

Karete Stensæth, Gro Trondalen og Øivind Varkøy (red.)

Musikk, handlinger, muligheter

Festskrift til Even Ruud



Norges
musikkhøgskole
Norwegian Academy
of Music

CREMAH
Senter for forskning
i musikk og helse

Musikk, handlinger, muligheter

Festskrift til Even Ruud

Redaktører:
Karette Stensæth
Gro Trondalen
Øivind Varkøy

Skriftserie fra Senter for forskning
i musikk og helse (CREMAH), vol. 10

NMH-publikasjoner 2017:4

NMH-publikasjoner 2017:4
Skriftserie fra Senter for forskning i musikk og helse (CREMAH), vol. 10

© Norges musikkhøgskole og forfatterne
Alle artiklene er fagfellevurdert, bortsett fra de innledende tekstene
fram til bolken Musikkterapi.

Forsidebilde: Paal Audestad

Boken er utgitt med støtte fra Institutt for musikkvitenskap ved
Universitetet i Oslo og Centre for Educational Research in Music (CERM)
ved Norges musikkhøgskole.

ISSN 1893-3580
ISBN 978-82-7853-225-6
ISBN 978-82-7853-226-3 (interaktiv pdf)

Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Tel.: +47 23 36 70 00
E-post: post@nmh.no
nmh.no

Sats og trykk: 07 Media, Oslo, 2017

Innhold

Forord	7
INNLEDNING	
Even Ruud 70 år <i>Gro Trondalen</i>	11
En nestor i musikkterapi fyller år: Even Ruud 60 år <i>Gro Trondalen</i>	15
Mannen som visste å svare på hundreogfemtusenkrone­sspørsmålet. Om Even Ruud som fagstrateg og fagperson <i>Brynjulf Stige</i>	19
Musikkpedagogen Even Ruud <i>Harald Jørgensen</i>	27
Hilsen <i>Bente Almås, Rita Strand Frisk og Tom Næss</i>	37
MUSIKKTERAPI	
Kva kan musikkterapi vere? <i>Brynjulf Stige</i>	41
«Nye handlemuligheter» gjennom handling? <i>Karette Stensæth</i>	55
Musik og menneske. Om en teoretisk musikforståelses­model i Even Ruuds tænkning og om dens forhold til musikvidenskapen <i>Lars Ole Bonde</i>	69
Musikkterapi og like handlemuligheter: Med rettighetsperspektiv på agendaen <i>Randi Rolvsjord</i>	79

Musikkterapien som lydspor i livet. Even Ruuds tekster som inspirasjon til feltet musikkterapi for barn og unge <i>Viggo Krüger</i>	95
Når musikk skaper nye bevegelsesmuligheter for traumatiserte barn <i>Unni Tanum Johns</i>	107
Doing, being, becoming – Profesjonelle musikere i musikkterapiens grenseland <i>Trygve Aasgaard</i>	125
Nye handlemuligheter med musikkterapi for personer med demens <i>Tone Sæther Kvamme</i>	137
Soundscapes. Et norsk musikkprogram i musikklyttemetoden The Bonny Method of Guided Imagery and Music <i>Gro Trondalen</i>	149
MUSIKKVITENSKAP	
Filosofiske perspektiver på Even Ruuds samhandlingsbegrep <i>Hallgjerd Aksnes</i>	169
Even Ruuds musikkbegrep anno 1986 <i>Odd Skårberg</i>	187
«Hot rhythms»: Rytmask musikk som den vestlige rasjonalitetens andre <i>Anne Danielsen</i>	197
Musikk, identitet og geografi <i>Tellef Kvifte</i>	207

MUSIKKPEDAGOGIKK

- «Musikkterapiedikk» – Barnehagefeltet og humanistiske handlemuligheter 223
i musikkpedagogikk
Torill Vist
- Professor Andersen og vi. Om musikk, eksistens og møtetenkning 237
Øivind Varkøy
- Musikkundervisning som de gode intensjoners tyranni? 253
Petter Dyndahl og Siw Graabræk Nielsen
- Hva er selvkritisk musikkpedagogikk, og hvordan skal vi forholde oss til den? 265
Geir Johansen

Forord

Even Ruud fyller 70 år 22. juli 2017. I den anledning publiserer vi ved Norges musikkhøgskole et *Festskrift til Even Ruud*. Bidragene kommer fra kolleger og samarbeidspartnere innenfor de fagfeltene som Ruud har hatt stor betydning for både nasjonalt og internasjonalt; musikkterapi, musikkpedagogikk og musikkvitenskap. Vi har gitt boka tittelen *Musikk, handlinger, muligheter*. Tittelen er inspirert av Ruuds velkjente definisjon av musikkterapi; som bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter. I denne anledning mener vi tittelen også favner Even Ruud selv og hans unike virke; han har gitt så mange av oss nye handlemuligheter gjennom sitt mangfoldige engasjement og sin dype innsikt i musikkens mange funksjoner.

Even Ruuds innsats ruver, og et festskrift som dette kunne neppe være mer fortjent. Han har vært rett mann på rett plass. Gjennom hele sin yrkeskarriere har Ruud tatt ansvar, enten det er på politisk og strategisk nivå eller på praktisk individnivå. Even Ruud følger alltid opp, enten det er stort eller lite. Han har hele tiden bygget fagmiljøer, tenkt på tvers og koblet fagfelt, både ved Østlandets musikkonservatorium, Institutt for musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo, og ved Norges musikkhøgskole og CREMAH. Hans innsats for å bygge opp musikkterapien som studium og fagdisiplin i Norge har vært enestående. Ruud har vært en miljøskapende initiativtaker, som gjennom faglig gründervirksomhet, institusjonsbygging og omfattende publisering og formidling, har gitt en rekke fagmiljøer, studenter, klienter og lesere innen og utenfor academia nye mulighetsperspektiv.

Foruten bidrag til det internasjonale forskningsfeltet, især innen musikkterapi og musikk og helse, temaet musikk og identitet, samt musikkpedagogikk, har Ruud også gjort en formidabel innsats når det gjelder undervisning og veiledning av studenter og ph.d.-stipendiater. Som veileder er Even Ruud en rollemodell – med sin faglige oppfølging og evne til å få studenter og stipendiater til å gjennomføre studieløpet. Med sin støttende holdning til yngre kolleger, samt evne til å gi rom for kritisk refleksjon og diskusjon, har Ruuds virksomhet i feltet alltid vært preget av et ønske om å få frem andre. Slikt blir det gode fagutviklings- og forskningsmiljø av.

Ruuds innsats i norsk musikkforskning gjennom mange tiår, er altså preget av tverrfaglighet og evne til å lage forbindelser på tvers av disipliner. I sin seneste bok, *Musikkvitenskap* (2016) slår han for øvrig fast at både musikkterapi og musikkpedagogikk er deldisipliner av musikkvitenskapen. Med et slikt faglig ståsted, kan alle bidragene i dette festskriftet forstås som musikkvitenskapelige tekster. Alle inviterte forfattere har på forskjellig vis en relasjon til Ruud og hans lange virke innenfor musikkforskningen i Norge; som kolleger, samarbeidspartnere og/eller stipendiater. Alle inviterte forfattere takket umiddelbart ja til å bidra til festskriftet. Det gjelder også Dag Østerberg, som dessverre døde før hans bidrag var ferdig.

Festskriftet har følgende struktur: Etter redaktørens forord, følger to innledende tekster om Ruuds virke og betydning, henholdsvis for feltene musikkterapi og musikkpedagogikk. Så følger en hilsen fra tre kolleger som var med i det første musikkterapiet, og som senere har vært lærere ved studiet sammen med Ruud. Deretter følger artiklene, inndelt i bolkene musikkterapi, musikkvitenskap og musikkpedagogikk.

Vi redaktører takker alle forfatterne for bidrag som gjør dette festskriftet til en rik og dyptpløyende tekstsamling av høy kvalitet, og vi våger å si; i Even Ruuds ånd. Videre takker vi redaksjonsrådet, som foruten redaktørene har bestått av Hallgerd Aksnes, Harald Jørgensen, Odd Skårberg, Lars Ole Bonde og Brynjulf Stige. Takk til alle som har bidratt med fagfellevurderinger. En særlig takk til Peder Kaj Pedersen for hans kritiske lesning av alle tekstene samlet. Sist, men ikke minst, takk til deg, Even Ruud, for all inspirasjon som ligger nedfelt i mange av tekstene i dette festskriftet. Takk for alle nye handlemuligheter.

Norges musikkhøgskole, 1. april 2017

Karette Stensæth

Gro Trondalen

Øivind Varkøy

Innledning

Even Ruud 70 år

Gro Trondalen

Professor i musikkterapi

Leder for Senter for forskning i musikk og helse (CREMAH)

Norges musikkhøgskole

Ti år er gått siden tidsskriftet *Musikkterapi* feiret Even Ruud med hilsninger og tekster til hans 60-årsdag.¹ Dette festskriftet, til jubilentens 70-årsdag, *Musikk, handlinger, muligheter*, avspeiler en stor bredde av vitenskapelige tekster skrevet av kolleger fra musikkvitenskap, musikkpedagogikk og musikkterapi.

I 2015 ble Even Ruud professor emeritus ved Universitetet i Oslo, Institutt for musikkvitenskap, en arbeidsplass der han har hatt ulike ansvarsfulle posisjoner siden 1983. Han sier selv at han har gått over til å bli lønnet med «statsstipend», og kan nå bruke tiden litt mer som han vil. Even Ruud går av med pensjon som professor II ved Norges musikkhøgskole sommeren 2017. Siden 2007 har han for øvrig vært adjungeret professor ved Aalborg universitet (DK) og medlem i Det Norske Videnskaps-Akademi siden 1995. Even Ruud utdannet seg først til musikkpedagog med klaver som hovedinstrument, før han tok master i musikkterapi ved Florida State University og en doktorgrad i musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo. Han ble psykolog (Cand. psychol.) i 2004 og Fellow of AMI som utdannet GIM-terapeut innenfor den reseptive musikkpsykoterapi-metoden The Bonny Method of Guided Imagery and Music i 2005.

Even Ruud spenner bredt som faglig gründer, institusjonsbygger, formidler, veileder og underviser. Professoren har veiledet ca. 130 masterstudenter i musikkvitenskap, musikkpedagogikk og musikkterapi, i tillegg til veiledning av rundt 20 doktorgrads-studenter fram til en doktorgrad. Veilederstilen er åpnende og anerkjennende, med stort rom for personlig utvikling for studentene. Mange av disse studentene er i dag ledende innenfor sine respektive felt, både nasjonalt og internasjonalt.

¹ Takk til tidsskriftet *Musikkterapi* som har gitt tillatelse til opptrykk av to tekster publisert til Even Ruuds 60-årsdag (Stige, 2008, Trondalen, 2008). Tekstene gjengis i sin helhet, men med noen få språklige rettelser.

Undervisningen til Even Ruud favner musikkterapiteori, musikkpsykologi, musikk og identitet, musikkpedagogikk, musikk, medier og kulturforståelse, populærmusikk i tillegg til forskningsmetoder. De samme områdene er formidlet i publikasjoner som noen hundretalls artikler og et tjuetalls bøker. Ruuds bøker er oversatt til en rekke språk.

Den siste boken (foreløpig) er *Musikkvitenskap* (Ruud, 2016). Den gir en innføring i de mange deldisipliner som i dag utgjør studiet av musikk, og er følgelig en bok som favner bredt. Ruud evner å omsette sin store teoretiske kunnskap til et forståelig språk. Han kan skrive om kompliserte temaer på en måte som er tilgjengelig for mange lesere. Ruud foreleser ofte i inn- og utland om musikkens helsefremmende handlemuligheter og kraft i menneskers liv.

