018; Kumashiro, 2000). Därför är det också viktigt att lyfta fram LHBTQI+ i undervisningen.

De teman som lyfts fram här kan fungera som uppgifter och diskussionsämnen i hela klassen, det vill säga ett sammanhang där ingen egentligen behöver lyfta fram sin könsidentitet eller sexuella läggning om hen inte vill det. Fokus ligger på att alla funderar på normerna i samhället och olika lösningar för att konstnärligt bearbeta dem och luckra upp de stränga kategorier som kan leda till sämre mående. På detta sätt får eleverna konstnärliga verktyg att hantera frågor om könets och de sexuella läggningarnas mångfald. De bjuds in i en samhällsdiskussion, och de tar till sig det som passar dem ur pedagogiken.

Slutdiskussion

I detta kapitel har jag frågat hur samtida queer konst kan tas med i bildkonstundervisning i skolan för att främja elevernas välmående, hälsa och livshanteringsförmåga. Syftet har varit att skapa en icke-binär bildkonstpedagogik.

För att få svar på forskningsfrågan har två samtida konstnärers konst och aktivitet analyserats och konstnärliga teman med potential att öppna upp LHBQTQI+-tematiken i undervisning har identifierats och diskuterats i intervjuer med konstnärerna. Dessa teman berör kropp, identitet och samhälle men också latenta teman som våld, hot och förtryck, vilket tyvärr är vardagliga upplevelser för personer som identifierar sig inom LHBQTQI+-spektret.

I detta kapitel utvecklas teori om hur queer konst och icke-binär bildkonstpedagogik kan stödja inlärningen av livsmestring/livshantering och främja ungdomars hälsa och välmående. Queer konstpedagogik har sina rötter i engagerad, kritisk pedagogik och radikal demokrati med syftet att skapa trygga och öppna rum där svåra och personliga ämnen kan tas upp på ett jämlikt sätt också i förhållandet mellan elever och lärare, och på ett sätt som skapar förändring. Genom att ta exempel från Freires kritiska pedagogik (2021) kan vi se den normativa, binära uppfattningen av kön och sexualitet som en förtryckande struktur, som orsakar minoritetsstress för dem som inte passar in och diskriminering och ojämställdhet i skolan, till och med våld. Inom queer konstpedagogisk forskning har Raudaskoski (2018) lyft fram att trots att läroplanen (i Finland) betonar mångfalden av kön och sexuella läggningar, så finns inga riktlinjer för hur man kan skapa förändring när det gäller den binära uppfattningen av kön och sexualitet, vilket innebär att det finns en risk att man befäster skillnader när man diskuterar dem. Målsättningen med den icke-binära konstpedagogiken är att uppmärksamma eleverna på hur normer är konstruerade. Detta innebär att diskutera i vilka sammanhang som de binära strukturerna framkommer i den visuella kulturen och i undervisningen och i förlängningen ge både elever och lärare möjlighet att frigöra sig från begränsande strukturer som orsakar skada (fördomar och minoritetsstress).

Med hjälp av förslagen i kapitlet kan läraren lyfta LHBQTQI+-temat på ett sätt som förhoppningsvis kan skapa förändring. Förslagen är riktlinjer för hur vi kan främja gemenskap, empowerment, demokrati och delaktighet genom att engagera elever (och lärare!) i att kritiskt bearbeta könsnormer i den visuella kulturen, att fundera på och aktivt arbeta med vilket sorts samhälle vi vill leva i. Dessa riktlinjer faller väl

samman med målsättningarna i både de norska och finska läroplanerna (Utdanningsdirektoratet, u.å; Utbildningsstyrelsen, 2017).

Den icke-binära bildkonstpedagogiken ger mycket frihet, men innebär också att man har ett stort ansvar för att skapa ett tryggt rum för alla att delta i. (Säkerhet är ett aktuellt ämne i både kap. 2, Steigum & Bruun; kap. 3, Heide & Reistadbakk; kap. 5, Kibirige; kap. 8, Lång; kap. 9, Jenssen; kap. 10, Lysne et al.) Heidi Lunabba påpekade att det är bättre att fokusera på normkritik och majoritetsnormer i skolmiljön och inte lägga särskild fokus på minoritetsupplevelser, vilket stöds av Kumashiro (2002). Man kan rikta fokus på samhällsförändring i stället för personliga upplevelser för att eleverna ska få bearbeta LHBTQI+-frågor med större distans. Genom att teckna kan man lyfta fram upplevelser av kroppslighet, normer och förtryck på ett sätt som inte heller blir alltför blottande, eller där det finns stor valfrihet i det visuella uttrycket. Uppgifterna ska fungera som inbjudningar till att på ett tryggt sätt få uttrycka sig och bearbeta frågor om könsidentitet och sexuell läggning. Läraren och eleverna behöver också arbeta med att möta de övrigas idéer och skapande på ett öppet, inkännande och uppmuntrande vis.

Sammanfattningsvis är tanken med att lyfta LHBTQI+-tematik i bildkonstundervisningen att ge ungdomar kreativa verktyg till att påverka sina omständigheter, stödja empowerment, stödja delaktighet och gemenskap. Genom att vara medveten om binära könsnormer i samhället kan man också vara delaktig i att skapa acceptans och förändring, vilket motverkar våld och diskriminering och främjar allas hälsa och välmående.

Referenser

- Boggan, C. E., Grzanka, P. R. & Bain, C. L. (2018). Perspectives on queer music therapy: A qualitative analysis of music therapists' reactions to radically inclusive practice. *Journal of Music Therapy*, 54(4), 375–404. <https://doi.org/10.1093/jmt/thx016>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Butler, J. (1990/1999). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity* (uppl. Taylor & Francis e-Library, 2002). Routledge.

- Calvés, A.-E. (2009). Empowerment: The history of a key concept in contemporary development discourse. *Revue Tiers Monde*, 200(4), 735–749. <https://doi.org/10.3917/rtm.200.0735>
- Claesson, S. (2021). *Undervisningsmetoder*. Studentlitteratur.
- Cothren, M. W. & D’Alleva, A. (2021). *Methods and theories of art history* (3 uppl.). Laurence King Student & Professional.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærernes arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Davis, W. (Red.). (1994). *Gay and lesbian studies in art history*. Hawthorne Press.
- Diskrimineringslag 1325/2014. (30.12.2014). Hämtad 17.2.2024 från Finlex: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2014/20141325>
- 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*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/329834>
- Forskningsetiska delegationen. (2019). *Etiska principer för humanforskning och etikprovning inom humanvetenskaperna i Finland. Forskningsetiska delegationens anvisningar 2019*. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Etikprovning_inom_humanvetenskaperna_2020.pdf
- Forsman, A.-C. & Piironen, L. (2006). *Bildernas bok. Handbok för bildkonst-undervisningen i grundskolan*. Schildts.
- Freire, P. (2021). *De förtrycktas pedagogik*. Trinambai.
- Haggrén, L. (2018). Through uncertainty and discomfort – the struggle of searching for anti-oppressive practices for art education. I A. Suominen & T. Pusa (Red.), *Feminism and queer in art education* (Publication series ADA 7/2018, s. 140–153). Aalto University.
- Halperin, D. (1997). *Saint Foucault: Towards a gay hagiography*. Oxford University Press.
- Hammar, E. (u.å.a). Bio. Hämtad 28.12.2023 från <https://elmhammar.com/bio>
- Hammar, E. (u.å.b). *Sexiga byxor och andra problem*. Hämtad 18.2.2024 från <https://elmhammar.com/SEXIGA-BYXOR>
- Helakorpi, S. & Kivimäki, H. (2021). *Välbefinnandet bland barn och unga – enkäten Hälsa i skolan 2021. En stor del av barn och unga är nöjda med sina liv – känslan av ensamhet har blivit vanligare*. (Statistikrapport 40/2021). Institutet för hälsa och välfärd.
- Hilder, T. R. (2020). Pedagogical experiments in the musicological classroom. *NTNU Samfunn, språk og kultur blogg*. Hämtad 17.2.2024 från <https://www.ntnu.no/blogger/humsam/2020/09/10/pedagogical-experiments-in-the-musicological-classroom/>
- Hilder, T. R. (2022). LGBTQ+ choirs, community music, queer artistic citizenship in London. I M. Blidon & S. D. Brunn (Red.), *Mapping LGBTQ spaces and places* (s. 661–675). Springer Nature.

- Hilder, T. R. (2023). Stories of songs, choral activism and LGBTQ+ rights in Europe. *Music & Minorities*, 2. Hämtad 18.4.2024 från <https://journals.qucosa.de/mm/article/view/15>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Jungersten, S. & Nyback, M.-H. (2021). Sambandet mellan egenmakt och välbefinnande. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja*, 22, 165–176.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. (2015). *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga. Guide för främjande av jämställdhet i den grundläggande utbildningen*. Utbildningsstyrelsen. Guider och handböcker 2015:4.
- Kaitajärvi, M. & Honkala, N. (2021). *Loikkaa kuvikseen. Opa lasten ja nuorten kuvataidekasvatukseen*. PS-Kustannus.
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25–53.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). LK20 överordnet del. Hämtad 17.2.2024 från <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män 609/1986. (8.8.1986). Hämtad 17.2.2024 från Finlex: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Lauretis, T. de (1991). Queer theory: Lesbian and gay sexualities. An introduction. *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* 3(2), vii–xvii.
- Lindberg, A.-L. (1988). *Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier*. Lund University Press.
- Lunabba, H. (u.å.a). Studio Vilgeförtis. Hämtad 6.1.2024 från <https://www.heidilunabba.com/studio-vilgeförtis/>
- Lunabba, H. (u.å.b). Other comics. Hämtad 7.1.2024 från <https://www.heidilunabba.com/other-comics/>
- Lunabba, H. (u.å.c). Washingline in the colours of the Rainbow. Hämtad 7.1.2024 från <https://www.heidilunabba.com/washingline-in-the-colors-of-the-rainbow/>
- Lunabba, H. (u.å.d). Curriculum vitae. Hämtad 17.2.2024 från <https://www.heidilunabba.com/about-me/cv/>
- Pilcher, A. (2017). *A queer little history of art*. Tate Enterprises Ltd.
- Raudaskoski, A. (2018). ”Queer should be here – queering Finnish art education”. I A. Suominen & T. Pusa (Red.), *Feminism and queer in art education* (Publication series ADA 7/2018, s. 33–54). Aalto University.
- Rekola, H. & Vuorikoski, M. (2006). Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. *Kasvatus*, 1, 16–25.
- Sedgwick, E. K. (1993). *Tendencies*. Duke University Press.

- Segal, S. P., Silverman, C. & Temkin, T. (1995). Measuring empowerment in client-run self-help agencies. *Community Mental Health Journal*, 31(3). <https://doi.org/10.1007/bfo2188748>
- Seta rf. (u.å.b). *Fördomar och minoritetsstress*. Hämtad 9.4.2023 från <https://sv.seta.fi/fordomar-och-minoritetsstress/>
- Seta rf. (u.å.c). *LHBTIQ-fakta*. Hämtad 17.2.2024 från <https://sv.seta.fi/lhbtqi-fakta/>
- Seta rf. (2022). *Regnbågspersoners välmående och hälsa – en uppgift för välfärdsområdena*. <https://sv.seta.fi/wp-content/uploads/sites/9/2022/05/Regnbågspersoners-valmaende-och-halsa-Setas-malsattning-2022.pdf>
- Seta rf. (2023, 23 februari). *Vähemmistöstressi heikentää sateenkaarilasten ja -nuorten mielenterveyttä*. <https://seta.fi/2023/02/23/vahemmistostressi-heikentaa-mielerveytta/>
- Sillanpää, S. (2021). Mångfalden av kön och sexuell läggning. I E. Laasonen-Tervaoja, K. Jokikokko & M. Kielinen (Red.), *Kulturell mångfald som en del av skolans vardag och praxis. Lärarguide för att ta i beaktande kulturell mångfald i den grundläggande utbildningen* (s. 74–90). KuTiMat.
- Suominen, A. & Pusa, T. (2018). FAQ what? What the FAQ? Where are feminism and queer in Finnish art education? I A. Suominen & T. Pusa (Red.), *Feminism and queer in art education* (Publication series ADA 7/2018, s. 9–32). Aalto University.
- Sverrisson, Á. (2015). Visuell metodik. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 191–205). Liber.
- Töyssy, S., Vartiainen, L. & Viitanen, P. (1999). *Kuvataide. Visuaalisen kulttuurin käsikirja*. WSOY.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/perusopetus/419550/oppiaineet/478973>
- Utbildningsstyrelsen. (2017). *Grunderna för läroplanen för den allmänna lärokursen i grundläggande konstundervisning 2017*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186927_grunderna_for_laroplanen_for_den_allmanna_larokursen_i_grundlaggande_konstun_o.pdf
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Hämtad 17.2.2024 från <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Vänskä, A. (2006). Vikuroivia vilkaisuja. Ruumis, sukupuoli, seksuaalisuus ja visuaalisen kulttuurin tutkimus. *Konsthistoriska studier*, 35.
- World Health Organization. (1948). *Constitution of the World Health Organization*. United Nations. https://treaties.un.org/doc/Treaties/1948/04/19480407%2010-51%20PM/Ch_IX_01p.pdf

CHAPTER 7

Songs for Health: The Magical Power

Elisabeth Nygård-Pearson

Trondheim Kulturskole and NTNU Norwegian University of Science and Technology

Abstract: This autoethnographic study shares stories, observations and reflection notes from conversations with patients, relatives and hospital workers. Collated during years of singing at St. Olavs Hospital, a university hospital in Trondheim, Norway, these data are used to illuminate the following research question: How can the unpacking of micro-moments help me in understanding how I connect with patients and their families through singing in a hospital setting?

There is something significant about these encounters in a space where we engage with music and song which needs further exploration. This chapter offers a closer look at how the emotions of others and my own are triggered, how memories are recaptured and how a sense of self is rediscovered through musical interactions. By accepting and examining my own vulnerability, I take a closer look at these emerging “micro-moments,” exploring how they can aid in highlighting the importance of music and song for promoting patients’ well-being in a hospital setting.

Keywords: autoethnography, music education, voice, health, micro-moments

Prelude

25th January 2019 - Will you play at my funeral?

I have just finished my concert, and one of the most eager patients comes up to me after the concert like he always does. To give me a hug, laugh or cry a little, or to tell me about how he’s heard a version of one of the songs I’ve just performed. Today he asks, “Will you play at my funeral?” While I

Citation: Nygård-Pearson, E. (2024). Songs for health: The magical power. In A.-L. Heide, K. B. Batt-Rawden, M. Stranden & E. Angelo (Eds.), *MusPed:Research: Vol. 7. Health and life skills Through music, arts and culture in education* (Ch. 7, pp. 165–185). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.216.ch7>
License: CC BY-NC-ND 4.0

have played at several funerals in the past, I don't remember being asked to do so beforehand by someone who is relatively young. Because I have a connection with him, I find it upsetting and difficult to hear that he is thinking about his own funeral. My immediate and natural response to him is that it won't happen for a long time, and that he will be attending many concerts before he passes. "Not likely," he replies. "I've got most things sorted out for my funeral already, and it would make me very happy if you could sing at it." "Of course, I can," I say and give him a hug. He practically jumps into the air, claps his hands together and exclaims. "But it won't be right away; I'll live a little longer because of your concert today." He then holds my hands, and we both look at each other and smile; everything around us has gone silent.

This story is an example of a moment between a patient and myself, where music and song connect us beyond time and situation. It was as though everything stopped for a second: it was a purely joyful moment, and we were both present in it. As short as this moment was, it remains one of my most powerful encounters with another human being.

The term *micro-moments* refers to a very brief amount of time that is significant (Beghetto, 2013). In this chapter I explore these micro-moments. The chapter has four parts, where I firstly present previous research, dive into the methodology of autoethnography and consider the ethics of this research. The second part intends to provide the reader with background information about me and why I have chosen this research area as well as list relevant theories. The third shares stories from the hospital, and the final part connects the stories, or data, to theory.

Research on songs, music and health

There is significant evidence that music plays a key role in people's lives (Lamont et al., 2016). "Music itself can generate feelings of wellbeing and facilitate working through difficult emotions" (Sloboda & Juslin, 2001, p. 254). Hallam (2015) outlines what she calls "the power of music" in relation to other areas of life – the so-called *transfer effect*. She summarises numerous studies that document the impact of music activities throughout life (including listening to music) on an individual's physical and

mental well-being – not least through music’s potential to alleviate anxiety, reduce stress and strengthen the immune system. Batt-Rawden and Storlien (2019) state that singing and playing music are unique activities that have meaning for all of humanity on a physical, cognitive, social, emotional and psychological plane; they also confer meaning and context in life. When taken together, the positive effects of these activities can contribute to giving an individual a better life in the sense of promoting improved well-being, health and quality of life. Balsnes (2014) concludes similar findings in her research on choral singing as *health musicking* where she presents three studies of various choir practices.

I am conscious of the fact that research which examines the relationship between music and health is a growing area of scholarship; however, scholarly discussions in the field of music in healthcare have generally focused on medical, therapeutic and rehabilitative frameworks (Facchini & Ruini, 2021; Raybin & Krajicek, 2020). I also see that exploring the concept of *care* or *health musicking* from creative and storied perspectives could help us further understand the relationship between music and health. The term *health musicking* is an interdisciplinary area of research and practice where professionals and volunteers are engaged in health-promoting music practices in social and healthcare contexts (Batt-Rawden, 2009; Batt-Rawden et al., 2005).

Why the ‘I’ in research?

My personal choice of literature has always been biographies, and I adore art that focuses on portraiture.

I also journal a lot, so I carry a little book with me, accurately titled “Fieldnotes.” I frequently record fragments of musical ideas, including melodies and lyrics, or I merely record thoughts and reflections on my day-to-day experiences, big and small. I tap into my feelings this way; I allow them space and consideration, and I often revisit them for a little chat. I have consistently kept up with this activity throughout my time singing at the hospital; by fostering these elements into my work, they now constitute a huge part of my research. “Autoethnographers often rely on various methods of data gathering and research tools common to other

forms of qualitative social research, including participant observation, interviews, conversational engagement, focus groups, narrative analysis, artefact analysis, archival research, journaling, field notes, thematic analysis, description, context, interpretation and storytelling” (Polous, 2021, p. 5). I am about connecting with and sharing my true self, and I have come to fully accept that my feelings and thoughts play a vital role in constructing my research. I want to make connections with and awaken feelings in the reader by revealing and embracing my own vulnerability in order to better understand human relations.

I am neither searching for objectivity in this chapter nor trying to uncover an absolute truth. What I am trying to do is to better understand what’s happening in these complex and multi-layered, multifaceted situations we are continually producing and reproducing. I believe that knowledge is created through interactions with the world and others and not as something which is an absolute truth (Vygotsky, 1978). As Barad (2007) writes, “We don’t obtain knowledge by standing outside the world; we know because we are of the world.”

‘I’ntroduction

I am a singer and educator who has worked with children and young adults for 15 years, which I believe strengthens my research. Building relationships and connecting with others are what guide me in trying to understand the world, and it follows that exploring moments with others quite naturally helps me do so. During the last five years, I have regularly sung and played guitar in the sitting rooms of the Department of Pediatric Cancer at the Women & Children’s Centre as well as at a community centre for families of adults living with life-threatening illnesses at St. Olavs Hospital in Trondheim. Sometimes I visit on my own to sing and play the acoustic guitar; other times, my husband, a double bass player and educator, joins me. Among my favourite times are when our 11-year-old daughter joins us with her beautiful voice and kind personality. During these visits, we engage our audience members through interactive singing games and activities where the children get to experiment and explore using their voices. They are all encouraged to participate in

the group sessions as I bring a treasure chest full of small, colourful percussion instruments. We also carry our instruments around the different departments like a mini marching band, sometimes visiting the individual rooms of children and their families. We do all of this while being accompanied by hospital workers who carefully assess the situations in close dialogue with the patients and their families. At the community centre, we perform acoustic sets of well known and loved songs while sitting next to the cosy fireplace. During these visits, it has become evident that these concerts allow an entire family to enjoy a musical performance together. It provides them with a small break in their otherwise tough day, a rest from anxiety for the patients, and, for the families, a time free from the constant agonising worry of having to part with those they love most in the world.

In this chapter, I will share stories from these hospital departments. They tell of my encounters with children and adults who share a deep and passionate love for music; however, they also share how sad it can be to live with a life-threatening illness. The tremendously powerful and poignant impact on me is something these stories also have in common. They will stay with me for the rest of my life for somber reasons which I will share with you, the reader. But firstly, I would like to invite you into my childhood and how I began to use my voice to connect with others. For me, this journey began when I was a young girl singing to my grandparents.

I become a singing human

The last time all of my grandparents were still alive, I was 5 years old. I sang all the time from the moment I woke up until I joined my mum in singing lullabies at bedtime. My grandparents also loved singing. I've been told that my paternal grandfather, who passed away when I was five, was a stern man, but that his singing showed a soft side to him as well. Whenever I ask my dad or other family members to share stories about him, they all say that he sang with a wonderfully powerful, yet comforting, voice. A few years after he passed away, my grandmother moved to a care centre which I frequently visited. At that point, I was in

school, and singing featured heavily in our school day, mostly thanks to a wonderful music teacher who, as I remember, sang all the time. My huge repertoire and continuously renewed love and discovery of new songs came in handy whenever I visited my grandmother. I never knew it, but at that point in her life, she had serious health problems which caused her chronic pain; also, due to having suffered several strokes, she had started to forget things. Whenever I sang to her, I remember seeing changes in her mood, and a smile came to her face. This made me feel like I had some sort of magical power, so I went around knocking on everyone's door and singing to any residents who welcomed me into the little apartment in which they would spend the rest of their lives.

My other set of grandparents are a different story; however, song is key to how I most fondly remember connecting with them. Although my maternal grandfather lost his hearing completely at a young age, he was a wonderful singer and remained passionate about singing throughout his entire life. I remember asking my mum how he could sing so purely and in tune despite his impaired hearing, to which my mum replied that singing was "in his body." My maternal grandmother was a trickier nut to crack. I loved her, but I remember questioning whether she loved me at times apart from when I sat by the kitchen window with a little tape player and sang to her. She would do her daily chores around the house, and I would sing to her for hours. "Sing me that one I like again," she would say, and I would happily comply. It is without a doubt my most fond memory of my grandmother. Our mutual love for singing and my unique bond with my grandparents continued through their entire lives until their respective passings. And naturally, my final words to them were sung at their funerals.

I am sharing these stories because they represent how I as a child used singing songs as a tool to connect with others. Since then, singing has featured heavily in my day-to-day life. It remains integral to the way I communicate and connect with my daughter, how I teach young children and deliver my presentations to students and other fellow teachers, how I remember important events in my life and, ultimately, how I reconnect with myself and others during turbulent times. In my childhood and young "adult" life before becoming a parent, my family and I were

extremely fortunate to be blessed with good health. Sure, we had a few health scares: I especially remember when my dad was diagnosed with a tumour and had to wait for further testing and surgery. Overnight, my entire body broke out in hives, I had severe anxiety and there was no way of explaining it other than being concerned about my father, whom I love tremendously. He was fine though, my dad. The day he found out that the tumour was benign, my hives and anxiety vanished – although it does rear its evil head from time to time, mainly when my interactions with others feel disruptive or unsafe. However, during my time singing at the hospital, I discovered it is worth looking a little closer at when these sensations appear. Upon unwrapping these emotions, I have come to realise that in order to connect with myself and others, it is essential to accept them.

Methodological and ethical considerations

In the research method of autoethnography, personal accounts of self-experience are commonly used to gain insights into a particular culture or social phenomenon, which will necessarily involve others. In his (self-described) manifesto on autoethnography, Bochner stated that “human beings are relational beings, and thus every story of the self is a story of relations with others” (Bochner, 2017, p. 76). In this research, I have included stories of family members and accounts from two contacts at St. Olavs Hospital, who have all signed a consent form approved by NSD¹ and will therefore be identified by name. I obtained verbal consent from family members before including them in this research. They have a clear understanding of what the research entails and acknowledge that personal disclosure is essential to create a deeper understanding of the social dynamics at play in this context.

