

Musikkterapi som læring i praksisfellesskap – en fortelling om et rockeband

Viggo Krüger

Innledning

Under min egen oppvekst ble deltagelse i et rockeband en viktig del av tilværelsen. I disse årene kjøpte jeg elgitar og startet bandet *Little Ease* sammen med noen kamerater. Vi ble interessert i popmusikk og ønsket om å skrive egne låter med tekster dukket tidlig opp. En gang på denne tiden skrev en litt eldre kamerat og jeg låten *Eddie*.

Eddie want to be a free boy, he don't want to be used like a toy
But he, got this letter in the mail today, you must get out in the war and pay
But Eddie didn't want, because he's too scared

Dette var en antikrigstekst basert på redsel for atomkrig. Låten handlet om oss og satte våre egne opplevelser i sammenheng med resten av verden. Vi brukte tid på å spille inn låten i studio og sangen finnes i dag på en gammel kassett. Jeg kan enda fornemme den litt såre, men likevel triumferende følelsen over det tekstlige innholdet – og den mollstemte melodien. I ettertid vil jeg si at låten representerer en forklaring og en liten løsning på de eksistensielle problemer vi som ungdommer opplevde på den tiden. Låten løste ikke verdensproblemene eller de konfliktfylte tenåringserfaringene, men den gjorde livet litt mer meningsfylt, ved å sette ord og musikk til individuelle handlinger og til historisk og geografisk plassering. Jeg opplevde også at bandet gav følelse av fellesskap og tilhørighet, og dette betydde mye for meg på denne tiden.

I årene etter *Little Ease*-perioden har rockebandet som arena fulgt meg videre i min livsbane. Som tidlig voksen opplevde jeg noen år som profesjonell musiker i et band som ga ut fire plater, og som dro på utallige turner. Disse årene inneholdt mye læring i form av *learning by doing*, på godt og vondt. Selv om vi alle i bandet kom levende ut av denne perioden, var mange erfaringer dyrekjøpte. Jeg skal ikke komme nærmere inn på dette her, men vil peke på betydningen av den kunnskapen de andre medlemmene av bandet og jeg tilegnet oss ved å *gjøre praktiske handlinger sammen* i et praksisfellesskap. Denne typen kunnskap har kommet til meg gjennom aktiv deltagelse i det bandet jeg var en del av, og representerer i dag verdifull læring for meg når det gjelder samspill, låtskriving og improvisasjon. Medlemskapet i bandet har også gitt en god innfallsport til mitt virke som musikkterapeut.

Den herværende teksten er basert på tre års arbeid som musikkterapeut sammen med en ungdom ved en ungdomskole. Det spesielle med hendelsene,

som var grunnlaget for denne teksten var at rammene for spesialundervisningen som ble gitt på ungdomskolen ble ”sprengt” i forhold til hva som til da hadde vært ordinær praksis ved opplæringsinstitusjonen. Gjennom aktivitet i spesialundervisningstimer ble et rockeband dannet for å gi bedret miljø for læring. Historien starter når jeg treffer en av deltagerne i bandet, heretter kalt Daniel. Daniel er 13 år og går i åttende klasse. Han har diagnosen AD/HD og mottar spesialundervisningstimer, hvorav fire i form av møter med musikkterapeuten. Daniel er beskrevet som særlig belastet ungdom i forhold til emosjonelle og atferdsmessige problemer, og er karakterisert som en gutt med alvorlige faglige og sosiale læreproblemer. Et viktig mål med musikkterapien jeg vil tilby er en hjelp der Daniels AD/HD-egenskaper kan gjøres om fra negative stigmatiserte ”problembarn”-egenskaper til positive egenskaper i samspill med andre (Hartmann 1999). For å lykkes med dette må jeg ta i bruk og samarbeide med de samme omgivelsene som i utgangspunktet allerede har stemplet Daniel som ”versting”, nemlig skolen, barnevernet og hans lokalmiljø forøvrig. En slik strategi for musikkterapi kan sees i sammenheng med en forståelse av musikkterapi som ressursorientert hjelp til individer eller grupper (Procter 2001 Rolvsjord, 2004).

Mine erfaringer på ungdomskolen ble til datamateriale for min hovedfagsoppgave, *Læring gjennom deltagelse i et rockeband* (Krüger 2003). En viktig oppdagelse jeg gjorde gjennom dette arbeidet var at musikkaktivitetene ”akkumulerte” fra enkle konkrete handlinger til komplekse handlingsforløp. Denne utviklingen innebar et forløp der praktiske aktiviteter ble til avansert samarbeid i praksisfellesskap med flere utøvere og bruk av abstrakte artefakter. Det herværende kapitlet er basert på denne hovedoppgaven og fortelles gjennom vignetter fra en casestudie (Stake 1995, 2005; Yin 1989). Dette er en metode som blir brukt for å se på sammenhenger mellom analyse og fortolkning av datamateriale og teoriutvikling. Ordet case kommer fra det latinske ordet casus, og henspiller på betydningen av det enkelte tilfellet (Andersen 1997). Unike enkeltfenomen kan sees i sammenheng med sosiale forhold og teori. Subjektiv deltagelse og forståelse er avgjørende i fortolkningsprosessen. Viktige drivkrefter i denne casefortellingen er låter og tekster, da disse danner rammer for historien. Historien fortelles progressivt, fra starten av et forløp til slutten.