Tekster om musikkterapi står sentralt i Even Ruuds forfatterskap. Han er opptatt av kultur og sammenheng; hvordan musikalsk mening *skapes* i møte mellom mennesker og kontekst. Ruud øver stor innflytelse i musikkterapi, og har gitt enestående bidrag til musikkterapi som disiplin. Han er respektert for engasjert nærvær og lavmælt autoritet i faglige diskusjoner. Ruud gjør noen krøllnotater på et ark. Deretter synes han å ta et mentalt skritt tilbake, før han reflekterer på en slik måte at tanker, holdninger og verdier utfordres.

I de to bindene *Fra musikkterapi til musikk og helse* har Ruud (2015) samlet sine artikler om musikkterapi og musikk og helse fra 1973 til 2014. Det er spennende og givende lesning, ikke minst med tanke på utvikling av musikkterapiens teoretiske grunnlag. Personlig setter jeg særlig stor pris på de tidlige tekstene fra 1970- og 1980-tallet, der flere av musikkterapiens grunnsteiner meisles ut. Tilnærmingen til begrep som musikk og sykdomsforståelse, preges av en kritisk tenkning. I tillegg beredes grunnen for definisjonen som foreslår at musikkterapi er bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter (Ruud, 1979: 34). Disse tekstene er tankevekkende, kritiske og visjonære i all sin lavmælte og faglige tyngde.

Høsten 2008 etablerte Norges musikkhøgskole Senter for musikk og helse, som senere skiftet navn til Senter for forskning i musikk og helse². Ruud var leder for senteret de to første årene. I denne perioden tok han blant annet initiativ til – og ledet – nettverket Music, Culture and Health (MUCH), som inkluderte seminar- og forskningsvirksomhet med nordisk så vel som internasjonal deltakelse. Even Ruud

² Centre for Research in Music and Health, med forkortelsen CREMAH.

har i alle år ved forskningscenteret bidratt aktivt med ideer, forskningsengasjement og berikende evne til å lage forbindelser på tvers av disipliner.

En stor *takk* til deg, Even Ruud, for din gründervirksomhet og din lavmælte faglige tyngde.

Referanser

Ruud, E. (1979). Musikkterapi. *Musikk i skolen*, 4.

Ruud, E. (2015). *Fra musikkterapi til musikk og helse*. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, Bind I og II. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stige, B. (2008). Mannen som visste å svare på hundreogfemtitusenkronersspørsmålet. Om Even Ruud som fagstrateg og fagperson. *Musikkterapi* (1), 24–29.

Trondalen, G. (2008). En nestor i musikkterapi fyller år: Even Ruud 60 år. *Musikkterapi* (1), 20–21.

En nestor i musikkterapi fyller år: Even Ruud 60 år

Gro Trondalen

Norges musikkhøgskole

I bokhyllen min står Evens doktorgrad fra 1987 i en upublisert utgave. Forsiden er lys gul og prydes blant annet av bildet av en munk med stort øre og kvist i hånden. Jeg lar tanken få spillerom: Helt siden antikken har en ment at øret er hukommelsens sete. «Ved at øret hører, rystes menneskets indre», sier Hildegard von Bingen. Kvisten står for det nye og levende som spirer frem, nærmere bestemt den nye tid.

Det spirer og gror i kjølvannet av Evens 60-årige lyttende og skrivende liv. Vi møter en mann som har evnet å lytte til tidens tegn, og handlet på en slik måte at musikkterapi har fått spennende utviklingsmuligheter. Teksten i doktoravhandlingen ble skrevet i pc-en sin bronsealder, og lagret på så mange disketter at det fylte en bankboks. Mannen disputerte i sort dress med sleng i buksene. Den gang mørk i håret, nå litt lysere. Hårfarge følger gjerne alder og visdom. Og vis er mannen som nå fyller år.

Avhandlingen *Musikk som kommunikasjon og samhandling* (Ruud, 1990) danner fremdeles store deler av det teoretiske grunnlag for en norsk humanistisk orientert musikkterapi. Men historien om Even og musikkterapi begynte en mannsalder før denne teksten ble kjent. Teksten med teoretiske perspektiv på musikkterapien kom som en reaksjon på- og et alternativ til den atferdsorienterte musikkterapi Even møtte da han studerte musikkterapi ved Florida State University på tidlig 1970-tall. Sammen med Unni og Tom startet han en humanistisk orientert musikkterapi-utdanning ved Østlandets musikkonservatorium (ØMK) i 1978. Norges musikkhøgskole og ØMK fusjonerte til en felles Norges Musikkhøgskole (NMH) i 1996, og musikkterapiet ved NMH markerer sitt 30 års jubileum i år. Fremdeles med Even som lærer ved musikkterapiet.

Samarbeidsprosjektet mellom ØMK og Universitetet i Oslo (med Even som instituttbestyrer for Institutt for musikk og teater) førte til at musikkterapeuter kunne ta

hovedfag i musikkvitenskap/musikkterapi på midten av 1990-tallet¹. En slik utvikling førte til et økt tilfang av interessant litteratur om musikkterapi. I snart to år har Even og jeg arbeidet med boken *Perspektiver på musikk og helse. Musikkterapifaget gjennom 30 år*. Det er en antologi der rundt 40 musikkterapeuter med Ph.D. / hovedfag / master i musikkterapi har bidratt med tekster. Boken publiseres i forbindelse med musikkterapijubileet ved NMH den 29. august 2008. Det ikke bare spirer, men vokser og gror i kjølvannet av Even Ruuds innsats for musikkterapi.

I dag er Even psykolog og professor i musikk/musikkterapi ved Universitetet i Oslo og Norges musikkhøgskole. I tillegg er han adjungeret professor ved universitetet i Aalborg. I boken *Musikk og identitet* (Ruud, 1997) beskriver Even sin egen klasse-reise fra arbeiderstrøket på Kampen til Akademias høyborg, Universitetet i Oslo. Kanskje nettopp en slik «flow» mellom tilhørigheter har bidratt til Evens særlige evne til å ha flere perspektiver i hodet på en gang? Sett fra mitt ståsted har Even en genuin evne til meta-teoretisk tenkning basert på stor faglig kunnskap og en teoretisk intuisjon av de sjeldne. Publikasjoner og forskningsinteresser spenner fra kurrende lydlandskap og inkluderende musikkundervisning til gester og reseptiv musikkterapi, ofte knyttet opp mot problemstillinger innen musikk og helse. Even fremstår som en «konstruktivist», som han kaller seg selv, med en publiserings- og arbeidskapasitet av de sjeldne.

Med sin ikke-dirigerende veiledningsform gir han rom for nytenkning og kritisk refleksjon. Kandidaten får lov til-og må-stå for seg selv, mens veileder blir en medvandrer. Av egen erfaring vet jeg at en slik holdning bidrar til at overgangen fra veileder-student forhold til kolleger kan foregå på en god måte.

Even har mange jern i ilden. På skrivebordet ligger ofte et håndskrevet A4 ark med dagens gjøremål. Strekker ikke arbeidsdagen til, brukes kvelden til oppfølging av studenter og skriving av oppdragstekster. E-posten bugner av meldinger fra et stort nasjonalt og internasjonalt nettverk. Ikke minst kommer det henvendelser fra Sør-Amerika der «Everybody loves Even» ifølge argentinske Gabriella, nåværende president for World Federation of Music Therapy. Forlaget Barcelona Publishers sier ikke ja til nye bokprosjekt for tiden, men for Even har de en åpen plass når han får tid.

1 I denne teksten kommer jeg ikke til å gå mer inn på Evens store fagpolitiske betydning, men henviser heller til Brynjulfs tekst i dette nummer av *Musikkterapi*.

Fotoapparatet er med i lommen til Even, stadig oftere nå. Hjemmesiden som skapes på hans nye Mac, prydes med elegante og engasjerende bilder fra alle verdens hjørner. Vi får tro hjemmesiden blir offentlig med tiden. Ikke minst fascinerende er fotoene av Street Art fra hele verden. Mannen har jo en hobby, han er jo ikke «helt fagidiot heller», som han sier. Vi smiler, tror ham nesten, og lurert på om han har flere timer i døgnet enn oss andre?

Brynjulf og jeg sitter på flyet fra Sandane til Oslo. Vi snakker om Even og hans sje-nerøsitet. Ett utslag av dette er et ukjent antall reiser til Sandane gjennom en årrekke for å forelese. Flere ganger i året. Høst, vinter og vår. En slik idealisme og evne til å bidra til løsningsfokus og strategisk tenkning tar vi av oss hatten for.

Historiefortelleren og psykologen Even er det også flere som har fått møte. Latteren sitter løst når Even forteller om møtet med seg selv en sen nattetime i en korridor på et hotell i USA, der han bokstavelig talt kaster seg ned på gulvet «i redsel» for noe som viser seg å være hans eget speilbilde. Flere har også erfart en lyttende og respektfull holdning for sine tanker, enten det gjelder personlige samtaler på kontoret, eller i opposisjon på en doktoravhandling i det offentlige rom. Musikeren og pianisten er der også, kanskje litt mer privat i senere år. Lytteren Even har bred musikksmak. Kanskje lytter han særlig oppmerksomt på innspilt musikk på sin nye iPod når Niels-Henning Ørsted Pedersen trakterer bassen?

Her ved NMH gleder vi oss over en kollega som alltid har vært villig til å dele sin kunnskap med den som lytter. Evne til nyskapning og faglig profesjonalitet er klare kjennetegn på nestoren og professoren innen musikkterapi.

Gratulerer med de 60 år!

Referanser:

- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling*. Oslo: Solum.
Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mannen som visste å svare på hundreogfemtusenkronersspørsmålet. Om Even Ruud som fagstrateg og fagperson

Brynjulf Stige

Universitetet i Bergen

Fagstrateg

I samband med at Even Ruud var seksti år i 2007, har «Musikkterapi» invitert meg til å skrive ein liten tekst om Evens faglege innsats for musikkterapien. Det er ikkje nett noko lite tema. Den lange lista over viktige artiklar og bøker som denne mannen har skrive vitnar om det, og eg kan umogeleg ta på meg å kommentere anna enn ein flik av dette. Dessutan vitnar ikkje tekstane åleine: Den faglege innsatsen hans handlar om så mykje meir enn det han har gjort som fagforfattar, som jo i seg sjølv er svært mykje. Det er t.d. slik at alle norske musikkterapeutar kjenner han som førelesar og at svært mange kjenner han som rettleiar. Desse sidene skal eg stort sett la liggje her, men eg vil starte med å dele eit minne som eg trur kan fortelje noko om Even si rolle i det norske musikkterapimiljøet.

Første gongen eg møtte Even var han berre halvparten så gamal som det han vart i fjor. Året var altså 1977. Eg hadde nett meldt meg inn i Norsk forening for musikkterapi og var invitert til ein kursserie på Berg gård. Studiet i Oslo var enno ikkje etablert, men noko låg i lufta. Første kvelden eg møtte på kurs var det Dagny Nesheim Jacobsen som var ansvarleg for opplegget. Vi vart straks inviterte inn i ein ringdans eller songleik eller kva det no var for noko. Eg hugsar eg la merke til ein mann med mørkt skjegg på hi sida av ringen. Det må vere Even Ruud, tenkte eg, og det viste seg jo å vere rett. Det verka ikkje som han kjende seg heilt heime der han trådte dansen, han var snarare litt sky og keitete (dette må ha vore før han byrja danse med Cheryl Dileo). Men han var med, saman med alle vi andre som gjorde så godt vi kunne. Dette var Dagnys kveld, ikkje Evens. Dagny dansa og Dagny instruerte og Dagny demonstrerte. Og det fekk vere slik. Even gjekk aldri inn i sentrum av ringen, sjølv om vi alle visste kor sentral han var og ville verte (skjønnte vi nok) for norsk musikkterapi.

Han var ikkje i fokus, men likevel – eller kanskje nettopp derfor – var det viktig at han var der. Minnet om denne kvelden fortel meg noko om at Even har vore stor nok til å gje rom til andre, både til dei som gjekk føre som pionerar og til dei som kom etter som studentar. Dette er ein av grunnane til at han er ein god lærar og rettleiar; han har sådd og inspirert og han har støtta og hatt interesse for andre sin vekst.