I have used observations of the audience, which includes patients, families and health workers, as a way of generating data in naturally occurring settings. These observations were noted in initial post-reflections, which ultimately became personal diary entries or auto-narratives. In analysing

¹ NSD – Norwegian Centre for Research Data is now part of Sikt – Norwegian Agency for Shared Services in Education and Research.

these narratives, I will actively seek to find underlying themes and shared perceptions which may aid in answering the research question. Riessman (2008), who positions herself within narrative enquiry, notes how narratives do not speak for themselves, but rather require unpacking and interpretation when used as data. Throughout my research study, I have been in dialogue with my two hospital contacts who know the patients well and can share their insights into what is happening before and after the visits. My correspondence with them has been through mail and text message as well as my notations of our conversations for the purpose of this chapter. Ellis (2007) proposed that processing consent, or checking in with the person that they have understood how their interactions will be represented, is necessary.

I have continuously reviewed the ethical considerations when it comes to involving my own family members, especially when it concerns my own daughter. The visits firstly started in the hospital waiting areas in addition to more conventional concert settings. As connections and trust started to build between us and the patients, and through close dialogues with the hospital staff who care for them daily, we slowly moved the musical interaction to their private rooms. My husband and I have spoken in depth about our encounters, and the hospital staff has closely observed our daughter and how she has interacted with the other children. As her mum, I have felt safe about her well-being the entire time, wholeheartedly believing her when she tells me she cannot wait to sing at the hospital again.

Autoethnographic narratives often have the power to awaken feelings and thoughts in both researcher and reader which are often marginalised in research (Karlsson et al., 2021). I am using autoethnography as a way of recognising subjective experiences. My stories find their home within both evocative and analytical autoethnography. The latter form seeks to establish connections between lived experience and wider social and cultural processes (Muncey, 2010). Ellis and Bochner (2006) argue that the evocative is the goal, and not a characteristic, of the method. If it is not evocative, it is not autoethnography, either. In the research method of autoethnography, personal accounts of self-experience are commonly used to gain insights into a particular culture or social phenomenon, thereby necessarily involving others.

“What is your magical power?” - connecting the “I” to theory

Upon being asked this question by a colleague when sharing my research, I hesitated before answering simply, “I sing to them.” “What happens when you sing to make these moments so special?” I think back to my years in arts education, especially as a music teacher for young children, and how I used singing as my most important and prevalent tool for classroom management and connection with facilitating creativity from my students. “That’s it!” My magical power is that through my singing, I invite people into a space where moments emerge and connections form. When referring to *space* in this article, I am using the term primarily as a figurative space constructed through social relations between me and the patients to whom I’m singing. As a music teacher, you can design lessons with the intention of helping the participants who enter your classroom for an assigned period of time learn something beneficial to them.

When it comes to spaces outside of the classroom, we can look at spaces in terms of how they are used. My work at the hospital requires that I present an inclusive atmosphere to frame the interaction through observation, assessment and careful evaluation. Within this space, my purpose is to offer patients a sense of freedom, brief rest and distraction from illness, pain and worry. These micro-moments provide them with a sense of healing. Micro-moments are often referred to as *stop moments*, which, according to Fels (2012), are moments which are temporal and elusive; further, they may be missed, cannot be planned or manufactured and require that one is present in the here and now. There is considerable evidence that very short musical extracts (even as short as one second) can communicate clear emotional signals about which there is little inter-rater disagreement (Bigand et al., 2005; Watt & Ash, 1998). Furthermore, Fels’ concept of stop moments builds on Appelbaum’s (1995) concept of “the stop,” which is defined as a moment where one moves away from automatic thinking and towards embodied awareness; thus, it is seen as a movement of transition. As an artist and educator, I am constantly responding to what is going on to best connect with the audience, students, the here and now and myself. By creating conditions

for acknowledging the value of micro-moments within the social context, I am trying to understand how these moments can be transformative and what they might mean to others.

Moments from the community centre, St. Olavs Hospital, Trondheim

30th August 2018 – I get a text

Hi Elisabeth,

I work as a volunteer at a community centre for cancer patients at St. Olavs. I organise a musical lunch once a month on Tuesdays or Thursdays from 11.30. It would be fantastic if you could come and sing for us sometime.

Warm regards,

Tone

Dear Tone,

Thank you so much for the wonderful invitation. I would love to come and play for you. I usually teach during those times; however, I will ask my employer for time off so I can come and sing for you all. Please send me the dates and I will try my very best to organise it.

Best wishes,

Elisabeth

Interestingly, I felt an immediate closeness with Tone. It was as though she was a close relative, someone I trusted and wanted to be around. She has worked as a volunteer at the community centre for nearly 5 years. The purpose of the centre is to act as a meeting place for cancer patients and relatives through organising activities that promote patients' quality of life and well-being; as such, it provides them with a much-needed break from their hospital routine. The centre has held monthly concerts since 2018, but due to the restrictions during the pandemic, they had been unable to organise concerts. Tone explained the centre's importance:

Patients and relatives found it difficult. We have patients who stay at the patient hotel during their treatment. They might have daily radiation treatment, but what to do for the rest of the day? For them, the centre and its activities are vital to their healing process and mental health. It has also become a social arena. It is often full during the concerts; people sit close together. New friendships are made.

Whenever I visit, I am met by Tone, who gives me a warm hug and tells me how happy she is to see me. She hands me a knitted pair of slippers and welcomes me into the space where I meet the patients, their families and staff. The warmth embraces me like a woollen blanket. There's always a fire going, a lady is cooking soup in the open kitchen, and I'm met by smiles, occasional looks of recognition and new faces with curiosity written all over them. Before I start singing, Tone gives me a wonderful and heartfelt introduction. She tells me that my visit has been eagerly anticipated and that I am appreciated and loved at the centre. I sit down, take a deep breath, look around the room and try to meet as many eyes as I can. When I start singing, I feel my face and neck go hot as a flush spreads across them, my palms get sweaty, and I feel vulnerable and exposed. This always happens to me, and I have often reflected on why that is. I used to think that the healthcare setting caused me anxiety, and I initially connected it to my embodied experience of worrying about my dad. It made me feel exposed and vulnerable, so I actively tried to avoid it, which only heightened the feeling. However, in revisiting, reassessing and fully opening myself up and accepting the physical sensations of these moments, I have learned that they are safe. They are also deeply moving and overwhelming because they are shared with others. Tone reflected on her observations of my singing and the impact on the audience:

Something happens to them; you can see it on their faces. It creates joy, it removes stress from the illness for a little while, and it triggers memories. There are smiles, laughter and tears, and you can see that they are having a positive experience, a break from the constant concerns they have for their son, mother or husband. It also has a deep impact on us who work there. I remember a moment from one of your concerts before the pandemic, Elisabeth, when a patient asked you to play at his funeral. I found it deeply moving, and I will never forget it.

4th April 2022 - I return

I am visiting the care centre again today; it is my first concert after the pandemic. I have kept in touch with Tone throughout this time. She contacted me about six months after my previous visit to tell me that this patient, or “my biggest fan” as she refers to him, had passed away. I am excited about returning; however, my heart is heavier knowing that he will not be there. He would always give me a warm hug, make me laugh and fill the entire room with his energy. I know it will feel lonelier without him there, and I am sad that due to Covid restrictions, I was unable to honour his wish and sing at his funeral. I am sorry I couldn't.

I am just about to start singing. My eyes wander around the centre as I am looking for my other friends who always greet me with smiles and tears, lifting me up with positive words about how I lift them up with my songs. Tone tells me that they have all passed away except for one patient, but he is too ill to attend the concert. I picture them before me with their families sitting by. My eyes drop to the floor and I choke up; but I take a deep breath and tune into the warmth and anticipation in the room. Today, I met a new group of vulnerable and strong people. A patient comes up to me after the concert. He wants to tell me about a version of one of the songs I played. But first he wants to thank me for deeply moving him with music and say that he is looking forward to my return.

Moments from the Women & Children's Centre, St. Olavs Hospital, Trondheim

A dear friend initially put me in contact with Solrun in 2018. This is the same friend who connected Tone and me. He is fiercely passionate about facilitating cultural experiences for everyone. He also wholeheartedly believes in me and my “magical power.” I reach out to Solrun via email, introduce myself and tell her that I would love to visit the ward and play for everyone. My husband and I played our first concert there in May 2018. I have such a vivid memory from our first visit. It was of a very young child who arrived a little after we had started playing. She walked up to my husband and looked up at him with her big, curious eyes. He

saw her, and his face broke into a huge smile. He tilted the bass over so she could reach the strings. I remember this brief but powerful moment as though it happened yesterday. She gazed excitedly at this huge and glorious instrument and was clearly eager to touch it. The slow movement of her hand reaching for the strings and the way that she gently plucked a string with such care and subtlety were so beautiful. Her mother stood by and lovingly watched her as she explored, just like children are supposed to do. Solrun, who is the manager of the hospital nursery, reflected on the impact of these concerts:

I've worked here for 5 years, and I love the job as much today as when I started. Even though there is sickness, misery and pain that we have to face a lot, I have never felt so significant before, and the work we do overshadows the difficult reality we work in. I don't take my work home with me. I manage to be here in the moment, to live in the present. We must put up with a lot here, so getting a musical break and getting to reconnect with our own emotions, sing along and join in laughing and having fun is just as important to us as the patients. I think it helps us do a better job, too. The thing about singing is that it affects us all. I especially see parents with tears in their eyes because they see their child for who she or he really is. However, it's sad that a few children are not well enough to join in the singing or even leave their room to attend the concerts.

11th May 2022 – our eyes meet

My husband and I finally played at the children's ward again today, our first concert after the pandemic. Before the concert, we are told that a young girl will not be able to make it down to the area where we are playing. She has been lying still in her bed for months, hardly opens her mouth and sleeps a lot. When the nurses went into her room to escort her downstairs, she was sleeping heavily. Solrun is clearly affected by this, and she tells us that this girl loves music and has been looking forward to this concert for several weeks. Solrun then asks if we have time after the concert to visit her room and play some songs? We say yes; however, I can tell that my husband is feeling a little uneasy, as am I. How would we react to seeing a young girl so ill? We experienced it once before with

our own child. When she was two, she suffered a diabetic coma due to low blood sugar levels. This happened once at home while she was lying in bed next to us and once at the hospital. We thought we had lost our only child twice.

After the concert, Solrun goes upstairs to check if the little girl has woken up and finds her crying in bed. She quickly comes to get us and tells us that the girl is very upset about having missed the concert. We take the lift up to her floor with our double bass and guitar and are greeted by a group of smiling nurses. Solrun again informs us that she is seriously ill; she does this to prepare us. The little girl is lying in bed and sunken deeply into her mattress with duvets bunched around her little body. She is holding the hand of her visiting uncle. She is still crying, but her eyes pop open when she sees that she is being visited by a mini orchestra. We exchange a few words with her, and she nods gently. "Can we play you some songs?" I ask. It's very hard to see a young child this way, but I maintain eye contact with her throughout the entire song. Her uncle starts crying and gives his phone to Solrun so she can take pictures to share with the girl's parents as he is unable to do it himself. He later tells Solrun that he felt completely paralyzed at that moment. Solrun smiles and strokes the girl's cheek gently between taking photos and filming.

After the first song, there is a completely magical atmosphere in the room. So palpable, calm, moving and peaceful. I ask her if we can play one more song, and if she wants to join us. Solrun fastens a bell around her wrist and puts a small colourful tambourine in her other hand. I am aware of my own tears starting, and I can feel a clump in my throat. I purposefully turn my head to make eye contact with Solrun, who is smiling broadly. My tears stop and my throat clears. We play a lively song, and the room fills with musical joy. The girl raises her arms above her body and shakes them in time with the music. She smiles with her mouth open. She's having fun like any other 5-year-old playful child. After the song is over, she removes the bells and turns on her side to rest. We thank her for letting us visit, and uncle says, "Thank you so much" with tears in his voice. It is so sincere and heartfelt. We give her a gentle wave, smile and turn to leave; it's then we hear a faint little child's voice saying "good-bye." We are greeted by the same group of nurses with even bigger smiles.

Solrun says that the everyday is so tough, but this is magical, and that these moments leave the deepest marks and make their jobs worth doing. She follows us downstairs, gives us a hug goodbye and says she must hurry and send the videos and pictures to the parents so that they can see their daughter so full of life. It has been a long time since they did.

Dear reader, I am sharing this story because I feel it represents what I am trying to highlight in this chapter. It is an example of how music connects us, lifts our spirits and makes time stand still for a while. I am so happy it was captured in photos and videos, and I cannot begin to imagine what viewing this interaction meant to this little girl's parents.

During this project, I sent out an anonymous questionnaire to both families and staff members. The families reported that the concerts bring out the “wellness” in their children, and they forget about starting the day with painful routines such as blood tests and treatments. For the families themselves, the concerts offer an opportunity to process their worry and emotional stress. In response to one question about whether these musical intervals could promote well-being, I received the following response: “It offers a break from pain and illness; your mind is occupied both during and after the concerts, and the children are keen to talk about the experience. It creates new memories and can make the stay at the hospital less scary. Therefore, it promotes well-being” (anonymous patient, 2022). One family member who attended a concert while waiting for her partner's surgery to be completed shared that it gave her strength and hope while getting through that time in her life, and that the concert will remain with her forever. According to Curtis et al., (2019) music connects us, moves us – physically and emotionally – and provides us with strength in difficult times. Music therefore inspires us in times of challenge and gives us a medium for personal expression that, both with words or without, can enhance healing and empowerment.

A conclusion or am I just getting started?

Both knowledge and the researcher must be given room and breathing space to “become” (Klevan et al., 2019). In my own “becoming,” I have frequently asked myself, “How can my stories be enough?” I reflect on

and try to acknowledge my journey and the process between the first story that emerged up until the present.

So here I am. Staring at the screen. I have been sitting here for quite some time. Somehow, I have navigated through pages of written words and ended up at this point in the process; is it a conclusion, or is this just the beginning? I think about all the hours of work writing this chapter, shaping, reshaping, deleting, revisiting. Not to mention all the visits to the hospital, conversations with nurses and doctors, families and patients. And I think about the impressions it has left me with, how I have cried, laughed, felt at various times, anxious, sad, grateful, hopeful, nervous and sometimes completely helpless.

Whilst there is nothing I can do to cure patients living with a life-threatening illness, I can merely share my “magical power” in the hope that it will make a difference. I can also share stories and, through telling them, awaken a thought or emotion in you, the reader. This is how I myself make sense of things; the story writing and sharing is a form of analysis. I am the data, and by making my experiences as real to you as possible, I am analysing the data.

How can the unpacking of micro-moments help me in understanding how I connect with patients and their families through singing in a hospital setting?

When discussing perspectives related to health and quality of life in connection to music, I am looking with more of an overview perspective at all areas where music is significant for the development, maintenance and inclusion of health factors (Balsnes, 2014). Health, in this context, is concerned with a high-quality emotional life, vitality, social belonging, agency and meaning (Ruud, 2010). Treatment of serious illness is not just about the medical procedures but also about the promotion of patients’ mental health, their general wellbeing and maintaining their sense of self. I also lean on Sloboda’s empirical study of emotional response to music, illustrating how music is capable of arousing deep and significant emotions in those who interact with it; I believe that my stories are highly supported by these perspectives. These moments are felt and shared,

something is moving within us, and everyone's story becomes an equal part of the experience. The value of singing as an empowering, enchanting or enthralling activity should not be underrated; rather, it should be seen as a vital health-enhancing aspect of everyday life (Batt-Rawden, 2020) (see also Bhatt-Rawden, ch. 4; Jenssen, ch. 9). This supports my research of songs as a magical power or tool to promote well-being. However, I am unable to describe my most significant finding in words. These moments have become deeply rooted in my embodied experience and, furthermore, as a way of understanding social and cultural phenomena. Through exploration of my own vulnerability, and by using deep reflection, observation, and intuition, I am guided when telling stories of connectedness; thus, the magic of micro-moments becomes transformative. Micro-moments open an area into intuitions, feelings and emotions that can be hard to quantify (Pacifci & Garrison, 2004). They are merely felt, and writing this article has also illuminated the thrilling potential of tapping into them to enhance my teaching practice. It has taught me to acknowledge that there is something in the "small moment" in any interaction which is more significant than what I previously have acknowledged. Therefore, I must be open and create conditions in practises for opportunities for them to emerge. As Pacifci and Garrison (2004) state, "Research that investigated the role of teachers' intuitions, interest, and imagination would help us create more teachable moments in schools with the joy and delight such moments bring to all" (p. 123). This is why there is significant potential within the interaction and micro-moments that occur in the classroom. Indeed, by moving this into a more mainstream setting such as a classroom, the educator could become mindful of micro interactions and nonverbal clues demonstrated by participants. By observing the response on a deeper level, learning experiences can become more flexible and meaningful using deep listening and observation. With these techniques in mind, the educator can begin to establish trust with participants, differentiating in real time and aiming to challenge and support all learners at a realistic and purposeful level.

Another aspect of moving this into a mainstream setting that is worth considering is how we approach students and people with limited information. All my visits to the children's department are unique

and unpredictable in terms of how much the children can participate or engage due to their lack of energy or pain as a symptom of their illness. There are parallels in healthcare and mainstream settings in terms of pre-knowledge, including experts' assessments that give details of a student's individual need and scientific data that provides information about the patients. Having drawn this parallel, it is important to argue the difference between what I as a music practitioner anticipate in the various settings I encounter. Whilst the "backpack" of illness cannot be taken off in a hospital setting, the students we meet daily who may appear disengaged, lazy or even reluctant might carry a backpack which is invisible to the eyes (see also Heide & Reistadbakk, ch. 3; Wiik, ch. 6). As educators, we must consider the in-between and begin to see all our students in a new light of heightened awareness and sensitivity (see also Kibirige, ch. 5; Jensen, ch. 9). Perhaps we should do this in the same way as how we view those who are suffering and vulnerable in a healthcare setting?

Personally speaking, these visits reinforce the importance of viewing others and the world with love, sensitivity, compassion and understanding. They highlight the value and necessity of promoting a community that allows its connectedness to flow without judgement and to meet others where our similarities connect us as human beings and our differences challenge us to learn from each other and grow. Realising how it has shaped me as an educator, I would argue that all music students or students in teacher education would benefit from experiencing similar encounters to help them understand the importance of music in a larger context.

I believe my research approach challenges objectives and notions of an absolute truth; further, it is supported by the autoethnographic approach in which "stories are complex, constitutive, meaningful phenomena that teachers" morals and ethics and introduces unique ways of thinking and feeling, in turn helping people make sense of themselves and others (Adams, 2008; Bochner, 2001, 2002). I have shown how, by examining myself, I can use songs to connect with patients and how these moments, big or small – even micro-moments – can promote well-being. The accounts from staff and families also show that they have a significant meaning for many individuals. My stories are valuable, and they are

transferable to education because they can relate to children and young people who are trying to cope in all phases of life. By accepting and using my vulnerability as an educator and generously sharing my “magical power,” my hope is that it will alleviate the creative vulnerability of students, patients and colleagues so that they can both discover and share theirs (see also Jenssen, ch. 9).

So there! My moments are no longer just mine, but also yours. As musicians, human beings and educators, our musical encounters with fellow humans (young, old, sick, healthy) might contain similar or other micro-moments. It is up to each and every one of us to identify these moments and embrace their potential for energising connectedness and story sharing – in hospitals, schools and other contexts in society. I invite you to join me in doing so.

Coda

15th December 2022 – Do you recognise her?

It's our Christmas concert at the children's ward. We first sing in our usual spot; afterwards, we head up to the small living room where there are toys, a comfy sofa and cosy atmosphere. The space is right outside the children's private rooms. I glance down the corridor towards a young girl's room that we have visited before. I wonder if she is still there. Our daughter has joined us today, and while my husband and I are setting up, she slowly walks up to a patient, who smiles and waves at her. We can hear them exchanging a few words: “What are you doing here?” the little girl asks. “I'm going to sing with my parents, would you like to listen?” our daughter replies. The little girl claps her hands together, does a little dance and sits down next to her mother. Our daughter comes over to us and picks up a soft, cuddly teddy bear that she has received as a gift for singing earlier. We watch her as she walks over to the little girl, hands her the stuffed animal and asks, “Can you look after him while I sing to you?” The girl nods, then opens her arms up, gives the teddy bear a cuddle and gently places him on her lap. Solrun comes over to us with a smile on her face and whispers, “Do you recognise her? You both met her in May.”

References

- Adams, T. E. (2008). A review of narrative ethics. *Qualitative Inquiry*, 14(2), 175–194. <https://doi.org/10.1177/1077800407304417>
- Appelbaum, D. (1995). *The stop*. SUNY Press.
- Balsnes, A. H. (2014). Choral singing as health musicking. *Nordic Research in Music Education*, 15, 153–177. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2372678/>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822388128>
- Batt-Rawden, K. B. (2009). Musikkens rolle og betydning for vår helse og livskvalitet [Music's role and meaning for health and life quality]. *Michael*, (6), 453–459.
- Batt-Rawden, K. B. & Storlien, M. H. S (2019). Systematic use of music as an environmental intervention and quality of care in nursing homes: A qualitative case study in Norway. *Medicines*, 6(1), 12. <https://doi.org/10.3390/medicines6010012>
- Batt-Rawden K. B., DeNora T. & Ruud, E. (2005). Music listening and empowerment in health promotion: A study of the role and significance of music in everyday life of the long-term ill. *Nordic Journal of Music Therapy*, 14, 120–136.
- Batt-Rawden, K. B. (2020). Singing has empowered, enchanted and enthralled me. *Health Promotion International*, 35(1), 140–150. <https://doi.org/10.1093/heapro/day122>
- Beghetto, R. (2013). Nurturing creativity in the micro-moments of the classroom. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6209-149-8_2
- Bigand, E., Filipic, S. & Lalitte, P. (2006). The time course of emotional responses to music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 429–37. <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1196/annals.1360.036>
- Bochner, A. P. (2001). Narrative's virtues. *Qualitative Inquiry*, 7(2), 131–157. <https://doi.org/10.1177/107780040100700201>
- Bochner, A. P. (2002). Love survives. *Qualitative Inquiry*, 8(2), 161–169. <https://doi.org/10.1177/10778004008002009>
- Bochner, A. (2017). Heart of the matter: A mini-manifesto for autoethnography. *International Review of Qualitative Research*, 10, 67–80. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1525/irqr.2017.10.1.67>
- Curtis, E., Jones, R., Tipene-Leach, D. (2019). Why cultural safety rather than cultural competency is required to achieve health equity: A literature review and recommended definition. *International Journal for Equity in Health*, 18, 174. <https://doi.org/10.1186/s12939-019-1082-3>
- Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/1077800406294947>

- Ellis, C. S. & Bochner, A. P. (2006). Analyzing analytic autoethnography: An autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 429–449. <https://doi.org/10.1177/0891241606286979>
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. AltaMira Press.
- Hallam, S. (2015). *The power of music*. The International Music Education Research Centre (iMerc).
- Facchini, M. & Ruini, C. (2021). The role of music therapy in the treatment of children with cancer: A systematic review of literature. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 42, 101289. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1744388120311646?via%3Dihub>
- Fels, L. (2012). Collecting data through performative inquiry: A tug on the sleeve. *Youth Theatre Journal*, 26(1), 50–60. <https://doi.org/10.1080/08929092.2012.678209>
- Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A.-B., Sælør, K. T. & Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* [What is autoethnography?]. Cappelen Damm Akademisk.
- Klevan, T., Karlsson, B. & Grant, A. (2019). The color of water: An autoethnographically-inspired journey of my becoming a researcher. *The Qualitative Report*, 24(6), 1242–1257.
- Lamont, A., Greasley, A. & Sloboda, J. (2016). Choosing to hear music: Motivation, process, and effect. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 711–724). Oxford University Press.
- Pacifici, L. & Garrison, J. (2004). Imagination, emotion and inquiry: The teachable moment. *Contemporary Pragmatism* 1(1), 119–132. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.8923&rep=rep1&type=pdf>
- Muncey, T. (2010). *Creating autoethnographies*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446268339>
- Poulos, C. N. (2021). Conceptual foundations of autoethnography. In C. N. Poulos, *Essentials of autoethnography* (pp. 3–17). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000222-001>
- Raybin, J. L., Krajicek, M. (2020). Creative arts therapy in the context of children with cancer: A concept analysis. *Journal of Pediatric Oncological Nursing*, 37(2), 82–90. <https://doi.org/10.1177/1043454219878397>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Ruud, E. (2010). *Music therapy: A Perspective from the humanities*. Barcelona Publishers.
- Sloboda, J. A. & Juslin, P. N. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 71–104). Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Watt, R. J. & Ash, R. L. (1998). A psychological investigation of meaning in music. *Musicae Scientiae*, 2(1), 33–53. <https://doi.org/10.1177/102986499800200103>

Att se världen som estetisk. Blick för omsorg i förskolans konstnärliga och kreativa verksamhet

Sofia Lång

Nord universitet

Abstract: In kindergarten, the care aspect is essential. An understanding of creative, aesthetic activities as forming care relationships in kindergarten might bring forth a care relationship with the world. Selected examples are discussed through the philosophers Yuriko Saito's views on care ethics and Arnold Berleant's phenomenological approach to aesthetics as grounded in experiences through the senses. The chapter thus brings forth views on the aesthetic experience as consisting, on a very fundamental level, of a relationship guided by care. With a foundation in a caring relationship, the ethical dimension in the aesthetic becomes tangible through the fact that, as a free, independent and autonomous person, one has the opportunity to develop one's own creative potential. Raising awareness among staff in kindergarten of a caring ethical perspective, as well as of Saito's and Berleant's views of the development of an aesthetic sensitivity, can promote a view of the aesthetic as a prerequisite for the ethical. Through this approach, an understanding of a transformational aspect of aesthetic activities may bring forth an awareness of life-coping perspectives.