Viktigheten av å gjøre praktiske aktiviteter sammen

Den første delen av musikkterapiperioden med Daniel kan beskrives som en innledende fase der bruken av ting, verktøy og teknologier er avgjørende. For å oppnå kontakt og for å bli bedre kjent bruker Daniel og jeg mye tid innledningsvis til utforske ulike instrumenter og teknisk utstyr sammen. Han kan slik finne ut hvem jeg er og jeg kan lære litt om Daniels kunnskaper og preferanser. Jeg bruker tid på å lytte og observere hva Daniel gjør eller sier, og tar hans handlinger og initiativ som grunnlag for valg av metode/aktivitet. Slik prøver jeg å innta en empatisk innstilling og vise en personlig interesse. Jeg prøver likevel ikke å stille for direkte personlige spørsmål. Min personlige erfaring med

ungdommer er at de kan føle seg ”invadert” hvis en voksen spør direkte spørsmål som ”hvordan har du det?”, eller hva ”føler du?” Møtene mellom Daniel og meg blir slik sett mediert av de fysiske instrumentene som er tilgjengelig. Møter som er mediert av fysiske gjenstander kan virke mindre ”farlig” enn møte ansikt til ansikt med et annet menneske.

Gjennom praktisk bruk får ting bruksfunksjoner og er slik ikke atskilt i en egen fysisk verden, men blir gjennom praktisk aktivitet en del av menneskers subjektive opplevelse gjennom dannelse av mentale representasjoner og sosiale konvensjoner (Costall & Dreier 2006). Et fokus mot ting i musikkterapi er ikke ment å skulle degradere betydningen av mellommenneskelige relasjoner, men snarere utvide forståelsen av hva slike relasjoner rommer. En viktig antagelse er at ting ikke skaper avstand mellom mennesker, men bringer dem nærmere sammen gjennom aktivitet. Tingene rammer inn aktiviteten mellom mennesker og gir den retning. Musikkterapi kan handle om at deltagere bruker tid på å oppdage brukspotensialet ved ting og tilegger dem sosial og kulturell mening. Bruken av ting i musikkterapi muliggjør derfor avdekking av ny kunnskap og utvikling av nye metoder å gjøre ting på. Ved å bruke gjenstandene utvikler mennesker teknikker og utrustes med strategier og prosedyrer for handling. Slike strategier for handling kan være gunstige for musikkterapeutiske prosesser.

Sammen utforsker Daniel og jeg mulighetene instrumentene og dataverktøyene har for å lage lyder og etter hvert musikk. Gjennom innledende musikkterapitimer lærer Daniel å spille trommer, han lærer å spille i takt og kjenne igjen musikalske og sosiale koder. Han lærer også å bruke datamaskin som musikkinstrument. Ved at objekter blir omgjort til kulturelle artefakter med tilhørende bruksfunksjoner lærer vi også å kjenne hverandres handlingsmåter, emosjonelt og sosialt. Etter hvert som instrumentene får stadig mer avanserte funksjoner, utvikles nye aktiviteter og grensene for hva vi gjør sammen utvides. Vi tar i bruk teknologi for å spille inn musikk og vi bruker tid på å utforske musikkprogrammer. Den *grensesprengende* virksomheten Daniel og jeg sammen deltar i med musikk som hovedfokus, fører til at nye strategier for handling utvikles. Vi lærer oss å gjøre nye ting sammen og vi utvider både den verbale og den nonverbale kommunikasjonen oss imellom.

Møtene med Daniel er planlagt og organisert slik at aktivitet står i sentrum. Gjennom aktiviteten som utspiller seg, kan vi utvikle metoder og teknikker for samspill og improvisasjon. Etter hvert kan vi også inkludere andre ungdommer. Det er ikke alltid på forhånd fastlagt hvilke aktiviteter vi skal gjøre og praksisen blir til underveis. De første møtene inneholder samspill med sanger som *Satisfaction* eller *Proud Mary*. Dette er forholdsvis enkle rockelåter som innbyr til forutsigbarhet og enkle rytmer. Jeg legger føringer i forhold til rytme og dynamikk. Etter hvert kan vi også spille enkle bluesimprovisasjoner. Spillingen vår er preget av prøving og feiling og det er et høyt aktivitetsnivå i timene. Etter hvert som Daniel kommer inn i *grooven*, stoler Daniel mer på seg selv og han oppdager sin egen musikalske kompetanse. Dette snakker vi om og jeg bruker tid på å anerkjenne hans ressurser. Jeg vil at Daniel skal få kjenne på konsekvensene av egne handlinger på en positiv måte. Slik kan han utvikle forklaringsmodeller i forhold til sin egen rolle i den musikalske sammenhengen.

Det er derfor viktig å la Daniel få oppleve at hans handlinger får konstruktiv innhold og gir gode resultater. Jeg legger vekt på å fortelle ham at hans trommespill er en viktig del av et samspill og vi diskuterer dette sammen. Han er enig i at trommespillet er viktig for å holde *grooven* og han anerkjenner sitt eget bidrag i forhold til dette. Han skjønner at hans trommespill er viktig for at musikken skal låte bra. Han blir også ganske fornøyd når vi sammen klarer å fullføre en sang. Etter innspillinger av musikken på datamaskin samtaler vi om kvaliteten på lyden og på spillingen. Innspillingerne danner derfor viktige rammer for samtaler og for refleksjoner over egne handlinger.

Samtaler er altså viktige samlingspunkt mellom Daniel og meg. Gjennom aktivitetene som oppstår, snakker vi mye om temaer knyttet til bruken av instrumentene og om selve musikken. Samtalene oss i mellom utvikler seg til nye temaer og slik blir vi også bedre kjent. Jeg får høre om hans personlige bakgrunn, hva han liker å gjøre på fritiden og hvem han har som venner. Vi bruker samtaler rundt musikkøvingene til å utvikle relasjoner til tingene rundt oss, til hverandre og til andre viktige personer. I løpet av noen uker føler jeg at jeg kjenner Daniel og hans sosiale omgivelser ganske godt. Jeg føler også at han er blitt kjent med meg. Hvert møte med Daniel er unikt og bærer med seg potensialer til utvikling av handlingsforløp.