Men det hadde vore lite jordsmonn å vekse i om ikkje musikkterapistudiet i Oslo hadde vorte etablert den gongen i 1978. Det var langt i frå sjølvstekt at det skulle skje. Etter det eg kan forstå, var det eit bitte lite vindauge som var ope ei bitte lita stund og som Even rakk å smette inn gjennom. Hadde ikkje det lukkast, er det godt mogeleg at musikkterapien måtte ha venta i svært mange år – kanskje tiår – før neste sjanse baud seg. Vi veit t.d. at norsk danseterapi, bildeterapi og dramaterapi har hatt mykje større problem med å få fotfeste i det norske universitets- og høgskulesystemet og at etablering av ulike utdanningstilbod i desse faga kom mykje seinare enn det gjorde i musikkterapien. Eg vil difor skrive litt om Even som fagstrateg, og då er jo etableringa av studiet i Oslo eit heilt sentralt utgangspunkt.

Slik har eg fått det fortalt: Mot slutten av 1970-talet vart det strødd ut nokre oljekroner til dei regionale konservatoria, også til Østlandets Musikkonservatorium der Even arbeidde som lektor på denne tida. Så ein dag sto rektor Per Selberg der, med 150 000 kroner til styrking av dette konservatoriet. «Hva skal vi bruke disse pengene til?», spurte Per. «Jo, det skal jeg si deg, vi kan starte en musikkterapi-utdanning», svarte Even. Så gjekk han heim for å skrive studieplan.

Dagen etter var studieplanen klar og arbeidet med å byggje opp studiet i gang.

Vi veit alle korleis det gjekk; studiet vart etablert og har sidan utvikla seg mykje. Vi veit mindre om korleis det gjekk til. Sjølvstekt ville ikkje ein ettermiddag og kveld vore nok til å skrive ein studieplan om ikkje eit miljø over tid alt hadde arbeidd med idear for ei utdanning. Og sjølvstekt ville ikkje planen ha latt seg realisere om ikkje kollegaer som Tom Næss, Unni Johns og Hans Borchgrevink hadde vore villige og i stand til å vere med på å fylle han med innhald i ein undervisningskvardag. Dette endrar likevel ikkje vurderinga mi av Evens evne til å oppdage (og bruke) små, opne vindauge. Dette svaret på hundreogfemtusenkronersspørsmålet gjev oss ein glimt av ein fenomenal fagstrateg. Eg er overtydd om at Evens evne til å gripe ein augneblink, snu seg rundt og handle (ofte i form av skrivehandlingar) har vore heilt vesentleg for den positive utviklinga i norsk musikkterapi frå 1970-talet og fram til i dag. Truleg er det liknande lynraske responsar som gjorde det mogeleg å etablere eit

hovudfagstilbod for musikkterapeutar ved Universitetet i Oslo i 1994. Og det er neppe noko overdriving å hevde at nett det hovudfagstilbodet var avgjerande for den utviklinga som i dag gjer det mogeleg å tilby master- og doktorgradstilbod både ved Norges musikkhøgskole og ved Universitetet i Bergen.

Det er nemleg ikkje slik at musikkterapi er eit fag som norske styresmakter har ønskt seg eller bedt om å få. Faget er kjempa fram. Departementet var meir enn skeptiske i 1978, men kunne ikkje stogge etableringa. Dei hadde enno ikkje full styring over konservatoria, som fram til 1981 hadde status som private utdanningsinstitusjonar. Dette veit eg, av di eg i samband med etableringa av studiet på Sandane i 1988 fekk høyre det frå ein byråkrat i departementet. Han var rasande for at musikkterapi for andre gong hadde etablert seg med ei utdanning utan å følgje departementet sine prioriteringar (eller spelereglar). Musikkterapistudiet på Sandane hadde heller aldri vore skrive inn i departementet sine planar; det kom i gang ved hjelp av ei øyremerkt ekstraløyving frå Stortinget på 350 000 kroner. I ei anna verd kunne ein kanskje tenkje seg eit departement som gleda seg over at eit nytt fag kunne etablere seg med to utdanningar på såpass små summar. Det var ikkje heilt slik dei såg på det. Med ein logikk som ikkje var så lett å utfordre, var argumentet at musikkterapi ikkje skulle etablerast av di det ikkje var etablert...

Fagperson

At faget musikkterapi ikkje var etablert i 1978, sjølv om musikkterapistudiet var det, trur eg Even skjønnte betre enn dei fleste. Så gjekk han også straks i gang med å skrive bøker som kunne brukast som pensum på studiet. Desse bøkene – og dei som kom seinare – har vore med på å gjere han til ein kjend og kjær fagperson i vide krinsar. Og kanskje er det nett dette som best fangar inn kvaliteten i den faglege innsatsen hans. Han har vore i stand til å fylle så mange ulike roller på ein god måte, alt etter kor behova har vore; snart møter vi han som forfattar, førelesar og rettleiar, snart som leiar, strateg og støttespelar.

Som forfattar var Even utruleg produktiv på slutten av 70-talet. Med korte mellomrom kom den eine boka etter den andre, både om musikkterapi og om musikkpedagogikk. Eg skal ikkje ta føre meg alle desse bøkene, men stogge opp ved ei av dei, nemleg *Hva er musikkterapi?*, publisert i 1980. Dette er ei lita lettlest bok på litt over hundre sider. Men det er ei bok med perspektiv.

Boka inneheld den kjende definisjonen av musikkterapi som «hjelp til nye handlemuligheter» (Ruud, 1980, s. 41–43) og introduserer med det sosiologiske perspektiv på sjukdom, helse og terapi. Når han opnar første kapittel i denne boka med ein diskusjon av kva musikkterapi er, legg han vekt på at musikkterapien gjev den enkelte klienten høve til å utvikle ressursane sine (Ruud, 1980, s. 13). Dette illustrerer han på ulike måtar, før han eksemplifiserer med glimt frå eigen praksis, der han fortel om guten Jens sitt møte med musikkterapien. Jens sine emosjonelle og sosiale vanskar viste seg m.a. ved at han ikkje makta å setje ord på og kommunisere opplevingane sine. Det språket han hadde strakk ikkje til når han ville uttrykke det som var vanskeleg. Når orda ikkje strakk til, reagerte han med å slå, sparke, knuse eller rive ned, skriv Even i introduksjonen til dette eksemplet. Han fortel også at Jens i staden for å slå eller sparke av og til kunne gå bort til pianoet og hamre laus på det med begge hender:

Jens kom til meg på et tidspunkt hvor hans situasjon på mange måter var kritisk. Hans vansker med å styre sine egne impulser hadde ført ham ut i kriser hvor han ikke bare hadde kommet på kant med skolen og med miljøet i nabolaget. Han hadde også stått i fare for å gjøre skade på seg selv.

Jens hadde gode evner. Han utnyttet imidlertid ikke alltid disse, og oppførte seg på mange måter langt mer barnslig enn hans alder på 8 år skulle tilsi.

Det var viktig å finne et tilbud til Jens som kunne virke både frigjørende og strukturerende på hans atferd, samtidig som det gav ham noe positivt å vise omverdenen. Heldigvis hadde man oppdaget at han var rikt musikalsk utrustet. Hans noen ganger hardhendte omgang med pianoet hjemme hadde også tidvis gitt seg utslag i forsøk på spill.

Som musikkterapeut hadde jeg en måte å nærme meg Jens på som var forenlig med hans behov for å komme spontant til uttrykk. Ved å gi han instrumenter som var lette å spille på, f.eks. tromme og metallofon, kunne vi allerede første timen få i stand et samspill.

Gjennom mange måneder improviserte vi sammen på forskjellige instrumenter. Vi bygget opp et felles musikalsk «språk» som hadde elementer både fra Jens' og min egen musikalske virkelighet. Gjennom alle disse timene lærte Jens etter hvert at musikk kunne brukes som et uttrykksmiddel, at musikk kunne brukes til å illustrere en handling eller historie (Ruud, 1980, s. 19–20).

Den kort fortalde historia om Jens sin musikkterapi inneheld mykje meir enn dette. I ein vanskeleg fase i gutens liv vert ei improvisert historie om ein fugl og ein bjørn sentral, som ei iscenesetjing av gutens opplevingar av å vere i konflikt med andre. Eg kan ikkje gå inn i detaljar i historia her, men har valt å trekkje fram eit lengre sitat, av di måten historia vert fortald på vitnar om vilje og evne til å tenkje nytt. Kommentaranane Even gjev i teksten, peikar fram mot musikkterapeutiske perspektiv som nok står langt sterkare i dag enn det dei gjorde i 1980: Her ser vi element av interaksjonsbaserte, ressursorienterte, narrative, kultursentrerte og samfunnsintegreerte perspektiv, alt saman tankemåtar som har vorte viktige i norsk og internasjonale musikkterapi. Eg seier ikkje at Even «står bak» alt dette, men at han har vore med på å opne musikkterapien for ny teori. Då denne boka kom ut var musikkterapien dominert av ein dragkamp mellom behavioristiske og psykoanalytiske synspunkt, med nokre spede humanistiske stemmer innimellom. Teoretiske perspektiv med solid forankring i humaniora og samfunnsvitskap var temmeleg sjeldne.

Hva er musikkterapi? er difor ei bok som har vist seg å peike framover. Ein måte å sjå framover på er å bruke fortida som spel, og det er ein viktig metode i denne boka. Tre av dei sju kapitla har fokus på det historiske; eitt kapittel om musikkterapi i magisk og religiøs samanheng, eitt om musikk og medisin i antikken og eitt om musikkterapien frå europeisk middelalder og fram til våre dagar. I framstillinga av dette kunne Even m.a. støtte seg til Kümmels (1977) *Musik und Medizin*, som fram til Hordens (2000) *Music as Medicine* har vore eit nokså einerådande verk om musikkterapien si historie. Even si framstilling av musikkterapien si historie byggjer altså i hovudsak på sekundærkjelder, og det er mogeleg å argumentere for at ei slik framstilling nødvendigvis då må verte mindre presis i detaljane. Men der er ein annan type presisjon i *Hva er musikkterapi?* Framstillinga unngår begge dei grøftene som mykje av musikkterapilitteraturen elles ofte har hamna i når faget si historie har vore tema, der det i ein idealistisk tradisjon lett vert for mykje kontinuitet og i ein positivistisk tradisjon lett vert for klåre brot.

I *Hva er musikkterapi?* er der ingen overdriven kontinuitet. David og Saul vert ikkje gjort til terapeut og klient etter moderne målestokk. Framstillinga har respekt for den materielle, sosiale og kulturelle distansen mellom dei historiske eksempla og moderne praksis. På den andre sida er det få overdrivne brot. Musikkterapihistoria vert ikkje framstilt som ei rekkje med spekulative tradisjonar som no er historie og berre det og erstatta med vitskapleg basert praksis. Snarare er det slik at den moderne musikkterapien, med eksempel som Helen Bonny, Mary Priestley, Nordoff & Robbins og Christoph Schwabe, vert framstilt som ein praksis som på same måte

som dei historiske eksempla står i ein tett relasjon til materielle, sosiokulturelle og akademiske føresetnader og føringar i samtida si. Sjølv om sosiologiske og antropologiske perspektiv ikkje har ein dominerande plass i denne boka, er det difor eit klårt samfunnsorientert perspektiv til stades heile vegen. Her kjem også eit musikk- og utdanningspolitisk engasjement til syne:

Musikkterapien bryter med mange av de tradisjoner som videreføres i vårt musikkliv. Musikkterapeutens ferdigheter på instrumentet siktes ikke mot personlige tolkninger av musikkstykker. Våre musikalske kunnskaper og ferdigheter skal brukes til å få andre mennesker med i spontane musikalske uttrykk. Musikkterapeuten skal være improvisasjonsmusiker snarere enn solistisk utøvende.