Keywords: care, kindergarten, aesthetic experience, aesthetic engagement, arts and crafts, art activities

Introduktion

Det var herlig å tråkke på det tynne islaget på vanddammene som lagde lyden av knust glass, og vi stod og kikket opp på de lange istappene som hang ned fra takene på gamle hus og dannet vakre kniplinger langs taket. Når våren kom, skapte snøsmeltingen lekeområdene våre om til deltaer med små, sildrende bekker, søle og vann. Dette ga innbydelser til lek og utforskning. Vannet ble til en lekekamerat som sa: «kom og lek med meg». (Lunde, 2021, s. 124)

Citatet ovan beskriver sinnliga opplevelser av vatten i olika former, opplevelser som kan sägas anta estetiska dimensioner för de barn vars erfarenheter här återges. Citatet, en skildring av Lundes egen barn-domsupplevelse, är taget från hennes forskningstext om förskolebarns estetiska möten med just vatten (Lunde, 2021). Medan det är genom synsinnet dessa möten gärna initieras (Lunde, 2021, s. 123), samverkar sinnen i det estetiska. Detta kapitel har sitt huvudsakliga fokus på bildestetisk verksamhet, samtidigt som visuella upplevelser också kan inbegripa andra sinnen. I dialog med bland annat Lundes exempel med barns estetiska upplevelser av vatten strävar jag i detta kapitel efter att åskådliggöra visuellt estetisk verksamhet i förskolan genom ett omsorgsetiskt perspektiv.

När omsorg ses som en grundläggande, estetisk relation till världen, blir den enligt filosofen Yuriko Saitos synsätt en betydelsefull aspekt i den estetiska upplevelsen (Saito, 2022). Gällande det estetiska har Saito inspirerats av filosofen Arnold Berleants syn på den estetiska upplevelsen, en syn som är förankrad i det direkta, sinnligt upplevelsemässiga (Berleant, 1970, 1991, 2017). Tillsammans med Saitos omsorgsetiska (care ethics) perspektiv utgör Berleants närmandesätt den huvudsakliga teori jag utgår ifrån med syfte att belysa omsorgskvaliteter i visuell, konstnärlig verksamhet i förskolan, och hur det estetiska, skapande och utforskande utövandet utgör en omsorgsrelation till världen.

Omsorg utgör ett av kärnområdena i förskolans verksamhet. Saitos och Berleants teoretiska perspektiv åtföljs av Tholins om omsorg i förskolan (2023) där de relationer förskolans vardag bygger på markerar en kontextbaserad förståelse av omsorgstemat. På grund av kapitlets

ringa längd företas ingen regelrätt utredning av begreppet omsorg (se även omsorg i kap. 9, Jenssen). Kapitlet tar fasta på ömsesidiga relationer mellan vuxna och barn samt mellan barn såsom de lyfts fram av Tholin.

Genom ett estetiskt-fenomenologiskt närmandesätt och en hermeneutiskt strukturerad uppbyggnad ses exempel ur litteratur som riktar sig till pedagoger i estetiskt, företrädesvis bildestetiskt skapande arbete i förskolan i ett sammanhang av ovannämnda omsorgsetiska tema. Litteraturen är känd för mig genom min undervisning i ämnet ”kunst og håndverk” för blivande förskollärare. De valda exemplen åskådliggör spontant uppkomna och planerade estetiska situationer som på olika sätt i fråga om användandet av bland annat material och redskap illustrerar barns estetiska utforskning. Exemplen diskuteras i ljuset av barns skapande och praktiska utforskning (Fønnebo, 2019; Kjær, 2018; Lunde, 2021; Reienes & Kampmann-Jensen, 2022; Rieck, 2021) samt barns möten med visuell konst (Waterhouse, 2017).

Det omsorgsetiska perspektivet åtföljs av en emotionsaspekt och Solomons existentiellt-fenomenologiska syn på emotioner (Solomon, 2007). Emotionsaspekten i den estetiska upplevelsen diskuteras också i ljuset av Berleant och Solomon i Lång (2020). Dessutom lyfts en i huvudsak salutogen förståelse fram av att uppleva livshantering i en helhet där det hermeneutiska förstås som en allmänfilosofisk teori om förståelse (Krogh, 2014, s. 43) och med en förförståelse av omsorg som väsentligt i förskolans verksamhet. Med ett närmandesätt till det estetiska som nära förbundet med det kroppsliga, sinnliga och emotionella och att estetiska upplevelser är tillgängliga för alla och envar formuleras den huvudsakliga forskningsfrågan som följer: *Sett i ljuset av Berleants och Saitos förståelse av det estetiska samt Saitos förståelse av det omsorgsetiska, vad innebär en estetisk förståelse för ett omsorgsfullt agerande i förskolan?*

I bokkapitlets del 1 introduceras den estetiska upplevelsen genom exempel och utifrån den estetiska och omsorgsetiska teorin. Det estetiskt transformativa belyses i del 2, inkluderande det emotionella i del 3 samt meningsskapande i del 4. Del 5 lyfter fram barns möten med konst.

Del 1 Begrepp och teori - bakgrund och närmandesätt

Relationer står centralt i Lunde (2021) som beskriver en situation som inbegriper rikt nyanserade aspekter av relationer; relationer mellan barnen, mellan barnen och elementet vatten och mellan barnen och de vuxna som ger barnen utrymme att utforska det de spontant intresserar sig för (Lunde, 2021, s. 121). I sin text med fokus på det estetiska skriver Lunde också fram vattnets agens; vattnet samverkar med barnen på motsvarande sätt som barnen samverkar med vattnet i en situation, en av otaliga liknande estetiskt betonade situationer i förskolvardagen (Lunde, 2021, s. 122).

I de olika situationer som uppkommer sett ur ett relations- och omsorgsbaserat perspektiv behöver de vuxna också kunna bemästra att bli berörd av barnen som har del i dem (Tholin, 2023, s. 73). I Arnold Berleants syn på den estetiska upplevelsen utgör det att bli berörd en central del (Berleant, 2017). Detta sker genom det *estetiska engagemanget*. Berleant har vidareutvecklat tanken om det estetiska från traditionellt estetiska situationer till det sociala med grundval i att det som värdesätts i estetiska upplevelser också står att finna i många sociala situationer (Berleant, 2017, s. 9).

I Lundes (2021) exempel uppstår ett estetiskt möte när barnen agerar inte bara i ett relationsmässigt samspel med varandra, utan också med en vattensamling som uppkommit efter en period med mycket regn. Uttryckt med Berleants terminologi kan man säga att barnen engageras av det de upplever. Av ljuset som speglas i vattenytan, vinden som krusar den – och de stenar som barnen kastar och som försvinner under ytan med ett plopp (Lunde, 2021, s. 120). Lunde beskriver en helhetsmässig situation i vilken det estetiska är centralt. I ett försök att närma sig estetiska situationer såsom de upplevelsemässigt *är* har Berleant (1970) utvecklat begreppet *estetiskt fält*. Genom sitt i huvudsak fenomenologiska närmandesätt nalkas han den estetiska upplevelsen som ett helhetsmässigt, reciprokt skeende i vilket det estetiska engagemanget utgör en aktiverande impuls. I ett socialt sammanhang kan ett estetiskt engagemang vara det som utmärker den sociala samhörigheten (Berleant, 2017, s. 12).

Om mötet mellan barnen och vattensamlingen beskrivs i termer av ett estetiskt fält kan intresset för de uppkomna vattensamlingarna ses som impulsen. Barnen och vattnet med alla de upplevda estetiska kvaliteterna utgör likvärdiga aspekter av det helhetliga skeendet som kan beskrivas som en estetisk upplevelse.

Influerad av Berleant för Yuriko Saito (2022) fram sin syn på estetik och den *estetiska upplevelsen* samt sin förståelse av det *omsorgsetiska* (care ethics) som stående i relation till varandra på ett grundläggande plan. Saitos relationsbaserade förståelse av omsorg härrör bland annat från Noddings (1984) tankar kring omsorgsetik som prioriterar relationer (Saito, 2022, s. 25–26). I Saitos (2022) närmandesätt står dessutom det estetiska och det omsorgsetiska i en ömsesidig, med andra ord reciprokt, relation till varandra. Saito (2022) utvecklar denna sin syn delvis i kontrast till de länge rådande grundprinciperna för etik i västerländskt filosofiskt perspektiv, med ideal såsom rationalitet, objektivitet och universalitet (Saito, 2022, s. 24). I sin relationsbaserade syn förespråkar Saito istället det förstahands- och situationsbaserade (2022, s. 26). Också Tholin (2023) utgår bland annat från Noddings gällande en relationsbaserad förståelse av omsorg samt Noddings tankar om omsorgspraktik i pedagogiska sammanhang. Enligt Noddings är en omsorgsrelation ömsesidig. För att omsorgsrelationen ska vara fullvärdig är bägge parter aktiva och bidragande i situationen (Noddings i Tholin, 2023, s. 101). Genom sin individualitet är barn aktiva i omsorgsrelationen, de svarar på olika sätt på omsorgen de får (Tholin, 2023, s. 101–102).

I Lundes (2021) exempel med barnen som fascinerats av vattenpölen är barnen aktiva i det estetiska, något som möjliggörs genom att de vuxna ger barnen tid och utrymme att förundras och utforska (Lunde, 2021, s. 121, 123). De vuxna visar på så sätt omsorg som de två- till treåriga barnen kan sägas gengälda genom att de engageras i det estetiska. Lunde beskriver hur barnen kastar stenar i olika storlekar mot pölens yta, och hur de står tysta och ser hur vattnet så att säga svarar dem med stora och små ringar där stenarna träffat och sedan brister ut i glada tjut och skratt. De utväxlar blickar med varandra. Den helhetsmässiga situationen "... blir en lek, der barna, vannet, lyset og steinene deltar" (Lunde, 2021, s. 120–121). Barnen och samvaron dem emellan – men också vattnet

och stenarna – ges betydelse i Lundes exempel. I Berleants fältteori (1991) utgör det tidigare nämnda *estetiska engagemanget* en impuls eller drivkraft i den estetiska upplevelsen. Den estetiska upplevelsen ses som ett växelverkande förhållande mellan den som upplever och det som upplevs. Detta närmandesätt baseras på en fenomenologisk analys av upplevelsens direkthet (Berleant, 2017, s. 10). Också den transformativa dimensionen av den estetiska upplevelsen beaktas, med rötter i en aristotelisk *katharsis* (Berleant, 1991, s. 10). (Se även om transformation i kap. 5, Kibirige.) I den estetiska upplevelsen genomgår vi potentiellt en förändring genom att vi berörs, på ett emotionellt och mentalt plan.

Både Berleant (2015, 2017) och Saito (2022) lyfter fram något de kallar estetisk sensitivitet eller estetisk skärpa. Detta innebär en utvecklad medvetenhet om sinnliga upplevelser genom en reflekterad granskning av sinnliga förnimmelser (Berleant, 2017, s. 9). Berleant (2015) tar fasta på den formulering av det estetiska som Alexander Gottlieb Baumgarten i *Aesthetica* (1750–1758) förde fram som läran eller vetenskapen om det sinnliga med en utgångspunkt i grekiskans *aísthēsis*, sinnlig uppfattning eller förnimmelse. För en samtida förståelse av det estetiska är det denna ursprungsbetydelse, med uttydning genom ordets etymologi, som är utslagsgivande (Berleant, 2015, s. 2).

Del 2 Transformation genom omsorg

Exemplet jag är i dialog med här kommer från Reienes och Kampmann-Jensen (2022). I det beskrivs fyraåriga Renés process i mötet med det som Reienes och Kampmann-Jensen framhäver som *transformativa* material. Materialen i exemplet utgörs av lera och färgkriter.

Fønnebø (2019) framhåller vikten av att vuxna som jobbar med barn har utvecklat en egen trygghet gällande estetiskt uttryck och användande av en mångfald material. Genom sin egen utveckling av detta bidrar de till att kunna besanna barns behov av bekräftelse genom ett varierat användande av material, redskap och tekniker (Fønnebø, 2019, s. 177). Genom en mångskiftande estetisk process upplever fyraåriga René bland annat bemästring (Reienes & Kampmann-Jensen 2022, s. 78). Liksom hos de övriga författarna till boken *Kunsten å være urolig*

(Isaksen & Eriksen, 2022) ses fenomenet oro inte som ett störande element i olika situationer i förskolans verksamhet. Istället ges oron, som ofta antar ett kroppsligt uttryck hos barn, en positiv inramning som inre drivkraft och grund för lärande och utveckling (Isaksen & Eriksen, 2022, s. 13). Oron kan på så sätt också sägas utgöra en katalysator för konstnärlig utforskning.

Artikelförfattarna beskriver i sin praktikberättelse hur René bearbetar mjuk, föränderlig lera. Hans oro förändras från hinder för skapande och deltagande till kreativ drivkraft. I denna process är det av stor vikt att Kari, hans förskollärare, på olika sätt visar omsorg i processen som leder till utforskning av transformativa material (Reines & Kampmann-Jensen, 2022, s. 83). Karis uppmärksamma förhållningssätt gentemot René kan ses i ljuset av det som Saito (2022) ur ett omsorgsetiskt perspektiv benämner *estetiska färdigheter*. I det direkta samspelet med någon kan dessa färdigheter, förutom ett engagemang som kräver fantasi, inbegripas av att kunna tolka kroppsliga uttryck och uppträdanden, ibland subtila sådana. Då blir perceptuell skärpa och känslighet nödvändiga aspekter av dessa färdigheter. I motsats till detta kan en skarp klang i rösten eller ett strängt handlag inte bara uppfattas som etiska brister utan också estetiska sådana. Med andra ord är det estetiska en förutsättning för det etiska, framhäver Saito (2022, s. 18).

Såsom Reines och Kampmann-Jensen (2022) beskriver Karis sätt att vara kan det sägas kännetecknas av estetiska färdigheter. Artikelförfattarna framhäver hur Kari ser René. I förskolan har man grävt efter dagmask i en vecka. På stora ark utplacerade på golvet har sedan maskar vuxit fram genom mjuka, fylliga spår från tjocka färgkritor. Först håller René sig i utkanten, han vill inte. Men så fångs han av hur strecken tar form på papperet, hur de får liv och blir till fet mask. Allt detta ser Kari, och hon har också tagit till sig att René älskar färgen röd. En stund av koncentration uppstår, det är "[...] den taktile upplevelsen som kobler ham på øyeblikket" (Reines & Kampmann-Jensen, 2022, s. 77). Kritornas färg transformeras till något nästan levande – till dagmaskar. Omsorgsfärdigheter bidrar till att göra relationen reciprok och helhetsmässig. Till sist deltar René och genomgår genom den skapande, estetiska processen en transformation på ett personligt plan.

Precis som den estetiska upplevelsen utgörs av ett reciprokt förhållande mellan den som upplever och det som upplevs, karakteriserat av ett estetiskt engagemang, framhäver Saito (2022) att också omsorgsetiken är baserad på en första-persons-förståelse av de parter som är engagerade i en omsorgssituation. Denna relationella syn påvisar och uppkommer ur att vår existens är beroende av relationalitet, av ömsesidighet. Genom att framhäva och fördjupa denna syn på tillvaron genom vårt etiska och estetiska interagerande med varandra kan vi också närma oss den grundläggande filosofiska frågan om hur en lever ett gott liv (Saito, 2022, s. 59). På vilka sätt kan då detta förstås i ett sammanhang av bemästring, där estetisk verksamhet spelar en central roll? Reienes och Kampmann-Jensens exempel med det *transformativa* ger oss några häntydningar till det.

René engageras, sinnligt och kroppsligt, i ett reciprokt skeende. Han inspireras att teckna och att forma den mjuka leran. Dessa transformativa material ger genom sina inneboende egenskaper möjligheter till kreativ utforskning på ett personligt, engagerande plan (Reienes & Kampmann-Jensen, 2021, s. 80). Karis kunskap om materialen samt hennes omsorgsbaserade förhållningssätt, som utgör en grund för relationen mellan henne och René, bidrar till relationen som uppstår i det helhetsmässiga, estetiska skeendet. Så som Alice Kjær (2018) skriver är de vuxnas engagemang en viktig utgångspunkt för att stödja barns positiva relationer. En god relation innebär att de vuxna är involverade och uppmärksamma och att de har insikt (Kjær, 2018, s. 91). Det relationella här inbegriper relationerna mellan Kari, René och de transformativa materialen i det estetiska skeendet. I en betydelse av det omsorgsetiska kan det estetiska engagemanget handla om omsorg som uppmärksamhet med fokus på individuellt utmärkande egenskaper, skriver Saito (2022). Det kan handla om lyhördhet i ett aktivt och fantasifullt engagemang och om det interpersonella som baseras på reciprocitet och samarbete, något som främjar ett respektfullt förhållande till andras individualitet (Saito, 2022, s. 78). Detta är aspekter som bidrar till att René deltar till sist och att oro blir en del av en skapande process med element av upplevd bemästring. I det följande belyser jag en förändringsprocess i vilken emotioner, närmare bestämt rädsla, spelar en central roll (se även om transformation genom omsorg i kap. 5, Kibirige; kap. 9, Jenssen).

Del 3 Transformationens emotionella aspekt

I ett exempel beskrivet av Kjær (2018) upplever några barn stor rädsla för mörkret som de får utforska genom det estetiska. Trygghet och lekfullhet bildar ramarna för ett projekt inlett av personalen där estetiska processer spelar en nyckelroll för förändring. Det kroppsligt sinnliga får ta plats bland annat genom för barnen kända sånger om temat och genom rekvisita som inspirerar till utforskning av ljus- och skuggfenomen (Kjær, 2018, s. 86).

Rädslan är vår kanske viktigaste emotion, skriver Solomon (2007). Skulle vi inte känna rädsla kunde vi obehindrat utsätta oss för eventuellt fatala farosituationer (Solomon, 2007, s. 29). Solomon representerar en fenomenologisk-existentiell syn, i vilken vi som kroppsliga väsen alltid är situerade i världen. Därmed är emotionerna – till exempel rädsla – aldrig oberoende av yttre omständigheter, även om det i en aktuell situation inte skulle finnas någon egentlig yttre fara. Emotionerna är, i enlighet med Solomons terminologi, dynamiska engagemang med världen och verkningar av ett medvetande i ständig aktivitet med denna värld. Medvetandet existerar inte utan kroppsligheten, samtidigt som kroppsligheten medför subjektivitet. Emotionerna är komplexa processer som i sitt engagemang med världen delvis är formade av kulturellt betingade skeenden. Medan vuxna i hög grad lärt sig att hålla emotionerna inom bords, kan barns emotioner ha en kort väg från upplevelse till uttryck (Solomon, 2007, s. 156–157). På vilket sätt kan då insikter i emotioner ha betydelse för förståelsen av estetiska processer? Och vad kan denna förståelse innebära när det gäller ett omsorgsetiskt perspektiv?

Projektet som Kjær beskriver får sin början genom att knappt 3-åriga Emil har med sig en ficklampa till förskolan. Personalen upptäcker att han tillsammans med några andra barn utforskar rummet de är i, i ficklampans sken. Allmänljuset har släckts, medan några av de yngsta barnen likväl fortsätter att tända och släcka det. Rädslan uppstår när rummet blir mörklagt (Kjær, 2018, s. 85).

Broberg (2018) framhäver att vuxna som har utvecklat ett receptivt förhållande till barn baserat på känslighet bidrar till positiva anknätningsmodeller. Forskning visar entydigt att barn som får känslomässigt och fysiskt stöd av vuxna när de signalerar behov för det har en generell,

positiv utveckling. För denna utveckling spelar förskolepersonalen en väsentlig roll. Detta ger en god balans mellan lek och utforskning, medan barnen aktivt vet att söka trygghet när de upplever en känsla av fara (Broberg, 2018, s. 41 och 44). Saito (2022) skriver att i enlighet med det omsorgsetiska perspektivet borde det ömsesidiga beroendet och det relationella perspektivet vara definierande för den mänskliga existensen. För att kunna utöva min frihet, autonomi och självständighet som individ måste jag först ha mottagit närande omsorg av mina omsorgspersoner (Saito, 2022, s. 49). På grundval av detta kan det sägas att en emotionell förståelse hos vuxna har en avsevärd betydelse för barns välbefinnande, med eventuella fortsatta konsekvenser för vad som kan benämnas ett meningsfullt liv som självständig individ.

Rädslan som uppstod när ljuset släcktes kan sägas illustrera Solomons fenomenologiska syn på emotioner som engagemang med världen. Kjær (2018) beskriver stor frihet med hänsyn till individuella upplevelser som togs hänsyn till under processens gång. En del barn behövde mer tid och fick delta i enlighet med sin egen upplevelse av rädslan för mörkret. Så småningom fick alla egna ficklampor och upptäcktsfärderna medförde fynd av färger och andra fenomen. Gradvis väcktes också nyfikenheten hos de barn som hade upplevt stark rädsla. Från att inte ha vågat gå in i rummet där projektet ägde rum till att göra det tillsammans med en vuxen gick de till slut in självmant (Kjær, 2018, s. 86–87). Projektet visar hur ett sensitivt tillvägagångssätt, både med tanke på emotionell och estetisk förståelse, kom att utvidga barnens tillvaro från att ha varit begränsad av rädslan till ett bemästrande av nya situationer. Att kunna skapa en trygg miljö för barn att på barnens egna premisser och på ett konkret och fantasifullt sätt utforska sina omgivningar kan kanske ge vidare positiva följder för andra liknande situationer.

En grundläggande del i emotionella processer är en dimension av reflektion, påpekar Solomon (2007). Redan det att vi ofta vanemässigt namnger det vi känner utgör en elementär aspekt av begrundande. Samtidigt kan de emotionella skeendena vara sammansatta och svåra att klä i ord, för barn i ännu högre grad än för vuxna (Solomon, 2007, s. 218). Mot bakgrund av detta kan ett projekt som genom ett kreativt

och sinnligt tillvägagångssätt utforskar något som många barn upplever som skrämmande – och därmed kan bidra till ett ofarliggörande – vara värdefullt.

Medan det att vara orolig gärna förbinds med tankar om en framtid med önskad eller på olika sätt skrämmande element, är rädslan mer direkt emotionsbunden. Precis som oro är det något vi gärna vill undvika att uppleva. Hos yngre barn kan oron sägas vara av mer kroppslig art och förstås här i sammanhang av förväntningar och önskat respektive önskat beteende. Barns oro kan bland annat yttra sig som olika slags rörelser och ljud och som en rastlöshet. I en kulturell tradition där barns uppträdande har önskats efterlikna vuxnas har barns kroppsliga sätt att vara inte setts som önskvärt. Istället för att se det problematiska med oro och hur den tar sig uttryck ser Reienes och Kampmann-Jensen (2022, s. 77) den som en naturlig följeslagare, speciellt i estetiska, skapande processer. Sett i ljuset av att rädslan är en naturlig, mänsklig följeslagare kan exemplen ovan visa hur det att utifrån sina egna förutsättningar och i ett omsorgsbaserat sammanhang kunna gå från rädsla till deltagande. Det viktiga är, som artikelförfattarna ger uttryck för, att den känslomässiga aspekten här blir en naturlig del av den skapande och utforskande processen.