Young Sonic

To andre elever er ”tatt opp” i fellesskapet. De to nye elevene behersker instrumentalspill godt på henholdsvis gitar og bass. Innlemmelsen blir gjort først og fremst fordi vi trenger flere medlemmer i bandet og fordi lærere og rektor mener dette vil representere utvidede muligheter for Daniels sosiale kompetanseutvikling. Slik kan Daniel få mulighet til å være i aktivitet med elever fra klassen sin og være en del av det øvrige skolemiljøet. Våre forholdsvis enkle musikalske og sosiale spilleregler blir utfordret når det kommer to nye medlemmer til gruppen. Bandet, som ble startet som et arbeidsprosjekt, var ment å vare kun noen uker, men ble forlenget og skulle vise seg å vare i tre år. I forbindelse med utvidelsen blir det etablert øvingsrom for bandøving på skolen. Det er imidlertid ikke uproblematisk å skape et slikt autentisk øvingsrom. Skolen er i det hele tatt ikke et særlig egnet sted for et rockeband, særlig med hensyn til lydstry. Mange vil hevde at skolen ikke er et egnet sted for læring i det hele tatt, men det er en annen historie (Becker 1972).

Arbeidet ungdommene legger ned i bandet bærer preg av en impulsiv og kreativ arbeidsmetode. Musikken blir til ”der og da”, i samarbeid mellom medlemmene. Bandmedlemmene vil lage egne låter med egne tekster og ungdommene kommer med ting de har lyst til å snakke om. Basert på samtaler mellom medlemmene i bandet, skriver vi en sang om en opplevelse Daniel har hatt på en fest. Teksten til sangen handler om en episode der Daniel så at noen ble skadet. Denne hendelsen ble han skremt av og han vil uttrykke dette.

I saw that
(Young Sonic)

I was walking to the party,
they where gathering all around
All the young boys and girls,
they where having a lot of fun
I went up to the house,
and went into the living room
Some boys they were starting to fight,
they where gathering all around
I saw that....
And it wasn't a nice sight

Teksten, melodi og arrangementet blir improvisert frem i samhandling med bandmedlemmene. Arbeidsmåten med melodi og hamonisering er ganske lik arbeidsmåten med tekstene. Ungdommene gir uttrykk for hvilket tempo sangen bør gå i, eller foreslår hvilken type sang det skal være, eksempelvis punk, rock eller heavy. Deretter spiller vi ulike riff som vi enten godtar eller forkaster. I samarbeid finner vi frem til hva vi synes er tøft eller bra nok.

Medlemmene i bandet bruker improvisasjon for å fungere sammen som gruppe. Aktivitetene som utspiller seg handler om å definere og konstruere ny kunnskap knyttet til omgivelser og opplevelser. Virksomheten blir stadig mer kompleks og historiene blir velinformerte. Musikk er mediet vi arbeider gjennom som verktøy, komposisjon og innspilling. Læringen som foregår i rockebandet er ikke preget av detaljstyrte lære- eller ukeplaner, men er situasjonsavhengig og oppstår i helt spesielle sammenhenger. Rockebandet blir et praksisfelleskap som tilbyr rammer for aktivitet og utvikling av ny kunnskap.

Blindead

De fysiske rammene for rockebandet er preget av et autentisk læremiljø hvor fokus ligger på bruk av musikk som anvendelse og konstruksjon av kulturelle artefakter. Målet med arbeidet er å skape et genuint og personifisert miljø hvor utvikling av relasjoner til ting og mennesker kan foregå. Øvingsrommet hvor aktiviteten foregår, fungerer som et sosialt territorium for gruppen og er de unge menneskenes læreverksted. Den sosiale organiseringen av bandet representerer en oversiktlig arena som klasserommet eller friminuttet ikke kan tilby. Bandets sosiale oppbygning, med egne regler, normer og gester er forståelige, nettopp fordi de er et resultat av selve aktiviteten og deltagelsen. Rockebandet jobber mot klare egendefinerte målsetninger som inkluderer CD- innspilling i studio, deltagelse på konserter eller talentkonkurranser. Medlemmene i bandet får stor grad av eiendomsfølelse til sitt eget arbeid og til låtene. Dette gir en god motivasjon for de videre arbeidsoppgavene. Dette kommer som et resultat av at medlemmene er en del av noe som er større enn dem selv, de er så og si vevd inn i en større handlekontekst som har gitt dem større grad av handlemuligheter.

Daniel lærer stadig å se seg selv i forhold til andre og han lærer at hans egne handlinger får konsekvenser.

Det siste året på ungdomskolen skifter rockebandet navn til *Blindead*. Gjennom bruk av symboler markerer og konstruerer bandmedlemmene stadig ny identitet og tøffere meninger. De går med T-skjorter og hører på "kul" og "riktig" musikk, de kjøper musikkblader og utveksler oppfatninger om hva som er "inn" eller "ut". Det blir stadig viktigere å kunne bruke sterke symboler for å opprettholde status innen bandet. Å sette ord på følelser eller beskrive situasjoner er sterke virkemidler og gir muligheter for selvrealisering og bekreftelse. Medlemmene går gjennom prosesser som i stor grad handler om det å "bli en annen" gjennom læringsprosesser. Medlemmene i bandet har etter hvert flere roller og identiteter, identiteter som ikke er statiske. Daniel er for eksempel fortsatt litt "problembarn", han er trommis, han er kamerat, elev og sønn. Dette fører til sterke konflikter mellom medlemmene, med lærere eller med foreldrene. Det er på dette tidspunktet ønskelig fra de andre medlemmene at Daniel i større grad enn før spiller ut rollen og identiteten som kamerat og trommis. De andre i bandet er lei av at Daniel er problemelev, og de reagerer sterkt hver gang Daniel gjør "dumme ting", som å gå på taket eller kaste stein. Det robuste miljøet i rockebandet blir slik en arena der Daniel føler at han bør spille ut en identitet som de andre liker.