Vi har råd til i vårt musikkliv også å gi plass for denne form for musikkformidling. Musikkterapi er ikke bare musikk brukt i behandling og spesialundervisning. Musikkterapeuten er også med på å formidle musikk til grupper i vårt samfunn som aldri tar del i våre tradisjonelle musikkulturer. Dette gir musikkterapien en selvfølgelig plass innen all musikkutdanning (Ruud, 1980: 10).

Igjen er det snakk om tankar som er langt meir vanlege i dag enn kva dei var i 1980. Slik vil eg argumentere for at *Hva er musikkterapi?* var med på å gjere spørsmålet «kva er musikkterapi?» til eit nytt spørsmål. Boka kan til dels lesast som ei programerklæring, ho skisserer ei lang rekkje faglege utfordringar som det har tatt norsk musikkterapi to-tre tiår å arbeide med. Ei meir komprimert og punktvis programerklæring formulerte han to år seinare, som foredrag til symposiet «Music in the Life of Man» (sjå Ruud, 1982/2006; Stige, 2006), og det er ei så perspektivrik programerklæring at eg held det som eit kvalitetsteikn at mykje av den seinare forfatterskapen hans kan lesast som forsøk på å fylle ho med fagleg innhald.

Med ope sinn

Hva er musikkterapi? er utstyrt med eit forord av Arne Skouen, ein av dei viktigaste journalistane og samfunnsdebattantane i Noreg på 1970-talet. Skouen var orientert om den moderne musikkterapien sin framvekst i USA på 1940-talet og opna forordet slik:

Musikkterapien er ikke stort mer enn 30 år gammel i den moderne utformingen vi er fortrolige med i dag. Vi har opplevd en eksplosjon av aktivitet, fordelt på en rekke nasjoner, og med ny redskap lagt i hendene på fagfolk med samme oppgave: å åpne sinn som er lukket (Skouen, 1980: 7).

Skouens vektlegging av musikkterapiens tverrfaglige forankring vert følgt opp i Evens bok, som inneheld diskusjonar både av nevrofysiologi, psykoterapi og musikk sosiologi. Men kva med metaforen om å opne sinne som er lukka ved hjelp av musikken som reiskap? Nett denne metaforen er utgangspunktet for omslagsbildet til boka. Bildet viser ein person som ser rett på lesaren. Det er mykje varme i biletet, særleg i fargevalet. Personen er kledd i ein varm gul genser og kviler hendene på ei endå varmare oransje flate (som matchar fakkelen i nedre venstre hjørnet; logoen for Gyldendals Fakkell-bøker). Likevel skurrar det litt. For bildet gjev også inntrykk av noko mekanisk. Personen er heilt åleine og han smiler nokså stivt, mot ein kvit bakgrunn med tome notelinjer. I panna er det eit nøkkelhol, i handa ein nøkkel. Det er ein G-nøkkel.

Eg har alltid latt meg fascinere av dette bildet. For det ser ikkje ut som om G-nøkkelen passar til nøkkelholet i panna... No er det slett ikkje alltid at ein forfattar har så mykje kontroll over utforminga av eit omslagsbilde, så eg skal ikkje spekulere i om bildet seier noko om Evens intensjonar med boka. Men på ein underleg måte er det noko som stemmer når G-nøkkelen ikkje ser ut til å stemme. Slik denne boka framstiller den moderne musikkterapien, er det ikkje dei mekaniske metaforane som dominerer. Snarare er det relasjonelle og kontekstuelle perspektiv som vert framheva, dels som ein kontrast til dei oppfatningar om musikk, helse og utvikling som har dominert i mykje av musikkterapiens historie:

Jeg har ikke tidligere understreket betydningen av for en musikkterapeut å kunne improvisere. Ut fra det som er skrevet om å møte barnet, svare på musikalske initiativ, eller spille ut fra det stemningsleiet barnet befinner seg i, blir det helt vesentlig for en musikkterapeut med en slik orientering å kunne improvisere. Å improvisere betyr her å vise åpenhet overfor de utspill som kommer fra klienten, spontanitet og evne til å videreutvikle de musikalske ideer (Ruud, 1980: 95–96).

Det musikk- og terapisyntet som her vert skissert, har sitt klare førebilde i praksisen til Nordoff og Robbins, der det å «opne sinn som er lukka» vert forstått dialogisk, med utgangspunkt i musikkterapeuten si evne til å vere open i høve til klienten og

klientens musikk. I *Hva er musikkterapi?* går Even likevel vidare enn dette, ved å leggje vekt på at ein ikkje kan vere open i høve til eit anna menneske utan også å vere open for den kulturelle situasjonen dette mennesket er ein del av.

Dette innebærer også at musikkterapeuten bør ha en åpen holdning til ulike musikkformer som rører seg i samfunnet. Jeg har selv opplevd hvordan en improvisasjon i «discorytmer» ble gjennombruddet i en musikkterapitime (Ruud, 1980: 96).

I dag kan ein slik påstand verke heilt naturleg og nesten sjølv sagt for svært mange musikkterapeutar, noko som igjen viser litt av Evens gjennomslag i musikkterapi-teorien. For dette var ikkje sjølv sagte tankar i 1980. I den mest direkte tradisjonen etter Nordoff og Robbins skulle det ta eit par tiår før populærmusikk vart god tone (sjå t.d. Aigen, 2002).

Slik kan eg kanskje oppsummere ved å snu litt på Skouens poeng om å opne sinn som er lukka. Forfattarskapen til Even Ruud er prega av eit ope sinn og har utan tvil vore med på å opne vegar som tidlegare var stengde i det musikkterapeutiske landskapet.

Referansar

- Aigen, Kenneth (2002). *Playin' in the Band: A Qualitative Study of Popular Music Styles as Clinical Improvisation*. New York: Nordoff-Robbins Center for Music Therapy, New York University.
- Horden, Peregrine (red.) (2000). *Music as Medicine: The History of Music Therapy since Antiquity*. Aldershot, UK: Ashgate Publishing Limited.
- Kümmel, W. F. (1977). *Musik und Medizin: Ihre Wechselbeziehungen in Theorie und Praxis von 800 bis 1800*. Freiburg: Alber .
- Ruud, Even (1980). *Hva er musikkterapi?* Oslo: Gyldendal.
- Ruud, Even (1982/2006). Aspects of a Theory of Music Therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 15(2), 172–176.
- Skouen, Arne (1980). Forord. I: Ruud, Even. *Hva er musikkterapi?* Oslo: Gyldendal.
- Stige, Brynjulf (2006). Introduction to «Aspects of a Theory of Music Therapy» by Even Ruud. *Nordic Journal of Music Therapy*, 15(2), s. 167–171.

Musikkpedagogen Even Ruud

Harald Jørgensen

Dette skal være en tidsreise gjennom Even Ruuds musikkpedagogiske tankeverden. Selv om musikkterapi er Ruuds hovedområde, har han gjennom hele yrkeskarrieren vært opptatt av musikkpedagogikk. Den første han fikk gitt ut var ikke om musikkterapi, men om musikkpedagogikk; *Musikkpedagogisk teori* i 1979.

Boka ble skrevet med bakgrunn i utdannings situasjonen fra begynnelsen av 1970-årene. Da hadde grunnskolen fått sin Mønsterplan i 1971, musikkskolene økte i antall, og det ble etablert distriktskonservatorier og musikkhøgskole med tre-årig utdanning av faglærere i musikk. Denne utdanningen måtte inneholde et bredt spekter av pedagogiske og musikkpedagogiske tema for å være på linje med den teoretiske pedagogikkutdanningen i den allmenne lærerutdanningen. Men, for de som skulle undervise i et bredt musikkpedagogisk fagområde var det nesten ingen norsk musikkpedagogisk faglitteratur å gripe til, bortsett fra de publikasjonene som presenterte eller var basert på «metoder», fra Orff og Kodaly til blokkfløyte-skoler og verk som knyttet musikkundervisningen i grunnskolen til sangopplæring med innslag av instrumenter. I 1972 kom imidlertid Odd Leren og Ketil Vea med *Musikkpedagogisk grunnbok*. Den var tenkt som en allsidig innføring i musikkpedagogikk for musikkklærerstudiet. Her beskrev de historiske linjer og forutsetninger for et nytt fag, og tok opp mange tema, blant annet musikkpedagogisk forskning (særlig musikalitetstesting), musikk sosiologi, grunnelementer i musikkundervisningen (f.eks. rytmisk form), lytting og bruk av pedagogiske hjelpeinstrumenter. Denne boka fikk raskt utbredelse i faglærerutdanningen.

Da Ruud i 1979 kom med sin bok, var han også opptatt av et bredt kunnskapsgrunnlag for undervisningen av framtidens lærere. Innledningsvis hevdet han at: «La det først være slått fast at musikkopptrageren har bruk for kunnskaper utover de rent musikkfaglige for å kunne fungere vellykket som musikkformidler i ulike situasjoner» (Ruud, 1979: 6). For å bestemme faget eller vitenskapen musikkpedagogikk nærmere, benyttet han en drøfting gitt av Ivar Benum (1978). Med bakgrunn i den, så Ruud på «musikkpedagogikk» som «vitenskapen om forholdet mellom musikk og mennesker og den målrettede didaktiske påvirkning ved hjelp av musikk fra

førskolealder til voksenalder.» Videre skisserte han de musikkpedagogiske hovedområdene som.

... målet for musikkoppdragelsen, innholdet i musikkundervisninga, framgangsmåter eller undervisningsmetoder, elevens forutsetninger og reaksjonsmåter samt betingelser som påvirker læring, undervisning og formidling av musikk (Ruud, 1979: 6).

Dette var i tråd med didaktiske teorier, som særlig kom fra Tyskland via Danmark til Norge. Flere av disse temaene ble beskrevet i boka, og den inneholder også tekster om øving, basert på forskning og erfaring, og innblikk i teorier om musikalsk evne, kreativitet i undervisningen og gruppeundervisning. Disse temaene var særlig rettet mot sang- og instrumentlærerne.

I boka er det også et kapittel om musikkterapi, begrunnet med at «musikkterapien står i vekselvirkning med musikkpedagogikken på flere måter» (ibid.: 78). Her kom han inn på at «musikkundervisninga befinner seg i et spenningspunkt mellom det å sette eleven eller musikken i sentrum» (op. cit.), mens musikkterapiens mål er å oppdra eller utvikle mennesker «ved hjelp av musikk». Dette temaet, også kjent fra didaktikken som diskusjonen om oppdragelse til eller gjennom musikk, ble presenterte slik:

Det er bare ved oppdragelse til musikk – i betydningen av å kunne erfare et kunstverks 'indre logikk' vi kan utvide vår erfaringshorisont – og dermed forandre oss. I denne forstand oppdras vi også 'gjennom' musikk, men ikke i den lettvinde forstand at de forandringer som skjer i oss er 'nyttige' eller instrumentelle i betydningen av at vi kan bruke disse forandringene i oss til noe konkret. Den forandring som skjer i oss har mer karakter av erkjennelse i det vi gjennom møtet med kunstverket når ny kunnskap om oss selv, eller om vår måte å erfare verden på (Ruud, 1979: 16).