Att vara i en kreativ process kan ge upphov till oro, till ett motstånd som upplevs som obehagligt (Reienes och Kampmann-Jensen, 2022). Man kan känna sig obekvämt med nya verktyg och uttrycksätt. Ofta är det just obehaget som kan leda en vidare, som i exemplen med oro som genom omsorg omvandlas till eget kreativt uttryck. Tvivel är en del av kreativa processer och balansgången mellan bemästring och det att leva i det osäkra. Lek och konstnärligt skapande har vissa likheter med varandra, och i båda handlar det om fallhöjd, spänning och risk som essentiella delar. De utgör särdrag för dessa aktiviteter. Vägen till ett eget uttryck kan gå genom transformativa material, som kan vara ett sätt för känslor, tankar och åsikter att finna utlopp (Reienes & Kampmann-Jensen, 2022, s. 84). Som komplexa skeenden kan både leken och det estetiska skeendet innehålla element av spänning och risk, samtidigt som de på ett grundläggande plan är lustbetonade. I de två exemplen i detta avsnitt leder upplevelse av antingen rädsla eller oro till upplevelser av bemästring

– genom omsorgsfullt ledsagande genom estetiska processer i vilka barnens emotionella upplevelser tas på allvar. (Detta tema behandlas även i kap. 2, Steigum & Bruun.)

Del 4 Meningsskapande – det estetiska som inkluderande

I detta avsnitt lyfter jag fram två exempel genom vilka olika aspekter av omsorgsrelationer åskådliggörs. Det första exemplet är taget ur Fønnebø (2019) som lyfter fram situationer där utforskning och ett processuellt närmandesätt medför skeenden där något tecknas fram mellan vuxna och barn. Situationerna Fønnebø beskriver utvecklas organiskt, men med utgångspunkt i tydliga, trygghetsskapande premisser. Det handlar om ett slags levande, icke-genomplanerade situationer i vilka självständighet och bemästring blir tongivande faktorer (Fønnebø, 2019, s. 81–82). Något växer fram i den estetiska situationen. Medan den estetiska processen fortgår, kan det kanske också sägas att något som kan beskrivas som mening samtidigt blir till.

Fønnebø (2019) beskriver en situation i vilken några pojkar i treårsåldern utforskar färg. De använder sprayflaskor och ser färgen som de sprutar på en stor duk som hängts upp utomhus rinna ner längs ytan. Situationen innehåller element av väntande, att se på varandras bilder, mer färg som sprutas på det upphängda underlaget, skratt. De kroppsliga uttrycken inkluderar trampande och hoppande fram och tillbaka med medföljande rop och fnissningar. Situationen yttrar sig som något som liknar dans (Fønnebø, 2019, s. 84). En slags koreografi verkar uppstå, ett sammanhang som ger intryck av att vara meningsskapande, i vilket barnen utforskar estetiska och skapande dimensioner. Det kan också verka som att inslag av omsorg är närvarande i situationen.

Tholin (2023) framhäver senare tids forskning om barn, också små barn, som omsorgsfulla gentemot sin omgivning. Barn visar omsorg om jämnåriga, yngre och äldre barn och om vuxna. Barnen påverkar omsorgssituationer, de är medverkande i skapandet av en omsorgsfull gemenskap (Tholin, 2023, s. 126). Den beskrivna stämningen som framkommer ur Fønnebøs exempel, med element såsom väntande och att se

på varandras bilder, kan förstås som element av omsorg som bidrar till att skapa den helhetsmässiga situationen.

Situationen som beskrivs i Fønnebøs exempel kan sägas vara präglad av *estetiskt engagemang*. Som en central del av den estetiska upplevelsen enligt Berleant (1991) karakteriseras upplevelsen av inkludering. Genom att vi blir engagerade i det vi upplever blir vi en del av det estetiska skeendet. Det estetiska engagemanget möjliggör ett förenande av de element närvarande i det estetiska skeendet i en perceptuell och situationsmässig enhet (Berleant, 1991, s. 46). Genom det sinnliga kan vi engageras. Ofta handlar det att engageras om att bli berörd, många gånger emotionellt. Någoting i det estetiska skeendet frammanar ett gensvar hos oss.

Också i fråga om omsorg är det att kunna beröras centralt, skriver Tholin (2023), att låta sig bli emotionellt involverad. Hon påtalar likheter mellan det att kunna beröras av olika situationer, till exempel estetiska sådana, och att kunna beröras av relationer eller enskilda personer (Tholin, 2023, s. 113–114). I enlighet med Berleants socialestetiska närmandesätt är det att vi får estetiska upplevelser inte beroende av att komponenterna som medverkar till att de uppstår har direkt med konst att göra. Även till exempel ett samtal mellan två eller flera personer kan anta kvaliteter som kan kallas estetiska (Berleant, 2017, s. 12). I Fønnebøs exempel med pojkar som utforskar färg är många element närvarande, både estetiska och omsorgsmässiga. Situationen som liknar en slags dans kan också beskrivas som kommunikation mellan de delaktiga i situationen, som ett samtal utan ord. Samtal kan utspela sig på många olika sätt. Pojkarnas kommunikation har antagit icke-verbala former, den är kroppslig och sinnlig. Med andra ord kan den också sägas vara estetisk. Enligt Saito (2022) är människor estetiska väsen i den mån som vi interagerar med världen, något vi gör genom sensorisk perception och estetisk känslighet. Vår livskvalitet påverkas av kvaliteten på den upplevelse av det estetiska som vi erhåller i vårt liv (Saito, 2022, s. 3).

I Fønnebøs exempel (2019) har de vuxna förberett en situation med estetisk utforskning och möjligheter till att skeenden kan få utspela sig processuellt och organiskt. Detta är också en syn som berättigar det kreativa i skeendet. Situationen, som den beskrivs av Fønnebø, utvecklas till

att bli en händelse som inkluderar flera estetiskt sinnliga uttryck, en på samma gång visuellt och kroppsligt skapande upplevelse. De treåriga pojkarna engageras i det estetiska samtidigt som de engageras i varandra. Det estetiska skeendet, som grundläggande baserat på omsorg, framkommer här speciellt genom ett kreativt och glädjefyllt skeende – ett meningsskapande – i vilket de deltagande pojkarna kan sägas förhålla sig till varandra med omsorg. (Se också kap. 2, Steigum & Bruun; kap. 3, Heide & Reistadbakk.)

Följande exempel antar en nästan motsatt form, samtidigt som barnens självständiga uttryck också här står i centrum. Rieck (2021) beskriver en situation under en hektisk dag då modellera har lagts fram till barnen i förskolan för att de själva ska forma något av den. Medan modelleran ligger gråaktig och hårdnad i en plastlåda försöker sig något av barnen på att börja forma den, smakar på den men kastar den sedan på golvet och lämnar bordet. Egentligen var intentionen att med modellerans hjälp råda bot på den hektiska stämningen. ”Man ønsket å skape ro og gi barna mulighet til å utforske på egne premisser” (Rieck, 2021, s. 164). Ur ett relationellt, omsorgsetiskt perspektiv utgörs en fulländad omsorgsrelation av att involverade parter godkänner handlingen och att barnen i detta fall godtar omsorgsinitiativet (Tholin, 2023, s. 111). Omsorgsintentionen uttryckt genom det tilltänkta estetiska initiativet kommer till korta, och som följd fullbordas inte omsorgsrelationen.

Kjær skriver om vikten av att barn kan få möjlighet att hänge sig åt större och mindre aktiviteter som de kan uppleva att de bemästrar och få stöd av andra barn och av de vuxna (Kjær, 2018, s. 81). Rieck frågar sig om barnens upplevelse hade kunnat bli en annan än den som beskrivs ovan om man i presentationen av den självständiga aktiviteten hade tagit hänsyn till estetiska attribut. Modelleran hade kunnat ligga framme i en annan slags behållare med färger som hade väckt barnens intresse. De vuxna hade kunnat vara närvarande för att hjälpa till med uppmjukning av modelleran och tillsammans med barnen kunnat varsebli materialets egentliga formbarhet. Det hade kunnat leda till en annan slags förnimbar stämning i den aktuella situationen. Eventuellt kunde det ha betytt att barnen inspirerades att använda sin fantasi och att skapa (Rieck, 2021, s. 163–164). Estetiska aspekter såsom färger och materialets formbarhet,

element som kan förstås som impulser i ett estetiskt engagemang, hade kanske kunnat bidra till en reciprok situation – estetiskt såväl som omsorgsmässigt.

Kjær framhäver erkännandet av barns upplevelser som centralt i estetisk verksamhet. Att barn har rätt till egna erfarenheter och uppmuntras till att tro på sig själva och sitt eget uttryck. Erkännandet baseras på likvärdighet, att barnet är en individ med en självständig identitet med rättigheter och med integritet. Det handlar om en relation som bygger på de vuxnas tro på barnets upplevelse och uttryck, och som är en relation i vilken barnet upplever sig bli hört och bekräftat (Kjær, 2018, s. 83). I Riecks exempel tas barnens upplevelse på allvar genom reflektionen om att aktiviteten inte leder till det man egentligen önskade. Med hänsyn till estetiska aspekter hade barnens upplevelser eventuellt kunnat bli annorlunda.

Ur ett perspektiv av livshantering är ett salutogent förhållningssätt av vikt. Danielsen (2021) skriver om de grundläggande aspekterna av vad som ger livet mening, något som anses som centralt ur ett livshanteringsperspektiv. En av dessa aspekter är att varje individ har sina egna behov, förutsättningar och levnadsförhållanden. Att vara medveten om detta är delaktigt i en positiv hälsoutveckling (Danielsen, 2021, s. 124). Reienes och Kampmann-Jensens tidigare exempel visar på flera aspekter av det estetiska skeendet, i vilka hänsyn tas till de perspektiv Danielsen lyfter fram, förstärkta av Fønnebø och Kjær. Riecks exempel pekar på betydelsen av det estetiska i att ge barns upplevelser värde och skapa förutsättningar för självständiga uttryck.

Del 5 Barns konstmöten

Berleants (1970, 1991) begrepp *estetiskt fält*, i vilket det *estetiska engagemanget* är centralt, inbegriper konstverket, konstnärens intentioner och upplevaren i ett situationsbundet, helhetsmässigt och reciprokt sammanhang. Alla aspekter inverkar på likvärdig grund i denna helhet. Den ämnar ge utrymme för upplevelsens direkthet och komplexitet, som möten med konst och det estetiska kan medföra. Det estetiska engagemanget bildar en aktiverande impuls, med en aspekt av aktivitet som en

del av den estetiska upplevelsen (Berleant, 1991, s. 44–45). Genom att vi ofta blir berörda i de estetiska upplevelserna är vi inte passiva. Någoting sker med oss genom det estetiska engagemanget.

För att barn ska kunna engageras i möten med konst bör deras upplevelser stå centralt. Avgörande är att utgå från barns egen livsvärld, samtidigt som barn är kompetenta betraktare (Moe, 2022, s. 153–154). Waterhouse skriver om att möta speciellt de yngre barnen på ett för dem förståeligt sätt innebär att barnen får lära känna konsten genom flersinnlig förmedling, även om själva konsten ofta inte kan beröras fysiskt. Betydelsen av det flersinnliga kan förstås genom att det för yngre barn är tillnärmelsevis omöjligt att agera enbart utifrån synsinnet (Waterhouse, 2017, s. 64). Den sinnliga upplevelsen är precis som den emotionella väsentlig när det estetiska fältet bildar ramarna för upplevelsen. Att förstå upplevelsen där dessa aspekter får spela den roll de är förtjänta av är samtidigt att se barns behov och speciellt yngre barns kroppsliga sätt att vara som premisser i helheten. Vuxna däremot kan ofta behöva stimulera sin egen sinnlighet, att kunna uppleva konsten ur detta perspektiv.

I den helhetsmässiga syn som det estetiska fältet medför är också den vuxnas roll av vikt i barns möten med konst. De vuxna, skriver Waterhouse (2017), bör ställa frågor som kan vara öppningar för barn att kunna vidga sin upplevelse. Ett konstmöte förutsätter en öppen dialog, och det interaktiva är väsentligt i konstmöten där barn är involverade. De vuxnas egna tolkningar eller överdrivna förklaringar kan bli till hinder för förundran av konsten. Istället kan man sträva efter att skapa rum för fantasifullt berättande och för tankeexperiment som kan uppkomma i situationen. Att låta varje individ få utrymme för sin upplevelse, utan att låta egen smak eller inställningar styra (Waterhouse, 2017, s. 66–67). Att se barns fullvärdiga förutsättningar och på så sätt möjliggöra förundran (Moe, 2022, s. 154). Förundran kan också beskrivas som en öppen hållning och att förhålla sig med öppenhet till konsten kan ge fruktbara konstmöten. Också ur ett omsorgsperspektiv är vuxnas öppenhet i förhållande till barn väsentligt, skriver Tholin (2023). Det handlar om att kunna se med barns ögon, om att kunna se världen ur varje enskilt barns perspektiv och på så sätt med respekt och med hänsyn till barns värdighet (Tholin, 2023, s. 115).

Vuxnas inställning bidrar alltså till att aspekten av aktivitet, med hänsyn till barns integritet, realiseras i den estetiska upplevelsen. Då finns också möjligheter, som det estetiska fältet inviterar till, att den estetiska upplevelsen blir kreativ. Tankeexperiment och kreativt berättande kan utgöra exempel på det. Det Waterhouse beskriver kan också ses i en kontext av det reciproka, som utgör en grundläggande del av Berleants syn på den estetiska upplevelsen. Den estetiska upplevelsen uppkommer ur interaktionen mellan subjektet som upplever och det som upplevs (Saito, 2022, s. 53). Därmed är den estetiska upplevelsen möjlig endast genom det relationella och det ömsesidiga beroendet. Både omsorgsetiken och den estetiska upplevelsen uppkommer ur det relationella och ur det ömsesidiga beroendet som karakteriserar vår tillvaro och, på ett djupare plan, vår existens (Saito, 2022, s. 58–59).

I förmedlingssituationen är förmedlaren ofta en person från ifrågasvarande konstinstitution som barngruppen besöker, fortsätter Waterhouse (2017). Precis som i andra situationer är trygghet grundläggande. Även om den vuxna förmedlaren är en person som barnen inte känner är det möjligt att en upplevelse av trygghet kan uppstå. Det kan handla om att hitta gemenskap och närhet i en delad upplevelse som kan uppstå genom kroppslig närvaro. Den vuxna, konstförmedlaren, kan få möjlighet att ta emot ett barns öppna armar, och genom att tillsammans känna varandras kroppsliga närvaro kan man uppleva konstverket (Waterhouse, 2017, s. 67). I en sådan beskrivning av ett konstmöte blir Saitos (2022) relationsbaserade omsorgsetiska närmandesätt tydligt. När barns kommunikation framförallt sker kroppsligt genom handling och interagerande utan verbal kommunikation, är närvaro centralt i konstmöten (Waterhouse, 2017, s. 68).

Där barn har besökt konstutställningar som inte specifikt har varit riktade mot barn har kropp, aktion och verbalspråk använts i samma utsträckning (Waterhouse, 2017). Det har uppstått konstmöten som innehåller närhet, de är kroppsliga, inkluderande, utmanande, och de öppnar upp för en utvidgad förståelse både när det gäller synen på barn och barns sätt att kommunicera om sina upptäckter och upplevelser. För de vuxna var upplevelsen utvidgande för den egna förståelsen av barn som möter konst, medan konstmöten för barnen öppnade upp för en

rikare erfarenhetsvärld (Waterhouse, 2017, s. 69–70). Konstmöten som karakteriseras av sådan öppenhet öppnar också upp för ett omsorgsfullt agerande i vilket omsorgsrelationer kan fullbordas. Relationerna blir reciproka, och i det ömsesidiga skeendet gengäldas en aspekt av omsorg i det estetiska. Således blir omsorgen en väsentlig del av det estetiska.

Slutsatser

I detta kapitel har jag, genom ett i huvudsak fenomenologiskt närmande-sätt, fört fram synen på vad en estetisk förståelse kan betyda för närvaro av omsorg i förskolan. Genom att se omsorgen som en elementär del av den estetiska upplevelsen, som Saito (2022) propagerar för, kan den bli en konstitutiv del av estetiska skeenden. En relationell, reciprok syn på både det omsorgsetiska och på den estetiska upplevelsen är vad som möjliggör denna syn på omsorg. För att förverkligas behöver pedagogerna i förskolan ha kunskap om och förståelse av det estetiska både gällande upplevelser och utövande och om omsorg i relationer mellan vuxna och barn samt mellan barn.

I del 1 åskådliggjorde jag hur den estetiska upplevelsen genom Berleants begrepp *estetiskt fält* kan förstås som ett helhetsmässigt, reciprokt och processuellt skeende, och hur det *estetiska engagemanget* innebär att bli berörd av det estetiska; sinnligt, emotionellt och mentalt. På motsvarande sätt kan ett engagemang uppkomma i sociala situationer. I omsorgsrelationer bör vuxna kunna engageras av barn och barns upplevelse- och utforskningsbaserade sätt att vara. När barn får spelrum att utforska och engageras i det estetiska kan omsorgsrelationen sägas fullbordas. Detta sker genom att barnen så att säga svarar på omsorgshandlingen genom inlevelse i det estetiska.

Kapitlets andra del belyste den estetiska upplevelsens transformativa aspekt, och hur ett omsorgsfullt agerande möjliggör ett transformativt skeende från upplevelse av oro och avståndstagande till deltagande och bemästrande. När oron förstås ur barns perspektiv kan den också bli en del av en kreativ process. Saitos uttryck *estetiska färdigheter* beskriver hur estetiska kvaliteter tillförs i olika situationer genom perceptuell

skärpa och sensitivitet genom att kunna se den andre som subjekt och utifrån individuella premisser. Del 3 exemplifierade den emotionella aspekten av den transformativa processen. Sedda som processuella skeenden – dynamiska engagemang med världen – är emotionerna reaktioner på ett sinne i ständig kontakt med världen. Medan vuxna i högre grad än barn kan ha förmåga till reflektion över emotioner, blir ett estetiskt engagerande projekt en kreativ väg till transformation för barn från begränsande rädsla till bemästrande av nya situationer. På ett sinnligt utforskande sätt möjliggörs transformation när den igångsätts av vuxna med estetisk sensitivitet och på barns premisser. Del 4 tog upp meningsskapande ur ett estetiskt perspektiv. Både gällande det estetiska och det omsorgsmässiga är ett engagemang centralt. Vi kan beröras i det estetiska, och ur ett omsorgsperspektiv bör vuxna kunna beröras av barn. Också barn engageras av och visar omsorg om varandra. Vi är i samspel med världen genom kroppsliga, sinnliga upplevelser och estetisk sensitivitet. Kvaliteten på denna estetiska dimension inverkar på vår livskvalitet. Att vara i estetiska situationer kan vara meningsskapande i en salutogen syn på bemästrande (se även kap. 1–7 och kap. 9–10 i antologin). I den femte och sista delen av kapitlet uppmärksammades barns möten med konst. Både ur ett omsorgsperspektiv och ur en aspekt av att möta konst är en öppen hållning grundläggande, att skapa förutsättningar för förundran med en närvaro av det kroppsliga och sinnliga och att möta barnen med utgångspunkt i barnens egen värld. Det relationella möjliggör den estetiska upplevelsen samt det omsorgsetiska.

Med en grund i en omsorgsrelation blir den estetiska dimensionen i det estetiska påtaglig genom att individen som fri, självständig och autonom person har haft möjlighet att lära sig ta sin skapande potential i bruk. Detta sker, som Saito (2022) säger, genom att vi står i relation till varandra och genom detta upprätthåller varandras existens. För omsorgspersonerna i förskolan, personalen, kan ett medvetandegörande om ett omsorgsetiskt perspektiv samt om Saitos och Berleants syn på utvecklingen av en estetisk sensitivitet främja en syn om det estetiska som en förutsättning för det estetiska.

Referenser

- Berleant, A. (1970). *Aesthetic field. A phenomenology of aesthetic experience*. Cybereditions.
- Berleant, A. (1991). *Art and engagement*. Temple University Press.
- Berleant, A. (2015). *Aesthetic sensibility*. <https://journals.openedition.org/ambiances/526>
- Berleant, A. (2017). Objects into persons. The way to social aesthetics. *Espes*, 6(2), 9–18.
- Broberg, M. (2018). Betydningen av tilvenning og trygghet for de yngste barna i barnehagen. I I. Pramling Samuelsson & A. Jonsson (Red.), *Barnehagens yngste barn: Perspektiver på omsorg, læring og lek* (1. utg., s. 31–49). Fagbokforlaget.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Fønnebo, B. (2019). *Å tegne sammen* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Isaksen, B. & Eriksen, A. (Red.). (2022). *Kunsten å være urolig*. Universitetsforlaget.
- Kjær, A. (2018). *Barn og estetisk praksis. Sanser, væren og læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke* (2. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Lunde, M. E. (2021). Ringer i vann. De yngste barna i estetiske samspill med vann. I Elle & Røe Nyhus (Red.), *Kunstmøter og estetiske prosesser med de yngste barna 0–3 år* (1. utg., s. 119–134). Fagbokforlaget.
- Lång, S. (2020). *Estetiska aspekter på upplevelsen av färg. Om seendets möjligheter i möten med konst* [Avhandling Pro Gradu]. Helsingfors universitet.
- Moe, J. (2022). Hvordan en kunstformidler skaper gode kunstmøter med barnehagebarn på museum. I M. Hopperstad (Red.), *Barnehagebarns kulturliv* (s. 147–167). Universitetsforlaget.
- Reienes, S. A.–B. & Kampmann-Jensen, T. (2022). Noe om uro som kunstfaglig drivkraft. I B. Isaksen & A. Eriksen (Red.), *Kunsten å være urolig* (1. utg., s. 77–88). Universitetsforlaget.
- Rieck, A. (2021). Et blikk på estetiske begreper og forståelser i rommet mellom hverdageestetikk og kunstuttrykk. I Elle & Røe Nyhus (Red.), *Kunstmøter og estetiske prosesser med de yngste barna 0–3 år* (1. utg., s. 149–172). Fagbokforlaget.
- Saito, Y. (2022). *Aesthetics of care. Practice in everyday life*. Bloomsbury.
- Solomon, R. C. (2007). *True to our feelings. What our emotions are really telling us*. Oxford University Press.
- Tholin, K. R. (2023). *Omsorg i barnehagen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Waterhouse, A.-H. L. (2017). *Med kunst i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Sangen og livet selv

Runa Hestad Jenssen

Nord universitet

Abstract: The encounter that occurs between the student and me when teaching voice is precious. Sometimes even magical. I am a soprano, teacher, and researcher in arts education who is passionate about caring for these precious voices. Teaching and researching voice are filled with great privilege and responsibility, because they offer an opportunity to take part in the student's development – to be close to another being's lived experience. And it is here the magic might occur. This chapter explores how dialogical vocal pedagogical entrances might be spaces for discovering and empowering voices in higher music education. Leaning on autoethnography as a method for my inquiry, I dive into and share my experiences as a voice teacher, where I critically examine and try to understand how master–apprentice pedagogy shapes the way I teach (and have been taught) voice. I ask, *How might dialogical entrances to vocal pedagogical encounters create a diversity of voices in higher music education?* To guide me in my critical investigation, I use the concepts of compassion and care as well as the philosophies of Paulo Freire to understand how critical explorations of life and pedagogical practices can allow educators and students to have greater awareness of their positions, create change in their practices, and experience well-being. My autoethnographic exploration seeks to illuminate dialogical entrances in vocal pedagogy as a space where voices can feel authenticity, be affirmed and empowered with a critical pedagogy as a pedagogy of love. Then, vocal pedagogical encounters might open for a multiplicity of voices in higher education, and be applicable in other pedagogical encounters, not only when teaching voice.

Keywords: compassionate teaching, care, dialogue, music education, singing, vocal pedagogy, voice

Preludium

Jeg elsker å synge, og jeg elsker å undervise i sang. Fra min egen utdanning som klassisk sanger var hovedinstrumenttimen ukas høydepunkt. Jeg kan ennå kjenne på gleden og nervøsiteten før timen med sanglæreren min. Hadde jeg øvd nok, oversatt den italienske teksten på riktig måte og funnet tilbake til fraseringen og klangen jeg fikk presentert av operasangeren jeg var så heldig å ha som sanglærer?