Deltagerne i bandet lærer gjennom å utvikle begreper og regler for kommunikasjon. Begrepene og reglene bygger på erfaring som blir gjort i rockebandet. Praksisen som utspiller seg er spesiell i forhold til hva ungdommene opplever andre steder, hjemme eller på fritiden. Derfor trengs det å utvikles ord og begrep for å forklare hva som oppleveres. Dette innbefatter navn og koder for taktoppstilling, regler for når man kan spille høyt eller lavt, eller begrep for dynamikk. Sosiale regler og kulturell innforståthet er også en del av denne prosessen. Dette kan handle om at deltagelse fører til endring av identitet og selvoppfattelse. I musikkterapilitteraturen har særlig Even Ruud vært opptatt av hvordan musikk som kulturfenomen er sentral faktor i menneskers identitetskonstruksjon (Ruud 1997, 1998). I følge Ruud er musikk en styrende kraft når det gjelder menneskers opplevelse av hvem de er og hvorfor de handler slik de gjør. I likhet med Ruud, mener Lave & Wenger (1991) at identitet henger sammen med sosiale konstruksjoner. Individets deltagelse i sosiale systemer resulterer i tilegnelse av nye identiteter, en prosess som forsterker læreprosessen (ibid.). Det å spille i rockeband kan altså henge sammen med selvopplevelse og identitetskonstruksjon. Et slikt syn har Ruud og Berkaak etablert gjennom sitt antropologiske studie av rockebandet *Sunwheels* (1994). I likhet med *Sunwheels* er *Blindead* et rockeband hvor medlemmene representerer et lite samfunn hvor konstruksjon av identitet og selvfølelse kommer som et resultat av aktiviteten i bandet. Rockebandet er en møteplass hvor ungdommene benytter seg av musikalske og sosiale koder for å skape rom for mening og forhandler om virkelighetsopplevelse. Daniel og de andre gruppe-medlemmene skaper sammen rom for sine personlige egenskaper, sin kreativitet og entusiasme.

Prosessene bandet er inne i nå er imidlertid ikke en periode som foregår i det stille og fredelige. Diskusjonene og aktiviteten i bandet er til tider høylydt

og preget av krangling og uoverensstemmelser. Flere ganger må jeg gå mellom bandmedlemmer og som leder må jeg stadig snakke ”fornuft” med dem. Bandet fremstår av og til som en konfliktzone der deltagerne trekker hver sin vei. Det er på dette tidspunkt viktig å samles om felles målsetninger. Måten deltagerne snakker sammen på er endret til en tøffere tone med et betydelig innhold av begreper og uttrykk hentet fra pop og musikkverdenen. Forbildene og idolene er tøffere og ”voksne”.

Snakk om musikk er sentralt i denne fasen. Det å muntlig uttrykke seg om artister, musikkformer eller teknologier blir viktig og danner rammer for etablering av mening og læring. Betydningen av muntlighet i rockebandsammenheng omtales også av Berkaak og Ruud i boka om *Sunwheels* (ibid.). Snakket om musikken gir sosial mening og kulturell sammenheng og binder ungdommene sammen med de regionale og globale omgivelsene. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at medlemmene i bandet snakker om amerikanske grupper som *Nirvana*, *Metallica* eller *Green Day*. De diskuterer høylydt hvem som er best av de ulike bandene. De diskuterer hvilke låter som er bra og hvilke låter de selv vil spille. En av tekstene som lages på dette tidspunktet er inspirert av disse rockebandene. Det iøynefallende med denne teksten er at den er mer abstrakt enn den forrige teksten presentert over. De to ulike tekstene kan vitne om en endring i identitet og selvopplevelse. Mens *I saw that* var basert på konkrete opplevelser er *Lost* preget av et metaforisk billedspråk hvor opplevelse av håpløshet og ”det å miste seg selv” er beskrevet. Dette er temaer som går igjen i de rocketekstene de selv hører på. Det er mye som tyder på at de identifiserer seg med de etablerte rockebandene.

Lost
(Blindead)

Like an apple falling to the ground
I lost contact with the way I am
See you staring at me from far away
See me crawling on my knees for you

Getting dirty as I fall to the ground
There's a scar that I can't hide
Hoping everything will be alright
Make a wish and then we fly away

I can't give in
Cause I'm just a candle in the wind

Lost er en sang som ble til gjennom en lang krangel. Det er rart å tenke på at denne sangen i det hele tatt ble til, tatt i betraktning de vanskelige forholdene. I løpet av en av øvingene i forbindelse med komponeringen av denne sangen kaster bassisten en stol gjennom rommet og holder på å treffe Daniel i hodet. Situasjonen er ganske kritisk. Musikken til sangen er hard og gjengir det

aggressive lydbilde bandet er i besittelse av på dette tidspunktet. Låten er basert på hurtig tempo og tøffe gitarriff.