Musikken som middel eller mål i oppdragelsen og samfunnet er et tema som har fulgt Ruud i hele karrieren. Hans neste bok, *Musikken – vårt nye rusmiddel?* fra 1983, dreide seg mye om dette. Mens *Musikkpedagogisk teori* var en vanlig lærebok med presentasjoner av tema og ulike muligheter og framgangsmåter innenfor temaene, er Ruud langt mer musikkpolitisk tydelig i den nye boka. Her beskrev han musikk-samfunnet slik han så det på begynnelsen av 1980-tallet, og han har klare meninger

om hva som må gjøres med det. Han ønsket å skape debatt om musikkens bruksmåter og funksjoner, fordi han mente at musikk aldri har spilt en så stor rolle i vår hverdag, samtidig som skolefaget musikk var gitt en perifer rolle. «Vi ønsker at musikken skal brukes som et personlig uttrykksmiddel. Som vekstfaktor i oppdragelsen, som identitetsskapende og – bærende uttrykk.» (Ruud, 1983: 7). Når han sier dette med et «vi», er det muligens fordi han visste at mange norske musikkpedagoger var enige, nemlig de musikk lærerne som brøt vei for at skolen på slutten av 1950-årene og i løpet av 60-årene varsomt forlot «Sang» som fag og fikk innført «Musikk» (se Jørgensen, 1981 om denne utviklingen). I den nevnte boka av Vea og Leren formulerte de seg noe mere folkelig om dette:

Musikkfaget i den grunnskolen vi er i ferd med å bygge ut tar konsekvensen av at der bor en Per Spellmann i oss alle, en lyttende, spillende og skapende Per som bare behøver oppmuntring og veiledning (Ruud, 1983: 7).

Det Ruud brakte inn i den norske debatten, var den betydningen musikken kunne ha som et identitetsskapende middel. Ruud skrev ikke bare hva han ønsket at musikken skulle bidra med i vår utvikling, han hadde også en mening om hvorfor musikken i skolen var blitt perifer i forhold til musikkens utbredelse i samfunnet. Han hevdet at musikk blir brukt til å gi profitt til multinasjonal underholdningsindustri, at den er godt salgsstoff for ukeblader og aviser, markedsføringsmiddel for oljeselskaper, smøringsmiddel i underholdningsradioen og salgsmiddel i supermarkedene. Han så en utfordring i den musikalske massekommunikasjonen, med sterk brytning mellom vår vest-europeiske kunstmusikk og de nye afro-amerikanske tradisjonene og et tilbud til de oppvoksende generasjoner om et stort antall musikalske delkulturer. Hvordan skulle musikkpedagoger forholde seg til dette? Ruud virket ikke videre optimistisk når han skrev at det syntes som om vi...

... mangler visjoner om musikkens betydning for den enkelte, om muligheter for å bruke musikk som oppdragelsesmiddel til å gi mening og større livsutfoldelse innen liv og arbeid (Ruud, 1983: 7).

Han håpet at det han presenterte kunne stimulere til refleksjon omkring noen sentrale musikkpedagogiske spørsmål. I langt over halve boka diskuterer han hvordan en oppdragelse 'til' musikk kan foregå. De grunnleggende temaer var lytting og musikalsk kommunikasjon, som han også hadde berørt i *Musikkpedagogisk teori*. Den musikalske kommunikasjonen er grunnsteinen, og Ruud viste til forskning om lyttemåter (fra den 'atspredte' til strukturell lytting) og til kommunikasjonskjeden

der kontakten og samhandlingen mellom sender og mottaker i en levende formidling står i kontrast til avstanden mellom sender og mottaker i den moderne massekommunikasjonen. Når dette ble påpekt, betyr det ikke at Ruud var imot mediedistribuert musikk. Det han fremhevet var hvordan det er i samspillet mellom musikkobjektet og lytterens forutsetninger at musikkopplevelsen oppstår. Dette satte han inn i en sammenheng der han fikk sagt at musikkopplevelsen ikke er avhengig av musikkform og lyttested, og at «mitt aktive lytterforhold er ofte viktigere enn hva slags musikk jeg lytter til». (Ruud, 1983: 24).

Her kom Ruud i berøring med en av datidens voksende diskusjon i skolemusikken, nemlig populærmusikkens plass i undervisningen. I ungdomstrinnets plan for emneområder var «Popmusikk» innført i Mønsterplanen i 1971. Her var det altså noe nytt, noe som åpnet seg mot de dominerende musikkformene i samfunnet og de musikkformene som store ungdomsgrupper var opptatt av. Samtidig åpnet dette for diskusjoner om «god» og «dårlig» musikk og om hvordan pop og rock kunne utnyttes i klasseundervisningen. Dette hadde Ruud allerede engasjert seg i via boka *Rock og pop i klasserommet* fra 1981. Her introduserte han en tredje begrunnelse for musikkundervisningen: I tillegg til den elevsentrerte og musikkcentrerte, argumenterte han for en samfunnscentrert musikkundervisning. Han så på pop og rock som aktuelle musikkformer for alle tre perspektivene, men var spesielt opptatt av å beskrive hvordan de kunne utnyttes i en samfunnsanalyse. Dette var tanker som var bredt presentert og diskutert i tysk musikkpedagogikk fra 1960-årene, og Ruud viser til sentrale forfattere og debattanter. Han er spesielt opptatt av den tyske musikkpedagogen Hermann Rauhe, og oppsummerte hovedideene slik:

Vi står med denne didaktikken overfor et forsøk på en 'emansipatorisk' musikkpedagogikk som i sin konsekvens vil bidra til å bevisstgjøre ungdommen overfor de markedsmekanismer som virker i det kapitalistiske systemet (Ruud, 1981: 36).

Som nevnt var Ruud også opptatt av rock og pop som grunnlag for undervisning både «til» og «gjennom» musikk, og disse perspektivene ble også demonstrert i boka via undervisningsemner (historisk oversikt over popmusikken, samfunnet rundt popmusikken, gjennomgang av enkeltstykker, sammenligning med klassisk musikk, ulike versjoner av samme stykke, musikalsk egenproduksjon etc.). Ruud hadde også et klart blikk for rockens rolle som motkultur, som opposisjonell overfor samfunnet og det etablerte musikkliv. Han hevdet at framveksten av rockegrupper og selvorganiserende rockeklubber, der ungdommen lærer av hverandre og på egen

hånd, ikke måtte «omklamres av pedagogiserende virksomhet» (Ruud, 1983b: 34). Dette er et synspunkt han fremførte under en nordisk ungdomsrockfestival, der kulturbyråkrater på kommune-, fylkes- og statsnivå viste interesse for å støtte denne virksomheten, som jo foregikk utenfor skolen. Den spesielle læringskulturen i et rockeband ble senere ett av temaene Ruud belyste via en antropologisk forskningstilnærming (Berkaak & Ruud, 1994).

Musikk og verdier het Ruuds neste bok. Den kom i 1996, og var og er en av de viktigste norske bøkene om grunnleggende musikkpedagogiske emner. Diskusjoner om musikkundervisning kan av og til miste av syne at det vi gjør eller sier er verdibasert, og det er dette verdigrunnet Ruud vil belyse. Boka er ikke en systematisk innføring i emnet, men en samling essays med utvalgte tema der flere hadde opptrådt i tidligere publikasjoner og nå ble aktualisert i nye sammenhenger.

I de 13 årene mellom de to siste bøkene var mye skjedd i norsk og internasjonal musikkpedagogikk. For den norske skolehverdagen var den nye mønsterplanen fra 1987 en av de viktigste hendelsene i denne perioden, og her fikk Ruud innflytelse via sin sekretærstilling for planutvalget. I essayet 'Musikkfag og målsettinger' får vi for første gang for slike planer vite noe om tanker og intensjoner fra «innsiden av planarbeidet» (Ruud, 1996: 163). Ruud startet med Mønsterplanens påstand om at alle mennesker er musikalske. Dette var en ny begrunnelse for faget, og påstanden er et uttrykk for et verdivalg fordi musikkpsykologisk forskning har presentert konkurrerende oppfatninger, for eksempel at musikalitet er ulikt fordelt og arvemessig påvirket. Ifølge Ruud betraktet utvalget musikalitet mer «som en måte å forholde seg til verden på, enn som et bestemt nivå av ferdigheter» (Ruud, 1996: 154). Når han betegnet dette som et utslag av «pedagogisk optimisme», illustrerer han etter mitt syn det verdimessegens forrang i valget av dette som grunnlag for musikkundervisningen. Det gjaldt også siste ledd i den innledende målformuleringen. Der heter det at «alle mennesker [...] har behov for musikk til å gi uttrykk for følelser, tanker og fantasier." Her kan antropologisk kunnskap bygge opp under oppfatningen av at «dette særegne fenomenet» må betraktes «som noe spesifikt grunnleggende for mennesket» (ibid.: 155). Verdien som da etterstrebtes er at det «er viktig og nødvendig for alle å ha flere uttrykksmidler» (loc. cit.). Ruud understreket at utvalget ikke ønsket å plassere seg entydig innenfor et bestemt musikkestetisk syn, men lot tolkinger være åpne slik at den enkelte lærer kunne fremme sin personlige musikkfilosofi uten å komme i konflikt med planen. Dette kan ses i lys av teksten i essayet 'Relativisme, kvalitet og verdivalg'.

Som konklusjon på sin diskusjon av disse to verdibaserte temaene, viste Ruud til at formuleringene skulle «vektlegge en helhetlig oppfatning av mennesket, hvor det følende, tenkende og skapende menneske [...] danner et grunnleggende menneskesyn» (Ruud, 1996: 155). Dette er åpenbart et syn Ruud delte med de øvrige utvalgsmedlemmene, og et tema han behandler videre i essayet *Musikkfag og menneskesyn*.

Han nevnte også at utvalget ønsket ...

... å slippe løs det metodiske mangfold» som hadde utviklet seg, og «styrke nyere metoder knyttet til utviklingen av massemedier og ny teknologi, populærmusikken, samt åpne for lokale musikkulturelle former (Ruud, 1996: 163).

Dette er tema vi kjenner igjen fra Ruuds tidligere skrifter, og han diskuterte populærmusikken i to essays. Der kom han blant annet inn på «Populærkultur som opprør eller tilpasning?» og «Rockebandet som selvinitiert læring».

Her og videre i boka betoner han nok en gang hvordan musikken kan være identitetsdannende. Han ser på musikken som et lydspor i hverdagen, som noe som «knytter oss til sosiale grupper og delkulturer, skaper stedsfølelse og tilhørighet og hjelper oss til å definere og konstruere personlig stil og verditilknytning» (Ruud, 1996: 46). Identitet er et tema som ligger i hele denne boka, og det får en videre teoretisk og empirisk behandling i *Musikk og identitet* fra 1996 (ny utgave 2013). Her er synsvinkelen (slik jeg ser det) ikke musikkpedagogisk, men musikkpsykologisk og antropologisk. Videre er 'identitet' et gjennomgangstema i musikkvitenskapen og dens deldisipliner, slik den fremstilles i *Musikkvitenskap* (2016). Ruud har altså behandlet og belyst musikk-og-identitet-temaet gjennom mange år, med stor innsikt og bred faglig forståelse. Han har plassert det sentralt som forståelsesramme for vårt liv i og med musikk, relevant for både de som undres over vårt mangfoldige forhold til musikk, og de som er yrkesmessig involvert.

Det er en grunnleggende konsistens i temaer og synspunkter i de nevnte publikasjonene. Selvsagt er det utvikling og nyanseforandringer, blant annet fordi samfunnet og kulturelle utviklingstrekk har gitt en forandret kontekst for vår musikkpedagogiske resonnering og handling. Én forandring går på definisjonen av musikkpedagogikk. Som nevnt, så han i 1979 på 'musikkpedagogikk' som «vitenskapen om forholdet mellom musikk og mennesker og den målrettede didaktiske påvirkning ved hjelp av musikk fra førskolealder til voksenalder» (Ruud, 1976: 6). I boka om

musikkvitenskap (2016) er definisjonen blitt «Musikkpedagogikk kan defineres som studiet av musikkundervisning og musikalsk læring» (ibid.: 246). Fra en oppfatning av musikkpedagogisk virksomhet som en målrettet påvirkningsprosess, kom han alt på 1980-tallet til å inkludere den ikke-intensjonale læringen som del av musikkpedagogikken. I *Musikkvitenskap* skriver han om dette:

Imidlertid har det blitt tydelig med den teknologiske utviklingen og mediesituasjonen vi lever i, at læring av musikk ikke bare skjer som intensjonal påvirkning fra pedagoger, formell læring. Læring skjer i betydelig grad som en form for funksjonell eller uformell læring i alle situasjoner vi møter musikken (Ruud, 2016: 276).