Møtet som oppstår mellom lærer og student i hovedinstrumentundervisning, er oftest i form av en-til-en-undervisning og strekker seg over alle årene i studentens musikk lærerutdanning. Det er et stort privilegium og ansvar å få ta del i studentens utvikling – å være så tett på et menneske som synger. Sang krever mye mot. For å synge fritt trengs det en tilkobling til kroppen. En kroppslig tilkobling som for mange betyr å vise sårbarhet, og å slippe spenninger som hindrer den frie stemmen i å strømme ut.

Denne timen er det jeg som er lærer. Jeg venter på en student som har en stor kropp – og hva vi sangere vil kalle et «stort instrument». Første gang jeg møtte han, forventet jeg at han skulle ha en mørk og rik klang, som samsvarte med hvordan han så ut. Når han snakket derimot, kom det en lys, litt luftig stemme ut, som hørtes ut som den levde et liv utenfor studentens kropp. I min iver etter å få koblet på kroppen har vi i de siste timene jobbet mye med pust og lyder hvor hele stemmen er koblet på. Det har vært helt fantastisk å høre hvor mye lyd og mørk kraft som kommer ut av studenten. Han som trodde at han var en tenor – nei da. Dette er en bassbaryton, tenker jeg.

I dag har jeg funnet frem sangen *Ol' Man River* – dette må da være det perfekte repertoaret for en slik stemme. Studenten med det store instrumentet kommer inn. Han ser litt bekymret ut. Vi setter i gang. Her er det ingen tid å miste. Vi har kun 45 minutter før neste student banker på døra. Vi strekker både stemme og kropp, og jeg får frem det jeg er ute etter. Jeg viser – han hermer. Jeg justerer – han hermer på nytt, helt til jeg får den lyden jeg er ute etter. «Herlighet, ennå å ha en slik stemme. Dette er en helt ny del av deg jeg ikke har hørt før», sier jeg oppglødd. «Ja, det er ganske annerledes», sier han, ikke like entusiastisk som meg. «Du Runa», fortsetter han, «Jeg vet ikke om jeg er så glad i den nye stemmen min jeg.

Jeg vet at jeg er stor, og at jeg kan synge mørkt, liksom, men jeg føler meg som en tenor. Jeg liker den lyse stemmen min, jeg. Den passer liksom bedre til den jeg er.» Jeg blir stille. Skuffet over meg selv. Litt skamfull. Jeg har lyttet, men ikke til studenten. Jeg har reprodusert mesterlærepedagogikken som jeg er så kritisk til, til det fulle.

I timene som følger, synger vi ikke så mye. Vi snakker. Han snakker. Vi ler. Vi blir kjent – og etter hvert kommer han med forslag til repertoar selv. Etter to år med sangundervisning har han eksamen i hovedinstrument. Han synger et repertoar som han tolker på sin egen måte. Ikke på den måten jeg hadde forventet, men like fullt på sin spesielle måte. En annerledes måte, som treffer meg midt i hjertet. Og så sier han fra scenekanten: «Jeg vil takke sanglæreren min, Runa – for at hun ikke bare har lært meg å synge, men å se sammenvevingen av sangen og livet selv.»

Innledning

Å arbeide med sang og stemmer i høyere musikkutdanning er et stort privilegium. Jeg er en sanger, lærer og forsker som er så heldig å ha dette privilegiet. I tillegg er jeg lidenskapelig opptatt av stemmen og har i undervisning og forskning erfart hvor viktig sangen er for mennesker (se Balsnes, 2018; Balsnes et al., 2022; Batt-Rawden & Andersen, 2019; Strøm et al., 2022, se også kap. 4, Batt-Rawden). Men høyere musikkutdanning, spesielt i en vestlig vokal kunstmusikktradisjon, har også fokus på disiplin (Schei, 2007), og dette kan føre til en undervisning hvor normative uttrykk i stemmen konstrueres (Jenssen, 2021, 2022; Källén & Sandström, 2019), og hvor sangere opplever stor grad av usikkerhet i livet, både som sangere og mennesker (Strøm, 2021). Handlingsrommet for hvordan stemmer kan uttrykke seg i musikkpedagogiske kontekster, er derfor ikke stort, da studentene er en del av en kultur hvor mesterlæretradisjonen er sterk, og hvor evne til kritisk tenkning ikke løftes frem (Jenssen, 2022; Nerland, 2003; Rakena, 2016). Det mangler spesielt en kritisk diskusjon om undervisningsmetoder blant lærere, studenter og elever i vokal og musikkundervisning, og denne mangelen på kritisk refleksjon opprettholder stereotyp konstruksjoner av stemmen, spesielt

når det gjelder kjønn (Hentschel, 2017; Holmertz, 2020; Jenssen, 2021, 2023; Källén, 2012, 2014). Det er derfor behov for innganger til musikk og vokalpedagogisk arbeid som finner alternative måter å tenke om og arbeide med stemmer på (se for eksempel Eidsheim & Meizel, 2019; Jenssen, 2022; Källén & Sandström, 2019; Neumark, 2017; Schlichter, 2014; Schlichter & Eidsheim, 2014), som åpner opp for å bryte med forventninger til hvordan en stemme skal høres ut og vurderes, og hvordan vokalpedagogikken skal være (Hilder, 2022; Källén & Lindgren, 2018; Sauerland, 2022).

Jeg er selv utdannet klassisk sanger, skolert i en vestlig klassisk vokalframføringskontekst, hvor kjernen i pedagogikken kretser rundt hvordan man produserer en ønsket lyd, utvikler stemmens register, bærekraft, hastighet og smidighet, samtidig som vokalhelsen skal opprettholdes (Eidsheim, 2008). Når jeg åpner opp arkivet mitt med minner fra min egen utdanning, hvor kommentarer som «Runa, kan du slutte å stille så mange spørsmål, og heller syng» fremdeles sitter i kroppen min, må jeg samtidig dessverre innrømme at jeg er ikke noe unntak. Jeg hviler også min vokalpedagogikk på og slik reproducerer mesterlærepedagogikken.

Jeg må også innrømme, og det høres kanskje veldig naivt ut, at jeg ikke ble klar over den disiplinerende, normative og for noen undertrykkende vokalpedagogikken som kan eksistere i den vestlige sosiokulturelle konteksten av sang, før jeg tok doktorgraden min (se Jenssen, 2023). Min lidenskap for sang og sangundervisning ble ikke mindre av den grunn. I dette kapitlet dykker jeg ned i og deler mine egne erfaringer som sanger og sangpedagog, hvor jeg kritisk undersøker og prøver å forstå hvordan mesterlærepedagogikken påvirker måten jeg selv underviser og har blitt undervist på. Jeg søker alternative innganger til vokalpedagogisk arbeid og stiller følgende problemstilling for dette kapitlet: *Hvordan kan dialogiske innganger til vokalpedagogisk arbeid skape et mangfold av stemmer i høyere musikkutdanning?*

Artikkelen er et bidrag for de som driver med kunst og pedagogiske praksiser der stemmen (i dens mange fasetter) er fokus, men også for de som er interessert i å utforske dialogiske innganger i andre pedagogiske møter.

Hjertets metodologi og teori

Men tilbake til preludiet. Det er jeg som skriver artikkelen som er Runa. Fortellingen i preludiet tar utgangspunkt i min erfaring som sangpedagog. En erfaring som jeg, og kanskje andre, har opplevd i ulike varianter. Erfaring. La oss stoppe litt der. For meg er det å omfavne erfaringene hver student bringer med seg inn i sangundervisningen, sentralt for å kunne arbeide med og utvikle stemmer – en filosofi mitt arbeid som sangpedagog hviler på. Da er det kanskje ikke så rart at jeg forankrer denne artikkelen i autoetnografi, også kalt hjertets metodologi (Pelias, 2004), en metodologi som anerkjenner det egenerfarte som et sosialt fenomen som er verdifullt og verdig å undersøke (Edwards, 2021).

Autoetnografi er en metode som omfavner betydningen av å utforske personers subjektive erfaringer for å få innsikt og forståelse for andre (Adams et al., 2021; Chang, 2008; Ellis, 2004; Ellis & Bochner, 2018). Denne kroppslige og erfaringsbaserte måten å søke kunnskap på har potensial til å forstå bredere kulturelle, sosiale og politiske forhold (Denzin, 2018). Autoetnografi er ikke den mest tradisjonelle formen for kvalitativ forskning, og jeg vil påstå at akkurat derfor trengs den. En autoetnografisk tilnærming er en måte å utfordre kanoniske måter å forske og representere andre på (Spry, 2011). Autoetnografiens kvaliteter og styrker ligger i hvordan metodologien utfordrer forskere og lesere til å tenke over sin egen kunnskapsproduksjon. Betydningen av å inkludere kroppslig erfaring både i utdanning og forskning stiller etiske krav. Selv om autoetnografisk forskning fokuserer på forskerens egne erfaringer, inkluderer fortellingene også andre. Art Bochner (2017) skriver at å arbeide autoetnografisk alltid involverer andre, fordi mennesker er relasjonelle – og derfor vil hver fortelling være en fortelling om relasjoner med andre. De personene som er omtalt i dette kapittelet, har alle lest teksten og godkjent den. Edwards (2021) stiller spørsmål om hvordan autoetnografi kan være etisk, og svarer ved å fremheve viktigheten av at autoetnografen skriver ærlig og autentisk. Derfor er dette kapittelet undrende og reflekterende i sin form. Jeg forsøker ikke å komme med absolutte svar eller sannheter, men heller å åpne opp for kritisk tenkning og refleksjon.

For å hjelpe meg i min autoetnografiske undersøkelse, anvender jeg Paulo Freires (1970/2018) frigjøringspedagogikk, samt begrepene

medfølelse og omsorg (Hendricks, 2018, 2023; Hess, 2020), som et teoretisk linseverk.

Ved å lese mine erfaringer gjennom teori (Jackson & Mazzei, 2017) forsøker jeg å forstå hvordan en kritisk utforskning av praksiser kan bidra til at pedagoger og studenter blir mer bevisste sin egen posisjon, å finne rom for å styrke sine egne stemmer, men også å skape endring i sine praksiser. Målet med kapittelet er å belyse dialogiske innganger i vokalpedagogisk tenkning som kan være anvendelige i andre pedagogiske møter, ikke bare i sangundervisningen. Hvilken teori jeg leser mine erfaringer gjennom, er avgjørende for hva jeg ser og forstår. Jeg lar teorien guide meg gjennom mine kroppsliggjorte erfaringer for å se hvilke perspektiver og nyanser jeg kan lese ut av den. Hva sier praksisfortellingen om studenten med den store stemmen meg, hvor jeg følte at jeg mislyktes som sangpedagog?

Det første jeg ser når jeg leser preludiet, er hvordan undervisningen min er forankret i mesterlæretradisjonen. Den vestlige klassiske kunstmusikken og høyere musikkutdanning er solid fundamentert i den (Gaunt, 2017). Det er ikke bare i kunstfagene mesterlæretradisjonen står sterkt. Mye tradisjonell undervisning kan ses på som mesterlære (Nerland, 2003; Nielsen 2006, se også kap. 5, Kibirige). Utfordringen med mesterlæretradisjonen er til å ta og føle på i den innledende fortellingen min. Og, for å være helt ærlig var møtet mitt med studenten med det store instrumentet en nøkkelhendelse for å undersøke min egen sang og pedagogiske praksis med kritisk blikk.

Frigjøringspedagogikk

Jeg er ikke alene om å anvende Freires frigjøringspedagogikk i forskning med pedagogiske praksiser (se for eksempel Allsup, 2016; Eriksen, 2018; Hess, 2019; Silverman, 2022; Talbot, 2018). Freires pedagogiske og politiske ideer kan direkte overføres til pedagogiske praksiser (Strobelt, 2018), spesielt fordi Freires bruk av motsetninger og dikotomier synliggjør konflikter og problemstillinger som samtidig bringer frem et potensial for dialog via konstruktiv handling. Strobelt (2018) trekker frem beskrivelsen av den undertrykte og undertrykkeren som et slikt eksempel. Selv om Freire ikke spesifikt nevner mesterlære i sin frigjøringspedagogikk, var

det nettopp mesterlæretradisjonen som kom frem i mine minner da jeg jeg leste *Pedagogy of the oppressed (De undertryktes Pedagogikk)* (1970/2018). Freires beskrivelse av den undertrykte som er preget av underkastelse til mesteren, ga mening da jeg leste fortellingen min om studenten med det store instrumentet, men også min egen erfaring med mesterlæretradisjonen. Å gjenta etter en mester er en «enkel» og «effektiv» måte å drive pedagogikk på. Men i mesterlæretradisjonen kan det være lite rom for kritiske spørsmål. Ingen tid, rom eller sted for de undertrykte til å engasjere seg i sin egen kroppsliggjorte kunnskap. Underordning fungerer bra i den forstand at det er effektivt. Mesteren (undertrykkeren) forteller lærlingen (den undertrykte) hva hen skal gjøre. Det er en enveis dialog. Da er spørsmålet – er det en dialog eller er det en monolog?

Freire (1970/2018) beskrev situasjonen der en slik læring finner sted som «bankmodellen» (banking education) – et system der elevene er objekter som venter på å bli fylt med kunnskap, i stedet for å delta i læringen sin. Freire så på denne formen for læring som et hinder for transformasjon (Silverman, 2022), da «bankmodellen» får elever til å tro at lærere «eier» kunnskapen, at den er ervervet som en «gave». Elevene læres til at lydighet og underkastelse til den som eier kunnskapen, vil gi belønning i form av å bli gitt kunnskap. Et slikt syn på læring vil kun reproducere og opprettholde hierarkiske, dominante og normative strukturer, og ikke gi rom for kreative undersøkelser, nysgjerrighet og kritisk refleksjon (Elliot & Silverman, 2015; Strobel, 2018). Denne formen for læring og konsekvensene av den samsvarer godt med utfordringen og behovet for et normbrudd og kritisk refleksjon i høyere musikkutdanning, og spesielt den vestlige sosiokulturelle konteksten for sang (Källén & Sandström, 2019). Samtidig har Freires bankmodell tydelige linjer til en kritikk av standardisering i høyere utdanning som en følge av Bolognaprosessen, hvor spesielt høyere musikkutdanning har fulgt trenden med standardisering (se Strobel, 2018, s. 6).

Sett i lys av en vokalpedagogisk kontekst, hvilken frihet har studenten til å finne sin egen stemme hvis bankmodellen er rådende? Igjen får jeg hjelp av Freire (1970/2018), som skriver at frihet er en praksis: «Frihet erverves ved erobring, ikke ved gave» (s. 47, min oversettelse). Frihet er ikke noe ideelt som venter «utenfor» subjektet for å bli oppdaget. Det er

en søken, noe pågående og kanskje til og med noe som aldri tar slutt. Ikke rart at Freire skrev at både undertrykkeren og de undertrykte er redde for frihet. Kanskje var jeg også selv redd for å slippe studenten med det store instrumentet til? Å tenke med Freires filosofi (1970/2018) skaper et behov for å finne andre, mer porøse og åpne måter å forstå og snakke om stemme på – en bevegelse fra stemmen som et objekt og noe som kan standardiseres, til noe mer organisk og bevegelig. Kanskje kan Freires filosofi danne grunnlaget for mer dialogiske innganger til vokalpedagogisk arbeid?

Freires filosofi trigger meg til å tenke dialogisk. Men hvor skal dialogen starte fra? Freire fremhever at den undertrykte og undertrykkeren står i et avhengighetsforhold som bare kan brytes i fellesskap. I dette forholdet ligger nøkkelen og oppfordringen til forsoning (se også Silverman, 2022; Strobelt, 2018). Dialogen starter fra et prinsipp om likeverdig samhandling mellom lærer og elev. Prosessen hvor den ene parten oppdager problemet, går i dialog med den andre og forsøker å analysere og forstå, beskrives som «coscientization». Strobelt (2018) oversetter begrepet til norsk med «kritisk bevisstgjøring» (s. 10). Denne kritiske bevisstgjøringen leder til «empowerment» når problem og løsning kommer frem, og fremhever kunnskapen til hvert individs erfaring og interesse (se også Allsup, 2016; Hess, 2019; Talbot, 2018). Jeg overså sangstudentens erfaring og interesse. Kroppen hans var til stede i rommet, men jeg hadde min egen oppfatning om hvordan hans stemme skulle klinge – og hvordan dette skulle oppnås. Som pedagog må jeg selvfølgelig ha ideer for hvordan jeg skal arbeide metodisk. Men disse ideene bør ikke påtvinges studentene. Ideer bør skapes i dialog. Samtidig ser jeg at studenten min fant rom for å bringe problematikken frem i vår relasjon. Motsetningsforholdet mellom vår intensjon og mål for undervisningen ga et rom for problemløsning. Det kan kanskje diskuteres om min student var «undertrykt», og at min fremstilling med mesterlærepedagogikken ikke samsvarer med Freires tanker om den undertrykte og undertrykkeren. Jeg holder ingen fasit for hvordan Freire skal tolkes, men for meg satte frigjøringspedagogikken filosofi og praksis i samspill, og jeg ble kritisk til min egen pedagogiske praksis. Bankmodellen ble for meg en annen måte å se mesterlæretradisjonen på, med de samme prinsippene fant jeg en måte å «pakke ut»

problematikken knyttet til mesterlæretradisjonen på. Jeg fikk en «kritisk bevissthet», som Freires begrep «coscientization» maner oss til.

Undervisning og pedagogikk hviler ofte på dialoger. Jeg lener meg på Freire (1970/2018), som sier at dialog er et møte hvor felles steder kan skapes, hvor både refleksjon og handling kan skje. Dialog fremheves som et svært viktig begrep, spesielt i sammenheng med kunstpedagogisk utdanning (Anttila 2015; Anttila & Suominen, 2019; Bresler, 2021; Fleming et al., 2014; se også kap. 2, Steigum & Bruun). I likhet med dialog og kunst kan ikke pedagogikk påtvinges den andre. Dialog er en «skapende handling» (Freire, 1970/2018, s. 62, min oversettelse) med hverandre. For at en dialog skal fungere, må vi strebe etter å se den andre. Det var akkurat det sangstudenten minnet meg på. Det virker så enkelt, men i praksis viser fortellingen min hvor vanskelig det ofte er.

Kritiske og dialogiske innganger

Hvorfor er det utfordrende å få sangundervisning til å være en skapende handling, som Freire (1970/2018) beskriver? La oss lytte til en av Europas fremste sangpedagoger, Susanna Eken (2014), som skriver at målet i det pedagogiske forholdet mellom lærer og elev er en profesjonell vokal kunstnerisk utvikling, men at det ikke er det eneste målet. Det er altså noe «mer» som er målet for sangundervisning. Eken (2014) beskriver dette «mer» som personlig utvikling. Dette får meg til å tenke på det enorme potensialet som ligger i vokalpedagogisk arbeid – en kunstnerisk utvikling, men også som et sted hvor en kan finne sin egen stemme, bli klar over sin egen posisjon og styrke sin egen og andres stemmer. Den kunstneriske utviklingen og det personlige går hånd i hånd. Hvem av de som leder an, vil variere – og akkurat den erkjennelsen mener jeg er viktig for at dialogiske innganger i vokalpedagogisk arbeid i det hele tatt kan skje. Det er ikke en stemme jeg underviser, det er et helt menneske. Et liv.

Freire (1970/2018) hjelper meg videre i min tenkning, da han beskriver dialogen som synonym med livsprosessen og frigjøring. Ved å skape dialog i undervisningen kan sangere tre inn i verden som mennesker og slik finne sin egen stemme og uttrykke seg som seg selv. Som pedagog har jeg ikke et ønske om at studentene mine skal høres ut som meg – de

skal høres ut som seg selv, som hele mennesker. For at vi skal klare å bli oss selv, krever Freire en dialog hvor makt og undertrykkelse ikke er til stede. Et pedagogisk møte vil alltid ha en ubalanse i maktforholdet, men å være bevisst på det Freire krever, vil åpne opp for mer lyttende dialoger. Dialoger preget av medfølelse og omsorg.

Medfølelse og omsorg

Jeg ser på meg selv som en «*compassionate music teacher*» (Hendricks, 2018), en medfølende musikk lærer. Hendricks (2018) definerer ordet «compassion» – medfølelse – som «en felles menneskelig erfaring mellom likestilte» (s. 5, min oversettelse). De som opplever medfølelse, oppfatter andres behov og motiveres av denne forståelsen til å nå ut og støtte hverandre. Denne typen medfølelse er ikke et forhold mellom overlegen og underlegen (mester/lærling) og det er heller ikke et medlidenhetsforhold, men et forhold med erfaringsdeling der man kan tilby støtte til en annen, basert på en felles forståelse av følelser, håp og/eller ønsker. Det er dypt personlig. Ah – jeg kan raskt telle de mange gangene jeg selv som sanger har blitt møtt i musikkpedagogiske arenaer hvor «det er ikke personlig» har blitt nevnt som en unnskyldning for kommentarer som jeg i ettertid, og nå med en forskerstemme og en doktorgrad i bagasjen, tydelig ser er normative og disiplinerende (se Jenssen, 2021, 2022). Medfølende musikkundervisning krever at vi setter egoet vårt til side – den ber oss om å ta en pause, bytte ut en reaktiv holdning med en reflektert en og vurdere hvor elevene gikk seg vill i undervisningen vår, og så gå tilbake for å møte dem der (Hendricks, 2018). «Compassionate teaching» virker så enkelt, men jeg vet gjennom min egen erfaring som sanger og sangpedagog at det ikke er «enkelt». Hvordan kan man utvikle en medfølende undervisning? Hva om vi begynner med læreren selv? For å legge til rette for en mer inkluderende og lyttende vokalpedagogikk, må også pedagogen lytte til og være medfølende mot seg selv (se også Hess, 2020). Det bringer meg inn i et begrep jeg er svært nysgjerrig på, men som jeg kvier meg for å anvende, noe som er et stort paradoks siden jeg jobber med sang og mennesker – nemlig begrepet *omsorg*.

Begrepet omsorg blir til tider misforstått i sammenheng med musikkpedagogisk arbeid og ofte assosiert med senkede forventninger. Omsorg blir derfor ofte avvist, og omsorgens potensial blir ikke fullt ut utnyttet i musikkpedagogiske praksiser (Hendricks, 2023; Hess, 2020). Det trengs med andre ord en ny tenkning om omsorgsbegrepet knyttet til vokal- og musikkpedagogiske arenaer. Å styrke konseptualisering av omsorg i vokal- og musikkpedagogisk tenkning innebærer deling – deling av erfaringer, deling av lidenskap, deling av kritikk, deling av mål og deling av menneskelighet (Hendricks, 2023; se også kap. 2, Steigum & Bruun). En dialog! For meg som sangpedagog, forsker og menneske er dette grunnpilarer i mitt arbeid som jeg jevnlig går tilbake til med et kritisk blick i min egen undervisning. Er det bare «noe jeg har»? Er det uvesentlig og passivt? Er det kanskje best å bare fortsette slik jeg alltid har gjort det – å reprodusere den vestlige klassiske sangpedagogikken via mesterlæretradisjonen, som fremstår som hierarkisk, normativ og disiplinerende (se for eksempel Källén & Sandström, 2019; Jenssen, 2021; Strøm, 2021)? Kanskje må den vokal- og musikkpedagogiske tenkningen løsrive seg fra hierarkiske strukturer og omfavne omsorg som en relasjon (Slaughter, 2023). Det vil si å se begrepet omsorg ikke som noe pedagoger «gir», men som man skaper sammen i *dialog* med hverandre.

Jeg ble fasinert av Slaughters (2023) måte å tenke på omsorg som en relasjon på. Kan det vokalpedagogiske møtet være et møte hvor man ikke «gir» omsorg, men skaper en relasjon for omsorg? Omsorg blir da en *følelse*. Omsorg i vokalpedagogikk kan da ses som noe vi *er*, som utøvere, lærere og forskere. Omsorg er ikke noe vi adskilt gjør eller gir. En slik måte å tenke om omsorg i vokal- og musikkpedagogisk arbeid på legger til rette for en holistisk, kroppslig og relasjonell pedagogikk. En pedagogikk som gir rom for en polyfoni av stemmer og forskjellighet. En dialogisk praksis.

Juliet Hess (2020) skriver at en vanlig misforståelse om omsorg og medfølelse er at det er noe svakt, lik underdanighet, resignasjon eller noe passivt. Hess (2020) argumenterer for at medfølelse og omsorg kan være en utrolig kraft for endring. Medfølelse er også en viljekraft – velvilje. Det handler om å gi omsorg, om å støtte og kreve rettferdig behandling, ikke føle oss mindreverdige eller underordne oss andre. Når vi er medfølende,

da bekrefter vi vår egen lidelse og er mer bevisste og får kraft til å svare på en tydelig måte.