Daniel spiller nå bedre enn de fleste på hans alder og han mestrer stadig mer kompliserte sosiale situasjoner. Til tross for robuste sosiale forhold i bandet viser han stadig flere tegn på at han synes bandspillingen er en meningsfull aktivitet. Dette gjør han ved å snakke om bandet til kamerater og med familien. I denne perioden viser han en god utvikling når det gjelder det å unngå konflikter. Samtidig viser han stadig mindre problematferd. Etter hvert blir det knyttet forventninger til rockebandet fra andre elever på skolen, fra lærere og familie. Disse forventningene gir medlemmene økende grad av motivasjon for å prestere. *Blindead* blir veldig populære på skolen og mange er interesserte i hva de driver på med. Andre elever og lærere stikker innom for å høre en liten snutt eller for å skryte litt. Noen få klager over høyt lydnivå, men de fleste er positive. *Blindead* er et band de fleste lærere og elever på skolen har et forhold til. Foreldrene til medlemmene i bandet blir involverte og er opptatt av hvordan det går med bandet. De fleste foreldrene er ivrige publikummere på konserter. Daniel er blitt en elev andre elever kan beundre på grunn av hans trommespill. Mange lærere bemerker Daniels positive utvikling. Det spesialpedagogiske opplegget som ble dannet for Daniel er blitt til en naturlig handlekontekst hvor læring foregår i autentiske omgivelser sammen med jevnaldrende og bruk av kulturelle artefakter. Bandspillingen er blitt en del av Daniels fritidsaktiviteter og spiller inn som påvirkende i hans sosial liv. Slik har de opprinnelige musikkterapi-aktivitetene blitt en del av overgangene mellom Daniels ulike handlekontekster.

Sosiokulturelt perspektiv på musikkterapi

Prosessene som har vært beskrevet i rockebandet har handlet om det å stadig kunne lære, mestre, samarbeide og kommunisere i stadig økende grad. Verktøy og omgivelser har til enhver tid vært innstilt og tilpasset slik at medlemmene av rockebandet har kunnet flytte grensene for aktiviteter innenfor rammene av skoleinstitusjonen. De akkumulerte prosessene har innbefattet et økende behov for konstruksjon av kulturelle artefakter for at læringsprosessen skal kunne utvikle seg. For å forklare en slik læringsprosess finner jeg det sosiokulturelle perspektivet på læring relevant.

I et sosiokulturelt læringsperspektiv blir kunnskap konstruert dynamisk gjennom handling og aktivitet, idet mennesker kontinuerlig utvikler verktøy for samhandling i en sosiokulturell diskurs. I en slik sammenheng er ikke kunnskap en ting, en regel eller en oppskrift, men en analytisk abstraksjon, som energi som oppstår på ny, hvert øyeblikk. Kunnskap blir til gjennom praktisk bruk av ting, språk, regler, programmer eller oppskrifter og henspeiler på evne til å koordinere og styre atferd, til å tilpasse seg omgivelsene gjennom tilpasning til sosiale roller. I et slikt perspektiv er musikk en form for teknologi, en *performance* av relasjoner, der konkrete og abstrakte artefakter blir del av den biografiske fortellingen og den kulturelle konteksten gjennom handling, ikke ulikt Hysse Birgitte Forchammer's definisjon av begrepet technology: "Technology is a socially produced strategy for the use of things" (2006:132).

Tia DeNora trekker opp et lignende perspektiv på musikk som selvets teknologi (2000). Komposisjon, improvisasjon eller diktning kan være eksempler på *musikkteknologier*. Når terapeuten og ungdommen bruker ting sammen, tillegges tingene felles mening og funksjon. Dette skaper opplevelse av tilhørighet til de fysiske omgivelsene og til den sosiale/kulturelle konteksten. Når deltagere i musikkterapi utforsker klanger og lyder som kommer fra gjenstander og instrumenter dannes et felles "begrepsapparat" som blir grunnlag for samspill, komposisjon og poesi. Ved å sette ord, klanger og rytmer i sammenheng åpner det seg muligheter for å ramme inn fragmenter av opplevelser til en større helhet. En slik prosess er utgangspunkt for at *ting* blir satt i perspektiv. *Songwriting* er derfor å forstå som en *performance* av relasjoner mellom fysiske omgivelser og deltagere og sosiale/kulturelle kontekster. Sanger er derfor komplekse kulturelle artefakter med mange ulike lag av mening. En sang kan slik sees på som en abstraksjon, nærmest som en høyere organisering av relasjoner mellom fysiske omgivelser, kulturelle artefakter og mennesker. Låten representerer subjektive meninger og sosial/kulturell tilhørighet. Ved at låten binder komponisten/tekstforfatteren til tid og sted, kulturell kontekst og sosial virkelighet, blir låten å anse som en forpliktelse mellom skaperen og omgivelsene. Låten er slik en forbindelse mellom mennesket og virkeligheten, nærmest en bekreftelse på den. Låtskriving blir dermed en prosess som handler om å avdekke ny mening basert på gamle sannheter. Ved å skrive låter kan opphavsmannen lage nye strukturer basert på eksisterende nettverk av mening. Å lage låter handler derfor om å ta *ting* på alvor ved å gi dem mening, knytte dem til historiske hendelser og personlige og sosiale opplevelser.

Fra et sosiokulturelt perspektiv er tilpasning til omgivelsene gjennom oppfinnelse og bruk av fysiske og abstrakte artefakter avgjørende for menneskelig utvikling, både den ontologiske og den fylogenetiske (Cole 1996; Säljö 2004). Gjennom tilretteleggelse av artefakter, teknikker og teknologier lærer mennesker gjennom å ta del i praktiske og kommunikative samspill med andre (Wertsch 1985). Hensikten med å legge til rette for musikkaktiviteter gjennom musikkterapi blir derfor nært knyttet til konstruksjon og internalisering av psykologiske verktøy i den indre bevissthet gjennom samhandling med de ytre omgivelsene. Tilretteleggelsen kan sees i sammenheng med det Vygotsky-inspirerte begrepet *scaffolding* (stillaser for læring) og kan være med på å kaste lys over hva som skjer i møtene med Daniel og ungdommene i rockebandet. *Scaffolding* er et begrep som viser til interaksjonen mellom nybegynner og ekspert. Det hevdes at samspillet mellom meg og Daniel foregår innenfor den nærmeste utviklingssonen og den voksne støtter barnet aktivt, for deretter å la barnet overta og styre mer og mer av læreprosessen selv. Slik foregår læring mellom den som kan lite og den som kan mye. En videreføring av *scaffolding*-begrepet finnes hos Geoffrey Saxe (i Cole 1996). Han argumenterer for at det ikke bare er personer som kan fungere som stillaser for læring, men at også kulturelle artefakter kan spille en viktig rolle for hvordan barn og ungdom setter seg mål og oppnår læring. Han beskriver hvordan barns kjennskap og anvendelse av kulturelt bestemte artefakter er med på å gi grobunn for læring

(ibid). Dette gjør han ved å vise til at barn har kognitive strategier for å lære gjennom presentasjon av kulturelt betingede former og regler.