Dette er et syn på musikkpedagogikkens virkefelt som nok deles av de fleste musikkpedagoger i dag.

Musikkvitenskapen er Ruuds faglige fundament, et fundament som har preget hans identitet som forsker og formidler. Hans syn på forholdet mellom musikkvitenskap og musikkpedagogikk ser også ut til å ha forandret seg noe. I 1979, i *Musikkpedagogisk teori*, sluttet han seg til den tyske musikkpedagogen Hermann Rauhes beskrivelse av musikkpedagogikk i et skjæringsfelt mellom musikkvitenskap, undervisningsforskning og sosiologi/psykologi. Senere plasserte han musikkpedagogikk som en av mange deldisipliner i musikkvitenskapen, først i *Innføring i systematisk musikkvitenskap* (som han kaller «et fragment») i 1992, og deretter i *Musikkvitenskap* fra 2016. Dette er i tråd med den historiske utviklingen av musikkvitenskapen, ved at «Perspektivmangfoldet skal kaste lys over musikken slik den har artet seg i historien, i ulike kulturer og samfunn, og den måten musikken framstår og brukes i dagens samfunn» (Ruud, 2016: 15). Ruuds plassering av musikkpedagogikken i musikkvitenskapen setter naturlig nok musikken som sentralt fenomen, med vekt på hvordan...

... vår oppfattelse av musikkbegrepet spiller en avgjørende rolle for pedagogisk handling. Ikke minst må musikkpedagogikken forholde seg til den flerkulturelle situasjonen vi befinner oss i, noe som er en utfordring med hensyn til valg av undervisningsstoff og musikalske kanondannelser (ibid.: 281).

Det er også relevant å argumentere for at musikkpedagogikk er en deldisiplin av pedagogikken, men Ruud har ikke diskutert denne muligheten og konsekvenser av den.¹

Ruud har imidlertid vært med på å koble musikkpedagogikk til et annet nytt og internasjonalt voksende fagfelt, nemlig 'Musikk og helse'. I en rapport fra et musikkpedagogisk prosjekt i Libanon, med palestinske flyktninger, viser han hvordan helseperspektivet kan supplere det musikkpedagogiske perspektivet i lys av begrepet 'livskvalitet' (Ruud, 2010).

Gjennom disse publikasjonene fremstår Ruud som en av våre mest betydningsfulle musikkpedagoger de siste 40 år. Han har påvirket musikkpedagogiske studenter via sine publikasjoner og undervisningsvirksomhet, og vært en levende påminnelse om musikkpedagogikkens avhengighet av samtiden og samfunnet.

Referanser

- Benum, I. (1978). Musikkpedagogiske aspekter. *Norsk Musikk Tidsskrift*, 15. årg., nr. 3., 121–130.
- Berkaak, O. A., & E. Ruud (1994). *Sunwheels. Fortellinger om et rockeband*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, H. (1978). Musikkpedagogikk som interdisiplinært forskningsområde: allmennpedagogiske aspekter. I P. Dahl, O. Indrebø, O. F. Lillemyr, (red.) *Nordisk Arbeidskrets for Musikkpedagogisk Forskning. Rapport nr. 1, 1976–1978*, s. 22–29. Trondheim: Universitetet i Trondheim, Musikkvitenskapelig Institutt.
- Jørgensen, H. (1982). *Sang og musikk. Et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980*. Oslo: Aschehoug.
- Jørgensen, H. (1995). Nordisk musikkpedagogisk forskning på doktornivå: Status og framtid. I H. Jørgensen og I. M. Hanken, (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, s. 11–43. NMH-publikasjoner 1995:2. Oslo: Norges musikkhøgskole

¹ Diskusjonen om «hva musikkpedagogikk er» var en pågående diskusjon i det nordiske miljøet i 1970–1990-årene, se Nielsen (1974), Benum (1978), Jørgensen (1978 og 1995), Karma (1995) og Olsson (1995).

- Karma, K. (1995). Vid eller snäv definition av musikpedagogisk forskning? Kommentar til Harald Jørgensens indledning. I H. Jørgensen og I. M. Hanken, (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, s. 44–45. NMH-publikasjoner 1995:2. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Mønsterplan for grunnskolen. Midlertidig utgave.* 1971. Oslo: Aschehoug.
- Mønsterplan for grunnskolen.* 1987. Oslo: Aschehoug.
- Nielsen, F. V. (1974). Hvad er musikpædagogik? *Dansk Musiktidsskrift*, nr. 5, 1974, 124–130, og nr. 6. 1974, 161–164.
- Olsson, B. (1995). Kommentar till Harald Jørgensens föreläsning. I H. Jørgensen og I. M. Hanken, (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, s. 46–51. NMH-publikasjoner 1995:2. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (1979). *Musikkpedagogisk teori*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Ruud, E. (1981). *Rock og pop i klasserommet*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Ruud, E. (1983a). *Musikken – vårt nye rusmiddel? Om oppdragelse til og gjennom musikk i dagens samfunn*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Ruud, E. (1983b). Rocken – fra motkultur til offisiell kulturpolitikk. *Musikk og skole*, nr. 1, 32–34.
- Ruud, E. (1992). *Innføring i systematisk musikkvitenskap*. 2. reviderte utgave. Oslo: Institutt for musikk og teater, Avd. for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier. Musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2010). Musikk med helsekonsekvenser. Et musikkpedagogisk prosjekt for ungdommer i en palestinsk flyktningeleir. I S.-E. Holgersen og S. G. Nielsen, (red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 12*, s. 59–80. NMH-publikasjoner 2011:2. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Veal, K., & Leren, O. (1972). *Musikkpedagogisk grunnbok*. Oslo: Norsk Musikforlag.

Hilsen

Bente Almås, Rita Strand Frisk og Tom Næss

I 1978 forelå en «Innstilling om utdanning av musikkterapeuter» signert av Norges musikkhøgskole. Even Ruud var primus motor for utarbeidelsen av denne innstillingen, og komiteen besto ellers av Harald Jørgensen, Joar Rørmark og Tom Næss.

Musikkhøgskolen kom fram til at denne innstillingen om en 4-årig utdanning i musikkterapi ikke var mulig å sette i gang. Even Ruud som arbeidet på Østlandets Musikkonservatorium (ØMK) på Veitvet gikk derfor i gang med en komprimert 2-årig versjon av denne studieplanen som han presenterte for rektor Per Selberg på ØMK. Selberg tok utfordringen. Etter prinsippet om at «det er lettere å få tilgivelse enn tillatelse», bestemte han i samarbeid med Even at det bare var å sette i gang.

I tillegg til Even Ruud, underviste også Unni Johns og Tom Næss fra oppstarten. Rita Strand Frisk og Bente Almås var allerede studenter på instrumentalutdanningen og derfor var det kort vei for dem over til musikkterapistudiet som kom i gang i 1978. Dette har skapt en historisk rett linje, fordi alle de undertegnede i dette første musikkterapikullet den dag i dag er lærere ved musikkterapistudiet som Norges musikkhøgskole overtok ved fusjonen med ØMK i 1996.

Vi tre har gode minner fra da Even Ruud var leder for denne utdannelsen på ØMK. Det luktet ofte sprit da Even kom inn i klasserommet. Det skyldtes ikke at han hadde festet hele natten. Nei, han hadde derimot sittet og skrevet på en eller flere bøker. Disse første utkastene til bøker i musikkterapi stensilerte Ruud opp på det som da kaltes for en stensilmaskin. Til orientering for den yngre garde var dette en maskin som inneholdt blå trykksverte og sprit, og som man kunne sveive på for å lage flere kopier av originalen. Even Ruud produserte altså undervisningsstoff etter hvert som studiet gikk sin gang, bokstavelig talt etter ordtaket «veien blir til mens du går». Vi kalte han «Påhengsmotoren» som sin «navnebror» båtmotoren Evinrude, fordi han alltid hadde denne motoren på som skjøv «farkosten» musikkterapiutdannelsen framover. Kjært barn har mange navn, og Even Ruud har også blitt kalt Lokomotivet. For er det én som har dratt musikkterapiutdannelsen framover gjennom upløyd mark og til uante høyder, så er det nettopp Even Ruud.

Vi som har fulgt han helt siden 70-tallet har også sett han som en «skipper» på en skute der han har klart å samle sitt mannskap til å enes om å seile samme vei. Det har ikke vært en selvfølge, hvis vi ser oss rundt om i andre land der ulike musikkterapiretninger kan ha dratt i hver sin retning og hindret framdrift for selve «musikkterapi-skuta». Even Ruud har også som skipper sørget for at skuta ikke har støtt på skjær. Noen av de farligste skjærene han har styrt unna er «privatisering» av faget der enkeltmennesker har styrt hver sin vei. Et annen skjær han har styrt unna er dogmatisme. Even Ruud hadde tatt musikkterapiutdannelsen sin i USA der musikkterapien på dette tidspunktet hadde skylapper på og for det meste kjørte i en adferdsterapeutisk retning. Dette ville han unngå i Norge.

Som lidenskapelig og god teoretiker støtte heller ikke Even Ruud på skjæret for i den forstand at han bare bygget tak på musikkterapiutdanningen. Nei, han var tidlig forkjemper for at *praksis* skulle være grunnmuren. Dermed kan vi takke han for at vi tre har fått lov til å være med å bygge videre på denne grunnmuren.

Vi takker deg Even, for at du har viet livet ditt til å være en produktiv, trofast og klok skipper på musikkterapiskuta nasjonalt og internasjonalt.

Hilsen representanter for pionerklassen anno 1978,

Bente Almås, Rita Strand Frisk og Tom Næss

Musikkterapi

Kva kan musikkterapi vere?

Brynjulf Stige

Professor i musikkterapi
Universitetet i Bergen

SAMANDRAG

Even Ruuds bok Hva er musikkterapi? kom ut i 1980, midt i ei brytningstid for norsk musikkterapi. Ei toårig vidareutdanning i musikkterapi var nettopp etablert ved Østlandets Musikkonservatorium. Spørsmålet om kva musikkterapi kan vere vart då eit ålment spørsmål, og Ruud skriv musikkterapien inn i debattar som prega norsk samfunnsliv på denne tida. Han drøftar tilhøvet mellom musikk, terapi og samfunn og åtvarar mot musikkterapi som «musikalsk farmakologi». Slik argumenterer han for ein samfunnsengasjert musikkterapi som kan bidra til å byggje vilkår for handling og deltaking. No var ikkje Ruuds tekst rik på praksiseksempel som kunne støtte opp om denne visjonen, men argumentasjonen har vore med på å forme fagutviklinga her i landet og har også bidrege til at norsk musikkterapi har utvikla samarbeidsrelasjonar med musikkpedagogikken, musikk sosiologien og andre delar av ein moderne tverrfagleg musikkvitskap. Spørsmålet mitt er om Hva er musikkterapi? også kan gje perspektiv på norsk musikkterapi i dag. Medan ein i 1980 stod i ei brytningstid der musikkterapi for første gong vart anerkjend som offentleg finansiert utdanning på høgskule- og universitetsnivå, står vi i dag i ei brytningstid der musikkterapi for første gong er tatt inn i nasjonale faglege retningslinjer for behandling. Igjen vert spørsmål om fagidentitet og tilhøvet mellom fag og samfunn prekære. Kva kan musikkterapi vere? Eitt av Ruud sine svar er at vi ikkje kan stille dette spørsmålet utan at vi også spør kva musikk kan vere.

Nøkkelord: Fagidentitet, fag og samfunn, musikk som handling, terapi som nye handlemogelegheiter.