En handling av kjærlighet

Jeg vender tilbake til hovedproblemstillingen for denne artikkelen: *Hvordan kan dialogiske innganger til vokalpedagogisk arbeid skape et mangfold av stemmer i høyere musikkutdanning?*

En kritisk bevissthet, medfølelse og omsorg må altså være til stede for å skape dialogiske innganger i vokalpedagogiske praksiser. Men hva er egentlig en dialogisk inngang? Og hvordan finner både studenter og lærere kraft og mot til å anvende dialogiske innganger? Igjen lytter jeg til Freire (1970/2018), som skriver: «Dialogue cannot exist, however, in the absence of a profound love for the world and for people ... Love is at the same time the foundation of dialogue and dialogue itself» (s. 62). En dialogisk inngang til vokalpedagogisk arbeid kan ikke starte uten kjærlighet. Kjærlighet er både fundamentet i en dialog og selve dialogen. Med kjærlighet som fundament åpnes et rom med dialogiske innganger til et fellesskap med kritisk tenkning. Dialog er ikke ensbetydende med en samtale eller kommunikasjon, men også en grunnleggende holdning til undervisning (Eriksen, 2018). En filosofi. Det kan kjærlighet også være.

I frigjørende pedagogikk er idealet at undervisningen skal være problemrettet, der lærer og elev gjennom dialogen kritisk undersøker og sammen skaper kunnskap (Eriksen, 2018). Kritisk pedagogikk har en lang tradisjon for at omsorg og kjærlighet er pedagogiske grunnprinsipper (Silverman, 2018). Når jeg leser dette, finner jeg det underlig at kjærlighet ikke løftes frem som et grunnprinsipp i en vokalpedagogisk kontekst, i alle fall ikke i min 6 år lange vokalpedagogiske utdanning. Er det fordi kjærlighet, som omsorg, er noe «svakt»? Noe en gir? (Jf. Slaughters (2023) begrep «care».)

Marissa Silverman (2022) viderefører Freires kritiske pedagogikk til en «*Critical Pedagogy as a Pedagogy of 'Love'*». Hun fremhever at Freires kjærlighet ikke er romantisert, men en «fighting love», til og med en kritisk kjærlighet. Det samme gjør feministen bell hooks (2000), som ber oss om å tenke mer nøye gjennom hva kjærlighet betyr i vår verden, og

hvordan kjærlighet kan hjelpe oss til kritisk oppvåkning og smerte, som vi altfor ofte snur ryggen til. hooks fremhever at vi må lære å elske, fordi med kjærlighet eksisterer vi for andre og oss selv. Både Freire (1970), og hooks (2000) maner oss til å tenke på kjærlighet som en handling. Silverman (2022) skriver: «Engaging in reciprocal teacher-teacher and teacher-student dialogues and discourses through socially just ways of being that privilege love as action is essential to the future of music education» (s. 71). Dette treffer hjertet mitt og denne artikkelens problemstilling. For å bryte disiplinerende normer og forventninger som eksisterer i den vestlige sosiokulturelle konteksten av sang, tror jeg at en kritisk pedagogikk som kjærlighet kan være en dialogisk inngang til å endre og åpne vokalpedagogikken, men også høyere musikkutdanning for flere stemmer og uttrykk. Det vil ikke si at «anything goes», men at det finnes en myriade av måter å være, synge og klinge på. Det finnes uendelig mange måter å la en stemme bli til på i høyere musikkutdanning, både i og utenfor sangstudioet. Det er kanskje på tide at vi som arbeider i høyere musikkutdanning, tar et kritisk blikk på våre praksiser. Med kjærlighet.

Jeg holder ingen fasit eller sannheter og definisjoner. Ingen begreper er slått i stein. Begreper blir til mens jeg går og arbeider i mine pedagogiske praksiser. En dialogisk inngang vil derfor være i konstant endring. Det ligger i ordet «inngang». Dialoger eksisterer ikke uten en inngang. Valget om å ta denne inngangen gjør vi når vi entrer rommet, både i og utenfor vokalpedagogiske praksiser.

Jeg startet denne artikkelen med å skrive at jeg elsker å synge og undervise i sang. Noen syns kanskje at «elske» er et stort ord å bruke i en akademisk tekst. Men etter å ha lest min praksisfortelling gjennom begrepet kjærlighet, ser jeg at det kanskje var min grunnleggende kjærlighet for sangfaget (og verden?) som også ga studenten min mot til å være kritisk og ærlig med meg. Fra han åpnet døra til sangstudioet mitt og tok steget inn i rommet, har både han og jeg et valg om hvilken inngang vi tar. Med kritikk, kjærlighet, omsorg og medfølelse problematiserte vi min inngang til hans stemme. Ved å anerkjenne at jeg feilet som lærer, og ved å lytte til min students behov, fant vi nye perspektiver, innganger, ny motivasjon og ikke minst transformasjon, da både studenten og jeg opplevde endring. Og ut fra det ble vi begge koblet på sangen og selve livet.

Det er her det å undervise sangstudenter er et privilegium, i form av en-til-en-undervisning. I dette vokalpedagogiske øyeblikket kan jeg lytte til og bekrefte studentens fortelling og stemme. Jeg kan legge til rette for medfølelse (Hendricks, 2018; Hess, 2020) – og vi, studentene og jeg, kan tenke oss alternativer til dagens undertrykkende maktstrukturer.

Coda

Jeg kjente en ekkel klump i magen lenge etter at jeg forsto at jeg ikke hadde lyttet til studenten med den store stemmen. Jeg følte faktisk en slags skam – over ikke å ha lyttet. Jeg, som forsket på dialog, gikk rett på trynet. Da jeg fortalte om denne hendelsen til en kollega av meg som var på besøk på universitet hvor jeg jobber, reagerte hun umiddelbart og sa: «Men, Runa – jeg tror du glemmer at du skapte et rom hvor studenten kunne være dønn ærlig og fortelle deg at den nye stemmen ikke kjentes bra ut.» Jeg ble rørt over hennes omsorg for meg, men også hvordan hun utenfra så situasjonen på en annen måte. Hvordan vi, begge sangere og pedagoger i høyere utdanning, delte våre livserfaringer og hjalp hverandre videre. Her tror jeg kjernen for å skape rom for dialogiske praksiser ligger. Å skape trygge rom involverer også å skape *modige rom*, hvor man noen ganger faller, og andre ganger til og med flyr (se også kap. 2, Steigum & Bruun; kap. 5, Kibirige; kap. 7, Nygård-Pearson). Dialog er derfor avhengig av en dyp tillit til mennesker og omgivelsene våre. En tillit som hviler på en dyp kjærlighet. Og kanskje er det magien som av og til oppstår i det vokalpedagogiske øyeblikket. Selv om jeg feilet da jeg underviste studenten med den store stemmen, hadde vi begge tillit og kjærlighet, med et ønske og mål om en mest mulig likeverdig dialog. Jeg anerkjente fortellingen han tok med seg inn i rommet – og han anerkjente mine. Sånn sett var vi begge sårbare, og vi hadde mot til å vise denne sårbarheten for hverandre. Derfor vil jeg hevde at dialogiske inn ganger til vokalpedagogisk arbeid kan skape rom for å finne og styrke stemmer, ikke bare i høyere musikkutdanning, men også i andre pedagogiske rom.

Dialogiske innganger til pedagogisk arbeid kan åpne et rom hvor autentiske stemmer kan klinge. La oss lytte til Sky Cleary (2022), som skriver at autentisitet er en prosess for frimodig å omfavne vår frihet. Når vi skaper oss selv på autentisk måte, bekrefter vi frihet for oss selv og andre. En autentisk stemme er altså noe hver enkelt stemme må skape i samspill med andre. Du oppdager ikke din egen stemme, du skaper den. For å gi rom for flere stemmer i pedagogiske rom, mener jeg vi trenger mer porøse måter å forstå og snakke om både stemmer og høyere utdanning på. Porøse måter å skape stemmer i høyere utdanning på vil si at vi lar livene til studentene våre og oss selv som pedagoger sive inn i veggene i høyere utdanning (se også Gaunt, 2017). Slik kan omverdenen bli en del av formelle strukturer og pedagogiske metoder i høyere musikkutdanning, og høyere musikkutdanning kan bli et sted hvor livsmestring kan skje.

For at studentene skal kunne finne egen stemme, handler det også om samarbeid fra flere parter i det vokalpedagogiske møtet. Kanskje kan læring som samhandling skape frie stemmer? For å synge fritt trengs det en tilkobling til kroppen. En kroppslig tilkobling som for mange betyr å vise sårbarhet, og å slippe spenninger som hindrer den frie stemmen i å strømme ut. Susanna Eken (2014) skriver at «når man synger, rækker man ud. Man giver – deler ud af sig selv – og skal gøre det helst uden at opgive sig selv» (s. 17). Dette betyr at sangeren ofte må vise stor grad av sårbarhet og mot.

Kanskje er det på tide at høyere vokal- og musikkutdanning også viser mot – mot til kritisk å undersøke sine praksiser og slippe omverdenen og det levde liv inn – slik at vi som arbeider i høyere musikkutdanning kan lytte til og tilrettelegge for at flere stemmer kan høres og styrkes. Da vil en dialogisk praksis kunne ta form som etisk imperativ i vokalpedagogisk arbeid. Tilkoblingen til sangpedagogisk tenkning bør være en dialog. En dialog hvor både mester og elev trenger å vise sårbarhet. Gjennom å lytte til Freire (1970/2018) kan kanskje vi som arbeider med sang og høyere musikkutdanning finne mer dialogiske innganger som hviler på kjærlighet, hvor omsorgsfulle utøvere og pedagoger kan navigere de ulike veiene et hvert vokalpedagogiske øyeblikk trenger og fortjener. Akkurat slik det er i sangen og livet selv.

Referanser

- Adams, T. E., Jones, S. H. & Ellis, C. (Red.). (2021). *Handbook of autoethnography* (2. utg.). Routledge.
- Allsup, R. E. (2016). *Remixing the classroom: Toward an open philosophy of music education*. Indiana University Press.
- Anttila, E. (2015). Embodied learning in the arts. I S. Schonmann (Red.), *International yearbook for research in arts education: Wisdom of the many – key issues in arts education* (s. 372–377). Waxman.
- Anttila, E. & Suominen, A. (2019). *Critical articulations of hope from the margins of arts education*. Routledge.
- Balsnes, A. H. (2018). Singing for a Better Life: Choral Singing and Public Health. I L. Bonde & T. Theorell (Red.), *Music and public health* (s. 167–186). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76240-1_11
- Balsnes, A. H., Danbolt, I., Hagen, L. A., Haukenes, S., Knigge, J. & Schei, T. B. (2022). «Det finnes en sang for alt!»: Ansattes begrunnelser for sang i barnehage og skole – en empirisk studie. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livsløpet* (s. 29–65). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch2>
- Batt-Rawden, K. B. & Andersen, S. (2019). Singing has empowered, enchanted and enthralled me. Choirs for Wellbeing? *Health Promotion International*, 35(1). <https://doi.org/10.1093/heapro/day122>
- Bochner, A. P. (2017). Heart of the matter. *International Review of Qualitative Research*, 10(1), 67–80. <https://doi.org/10.1525/irqr.2017.10.1.67>
- Bresler, L. (2021). Aesthetic and pedagogical compasses: The self in motion. *Artizein: Arts and Teaching Journal*, 6(1), Article 10. <https://opensiuc.lib.siu.edu/atj/vol6/iss1/10>
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.
- Cleary, S. (2022). *How to be you. Simone de Beauvoir and the art of authentic living*. Ebury Press.
- Denzin, N. K. (2018). *Performance autoethnography: Critical pedagogy and the politics of culture* (2. utg.). Routledge.
- Edwards, J. (2021). Ethical autoethnography: Is it possible? *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 160940692199530. <https://doi.org/10.1177/1609406921995306>
- Eidsheim, N. S. (2008). *Voice as a technology of selfhood: Towards an analysis of racialized timbre and vocal performance* [Doktorgradsavhandling]. University of California San Diego.
- Eidsheim, N. S. & Meizel, K. (2019). Introduction: Voice studies now. I N. S. Eidsheim & K. Meizel (Red.), *The Oxford handbook of voice studies* (s. xiii–xli). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199982295.013.36>

- Eken, S. (2014). *The human voice: Psyche, soma, function, communication*. Det Kongelige Danske Musikkonservatorium.
- Elliott, D. J. & Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education* (2. utg.). Oxford University Press.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. AltaMira Press.
- Ellis, C. & Bochner, A. (2018). *Final negotiations*. Temple University Press.
- Eriksen, A. (2018). Fra hjerte til hjerte? Norsk-russisk samarbeid i drama- og teaterutdanning. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2), 19. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.922>
- Fleming, M., Bresler, L. & O'Toole, J. (Red.). (2014). *The Routledge international handbook of the arts and education*. Routledge.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed: 50th anniversary edition* (4. utg.). Bloomsbury Publishing. (Opprinnelig utgitt 1970).
- Gaunt, H. (2017). Apprenticeship and empowerment. *Musicians in the making: Pathways to creative performance*, 1, 28.
- Hendricks, K. S. (2018). *Compassionate music teaching: A framework for motivation and engagement in the 21st century*. Rowman & Littlefield.
- Hendricks, K. S. (Red.). (2023). *The Oxford handbook of care in music education*. Rowman & Littlefield. Oxford University Press.
- Hentschel, L. (2017). *Sångsituationer: En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år* [Singing situations: A phenomenological study of singing in the music subject during the later years of elementary school] [Doktorgradsavhandling]. Umeå universitet.
- Hess, J. (2019). *Music education for social change: Constructing an activist music education*. Routledge.
- Hess, J. (2020). Towards a (self-)compassionate music education: Affirmative politics, self-compassion, and anti-oppression. *Philosophy of Music Education Review*, 28(1), 47–68. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.28.1.04>
- Hilder, T. R. (2022). LGBTQ+ choirs, community music, queer artistic citizenship in London. I M. Blidon & S. D. Brunn (Red.), *Mapping LGBTQ spaces and places*. Springer.
- hooks, b. (2000). *All about love: New visions*. William Morrow & Company.
- Holmertz, E. (2020). *The otherness of the self – how to curate a seventeenth-century opera and sing all the roles yourself* [Doktorgradsavhandling]. Norwegian Academy of Music.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2017). *Thinking with theory: A new analytic for qualitative inquiry*. Routledge.
- Jenssen, R. H. (2021). Facing the soprano: Uncovering a feminist performative “I” through autoethnography. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.),

- Higher education as context for music pedagogy research* (s. 113–135). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.119.ch5>
- Jenssen, R. H. (2022). The voice lessons. *Scriptum: Creative Writing Research Journal*, 9(2).
- Jenssen, R. H. (2023). Voicing dialogues: Exploring kaleidoscopic notions of voice through performative autoethnography [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Källén, C. K. (2012). Utsikt från en minoritetsposition [View from a minority position]. I C. Olofsson (Red.), *Musik och genus, röster om normer, hierarkier och förändring* [Music and gender, voices about norms, hierarchies and change] (s. 26–39). Göteborgs universitet.
- Källén, C. K. (2014). *När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel* [When music makes a difference – gender and genre practice in interplay] [Doktorgradsavhandling]. University of Gothenburg.
- Källén, C. K. & Lindgren, M. (2018). Doing gender beside or in music: Significance of context and discourse in close relationship in the Swedish music classroom. *British Journal of Music Education*, 35(3), 223–235. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000316>
- Källén, C. K. & Sandström, B. (2019). Kropp, blick och plats – konstruktioner av dans- och vokalundervisning. [Body, look and place – constructions of dance and vocal teaching]. *Educare*, 2, 73–92.
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* [Instrumental teaching as cultural practice. A discourse-oriented study of teaching in higher music education] [Doktorgradsavhandling]. University of Oslo.
- Neumark, N. (2017). *Voice tracks: Attuning to voice in media and in the arts*. MIT Press.
- Nielsen, K. (2006). Apprenticeship at the academy of music. *International Journal of Education and the Arts*, 7(4), 1–16.
- Pelias, R. J. (2004). *A methodology of the heart: Evoking academic and daily life* (Vol. 15). Rowman Altamira.
- Rakena, T. O. (2016). Forging genuine partnerships in the music studio context: Reviving the master-apprentice model for post-colonial times. I L. Ashley & D. Lines (Red.), *Intersecting cultures in music and dance education. Landscapes: The arts, aesthetics, and education* (Bind. 19, s. 119–133). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28989-2_8
- Sauerland, W. (2022). *Queering vocal pedagogy*. Rowman & Littlefield.
- Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet. En diskursanalytisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* [Vocal identity. A discourse analytical analysis of

- professional singers' identity formation] [Doktorgradsavhandling]. University of Bergen. <http://bora.uib.no/handle/1956/2549>
- Schlichter, A. (2014). Un/voicing the self: Vocal pedagogy and the discourse-practices of subjectivation. *Postmodern Culture*, 24(3). <https://doi.org/10.1353/pmc.2014.0011>
- Schlichter, A. & Eidsheim, N. S. (2014). Introduction: Voice matters. *Postmodern Culture*, 24(3). <https://doi.org/10.1353/pmc.2014.0012>
- Silverman, M. (2022). Critical pedagogy as a pedagogy of «love». *Visions of Research in Music Education*, 40(1), 8.
- Slaughter, A.-M. (2023). Care is a relationship. *Daedalus*, 152(1), 70–76. https://doi.org/10.1162/daed_a_01962
- Spry, T. (2011). *Body, paper, stage: Writing and performing autoethnography*. Routledge.
- Strobelt, M. (2018). Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(2), 4. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.926>
- Strøm, V. R. (2021). *Det usikre sangerlivet* [The uncertain singing life]. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.125>
- Strøm, V. R., Eiksund, Øyvind J. & Balsnes, A. H. (2022). *Samsang gjennom livsløpet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Talbot, B. (2018). *Marginalized voices in music education*. Routledge.

Folkehelse og livsmestring i skolen – livskvalitet for alle i alle fag

Dag Atle Lysne, Monika Haga, Harald B. Høgseth og Anne-Lise Heide

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: The aim of this study was to investigate the interdisciplinary school course called *health and life skills* from the perspective of students in teacher education. The informants came from an open course at NTNU on *health and life skills*. The study was based on a qualitative method, and the data material consisted of five individual interviews. Audio recordings were made of the interviews, which were transcribed and analysed through a reflexive thematic approach. The study shows that *health and life skills* should be understood in a holistic (salutogenic) perspective that focuses on the pupils' physical, mental and social health. The focus should be on mastering school tasks, and well-being is crucial for pupils' learning in school. The informants saw their role as teachers as helping the pupils preparing for what will face them later in life. They referred to the introduction of *health and life skills* as a boost for the school. An interdisciplinary subject will require a high degree of cross-disciplinary collaboration and coordination. This is challenging but has opportunities to include practical work and connect the work in the school more closely with society outside.

Keywords: interdisciplinarity, well-being, practical and aesthetic learning, teacher education

Introduksjon

Selv om norske barn og unge oppgir at de har god livskvalitet, og at de lever aktive liv, viser forskning at ensomhet, stress og psykiske helseplager preger utfordringsbildet blant denne gruppen (Bakken, 2022).

Sitering: Lysne, D. A., Haga, M., Høgseth, H. B. & Heide, A.-L. (2024). Folkehelse og livsmestring i skolen – livskvalitet for alle i alle fag. I A.-L. Heide, K. B. Batt-Rawden, M. Stranden & E. Angelo (Red.), *MusPed:Research: Vol. 7. Health and life skills Through music, arts and culture in education* (Kap. 10, s. 227–248). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.216.ch10>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Videre oppgir mange at de mistrives og kjeder seg på skolen, samt har lav motivasjon (NOU 2022: 13, s. 12). I overordnet del av læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) introduseres tre tverrfaglige tema som skolene skal legge til rette for læring innenfor: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. De tverrfaglige temaene har fått prioritet fordi de tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats både på individ- og samfunnsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolene kan legge til rette for at det arbeides med disse temaene gjennom tverrfaglighet som pedagogisk prinsipp (FIKS – Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen, 2022). Ifølge læreplanen (LK20) handler temaet folkehelse og livsmestring om å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, gi muligheter til å ta ansvarlige livsvalg og utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi mener at temaet også kan knyttes tett opp til begreper som mestring og mestringstro (Bandura, 1977), som handler om tro og forventning til egen evne til å mestre, og som har stor betydning for motivasjon, handlekraft og opplevelse av kontroll. Med ny læreplan (LK20) ble det satt større søkelys på praktiske og estetiske læreprosesser i grunnskolen. Her poengteres i overordnet del at:

I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7)

Regjeringen har utarbeidet strategiplanen *Skaperglede, engasjement og utforskertrang, praktisk og estetiske innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne retter seg primært mot praktiske og estetiske fag i grunnskole og lærerutdanningen, men understøtter betydningen av estetiske læringsprosesser i praktiske arbeidsformer i alle fag. Her fremheves blant annet at: «De praktiske og estetiske arbeidsformene og fagområdene i barnehagen og skolen legger godt til rette for at barn og unge kan erfare anerkjennelse, inkludering og mestring, uavhengig av ulike forutsetninger knyttet til sosial og kulturell

bakgrunn og språkferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Dette er, slik vi forstår det, i tråd med fagfornyelsens (LK20) intensjon ved innføring av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i utdanningen, og i tråd med den salutogene modellen og viktigheten av opplevelsen av sammenheng introdusert av Aaron Antonovsky (1979). Vi ønsker i vår studie å undersøke hva et utvalg av studenter legger vekt på når det gjelder folkehelse og livsmestring i skolen i lys av at elever må kunne se sammenhenger og oppleve mestring i egne liv på tvers av fag. Vår problemstilling er: *Hva skal til for at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring bidrar til at elevene opplever sammenheng og mestring i egne liv – lærerstudenters refleksjoner.*

Informantene i denne studien er rekruttert fra emnet *Praktiske og estetiske tilnærminger til folkehelse og livsmestring i skolen* (7,5 stp), som ble tilbudt som et åpent emne ved Institutt for lærerutdanning på NTNU høsten 2022. Studenter på lærerutdanningen er en viktig kilde til informasjon siden det er rimelig å anta at det lærere vet og det lærere tror på, vil påvirke deres beslutninger i planleggingen av undervisningen (Crawford, 2007; Wilhelmsson, et al., 2012). Faglærerne som hadde ansvaret for emnet og undervisningen, hadde sin fagbakgrunn fra musikk og drama, naturfag, kroppsøving og kunst og håndverk.

Salutogenese og opplevelse av sammenheng

Den salutogene modellen ble introdusert av Aaron Antonovsky (1979) og har fått stor betydning innenfor helsefremmende strategier og forskning. Salutogenese er sammensatt av ordene salus og genesis, som fra latin og gresk kan oversettes til «helsens opprinnelse» (Lindström & Eriksson, 2015, s. 27). Salutogenesen og en salutogen orientering kan sees på som en overordnet teori (Jensen et al., 2017) hvor man ser på hvilke faktorer som fremmer og opprettholder helse og velvære. Antonovsky (1996) forstod helse som et komplekst begrep som både rommer fysisk og psykisk helse i tillegg til sosiale og åndelige dimensjoner. I dette perspektivet går man utover individualistiske, dualistiske og instrumentelle forestillinger om helse (Quennerstedt, 2018). Helse forstås altså i en bredere forstand, inkludert hvordan man opplever sitt eget liv, og hva som gir mening og verdi i livet,

det vil si subjektiv livskvalitet. I dette perspektivet rettes dermed oppmerksomheten i større grad mot helsebringende prosesser som styrker individets ressurser for livskvalitet og øker motstandsdyktighet i møte med livets utfordringer, og er mindre opptatt av hva som skaper uhelse. Antonovsky argumenterer for at å vektlegge faktorer som er helsefremmende, åpner opp for ny innsikt og forståelse for hva som driver folk mot god helse, og bidrar til å skape et mer positivt og ressursfokusert helseperspektiv.