Det er denne evnen til å lage kulturelle artefakter gjennom kognitive strategier som utnyttes i arbeidet med rockebandet. Den praktiske aktiviteten i rockebandet resulterer i diskurser der ungdommene omskaper sin virkelighet i samspill med omgivelsene, situert innenfor sosiale kontekster av skoleinstitusjonen. Handlepotensialer utvides som et resultat av deltagelse og aktivitet (Säljò 2004). Lærere, foreldre og andre viktige personer er med på tilretteleggelsen for å skape optimaliserte oppvekst- og læringsvilkår. Dette perspektivet bygger blant annet på Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen (2001). Dette begrepet henspiller på de ideelle omgivelser for et barns personlige og sosiale utvikling. I den ideelle sonen for læring og utvikling er omgivelsene tilrettelagt av voksne slik at aktiviteten verken er for lett eller for vanskelig til at barnet kan få det til. Tilretteleggeren ligger "et hestehode" foran i leken, i arbeidet eller i samtalen. I den nærmeste utviklingssonen kan terapeut og klient sammen utvikle teknologier for samspill, improvisasjon eller lek gjennom aktiv bruk av verktøy og teknologier. I følge Vygotskys aktivitetsteori oppstår kunnskap og ferdigheter på to plan; først blir kunnskapen dannet i et psykososialt miljø, deretter blir ferdighetene internalisert på et indre plan. Den sosiale kunnskapsproduksjonen er primær, mens den individuelle er avledet fra den sosiale (ibid.).

Vygotskys teori har inspirert Lave og Wenger til å utforme teorien om situert læring (Lave & Wenger 1991). Situert læring er basert på ideen om at læring forekommer gjennom problemløsningsrelaterte handlinger i hverdagslivet. Denne formen for læring eksisterer i et robust, komplekst og sosialt miljø av aktører, handlinger og situasjoner (Anderson, Reder & Simon 1996). Situert læring kan forstås som:

Læring som skjer ved deltagelse i forskjellige sosiale situasjoner i hverdagslivet snarere enn bare lærer-elev relasjonen. Læring er knyttet til utvikling av personlige forutsetninger for å delta i forskjellige, bestemte handlekontekster i den samfunnsmessige praksis (Nielsen & Kvale, 1999:242).

Læringen foregår innenfor sosiale kraftfelt som fungerer som nyttige virkninger for den enkeltes lære- og utviklingsprosesser.

Community of practice [...] It does imply participation in an activity system about which participants share understandings concerning what they are doing and what that means in their lives and for their communities (Lave & Wenger 1991:98).

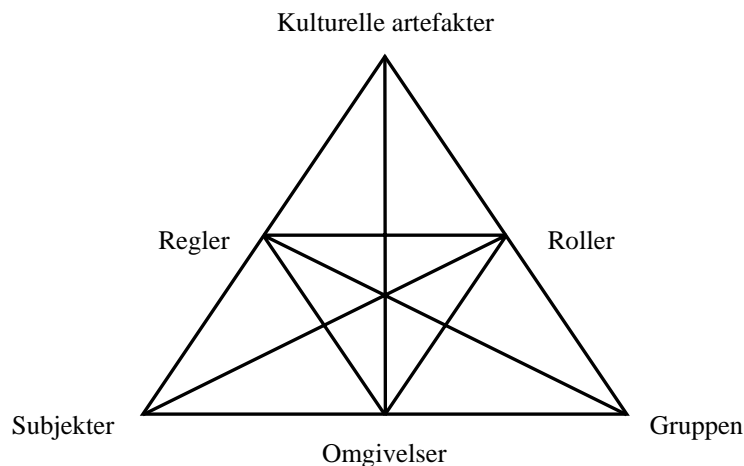
Begrepet "praksisfellesskap" refererer altså til samholdet i en gruppe der delt kunnskap og opplevelse av samhold gjennom problemløsning står sentralt. I følge Wenger lærer individer i et praksisfellesskap gjennom å tolke, reflektere og forme mening relatert til egen deltagelse i fellesskap med andre (1998). I sine antropologiske studier beskriver Lave og Wenger hvordan deltagere i praksisfellesskap lærer ved å bruke ulike verktøy og teknologier for å bli fullverdige medlemmer i praksisfellesskap (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Aktiviteter er tett knyttet til de artefakter medlemmene selv produserer og konstruerer. I interaksjon med fysiske og sosiale omgivelser utvikles kunnskap

gjennom konstruksjon av fysiske og abstrakte teknologier knyttet til artefaktene. I deres perspektiv er ikke teknologi bare relatert til bruk av fysiske artefakter, for dem er læring av teknologier en måte å knytte seg til situerte historiske og kulturelle forhold ved virksomheten eller aktiviteten. Innlæring av teknologier i sosiale fellesskap handler om å endre identitet og virkelighetsopplevelse, sosiale roller og selvfølelse. Mening og virkelighetsoppfattelse forhandles gjennom praktisk sosial samhandling. Lave og Wenger hevder videre at improvisasjon er en avgjørende læreprosess innen praksisfellesskapet. De peker på at læring er en improvisert praksis der nye handlemuligheter fremtrer underveis i prosessen og legger vekt på at læremetoder bør tilpasses slik at individet selv kan avdekke nye handlemuligheter innenfor konteksten (Lave & Wenger, 1991). Slik forsvaret de et syn på læring som går ut over minituøs kunnskapstilegnelse i lukkede arbeids-, terapi- eller undervisningsforløp (Nielsen & Kvale, 1999). I følge dem kan læring beskrives som aktivitet som foregår i transformasjons-prosesser i handlekontekster der deltagerne skifter mellom oppfattelser og forståelser av hvem de er og hvilke roller de har. Brynjulf Stige legger vekt på situert læring som egnet perspektiv for samfunnsmusikkterapien (2002, 2003).