Innleiing

For mange musikkterapeutar er det å svare på spørsmål om kva musikkterapi er ein del av kvardagen. Kollegaer, pasientar og pårørande har behov for informasjon, også av di musikkterapi framleis ikkje er heilt etablert som profesjon. Etter at Helsedirektoratet sidan 2013 har kome med tilrådingar av musikkterapi i fleire nasjonale retningslinjer for behandling, er faget og profesjonen i ferd med å verte meir kjend og anerkjend i Noreg. Så kanskje vi snart slepp så mange spørsmål om kva musikkterapi er? For kvardagen til den enkelte musikkterapeuten ville det kanskje vere ei lette, men det kan hende at vi meir enn nokon gong treng spørsmål om kva som er musikkterapiens identitet og eigenart. Når noko fell på plass, fell ofte noko bort. Vi treng alltid å reflektere over om vi er der vi vil vere og går der vi vil gå. Eg skal utforske dette temaet gjennom ei nylesing av boka *Hva er musikkterapi?* som Even Ruud fekk publisert i 1980. Spørsmålet mitt er om denne boka, ei av dei første Ruud skreiv, kan gje perspektiv på brytningane i norsk musikkterapi i dag.

Frå eitt vegkryss til eit anna

Det er ikkje mykje som er som det var i 1980. Robert Mugabe – som vart vald som statsminister i Zimbabwe dette året – sit i skrivande stund framleis ved makta der, men elles har svært mykje endra seg. Det er til dømes hundre millionar fleire amerikanarar i dag enn dei litt over to hundre millionane den gongen, og tre milliardar fleire menneske på verdsbasis.

Sovjetunionen – ein stat som er borte for lengst – gjorde sin fatale invasjon av Afghanistan i 1980. Det var også eit år der nyliberalismen vart ei svært synleg kraft i den politiske utviklinga, t.d. gjennom Margaret Thatchers liberalisering av økonomien i Storbritannia og gjennom valet av Ronald Reagan som president i USA. Sidan dette har den politiske verdsordenen endra seg mykje og ny teknologi har endra kvardagen vår radikalt. Kort sagt: 1980 var ei anna tid. Har då ei bok frå dette året, i eit såpass ungt og uferdig fag som musikkterapi, interesse i dag utover det historiske?

Hva er musikkterapi? var skriva i ei tid prega av rask endring for norsk musikkterapi. Den aller første pionertida var over og ei musikkterapiutdanning nettopp etablert ved Østlandets Musikkonservatorium, den første utdanninga i sitt slag i Norden.

I 1980 var såleis ulike spørsmål om musikkterapiens identitet prekære. Vi kan kanskje sjå parallellar til situasjonen i dag. Norsk musikkterapi er også no inne i ei brytningstid, slik temaet «Vegkryss» for den norske musikkterapikonferansen i 2016 signaliserte. Dei nye tilrådingane av musikkterapi i nasjonale behandlingssretningslinjer gjer at profesjonen må byggjast på ein ny måte, med sikte på systematisk, nasjonal implementering framfor «flekkrvis utprøving». Difor har eg bestemt meg for å lese Ruuds tekst frå 1980 for å sjå om boka vil kunne gje nokre perspektiv på brytningane i norsk musikkterapi i dag.

Boka var altså skriven i ei tid prega av store politiske og økonomiske endringar internasjonalt, der etterkrigstidas «sosialdemokratiske» epoke med økonomisk vekst kombinert med meir rettferdig fordeling gjekk over i ein nyliberal epoke, der kapitalen i større grad vart globalisert og økonomiske skilnader mellom folk igjen byrja å auke. Når norsk musikkterapi på ny er inne i ei brytningstid, er det verdt å merke seg at det også denne gongen er klare teikn på internasjonale endringar i politikk og økonomi. Finanskrise i 2008 kan indikere det, og ikkje minst den truselen mot demokrati og sivilsamfunn som arbeidsløyse og radikalt aukande økonomiske skilnader representerer (Streeck, 2016). Eg vil tru at det er tilfeldig at to brytningsperiodar i norsk musikkterapi fell saman med store skifte og motsetnader i internasjonal økonomisk politikk. Eg tykkjer likevel det er eit poeng som er verdt å ta med seg. Dersom vi tar Ruuds oppmoding om å utforske samanhengar mellom musikkterapi og samfunn på alvor, er spørsmål om rettferdig fordeling av ulike samfunnsgode, som til dømes helsetenester, eitt av dei tema musikkterapeutar bør engasjere seg i.

Musikkterapi på norsk

Eg konsentrerer meg i denne teksten om Ruuds bidrag til norsk musikkterapi, sjølv om han også har hatt stor internasjonal innverknad på faget, m.a. med fleire engelskspråklege bøker som har bidrege med metateoretiske, kulturorienterte og humanistiske perspektiv (Ruud, 1980b, 1998, 2010). Når eg fokuserer på Ruuds bidrag til norsk musikkterapi, ønskjer eg ikkje å redusere den internasjonale verdien av arbeidet hans, men å framheve korleis han har lukkast med å gjere teoretiske diskusjonar relevante for lokal og nasjonal kontekst. Forfattarar som maktar dét har etter mitt skjønn eit godt utgangspunkt for også å gå i dialog med internasjonalt orienterte problemstillingar, noko Ruud har vist til fulle.

Hva er musikkterapi? var gitt ut i serien Gyldendals Fakkell-bøker, og det representerte tyngd og seriøsitet for det nye fagfeltet, eit inntrykk som vart styrkt av at forordet var skriva av den kjende journalisten og forfattaren Arne Skouen. Boka har sju kapittel, med eit lite «etterskrift» der Ruud stiller spørsmålet «Har vi behov for en ny musikalsk levelære?» Her drøftar han musikkens verdi i kvardagslivet vårt, eit tema han seinare har utforska i større djupne. Han drøfter også risikomoment knytt til profesjonalisering av eit felt.

Boka gjev eit oversyn over musikkterapifeltet og introduserer sentrale tema og debattar i faget, som forholdet mellom musikk og samhandling og mellom musikkterapi og samfunn. I eit kapittel der han drøftar ulike perspektiv på musikk som terapeutisk reiskap, presenterer han også sin kjende definisjon av musikkterapi som «å gi flere handlemuligheter». Etter dette følgjer tre kapittel med ei historisk gjennomgang av feltet, frå magiske og religiøse tradisjonar i ulike kulturar, til praksis og teori i den europeiske antikken, middelalderen og renessansen. Framveksten av musikkterapi som moderne fag og profesjon vert også kort presentert. Så følgjer ein gjennomgang av nokre viktige teoritradisjonar i dagens musikkterapi, før han på ny vender tilbake til ein diskusjon av musikkens rolle i terapien.

Delar av boka er kanskje først og fremst av historisk interesse, der vi finn tidlege diskusjonar av tema som seinare har vorte meir sentrale og fått ein sterkare plass i den internasjonale forskingslitteraturen. Eit døme kan vere diskusjonen av musikk som kommunikasjon, der Ruud (1980a: 93) foreslår ein mogeleg parallell til kommunikasjon med spedbarn, men utan referanse til Trevarthen eller andre forskarar som etter kvart har vorte viktige for musikkterapeutisk teoriutvikling. Tilsvarende inneheld boka fleire andre tidlige versjonar av det som seinare har vorte utvikla til meir fullskala teoretiske og forskingsbaserte diskusjonar, t.d. om relasjonelle og kontekstuelle perspektiv på musikkterapien. Slik peikar boka framover, m.a. til hans eiga doktoravhandling (Ruud, 1987), der diskusjonen om musikk som kommunikasjon og samhandling vart utdjupa monaleg.

Fleire av kapitla i boka er prega av ei metateoretisk interesse som på den tida var sjeldan i faget, der han presenterer, diskuterer og kritiserer etablerte teoriar og praksisar i faget. Dette vart gjort endå meir grundig i ei bok publisert i USA same året (Ruud, 1980b). Noko av det viktigaste *Hva er musikkterapi?* bidrar med, etter mitt syn, er eit steg i retning av «musikkterapi på norsk». Ruuds argument ber preg av norsk kultur og samfunnskontekst. Dette er tydeleg allereie i forordet, der han beskriv musikkterapeutens kompetanse og samfunnsoppgåve på følgjande vis:

Musikkterapien bryter med mange av de tradisjonar som videreføres i vårt musikkliv. Musikkterapeutens ferdigheter på instrumentet siktes ikke mot personlege tolkningar av musikkstykker. Våre musikalske kunnskaper og ferdigheter skal brukast til å få andre menneske med i spontane musikalske uttrykk. Musikkterapeuten skal vere improvisasjonsmusiker snarare enn solistisk utøvende.

Vi har råd til i vårt musikkliv også å gi plass for denne form for musikkformidling. Musikkterapi er ikke bare musikk brukt i behandling og spesialundervisning. Musikkterapeuten er også med på å formidle musikk til grupper i vårt samfunn som aldri tar del i våre tradisjonelle musikkulturer. Dette gir musikkterapien en selvfølgelig plass innan all musikkutdanning (Ruud, 1980a: 10).

Temaet her, om at musikkterapien kan vere ei kraft å rekne med når kulturpolitikk og musikksyn skal meislast ut, er sjølvsaft ikkje spesifikt norsk. Eg vil likevel argumentere for at det demokratiske kulturengasjementet, som Ruuds forord reflekterer, spring ut av debattane her i landet på 1970-talet om korleis visjonen «kultur for alle» kunne realiserast. (Kleive & Stige, 1988; Stige, 2003). Ruud har alltid beveget seg mellom fleire deldisiplinar av musikkvitenskapen, og var allereie i 1980 i ein særskild posisjon til å sjå musikkterapien i samanheng med resten av musikkfeltet.¹

Dei tema han tar opp til vurdering for «musikkterapi på norsk» reflekterer etter mi vurdering verdisett og tenkjemåtar som er karakteristiske for ein nordisk samfunnsmodell, med vekt på likskap og deltaking (Barth & Moene, 2008). Eg vil prøve å gjere dette tydelegare ved å sjå nærare på Ruuds definisjon av musikkterapi som «å gi flere handlemuligheter»:

1 På den tida boka *Hva er musikkterapi?* kom ut, var det særleg innan faga musikkpedagogikk og musikkterapi at Ruud hadde markert seg, medan han seinare også har gitt vesentlege bidrag til andre delar av musikkvitenskapen. Hans tverrfaglege tilnærming er også eitt særtrekk for læreboka *Musikkvitenskap*, der Ruud (2016) legg vekt på å vise musikkvitenskapens fulle breidde, med deldisiplinar som musikkpsykologi, musikkterapi, musikk sosiologi, musikk antropologi, musikkestetikk, musikkhistorie, musikkanalyse og musikkpedagogikk.

Musikkterapi og vilkår for menneskeleg handling

Då musikkterapistudiet vart etablert ved Østlandets Musikkonservatorium i 1978, var dette altså den einaste utdanninga av sitt slag i Norden. Noko nytt skulle etablerast, og boka kan til dels lesast som eit forsøk på å legitimere og posisjonere eit nytt fag i ein norsk kontekst. Den musikkterapilitteraturen Ruud då kunne ta utgangspunkt i, var stort sett engelsk- eller tyskspråkleg. Mange av impulsane er gjort greie for i del 2 av første bind av antologien *Fra musikkterapi til musikk og helse* (Ruud, 2015). På ein veldig effektiv måte ser han den internasjonale musikkterapilitteraturen i lys av tverrfagleg litteratur frå ein nordisk kontekst.

Vi kan sjå litt på korleis han gjer dette i kapittel 2, der hovudspørsmålet er: «Finnes det terapeutisk musikk?» Ruud (1980a: 31-44) startar diskusjonen av dette spørsmålet med ein presentasjon av den amerikanske musikkterapeuten Helen Bonny si utvikling av Guided Imagery and Music (GIM), der ho argumenterer for at musikk er særleg eigna til å skape endra medvitstilandar (altered state of consciousness). Ruuds kritikk av Bonnys arbeid er at ho i iveren etter å beskrive musikkens kraft ikkje i tilstrekkeleg grad gjer greie for eit syn på terapi og sjukdom. Via ulike teoriar om nett dette, kjem Ruud fram til følgjande oppsummering:

Musikkterapien hviler på to pilarer, musikken og terapien. Skal musikkterapien igjen finne en naturlig plass blant de ulike tiltak mennesker gjennom århundrer har ment kunne kurere og holde sykdom på avstand, må vi søke å forene det særegne ved musikk med en forståelse av hva sykdom og terapi er i vårt samfunn.