Sentrale komponenter i en salutogen orientering er at 1) søkelyset rettes mot alle mennesker i et system, 2) hele personen må ivaretas, det vil si at fokus er på hele personen, og 3) salutogene faktorer adresseres og fremmes (ressursorientert) (Jensen et al., 2017). Danielsen (2021) argumenterer for at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har en del felles trekk med det salutogene perspektivet. Skolen skal fremme alle elevers helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Trivsel kan knyttes til begrepene velvære (well-being) og livskvalitet, som er sentrale komponenter i psykisk helse og livsmestring (Mæland, 2012, 2013).

Opplevelse av sammenheng er sentralt i salutogenese og betraktes som en helsebringende faktor som omhandler å oppleve begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Opplevelse av sammenheng kan derfor sees på som en «orientering til livet» hos den enkelte, som bidrar til en måte å leve og håndtere livet på, samt fremmer personens utvikling mot helse (Jensen et al., 2017). *Begripelighet* handler om at stimuli og utfordringer man utsettes for i livet, oppleves som forståelige (Antonovsky, 2012, s. 39). *Håndterbarhet* handler om erfaring av mestring og mestringstro, det vil si en tro på at ressursene til å handle er tilgjengelige, og at ting er håndterbare og innenfor din kontroll. *Meningsfullhet* handler om en opplevelse av at ting i livet er interessante og motiverende og en kilde til tilfredshet og mening (s. 41). Opplevelse av sammenheng kan betraktes som en mestringsressurs, da det gjør individet i stand til å håndtere utfordringer i livet (Lindström & Eriksson, 2015, s. 28–29).

Fagenes ståsted i et salutogent perspektiv

Fagpersoner fra kroppsøving, musikk, kunst og håndverk og naturfag har bidratt til studien. Vi beskriver derfor hvilke aspekter som er sentrale

i disse fagene knyttet opp til folkehelse og livsmestring. På slutten av denne delen sammenfatter vi det vi mener er felles for fagenes ståsted i et salutogent perspektiv.

I **kroppsoving** fremmes kroppslig læring og motorisk kompetanse (Lorås, 2020) som bidrar til fysisk helse, lyst til å bruke kroppen og livslang bevegelsesglede (Cairney et al., 2019; Haga 2021; haga et al., 2019). Å inneha kroppslige ferdigheter og kroppslig kunnskap og kompetanse vil bidra til opplevelse av mestring og styrke ens selvoppfatning (Menescardi et al., 2022). Praktiske, sanselige og kreative læringsprosesser i kroppsoving kan også bidra til meningsfulle opplevelser hvis aktiviteten bidrar til erfaringer knyttet til sosialt samspill, moro, utfordringer, utvikling av motorisk kompetanse og personlig relevant læring (Beni et al., 2017, 2021).

Musikk er en ressurs for å uttrykke, håndtere og forstå egne og andres tanker og følelser (Brean & Skeie, 2021; Juslin, 2013). Fellesskapet som oppstår i og rundt musikken, fremstår som relasjonsbyggende mellom mennesker, gir mestringsfølelse og bidrar til et positivt selvilde (Kulset, 2018; Ruud, 2013; Small, 1998). De samme ressursene finner vi i drama-faget. Dette skjer blant annet i dramaøvelser der det ofte handler om å improvisere og bruke sanser, følelser, kropp og stemme i ulike former for samspill med andre hvor det utvikles emosjonell og sosial kompetanse (Sæbø, 2016). I trygge kunstneriske samspillprosesser kan elevene utvikle empati, bygge relasjoner og utvikle evner til å utfordre og sette grenser og bidra til utvikling av en positiv identitetsutvikling (Ruud, 2013; Sæbø, 2016).

I **kunst og håndverk** får elevene verktøy til å utforske meninger, ideer og følelser og til å uttrykke seg gjennom estetiske læringsformer hvor hele mennesket, med kropp, sanser og følelser i samspill med verden utenfor, aktiveres som en arena for læring (Austring & Sørensen, 2006; Biesta, 2017; Csikszentmihalyi, 1991, Gibson, 1979/2014). Arbeid med kroppsliggjort læring i relasjon til mennesker, natur eller materielle, fysiske ting og kultur bidrar til å styrke elevenes selvilde og identitetsutvikling, gir forståelse av mangfold og skaper mening i tilværelsen (Chemi, 2020; Deleuze, 1968/2004; Deleuze & Guattari, 1980/2016; Knoop, 2005; Molander, 1996).

I **naturfag** er det godt dokumentert at det sosiale miljøet i klassen påvirkes i positiv retning når klassen praktiserer uteskole jevnlig (Frøyland &

Remmen, 2019; Remmen & Iversen, 2022). Dette er blant annet knyttet til at elevene ser andre og positive sider ved klassekameratene enn det som kommer frem i klasserommet (Bølling et al., 2019). For den enkelte elev viser flere studier at uteskole bidrar positivt til den enkeltes mentale helse (Mygind et al., 2019). Det at man i uteskolen beveger seg ute i naturen, bidrar også positivt til elevenes fysiske treningsnivå (Bølling et al., 2021; Mygind et al., 2019). En av de særlig positive sidene ved uteskole er at elever som ikke lykkes så godt i det daglige skolearbeidet, som ofte er teoretisk orientert, vil kunne lykkes i uteskolen (Faskunger et al., 2018). Dette bidrar til en mestringsfølelse hos disse elevene som de ellers ikke ville fått.

De faglige ståstedene som her er beskrevet, bygger på Deweys perspektiver knyttet til betydningen av erfaring i sammenheng med læring. I Dewey (1996a) beskrives viktigheten av å høste erfaring ved å løse praktiske oppgaver, men også at erfaringer alene ikke er nok. Man må i tillegg reflektere over sine erfaringer, helst sammen med andre hvor språket kommer inn som et viktig verktøy (Vygotsky, 2000). Deweys perspektiver på læring (1996b) ser utdanning som en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaringer for å beherske livet i nåtid, og ikke som en forberedelse til noe som kommer i en mer eller mindre fjern fremtid. Det som er beskrevet om hvert av fagområdene, belyser forfatterens faglige ståsted i den refleksive tematiske analysen og må leses i henhold til det (se kapittelet om metode nedenfor).

Teorier og forskning i de enkelte fagområdene som omhandler faglige perspektiver på folkehelse og livsmestring, viser flere felles verdier og intensjoner gjennom en salutogen orientering. Ved å aktivisere sanselege, praktiske, estetiske og kreative læringsprosesser i undervisningen vil den enkelte utvikle sosial kompetanse og individuell mestringsfølelse (Beni et al., 2017, 2021; Bølling et al., 2019; Kulset, 2018; Ruud, 2013; Small, 1998; Sæbø, 2016). Dette skjer gjennom deltakelse i prosesser der sosial interaksjon mellom deltakerne fører til et fellesskap med trygge sosiale rammer og individuell mestringsfølelse, noe som igjen kan styrke et positivt selvilde og identitetsutvikling (Deleuze, 2004; Deleuze & Guattari, 2016; Knoop, 2005; Molander, 1996; Ruud, 2013; Sæbø, 2016). Eksempelvis oppstår dette gjennom samspill og samarbeid i utforskende prosesser

(gjelder alle fagområdene), i fysiske aktiviteter og i uteskole (kunst og håndverk, kroppsøving og naturfag).

En studie av grunnskolelæreres opplevelse av tverrfaglig undervisning i fagene musikk, samfunnsfag og naturfag i Slovenia viser at den tverrfaglige tilnærmingen til læring styrker en helhetlig utvikling hos elevene (Kafol et al., 2020). Positive aspekter som fremheves, er blant annet styrket dybdeforståelse og økt motivasjon for læring hos elevene. Studien viser også at tverrfaglig undervisning ikke skjer hyppig, da det er mange utfordringer for gjennomføring. Noen av funnene som påpekes, er at det er mangel på didaktisk materiale, og at tverrfaglig undervisning og læring er avhengig av organisatorisk struktur i form av en fleksibel timeplan og et arbeidsklima som oppmuntrer til samarbeid (s. 186). Kafol et al. (2020) argumenterer for at grensene mellom disipliner og fagområder fremstår som kunstige og begrensende for elevers oppfatning av mening i livet (s. 188).

Metode

På bakgrunn av studiens formål ble prinsippene for semistrukturerte intervjuer fulgt, hvor informantene gis mulighet til å utdype sine erfaringer, meninger og forståelser (Braun & Clarke, 2006; Brinkmann, 2013). En intervjuguide ble utviklet på forhånd for å gi et rammeverk for intervjuene og sikre at intervjuene samlet inn relevante data for å besvare problemstillingen. Spørsmålene ble formulert på bakgrunn av tidligere forskning på temaet og teoretiske perspektiver. Eksempler på disse spørsmålene inkluderer: «Hvilken verdi ser du at dette temaet kan ha for elevene?», «Hvordan tenker du det vil bli å jobbe med dette temaet tverrfaglig i skolen – muligheter og hindringer?» og «Hvordan tenker du at temaet vil styrke arbeidet med ditt/dine fagområde(r) i skolen?». Intervjuene ble tatt opp digitalt via nettskjema på appen «diktafon» og deretter transkribert. Hvert intervju varte i ca. 30 minutter. To forskere deltok på hvert av intervjuene. Vi hadde noen spørsmål vi ville stille, men fulgte også opp tema som informantene tok opp. Utvalget besto av fem deltakere (n = 5) som var studenter i det åpne emnet *Praktisk og estetisk tilnærming til folkehelse og livsmestring* høsten 2022. Av disse var én

mann og fire kvinner. Informantene var alle i 20-årene, fire studerte ved grunnskolelærerutdanningen, mens en student fulgte lektorutdanningsløpet ved NTNU. Informantene ble rekruttert via skriftlig invitasjon til å delta i studien etter emnets slutt, og intervjuene ble foretatt ca. fire måneder etter undervisningsslutt og tre måneder etter eksamen. Studien følger forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) og prosjektet, med kopi av informasjon til informantene, er innmeldt og godkjent av Sikt (u.å.).

Analyse

Etter transkripsjon ble alle intervjuene analysert ved bruk av en induktiv tematisk analyse som gikk gjennom de seks trinnene beskrevet av Braun og Clarke (2006). Først ble tekstblokker i alle intervjuene kodet etter innhold med koder som stikkordsmessig representerte innholdet i teksten. Deretter ble tekstblokker med samme kode samlet på tvers av intervjuene (Braun & Clarke, 2006; Terry et al., 2017). Neste trinn var å slå sammen koder og tilhørende tekstblokker med lignende innhold til større enheter, som Terry et al. (2017) kaller «kandidater til tema». I denne prosessen gikk vi stadig tilbake til de kodede dataene for å sjekke om kandidatene til tema gav en dekkende beskrivelse av det som kom frem i intervjuene, og om kodene, og deres tekstblokker, var plassert under rett kandidat for tema. Kandidatene til tema ble også gitt nye merkelapper som beskrev bedre innholdet i de sammenslåtte kodene. Gjennom en gjentakelse av denne prosessen endte vi opp med to foreløpige tema som beskriver perspektivene som informantene løftet frem, og som kunne gi svar på problemstillingen (Braun & Clarke, 2006; Terry et al., 2017).

Til slutt oppsummerte vi innholdet i hvert tema i korte tekster basert på vår fortolkning av de kodede dataene i tråd med beskrivelsen til Terry et al. (2017). Også i denne prosessen kvalitetssikret vi oppsummeringen av hvert tema ved stadig å gå tilbake til de kodede dataene. Prosessen ble så avsluttet ved at vi fant illustrerende sitater fra dataene til de enkelte temaene, og gav temaene sine endelige navn. I løpet av analyseprosessen satt medlemmene av forskerteamet sammen og diskuterte betydningen av hver setning og paragraf i transkripsjonen, og ble først enige om

kodingen og deretter om utvikling av tema, med hensyn til betraktningene til Braun og Clarke (2019, 2021) om refleksiv tematisk analyse. Målet var å sikre en rik lesning av dataene og å utvikle historier om bestemte mønstre av delt mening på tvers av datasettet. Braun og Clarke (2019) beskriver at: «Tema er kreative og fortolkende historier om dataene, produsert i skjæringspunktet mellom forskerens teoretiske antakelser, deres analytiske ressurser og ferdigheter og selve dataene» (s. 594, vår overs.). Den oppsummerende beskrivelsen av temaene i resultatkapittelet, som er den første teksten under hvert tema, er derfor forskernes fortolkning av de fortellingene informantene gav oss under intervjuene og de mønstre vi har sett på tvers av intervjuene. Beskrivelsen av temaene vil være farget av vårt syn på folkehelse og livsmestring innenfor eget fag (se beskrivelse ovenfor av fagenes ståsted og hva forfatterne legger vekt på). Forskerne som er involvert i denne studien, har erfaring med undervisning i høyere utdanning, men med ulik faglig bakgrunn. I utviklingen av temaene ble perspektiver fra musikk, kroppsøving, kunst og håndverk og naturfag tatt med inn i analysene. Det er på denne bakgrunn at vi vil rapportere om og diskutere temaene utviklet knyttet til folkehelse og livsmestring i skolen.

Resultat

Analysen viste at informantene la vekt på to tema med tanke på folkehelse og livsmestring i skolen: *Livskvalitet for alle* og *I alle fag hele tiden* (Tabell I). Nedenfor vil vi beskrive hvert av disse temaene og gi noen sentrale sitater fra intervjuene for å illustrere og utfylle beskrivelsen av temaene.

Tabell I. Tabellen viser de to temaene (*) vi utviklet fra dataene, og de fire kandidatene til tema (°) som vi arbeidet med underveis. Den nederste raden viser stikkordene for de gruppene av koder som gav grunnlaget for kandidatene til tema.

Livskvalitet for alle (*)				I alle fag hele tiden (*)			
Et helhetlig syn (°)		Et løft for skolen (°)		I det daglige (°)		En tverrfaglig tilnærming (°)	
Fokus på fysisk, psykisk og sosialt	Finne mening, mestring	Trygghet, trivsel og læring	Innføringen av temaet et løft	Godt med tips om hva som kan fungere	Hva kan man gjøre i egne fag	Tverrfaglighet vanskelig i praksis	Muligheter med tverrfaglighet av kompetansemål er vanskelig

Tema 1. Livskvalitet for alle

Fortolkningen av dataene viser at skolen blir sett på som en arena som skal forberede elevene på det som møter de utenfor skolen og senere i livet. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er viktig fordi det synliggjør at alle elever skal oppleve mestring, mening og trivsel i skolehverdagen. Skolen skal gi støtte og hjelp til alle, ikke bare de som sliter med en eller annen utfordring. Elevene skal se sammenhenger på tvers av fag. Det å mestre, finne mening og ha gode relasjoner er helsefremmende ressurser.

En informant uttrykte det slik:

Nå ser jeg på en måte folkehelse og livsmestring som mye mer sentralt i samfunnet som da gjør at det blir viktigere i skolen. Det er på en måte, det skal liksom gå inn i alt. Det er mye mer rettet mot både psykisk og fysisk helse, og det at man skal få, eller elevene skal på ulike plan lære å takle egne, ja, håndtere egne liv og hendelser som oppstår.

En annen informant koblet det til jaget etter prestasjoner og gode karakterer:

Det er viktig fordi at når alt kommer til alt, så er det jo den psykiske helsa og selvoppfattelsen som er viktig for hvordan man har det personlig, og i dag er det jo et veldig prestasjonsfokusert samfunn. Man skal alltid oppnå kunnskap i form av høyere nivå og gode karakterer. Men det er på en måte det at elevene lærer å takle dagligdagse utfordringer som er viktigere enn det, ja lærer seg å regne, men heller det å kunne bruke ting i praksis og ja, oppnå noe godt igjennom det.

Flere informanter beskrev også at det dreide seg om å gi elevene verktøy, kunnskap og kompetanse som kan forberede de på livet utenfor skolen og gjøre de i stand til å mestre livet. En informant sa det slik: «Det er litt dannelsesprosessen i skolen, det er å ha det bra og lære hvordan man selv kan jobbe for å få det bedre». En annen sa det samme: «[...] som har et annet fokus enn det faglige, men mer på danning. Ja, det å lære seg å være med folk, lære mer om seg selv om kroppen om hvordan, ja, man takler ting [...]» Av datamaterialet leser vi flere perspektiver på at arbeid med folkehelse og livsmestring skulle rette seg mot alle elevene i skolen. En

informant sa det slik: «Også de som er faglig sterk, trenger verktøy for å fokusere på den psykiske helsen. Ja, det er noe for alle.»

Noen informanter løftet frem at trivsel er en forutsetning for læring, som er en av skolens kjerneoppgaver. For å lære må man ha det bra og føle trygghet. Det er viktigere å sørge for at alle har en fin skolehverdag enn at elevene lærer om en masse detaljert informasjon. Læreren har en viktig posisjon som en trygg voksen. Skolen må også forberede elevene på utfordringer som ikke er faglige.

En informant fremhevet hvordan manglende toleranse for annerledes-het kan føre til mobbing:

Dessverre så tror jeg at mange av dem som blir mobbet i dagens samfunn, og sikkert tidligere, har vært de som har vært annerledes. Derfor vil det å fokusere på at det å føle seg og være annerledes, er greit. Alle er annerledes på sin måte, for det er ingen som er like og på den måten skape mer toleranse [...]

Tema 1, «Livskvalitet for alle», viser at folkehelse og livsmestring setter søkelys på elevenes helse både fysisk, psykisk og sosialt. Videre viser tema 1 at danning samt å utvikle sosial kompetanse og styrke egen mestringsfølelse og identitet er vel så viktig som den faglige teoretiske kompetansen skolen tilbyr.

Tema 2. I alle fag hele tiden

Folkehelse og livsmestring må inn i arbeidet med alle fag ved at arbeidet med kompetansemål også kobles til arbeidet med folkehelse og livsmestring. Dette vil kunne innebære at arbeid med kompetansemål i fag i større grad kobles til livet utenfor skolen. Det kan bety å legge mer vekt på praktiske aktiviteter for å nå læringsmålene, og det kan bety å utnytte mulighetene som ligger i tverrfaglig undervisning.

En informant sa det slik:

Det er jo veldig mange elever som liker veldig godt å jobbe praktisk. Det er ikke så mange seksåringer som liker å sitte dag inn og dag ut og lese en bok. Så jeg tror det å jobbe praktisk er en litt mer virkelighetsnær måte å jobbe på, for det er jo det de kommer til å møte senere i livet. Ikke nødvendigvis at man skal bygge noe hele tiden, men at når man jobber praktisk, så synes jeg at det med

samarbeid kommer bedre frem, og senere i livet skal jo veldig mange drive i et yrke. Så hvordan lære å samarbeide? Og ja, det praktiske arbeidet synes jeg er viktig både med tanke på motivasjon og ja, samarbeid [...]

En annen informant sa det slik:

[...] jeg har lagt merke til at de som er veldig teoretisk flink, blir veldig frustrert når de jobber på sløydsalen, eller sånn, for de er så vant til å få det til. De er veldig flink teoretisk, men de kommer på sløyden og ikke får til, så blir de veldig oppgitt og frustrert. Og motsatt at de elevene som sliter i klasserom under teoretisk undervisning, at de får en helt annen frihetsfølelse av å kunne jobbe praktisk da.

Her er informantene inne på hvordan praktiske læringsaktiviteter styrker et fellesskap og sosial kompetanse gjennom samarbeid. De nevner også et annet interessant perspektiv der elever som mestrer godt i teoretiske fag ikke nødvendigvis mestrer like godt i praktiske fag og omvendt. Praktiske og estetiske læringsformer kan derfor bidra til at flere opplever mestring i skolen.

En av informantene konkretiserte at praktisk arbeid bør benyttes mer også i de teoretiske fagene, hen nevner for eksempel at matematikk kan sees i sammenheng med daglig økonomi: «[...] baksiden med personlig økonomi, sånn type luksusfellen, hvordan det kan gå hvis man ikke har koll på de tingene som man lærer på skolen.»

Innenfor naturfag ble det løftet frem at det er viktig med en helhetlig tilnærming når det gjelder seksualundervisning: «[...] litt mer sånn på identitet, og hvordan man fikser seksualitet og sånne ting da. Det gjør faget og området mye mer helhetlig.»

Flere informanter beskriver muligheter og utfordring ved tverrfaglig arbeid i skolen. Tverrfaglighet knyttet til folkehelse og livsmestring har stor verdi, men de mener at dette ikke blir hyppig praktisert i skolen. En informant uttrykker det slik:

Det er veldig lett at ingen tar ansvar for tverrfaglighet på noen ordentlig grundig og god måte, at man bare tar litt herfra, derfra og liksom ikke får helhet og jobber med det hele tiden, som kanskje er nødvendig da for å bedre livsgleden.

Jeg føler på en måte sånn sett at de tverrfaglige temaene, de skal man jobbe med i alle fag, og sånn sett burde disse vært fokusert mest på.

En av informantene trekker frem fremmedspråk som eksempel og mener det å jobbe tverrfaglig med andre fag kan føre til mer bredde i læringen både i innhold og læringsmåter, samt at det kan gi bedre motivasjon:

Gjerne at man bare sitter og lærer et språk helt uavhengig av verden rundt da. Man skal lære mange kulturer og litt sånn også, men ikke bare stereotypier, men hvordan folk faktisk har det [...]. for det er jo mye mer motiverende for elevene kan jeg se for meg, og det blir aktuelt for hvordan ting faktisk er, enn når de bare sitter og pugger gloser.

Analysene viser også at informantene har tanker om at man ved å tone ned fagene kan løfte frem arbeidet med folkehelse og livsmestring: «[...] og at kanskje ikke alltid man skal ha et faglig fokus, men at det fokuset bare kan være folkehelse og livsmestringa.»

Informantene nevner flere ganger at tverrfaglig arbeid utfordrer organisering og gjennomføring i skolehverdagen. Dette på grunn av fagenes kompetansemål som skal læres og etterprøves, institusjonens læreplaner og hvordan faglæreres ressurser blir benyttet i undervisning. På den måten kommer tverrfaglig arbeid ofte i konflikt med arbeid med faglige kompetansemål.

En informant sier det slik:

Det er jo på en måte læreren som styrer undervisningen, og det er jo lettere å få til å bli tverrfaglig hvis det er en lærer som har alle fagene selv, tenker jeg. Hvis ikke så blir det kanskje litt tiltak å bytte om på fag. Jeg kan se for meg at det er mye lettere hvis det er en lærer som kan gjennomføre tverrfaglighet aleine kanskje.

Tema 2, «I alle fag hele tiden», beskriver verdien av praktiske arbeidsformer, da dette styrker sosial kompetanse, trivsel og mestring hos den enkelte. Temaet beskriver utfordringer med tverrfaglig arbeid i skolen i dag, men også hvordan tverrfaglig samarbeid kan organiseres og struktureres slik at det fremmer både det faglige og det å mestre faget bedre. Her er kreativitet og praktiske og estetiske tilnærminger til læring sentralt.

Diskusjon

Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan bidra til at elevene i skolen opplever sammenheng og mestring i egne liv. Følgelig vil vi diskutere våre funn hovedsakelig fra et tverrfaglig ståsted opp mot det salutogene perspektivet. Oppsummert er det to tema som kommer frem i våre analyser. Det første temaet beskriver behovet for at alle skal oppleve mestring, mening og trivsel i skolehverdagen og se sammenhenger på tvers av fag. Det andre temaet beskriver behovet for å arbeide med folkehelse og livsmestring i det daglige og i alle fag og tverrfaglig med de utfordringer det gir.

Vi knytter det første temaet til Antonovskys tre komponenter innenfor en salutogen orientering. Den første av disse faktorene er at *alle mennesker i et system skal ivaretas* (Jensen et al., 2017). Tilsvarende er ett av hovedmomentene i tema 1 at skolens arbeid for elevenes livskvalitet skal omfatte alle elever, ikke bare de som strever med noe. Folkehelse og livsmestring i skolen skal bidra til å fremme alle elevers helse, trivsel og læring i tråd med en salutogen orientering (Danielsen, 2021).

Antonovskys andre komponent løfter frem *hele mennesket*. Vi kobler det til viktigheten av mening og trivsel i tema 1. Trivsel kan forstås som velvære (well-being) og livskvalitet og er en sentral komponent i det å mestre eget liv (Bandura, 1977; Mæland, 2012). Trivsel er viktigere enn «å lære en masse detaljer» og «jaget etter prestasjoner og gode karakterer». Samtidig sees trivsel som et grunnlag for læring, som er en av skolens kjerneoppgaver. Dette støttes av forskning som viser at trivsel, det å ha det bra, henger sammen med motivasjon for læring og mestring (Bandura, 1977). Å styrke folkehelse og livsmestring kan dermed understøtte både lærelyst og mestring og sees som et samlet løft for skolen. Bygging av støttende omgivelser kan klart relateres til en salutogen orientering (Eriksson & Lindstöm, 2008).