Slik form for læring foregår i praksisfellesskap, sammen med kamerater, kollegaer, i familien eller i lokalmiljøet. Denne grunnleggende form for læring handler om å bli gjort til medlem av et fellesskap. Veien til en slik form for læring kan være mangfoldig da den foregår overalt i samfunnet, på skolen, på arbeidsplassen eller i fritiden og påvirker alle mellommenneskelige forhold. Økt selvinnst, konstruksjon av identitet og økt sosial deltagelse kan være konsekvenser for de involverte. Ikke alle opplever at det som er nevnt ovenfor kommer som en selvfølge. Noen opplever å stå utenfor det sosiale fellesskapet på skolen eller i nærmiljøet. I mange tilfeller kan musikkterapi fungere som en støtte eller hjelp der integrering og deltagelse er målsetninger.

Innenfor musikkterapien er særlig Brynjulf Stige opptatt av begrepet deltagelse (2002, 2003, 2005, 2006). Stige ser musikk som egnet aktivitet for tilretteleggelse av deltagelse når det gjelder organisering, strategier og deltakerbaner (2006). God organisering og tilretteleggelse ligger til grunn for at mennesker kan utføre planlagte handlinger og gjøre aktiviteter ved hjelp av fysiske og kulturelle artefakter innenfor en arena (Stige 2003). De ulike elementene Stige legger vekt på åpner opp for et tilnærmet dramaturgisk perspektiv på musikkterapi; mennesker *gjør ting sammen* i sosiale praksisfellesskap for å oppnå ulike målsetninger. Virkeligheten som konstrueres gjennom deltagelse er påvirket av den praktiske aktiviteten og bruken av artefaktene. Stige skriver i sin avhandling om helse, men det er mulig i en sosialpedagogisk sammenheng å tenke seg at det foreligger ulike *affordances* knyttet til læring og sosialisering. Dette vil da gjelde elementer ved de fysiske og sosiale omgivelsene som tilbyr egenskaper knyttet til læringsprosesser. Viser ellers til diskusjonen om *affordance* i forhold til musikk (DeNora 2000; Stige 2003). Praksisfellesskap kan slik beskrives som relasjonelle aktivitetssystemer der delene er i gjensidig dynamisk forhold til hverandre (inspirert av Cole 1996: 284):

(se figur neste side)



Deltagerne i praksisfellesskapet deler oppfattelse av fysiske og sosiale omgivelser, fordeler roller og lager egne regler for samspill. Gjennom bruk av fysiske og kulturelle artefakter blir individene i gruppen kjent med etablerte måter å gjøre ting på, men lærer også nye veier til å utforske det som er ukjent og nytt. Praksisfellesskapet danner delvis rammer for inkorporering av "trygg" kunnskap og eksplorerende virksomhet, sistnevnte er erfaringer som sprenger grenser for hva hver enkelt vet og kan. Det er viktig å legge vekt på at praksisfellesskapet kan være et problemorientert sosialt rom, der konflikter og interne stridigheter lett kan oppstå på grunn av personlige og sosiale uoverensstemmelser. I manges øyne legger Etienne Wenger for stor vekt på gjensidig anerkjennelse som trekk ved den sosiale forhandlingen i et sosial fellesskap på bekostning av en mer robust realisme der motsetningsforhold og uenigheter kan være rådende (Wenger 1998; Barton & Tusting 2005). Rockebandet som praksisfellesskap er derfor nødvendigvis ikke et harmonisk sted der medlemmene koser og duller med hverandre. Når mennesker jobber tett sammen i gruppe forekommer det ofte problemer og konflikter. Derfor representerer rockebandet arena der medlemmene kan utprøve roller og bekrefte eller avkrefte personlige og sosiale forhold.

Det kan derfor ofte være nødvendig at en av rollene i fellesskapet er gitt den karismatiske leder som utøver autoritet av ulik grad. En leder er gjerne en person med kunnskap og erfaring som kan vise de andre deltagerne vei og som kan dempe konflikter. Denne rollen kan gjerne gå på omgang og kan deles av flere aktører. I boken *Mesterlære* beskrives denne rollen i form av et individ med kunnskap og viten om produksjonsmidlene, teknologiene og kunnskapen (Nielsen & Kvale 1999). Kunnskap overføres mellom mester til lærling gjennom deltagelse i virksomheten. Denne overføringen av kunnskap kan gjerne foregå ved at ekspertene bruker sin autoritet for å skape innflytelse. En slik forståelse av læring der ferdigheter blir overført fra de som kan noe til de som ikke kan, er for så vidt ikke ulik Vygotskys vektleggelse av forholdet mellom voksen og barn i utviklingen av den nærmeste utviklingssonen (2001).