Det bringer oss over i den siste av Antonovskys tre komponentene innenfor et salutogent perspektiv, det vil si behovet for å bygge på og fremme *den enkeltes ressurser*, i stedet for å fokusere på svakheter, mangler og utfordringer. Tema 1 beskriver viktigheten av å mestre og finne mening. Mestring kan sees i sammenheng med trygghet (Heide, 2021; Mæland, 2012, 2013; Mygind et al., 2019). Våre funn poengterer dette,

både trygghet i elevgruppen og i relasjonen mellom lærer og elev. I trygge læringsmiljø kan man, slik vi forstår det, skape salutogene prosesser som styrker den enkeltes ressurser for helse og mestring (Antonovsky, 1979, 1987). Dette blir for eksempel tydelig når man aktiviserer utforskende estetiske prosesser der trygghet er en nødvendig faktor for at samspillet og fellesskapet skal fungere (Heide, 2021). (Dette belyses også i kap. 2, Steigum & Bruun og kap. 3, Heide & Reistadbakk.)

Samtidig viser våre funn at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring henger tett sammen med den subjektive opplevelsen av elevens livssituasjon, det Antonovsky definerer som opplevelse av sammenheng, noe som er sentralt for utvikling av helse (Antonovsky, 1987, 1996). Han fremhever tre viktige dimensjoner innenfor opplevelse av sammenheng gjennom sine systematiske undersøkelser av faktorer som er med på å påvirke menneskers syn på egen helse og livssituasjon. Disse er *meningsfullhet, begripelighet og håndterbarhet* (Antonovsky, 2012, s. 28). Antonovsky (1979, 1987) har tidligere understreket betydningen av at de som finner livet grunnleggende meningsfullt, forutsigbart og med mulighet for å påvirke det, takler problemer bedre enn de som ikke har en slik følelse av sammenheng (Walseth & Malterud, 2004). Antonovskys tre dimensjoner for å skape *opplevelse av sammenhenger*, blir vektlagt i tema 2 i våre funn, selv om det også er klare koblinger til tema 1.

Tema 2 beskriver at arbeidet med kompetansemål i skolen i større grad må kobles til livet utenfor skolen. Det vil kunne øke graden av opplevd *meningsfullhet* siden arbeidet på skolen vil være knyttet til elevens liv i hverdagen utenfor skolen. Vektleggingen i tema 2 på å arbeide praktisk vil dermed kunne bidra til høyere grad av både *begripelighet og håndterbarhet* for elevene, forutsatt at teoretisk kunnskap knyttes til elevens praktiske erfaringer (Dewey, 1996a), inkludert praktisk og estetisk tilnærming til læring. (Se også kap. 2, Steigum & Bruun)

De tre dimensjonene i opplevelse av sammenheng er også integrerte, slik at opplevelse av mestring, bidrar til utvikling av en generell følelse av begripelighet og en følelse av mening i livet og mestring av utfordringer (Jensen et al., 2017). I tråd med tema 2 kan det styrke elevenes begripelighet på det kognitive plan når de opplever mestring gjennom arbeid med et tema over tid og i flere fag samtidig. Når elevene vet hva som

forventes, vil de kunne utvikle sin kompetanse og føle seg utstyrt for å håndtere de krav og forventninger som de møter, de utvikler håndterbarhet. I tråd med våre funn oppleves tverrfaglig arbeid som en mulig inngang til å fremme elevenes opplevelse av sammenheng og mestring i egne liv. Å arbeide med at elevene skal få kompetanse og verktøy for å fremme egen helse kan dermed ivaretas gjennom didaktiske grep og fokus på læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi tenker her på undervisningsaktiviteter der elever utfordres til å uttrykke seg sanselig og estetisk (Austring & Sørensen, 2006), i samspill og improvisasjonsoppgaver (Ruud, 2013; Sæbø, 2016), i fysiske aktiviteter (Cairney et al., 2019; Haga, 2021; Haga et al., 2019) og læringsmiljø som eksempelvis ute-skole (Bølling et al., 2021; Mygind et al., 2019).

Tidligere i kapitlet beskrev vi fagenes ståsted i lys av et salutogent perspektiv inn mot folkehelse og livsmestring. Denne faginndelingen kan nettopp synliggjøre en utfordring knyttet til tverrfaglig undervisning slik tema 2 i våre funn løfter frem. Arbeidet med å gi elevene en opplevelse av sammenheng kan undergraves av læreplanens og skolens tradisjonelle organisering med utgangspunkt i fag, noe som også samsvarer med internasjonale studier (Kafol et al., 2020). Derimot kan det å strukturere undervisningen for eksempel i tema på tvers av fag, fremme elevenes opplevelse av *meningsfullhet, begripelighet og håndterbarhet* i tråd med Antonovsky (1979, 1987). Tverrfaglighet kan også bidra til at elevene opplever undervisningen som meningsfull fordi den i større grad sees på som personlig relevant. Opplevelsen av personlig relevans er når elevene forstår hva de lærer, hvorfor det er viktig, og hvordan dette påvirker livet deres, også utenfor skolen (Beni et al., 2017). Meningsfylte opplevelser og erfaring kan knyttes til motivasjon (Beni et al., 2017), og dermed være en kilde til at eleven blir en aktiv deltaker i egen læringsprosess. Jensen et al. (2017) argumenterer med at tilnærminger som har *fokus på hele barnet*, og som tar utgangspunkt i aktiv deltakelse og engasjement hos elevene, vil bidra til internalisering og eierskap og dermed fremme varige endringer i de tre helsebringende dimensjonene i opplevelse av sammenheng.

Studien har gitt oss en forståelse av hvordan det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan bidra på ulike måter til at elevene i skolen

opplever *sammenheng og mestring i eget liv*. På den ene siden kan flere fag gi elevene kunnskap som er viktig for å mestre eget liv. Informantene i denne studien eksemplifiserer det med seksualundervisningen i naturfag og livsnære praktiske problemstillinger i matematikk. På den annen side kan temaet bidra til at det blir mer praktisk arbeid og søkelys på mestring i alle fag. Sist, men ikke minst, kan både temaets tverrfaglige natur og behovet for å koble undervisningen i skolen tettere til livet utenfor skolen slik vår studie viser, gjøre det nødvendig å organisere en stor andel av undervisningen i tverrfaglige tema med utgangspunkt i samfunnet utenfor skolen. Dette er i tråd med Deweys perspektiv på læring (1996b) som ser utdanning som en kontinuering/rekonstruksjon av erfaringer for å beherske livet i nåtid.

Metodiske styrker og svakheter

På samme måte som i de fleste studier der dataene baseres på tematisk analyse, farges resultatene av forskerens teoretiske antakelser og deres analytiske ressurser og ferdigheter (Braun & Clark, 2019). Imidlertid kommer forskerne i vår studie fra ulike fagområder og forsknings-tradisjoner, noe som kan bidra til å redusere den eventuelle negative effekten av forskernes subjektivitet i analysene. En annen begrensning med vår studie er at den omfatter relativt få informanter, som alle kommer fra det samme emnet som de selv har valgt å ta. Man kan derfor anta at disse studentene har både en sterkere interesse for og mer kunnskap om temaet enn det lærerstudenter vanligvis har. For å motvirke at studentene kom med utsagn og synspunkt som lå tett opp til det faglærere formidlet i emnet, ble forskningsintervjuene foretatt fire måneder etter undervisningsslutt og tre måneder etter eksamen. Vi så også at studentene beskrev og trakk erfaringer fra tidligere emner og praksis i lærerutdanningen. Det gir imidlertid ingen garanti for at studentene ikke svarte på en måte som de trodde forskerne foretrakk. Funnene i denne studien må sees i lys av dette. På den annen side styrkes troverdigheten og overførbarheten ved at studien samler informanter med ulik faglig bakgrunn. Når de likevel i stor grad løfter frem de samme perspektivene, er det en indikasjon på at funnene treffer godt ut fra hva som er sentralt

i temaet folkehelse og livsmestring i skolen. Flyvbjerg (2006) poengterer da også at slike casestudier, med få informanter og begrenset bredde, er viktige for å løfte ulike perspektiver inn i kunnskapsutviklingen knyttet til et gitt tema, og kan, sammen med andre tilsvarende studier, gi et mer helhetlig bilde.

Avsluttende kommentarer

Studien understøtter verdien av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen og synliggjør at lærere bør ha fokus på tematikken til daglig i alle fag og med en tverrfaglig tilnærming. Det legger press på lærerutdanningene til å gi studentene det nødvendige faglige grunnlaget for å kunne gjøre den jobben. Denne studien er gjort av forskere med ulik faglig og forskningsmessig bakgrunn og med et smalt utvalg av studenter. Vi trenger derfor mer forskning som kan gå mer i dybden innenfor de samme, og andre, fagområder. Det er også behov for å avdekke hva et bredere utvalg av studenter og lærere i skolen mener om folkehelse og livsmestring sin posisjon i skolen nå og i tiden som kommer.

Referanser

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11–18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen*. Gyldendal Akademisk.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater (NOVA-rapport 5)*. NOVA, OsloMet.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Beni, S., Fletcher, T. & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Beni, S., Ní Chróinín, D. & Fletcher, T. (2021). 'It's how PE should be!': Classroom teachers' experiences of implementing meaningful physical education. *European Physical Education Review*, 27(3), 666–683. <https://doi.org/10.1177/1356336X20984188>
- Biesta, G. (2017). What if? Art education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G. Biesta, D. & R. Cole (Red.), *Art, artists and pedagogy. Philosophy and the arts in education*. Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37–47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Brean, A. & Skeie, G. O. (2021). *Musikk og hjernen*. Cappelen Damm.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing – understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Bølling, M., Mygind, E., Mygind, L., Bentsen, P. & Elsborg, P. (2021). The association between education outside the classroom and physical activity: Differences attributable to the type of space. *Children*, 8(6), 1–14. <https://doi.org/10.3390/children8060486>
- Bølling, M., Pfister, G. U., Mygind, E. & Nielsen, G. (2019). Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 94, 29–41. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.014>
- Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R. & Kriellaars, D. (2019). Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model. *Sports Medicine*, 49, 371–383.
- Chemi, T. (2020). *Kreative læreprosesser og æstetiske perspektiver. (Ud)dannelse for det hele menneske*. Aalborg Universitetsforlag.
- Crawford, B. A. (2007). Learning to teach science as inquiry in the rough and tumble of practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(4), 613–642. <https://doi.org/10.1002/tea.20157>
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow – optimaloplevelsens psykologi*. Munksgaard.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.

- Deleuze, G. (2004). *Difference and repetition* (P. Patton, Overs.). Continuum. (Opprinnelig utgitt 1968).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2016). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Overs.). Bloomsbury. (Opprinnelig utgitt 1980).
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Dewey, J. (1996a). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster* (s. 53–66). Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1996b). Utdannelse som konservativ og progressiv. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling: Klassiske tekster* (s. 41–52). Ad Notam Gyldendal.
- Eriksson, M. & Lindström, B. (2008). A salutogenic interpretation of the Ottawa Charter. *Health Promotion International*, 23(2), 190–199.
- Faskunger, J., Szczepanski, A. & Åkerblom, P. (2018). *Klassrum med himlen som tak: En kunnskapsöversikt om vad utomhusundervisning betyder för lärande i grundskolan*. Linköpings universitet.
- FIKS. (2022, 11. januar). *Hvordan kan skoler arbeide tverrfaglig?* Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/hvordan>.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Frøyland, M. & Remmen, K. B. (2019). *Utvidet klasserom i naturfag*. Universitetsforlaget.
- Gibson, J. J. (2014). *The ecological approach to visual perception*. Psychology Press Classic Editions. Psychology Press. (Opprinnelig utgitt 1979). <https://doi.org/10.4324/9781315740218>
- Haga, M. (2021). Body and movement in early childhood; spaces for movement-based play. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 526–529. <https://hdl.handle.net/11250/3034662>
- Haga, M., Haapala, E. & Sigmundsson, H. (2019). Physical fitness in children. I S. Hupp & J. Jewell (Red.), *The encyclopedia of child and adolescent development*. Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecado32>
- Heide, A.-L. (2021). Bærekraft – lærekraft: Estetiske læringsprosesser gjennom tverrfagligarbeid i grunnskolelærerutdanningen. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher education as context for music pedagogy research*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, B. B., Dür, W. & Buijs, G. (2017). The application of salutogenesis in schools. *The handbook of salutogenesis* (s. 225–235). https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_22

- Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10(3), 235–266. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.05.008>
- Kafof, B. S., Podvršič, M. & Dimec, D. S. (2020). Interdisciplinarity of music education and natural and social science in Slovene basic education. I J. Žnidaršič (Red.), *Interdisciplinary perspectives in music education*. Nova.
- Knoop, H. H. (2005). Om kunsten at finde flow i en verden, der ofte forhindrer det. I H. H. Knoop & J. Lyhne (Red.), *Et nyt læringslandskap. Flow, intelligens og det gode læringsmiljø*. Dansk Psykologisk forlag.
- Kulset, N. (2018). *Din musikalske kapital*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (Rapport). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement-ogutforskertrang/id2665820/>
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2015). *Haikerens guide til salutogenese. Helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Lorås, H. (2020). The effects of physical education on motor competence in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports*, 8(6), 88. <https://doi.org/10.3390/sports8060088>
- Menescardi, C., De Meester, A., Morbee, S., Haerens, L. & Estevan, I. (2022). The role of motivation in the conceptual model of motor development in childhood. *Psychology of Sport and Exercise*, 61, 102188. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102188>
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Bokforlaget Daidalos.
- Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bolling, M. & Bentsen, P. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review and quality assessment of the evidence. *Health & Place*, 58, 102136. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2019.05.014>
- Mæland, J. G. (2012). *Forebyggende helsearbeid*. Universitetsforlaget.
- Mæland, J. G. (2013). *Hva er helse?* (2. utg.) Universitetsforlaget.
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning – et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- Quennerstedt, M. (2018). Healthying physical education – on the possibility of learning health. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1539705>

- Remmen, K. B. & Iversen, E. (2022). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(4). <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796>
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sikt. (u.å.). <https://sikt.no>
- Small, C. (1998). *Musicking – the meaning of performing and listening*. Wesleyan University Press og University Press of New England.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. I C. Willig & W. S. Rogers (Red.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology*, (2. utg., s. 17–37). Sage.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Thought and language*. MIT Press.
- Walseth, L. T. & Malterud, K. (2004). Salutogenese og empowerment i allmennmedisinsk perspektiv. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 124, 65–6. <https://tidsskriftet.no/2004/01/kronikk/salutogenese-og-empowerment-i-allmennmedisinsk-perspektiv>
- Wilhelmsson, B., Ottander, C. & Lidestav, G. (2012). Teachers' intentions with outdoor teaching in school forests: Skills and knowledge teachers want students to develop. *Nordic Studies in Science Education*, 8(1), 26–42. <https://doi.org/10.5617/nordina.357>

About the Authors

Kari Bjerke Batt-Rawden is a sociologist, professor emerita in Health Sciences/Health Promotion at Norwegian University of Science and Technology (NTNU). She has her PhD studies from the University of Exeter, England in “Music and Health Promotion”. Batt-Rawden works with research and development work within nature-culture-health interplay from a salutogenic perspective. She has published several international and national publications. Further information: <https://www.ntnu.edu/employees/kari.batt-rawden>

Ellen Foyen Bruun is Emeritus Professor of Drama and Theatre at Department of Art and Media Studies, Norwegian University of Science and Technology (NTNU). Her research contributions cover drama and theatre education in higher education, voicework, dramatherapy and applications of the arts in therapeutic and educational contexts. Further information: <https://www.ntnu.edu/employees/ellen.bruun>

Monika Haga is professor of physical education and sports at the Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Department of Teacher Education. She is a qualified physiotherapist and teacher in physical education/sports. Teaching and research interests include physical education, motor development and learning, motor competence, physical activity, health, and public health. Further information: <https://www.ntnu.no/ansatte/monika.haga> or <https://www.researchgate.net/profile/Monika-Haga>

Anne-Lise Heide is associate professor of music at Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Department of Teacher Education. Her research interests include music, arts and wellbeing in education, interdisciplinarity and aesthetic learning processes in education. Further information: <https://www.ntnu.no/ansatte/annelhei>

Harald Bentz Høgseth (dr.art.) holds a position as Professor of Arts and Crafts Education with focus on Craft at the Norwegian University of Science and Technology (NTNU) and is appointed as professor in Conservation (Kulturvård) with focus on Craft Science, University of Gothenburg. Høgseth's background as skilled carpenter and archaeologist has influenced his scientific work. His approach is related to ontological and epistemological aspects of craft science. Hermeneutic- and phenomenologically oriented craft research related to Heidegger's existentialism and posthumanism has been carried out together with embodied learning in qualitative/ post qualitative studies.

Runa Hestad Jenssen (PhD) is an associate professor in music education at Nord university, Faculty of Education and Arts. Runa is a singer, teacher and researcher who is passionate about voices. Her background comes from the performing field as a classically trained soprano, where she works with a repertoire that ranges from Norwegian folk music to opera and contemporary music. Her research focuses on voice, gender, difference, embodiment, and the sociocultural aspects of singing. Currently, Runa is the project manager and researcher in the Horizon Europe project dialoguing@rts. Further information: <https://www.nord.no/om/ansatte/runa-hestad-jenssen>

Ronald Kibirige (PhD) is a music and dance educator, researcher, practitioner, and music craftsman. He is Associate Professor of Arts Education at the Norwegian University of Science and Technology (NTNU). His research interests are in exploring interdisciplinary formal and non-formal pedagogical approaches for music, dance, and dance-music arts education; dance and music as interactive knowledge-bodies; and dancing, musicking, and dance-musicking as situated, and community cultural-specific processes of knowing.

Kirsti Kvaløy (D.Phil.) is professor in epidemiology at Norwegian University of Science and Technology (NTNU), HUNT Research Centre, Department of Public Health and Nursing. She is also the PI of The Young-HUNT Study. Her research interests includes population-based studies

on prevalence and trends related to disease and behavioural patterns. In addition, to explore the associations between exposures and health outcomes; cross-sectionally and longitudinally. Further information: <https://www.ntnu.no/ansatte/kirsti.kvaloy>

Dag Atle Lysne is an associate professor in biology and in teaching and learning of science at Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Department of Teacher Education. His research interest include how learning can be contextualized and facilitated through place-based teaching in school and in teacher training.

Bente Irene Løkken (PhD) is a research advisor at the North Trøndelag hospital trust. She is an epidemiologist and her research interests include culture, activity and mental health within public health, biostatistics, healthcare, and international health (analytical approach). For the present book chapter, Løkken was a researcher at the Norwegian Resource Center for Arts and Health. Further information: <https://app.cristin.no/persons/show.jsf?id=19956>

Sofia Lång is assistant professor of arts and crafts at Nord University, Faculty of Education and Arts. Her research interests include the aesthetic experience from a visual arts perspective, for the time being in early childhood education, as well as in conjunction with arts and health. Further information: Sofia Alexandra Lång (nord.no)

Elisabeth Nygård-Pearson is an Assistant Professor of Music at Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Department of Music and a Coordinator at Trondheim School of Culture. Her research interests include Music and Health in a hospital setting, the Kodaly method philosophy, Didactics in teaching and the collaboration between Primary Education and Music Schools

Vegar Rangul (PhD) is Associated Professor in behavioral epidemiology at HUNT Research Centre, Norwegian University of Science and Technology (NTNU). His expertise is in behavioral epidemiology,

measurement of physical activity and sedentary behaviour in large epidemiological population studies. He has been project leader for several project with external founding, both educational programs and research projects. Currently leading a national educational programme in music-based caregiving at the Norwegian Resource Center for Arts and Health, financed by The Norwegian Directorate of Health. Further information: <https://www.ntnu.edu/employees/vegar.rangul>

Egil Reistadbakk is an assistant professor of music and music education at Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Department of Teacher Education. His research interests include music technology, popular music pedagogy and digital music making. He is also an active performing musician. Further information: <https://www.ntnu.no/ansatte/egil.reistadbakk>

Jorid Bakken Steigum is Assistant Professor at the Department of Art, Design and Drama, Oslo Metropolitan University. She is a drama lecturer and pedagogical supervisor in teachers' education. Her work experience covers secondary drama teaching and special counselling in students' mental health in secondary education. Her research interests include drama and mental health along with diversity and minority perspectives.

Marit Stranden (PhD) is CEO at the Norwegian Resource Center for Arts and Health (<https://kulturoghelse.no/>) and visiting associate professor at Norwegian University of Science and Technology (NTNU). She has a background in research, teaching, and management. The research interest has changed from neuroscience towards public health and the role of culture in perceived quality of life and sustainability. Further information: <https://www.nord.no/en/about/employees/marit-stranden>

Erik R. Sund (PhD) is a researcher at the Trøndelag Health Study, Department of Public Health and Nursing, NTNU. His research interests include epidemiology and public health. Further information: <https://www.ntnu.edu/employees/erik.r.sund>

Jenny Wiik is a project researcher and designer at Novia University of Applied Sciences, Faculty of Health and Welfare. In previous research and teaching in Åbo Akademi University they focused on Arts Policy, Gender and Art History and Visual Culture. Wiik has also worked as a professional freelance illustrator for 15+ years, and facilitated art workshops for all ages. Their current research interest is design and creative methods in the social and healthcare sector. Further information: <http://www.jennywiik.com>

Review Panel

- **Hege Bjørnestøl Beckmann** (PhD), Associate Professor of Music, University of Agder, Faculty of Fine Art. Norway
- **Hilde Synnøve Blix** (PhD), Professor of Aural Skills and Music Education, The Arctic University of Norway
- **Stephen Clift** (PhD), Professor Emeritus, Sidney De Haan Research Centre for Arts and Health, Canterbury Christ Church University, UK
- **Nina Scott Frisch** (PhD), associate professor emerita in art education, Queen Maud University College of Early Childhood Education. Norway
- **Jill Halstead** (PhD) Professor in music, Griegakademiet, University of Bergen. Norway
- **Thomas R. Hilder** (PhD), Associate Professor in Ethnomusicology, Programme Leader for Musicology, Department of Music, Norwegian University of Science and Technology
- **Katarina Lindblad** (PhD), associate professor in musicology, Norwegian University of Science and Technology, dept. of music, Norway.
- **Mette Bøe Lyngstad**, Professor in drama and applied theatre, Western Norway University of Applied Science, Norway
- **Audhild Løhre** (PhD), Professor Emerita, Department of Teacher Education, Norwegian University of Science and Technology
- **Rose Martin** (PhD), Dean of Faculty of Education, Arts, and Culture, Nord University, Norway
- **Richard McGrath** (PhD), Lecturer in Health Sciences, University of South Australia.
- **Anne Lise Nordbø**, Associate Professor in drama and theatre, University of South-Eastern Norway, Norway
- **Bjørn Rasmussen** (Dr.Art), Professor Emeritus in Drama /Theatre, Norwegian University of Science and Technology, Norway

- **Rita Sørly** (PhD), Professor Social work. The Arctic University of Norway
- **Gro Trondalen** (PhD), Professor of Music Therapy, Norwegian Academy of Music. Norway
- **Torill Vist** (PhD), professor of music education, Oslo Metropolitan University, Norway
- **Trine Ørbæk** (PhD), Professor in Pedagogy, University of South-Eastern Norway

The anthology *Health and Life Skills Through Music, Arts and Culture in Education* describes and explores the field of arts, culture and life skills throughout the education system from kindergarten to university-based teacher training programs. It has been designed in close collaboration with the research project entitled, *Universitetskulturskoleprosjektet* (UniKuP) and the research group *Kunst- og kulturfaglig livsmestring i utdanningen* (KuL-forsk).

The authors are researchers and pedagogues from various art of subjects and the editors represents together a broad experience with art subjects and health in higher education consisting Anne-Lise Heide, Kari Bjerke Batt-Rawden, Elin Angelo as well as the CEO of the Norwegian Resource Center for Arts and Health, Marit Stranden.

The target group is teachers in education course from kindergarten, *kulturskole*, primary and secondary school and higher education. We hope this anthology will provide inspiration and ideas for further development of new teaching methods and competence in the field of arts, culture and life skills.

ISBN 978-82-02-84266-6



www.cda.no