Avslutning

Etter at de tre årene er gått blir bandet oppløst. Medlemmene går hver til sitt og begynner på ulike videregående skoler. Selv om ikke bandet eksisterer etter at ungdomskoletiden er over, er det grunn til å tro at banddeltagelsen har hatt betydning for medlemmene i ettertid. At et individ er "utlært" i et praksisfelleskap kan bety at vedkommende er klar for utfordringer i et nytt praksisfelleskap. Opplevelsene og erfaringene Daniel og de andre ungdommene gjorde i bandet kan ha dannet grunnlag for livs og læringsløp i andre deltakerbaner, på skole eller i jobbsammenheng, senere i livet. Det er dette Lave og Wenger beskriver som legitim perifer deltagelse; læring i overgangen mellom handlekontekster. I lys av et slikt perspektiv kan dannelsen og opprettholdelse av et rockeband på en ungdomskole for å hjelpe en ungdom med diagnosen AD/HD til bedre fungering være en nyttig og viktig aktivitet.

I denne teksten er musikkterapi sett i sammenheng med deltagelsen i rockebandet for å gi et positivt autentisk læremiljø for ungdommer på en ungdomskole. Det hevdes at deltagerne utvikler sosial og kulturell kompetanse og ressursøkning som et resultat av rockebandaktiviteten. Tro på betydning av egen deltagelse og tro på betydning av egen person i praksisfelleskapet kan få konsekvenser for andre kontekstuelle sammenhenger knyttet til nærmiljø.

Den utvikling deltagerne i rockebandet går gjennom, er en prosess der aktiviteter akkumuleres fra enkle konkrete handlinger til komplekse abstrakte handlingsforløp. Dette er en prosess som kan beskrives som en utvikling fra novice til fullverdige deltagerne. Denne prosessen handler om at medlemmer lærer å bruke fysiske og abstrakte verktøy gjennom samhandling med andre i et praksisfelleskap. En slik prosess kan innebære å bli akseptert av sine medelever som en erfaren trommeslager, bli fullverdig bandmedlem og etter hvert også ansett som en person med kompetanse og sosiale ressurser av personer ved skoleinstitusjonen, på fritiden og av sine egne familiemedlemmer. Grensene for hva hvert enkelt medlem kan klare utvides innenfor rammene av aktivitetene. Som et resultat av deltagelsen økes de intellektuelle og fysiske evnene. Musikkterapi er slik en aktivitet der grenser for hva et menneske kan gjøre utvider seg gjennom samspill, improvisasjon og bruk av artefakter. I et spesialpedagogisk perspektiv er dette interessant. Tar en det sosiokulturelle perspektivet på alvor, kan man i utgangspunktet kunne hjelpe hvem som helst til å kunne klare mer og kunne tilegne seg mer kunnskap uansett nåværende status hva gjelder læring og utvikling. Er et opplegg godt organisert med gode strategier som åpner opp for deltagelse i nye deltakerbaner, er mulighetene mange for at man skal kunne lykkes i å hjelpe andre.

Litteratur

- Andersen, S. S. (1997). *Case-studier og generaliseringer, forskningstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Anderson, J.R, Reder, L.M & Simon, H.A (1996). *Situated learning and education. Educational researcher* 25 (4) (EJ 528 724).

- Barton, D & Tusting K. (red.) (2005). *Beyond communities of practice, language, power and social context*. New York: Cambridge University Press.
- Becker, H. (1972). School is a lousy place to learn anything. *American Behavioral Scientist*, Beverly Hills, California 16 (1), 85-105.
- Berkaak, O. A. & Ruud, E. (1994). *Sunwheels. Fortelling om et rockeband*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Cole, M (1996). *Cultural Psychology*. London: Harvard University Press.
- Costall, A. & Dreier, O (red.) (2006). *Doing things with things, the design and use of everyday objects*. Hampshire: Ethnoscape.
- DeNora, T (2001). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forchammer, B. H. (2006). The Woman who used her Walking Stick as a Telephone: The Use of Utilities in Praxis I: Costall, A. & Dreier, O. (red.) (2006): *Doing things with things, the design and use of everyday objects*. Hampshire: Ethnoscape.
- Hartmann, T (1999). *Attention Deficit Disorder*. Dublin: Newclaf.
- Krüger, V. (2003). *Læring gjennom deltagelse i et rockeband*. Hovedoppgave, Norges musikkhøgskole.
- Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (red) (1999). *Mesterlære, læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam.
- Procter, S. (2001). Empowering and Enabling: Improvisational Music Therapy in Non-Medical Mental Health Provision. *Voices: A World forum for Music Therapy*. Lastet ned 6. mai, 2005
[http://www.voices.no/mainissues/Voices1\(2\)Procter.html](http://www.voices.no/mainissues/Voices1(2)Procter.html).
- Rolvjord, R. (2004). Therapy as Empowerment. Clinical and Political Implications of Empowerment Philosophy in Mental Health Practises of Music Therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 13 (2), 99-111.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1998). *Music therapy: Improvisation, communication and culture*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Stake, E. R. (1995). *The art of case study research*. California : Sage Publications.
- Stake, E. R. (2005). Qualitative case studies. I: Denzin, K, N & Lincoln, S. Y. (red.) *The Sage handbook of qualitative research, third edition*. California: Sage.
- Stige, B. (2002). *Culture – centered music therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Stige, B. (2003). *Elaborations toward a Notion of Community Music Therapy*. Dissertation for the Degree of Dr. art, Faculty of Arts, Department of Music and Theatre, University of Oslo.
- Stige, B. (2005). Musikk som tilbud om deltagelse, I: Säfvenbom, R. (red). *Fritidsaktiviteter I moderne oppvekst – grunnbok i aktivitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Stige, B. (2006). On a notion of participation in music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 15 (2), 121-138.
- Sälj , R. (2004). *Læring i praksis, et sosiokulturelt perspektiv*, Oslo: Cappelen forlag.
- Vygotsky L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yin, K. R. (1989). *Case study research, design and methods*. California: Sage Publications.