Når jeg skriver «vårt samfunn» er det fordi jeg tror vi vanskelig kan skape en musikkterapi uten å se den i sammenheng med de dominerende tanke- og trossystemer i tiden. Det er slike systemer som farger vår forståelse av «hva musikk er», eller vår oppfatning av hva som er sykdom og dermed hvilke muligheter vi har for terapi (Ruud, 1980a: 41).

Når det gjeld oppfatning av kva sjukdom og terapi er i det moderne samfunnet av 1980, viser Ruud (1980a: 41) til dominansen av ein biomedisinsk tradisjon der forståinga er at det er «uregelmessigheter i organismen» som medfører sjukdom, slik at terapi inneber «å gripe inn i det sykdomsframkallende forløp». Ruud hevdar då at ein slik biologisk orientert modell er utfordra også innan medisinen. Med referanse til Jensen og Jensens (1976) medisinske vitenskapsteori, skriv han:

Man har kommet til å se nærmere på det totale system som omgir personen, miljøet og de sosio-økonomiske forhold personen lever under. Enkelte har omdefinert sykdoms- og dermed terapibegrepet. Sykdom kan ikke lenger bare forstås som et resultat av forandringer i den enkeltes organisme, men som «begrensede handlemuligheter», like ofte påført oss av de livsvilkår som tilbys oss. I pakt med dette blir terapien rettet mot personens omgivelse, medisinen blir forebyggende og får klare politiske konsekvenser...

Sykdom begrenser handlemuligheter, terapi vil si å gi nye. Et slikt terapibegrep kan vi bruke i musikkterapien (Ruud, 1980a: 41–42).

Dette er nye og radikale tankar for musikkterapien på denne tida. Argumentasjonen er lånt frå kritisk medisinsk vitenskapsteori, men når Ruud på grunnlag av dette utviklar eit perspektiv på musikkterapi som legg vekt på vilkåra for menneskeleg handling, er dette eit svært viktig bidrag til faget. Ruud utviklar dette vidare, gjennom ein diskusjon av musikkomgrepet, og banar slik veg for å forstå *musikk som handling og samhandling*, ein tanke som vart vidareutvikla i doktoravhandlinga sju år seinare (Ruud, 1987). På mange måtar føregrip han her perspektiv som seinare fekk internasjonal merksemd gjennom Smalls (1998) bok om musikkering (musicking).

Bruk og misbruk av musikk

Ruud argumenterer for at musikkens kraft er knytt til bruk, noko som også opnar opp for misbruk. Definisjonen hans av kva musikkterapi kan vere vart først introdusert i ein kort artikkel i tidsskriftet *Musikk i Skolen*, der han presiserer at organiske, personlege og samfunnsmessige vilkår kan leggje hindringar i vegen for handling (Ruud, 1979: 34). Denne artikkelen avsluttar han med følgjande refleksjon:

Enhver god idé ser ut til å kunne misbrukes. Musikken er i så måte ikke noe unntak. Musikkterapien vil vise hvordan det er mulig å bruke musikk til å skape gunstige betingelser for større handleutfoldelse. Dette er kunnskap som i gitte historiske situasjoner også kan brukes til å blokkere for handlinger (Ruud, 1979: 35).

Når Ruud knyter terapi til omgrepet handling, er dette altså også ein freistnad på å førebyggje at musikkterapien utviklar seg til reiskap for manipulasjon og undertrykking. I *Hva er musikkterapi?* er han fleire stader opptatt av å åtvare mot ei utvikling av musikkterapi til «musikalsk farmakologi», der ekspertar føreskriv musikalske løysingar på individnivå, medan problema også har røter på samfunnsnivå.

Her er det tydeleg at Ruud er inspirert av Martin Gecks (1973/1977) kritiske diskusjon av musikkterapien, der eit hovudpoeng er at ei for sterk individorientering av feltet kan verke tilslørande og stenge for medvit og handling når det gjeld undertrykking, diskriminering og andre destruktive sosiale prosessar. Ruuds tekst er ikkje like teoristyrkt og kritisk som det Gecks bok er, men på effektive måtar får han fram korleis musikkterapiens mogelegheiter og avgrensingar også heng saman med økonomiske og samfunnsmessige vilkår. Dette får han m.a. elegant formidla i form av ei forteljing frå eigne student- og praksiserfaringar ved eit amerikansk sjukehus styrt etter bedriftsøkonomiske prinsipp (Ruud, 1980a: 100–102).

Å relatere musikkterapi til eit handlingsomgrep, slik Ruud gjer, er eit grep som opnar opp for ein samfunnsorientert og samfunnsengasjert praksis. At implikasjonar for kva ein samfunnsorientert musikkterapi kan vere i praksis ikkje var tenkt heilt ut, viser seg i den korte diskusjonen som følgjer introduksjonen av den aktuelle definisjonen. Her avgrensar Ruud (1980a, 42–43) seg til å argumentere for betre utdanning for miljøpersonalet og fleire aktiviserande tilbod, og til ei beskriving av musikkterapi som hjelp til auka handleutfalding gjennom arbeid med t.d. merksemd, orienteringsevne, motoriske funksjonar, språk og sosiale funksjonar. Om eg her skal leggje til ei personleg erfaring, møtte eg ei relativt avgrensa forståing i praksisfeltet som musikkterapistudent tidleg på 1980-talet. Alle norske musikkterapeutar med respekt for seg sjølv refererte til Ruuds musikkterapidefinisjon, men implikasjonen at det kan vere nødvendig å arbeide med samfunnsvilkår for handling vart ikkje utforska. Praksis var i all hovudsak avgrensa til tradisjonell individual- og gruppeterapi i institusjonelle kontekstar. Eit teoretisk grunnlag for nyorientering låg som ein kime i *Hva er musikkterapi?*, men det skulle ta nokre år før dette slo ut i praksisendring (Kleive & Stige, 1988).

No kan ein neppe vente meir av ei bok enn at ho får oss til å tenkje på nytt. I boka *Hva er musikkterapi?* – og i doktoravhandlinga som følgde nokre år seinare (Ruud, 1987) – ligg det perspektiv og argument av relevans for store delar av den norske musikkterapitradisjonen, slik denne t.d. utfalda seg i dei første norske doktor-

avhandlingane i faget etter Ruud sin, med vekt på økologi og samfunn (Aasgaard, 2002; Stige, 2003), dialog og relasjon (Garred, 2004; Trondalen, 2004), og ressursar, handlingar og kvardagsmusikk (Rolvsjord, 2007; Stensæth, 2008; Mohlin, 2009).

Menneskerettar og medborgarskap

Eg har lagt stor vekt på nokre aspekt av Ruuds bok frå 1980, og det kan vere greitt å minne om at siktemålet verken er å skrive ei bokmelding eller eit samandrag av Ruuds tekst. Spørsmålet mitt er altså om Ruuds bok frå 1980 – den første som gjev oss eit bilete av «musikkterapi på norsk» – også vil kunne gje nokre perspektiv på brytningane i norsk musikkterapi i dag. Medan Ruud den gongen stod midt i arbeidet med å byggje musikkterapi som utdanning og fagfelt på universitets- og høgskulenivå, står vi i dag midt i arbeidet med å byggje musikkterapi som profesjon.

Utvikling av ein profesjon skjer i eit system av profesjonar, der interesse og behov i samfunnet og forskning og utdanning på høgskule- og universitetsnivå er blant føresetnadene (Abbott, 1988; Groenewegen, 2011). I ei slik arbeidsdeling, er det alltid ein fare for at brukarane vert umyndiggjorde av at den profesjonelle hevdar ei ekspertrolle. Dette er ein tematikk Ruud er medviten om i *Hva er musikkterapi?*:

Faren ved enhver ny profesjon som oppstår er at funksjoner som tidligere ble ivaretatt av vanlige mennesker blir overtatt av «eksperter». Vi får f.eks. stadig nye behandlere som i kraft av sin utdanning «vet best» hvordan mennesker skal hjelpes. Det ville være en ulykke hvis musikkterapien og musikkterapeutene skulle medføre en liknende utvikling på musikkens område. Musikkterapien må aldri bli noen erstatning for den daglige bruk av sang og spill vi alle kan utføre sammen med andre mennesker (Ruud, 1980a: 117).

Det er krevjande, men kanskje ikkje umogeleg, å utvikle profesjonalitet som fremmer folks deltaking (Stige & Aarø, 2012). Det er verdt å merke seg at fleire av dei nasjonale behandlingsretningslinjene som tilrår musikkterapi, som t.d. retningslinja for behandling av pasientar med psykoselidingar (Helsedirektoratet, 2013), legg vekt på arbeidsmåtar der utøving av den tradisjonelle ekspertrolla vert utfordra av personlege og sosiale «recovery»-prosessar styrte av pasientens eigne val. Dette bryt med tradisjonelle tenkemåtar i helsevesenet, og det vert eit verdival for musikk-

terapien i kva grad ein skal bidra til utvikling av slike nye praksisar og i kva grad ein heller skal prøve å passe inn i det etablerte systemet. I *Oxford Handbook of Music Therapy*, skriv Alison Ledger (2016) meir generelt at profesjonsutvikling av musikkterapien er prega av ei slik spenning mellom det å supplere eksisterande arbeidsmåtar og det å utfordre med komplementære perspektiv og praksisformer.

Slik eg les *Hva er musikkterapi?*, bidreg Ruud med argument og eksempel som kan takast til inntekt for at musikkterapien bør leggje vekt på å utvikle kritisk og komplementær praksis i eit helsevesen som i stor grad er styrt av ein biomedisinsk og bedriftsøkonomisk logikk. Om dette var relevant i 1980, så er det neppe mindre relevant i dag. Den medisinske logikken står framleis sterkt, også i den biopsykososiale modellen (Helle-Valle, 2016), men er i aukande grad også utfordra av komplementære perspektiv, som t.d. recovery-tradisjonen (Slade, 2009). Samstundes er den bedriftsøkonomiske logikkens innverknad på helsevesenet monaleg styrkt dei seinare åra (Hill & Hupe, 2014), noko som skapar spenning mellom eit administrativt fokus på produksjon på den eine sida og profesjonell praksis orientert mot deltaking på den andre.

Allereie i forordet skisserer Ruud (1980a) eit verdigrunnlag som peikar på musikkterapiens relasjon til samfunnsdeltaking som ein menneskerett, og bokas definisjon av musikkterapi peikar i same retning. Handling føreset ein aktør og ein fellesskap, og Ruuds argumentasjon utfordrar helsearbeidarens tradisjonelle ekspertrolle og inviterer til at tenestebrukaren set seg i førarsetet, for å parafrasere ein nyare tekst om deltakingsorientert praksis (Solli, 2012).

Framhald følger

Even Ruuds bok frå 1980 var på mange måtar eit barn av si tid, men også langt framføre si tid. Ser vi på Ruuds tekstar frå 1970-talet og fram til i dag, ser vi både stor kontinuitet i tema og problemstillingar og ei stor evne til å tenkje nytt og å revurdere eigne synspunkt (Stige, 2015). At Ruud i 1980 var kritisk til delar av Helen Bonnys arbeid, har ikkje hindra han frå seinare å utdanne seg til GIM-terapeut og å bidra med innsiktsfulle artiklar på det området (Ruud, 2003). At han i 1980 var skeptisk til biomedisinens kunnskapssyn og sjukdomsforståing, har ikkje hindra han frå å gå i nærare dialog med medisinfaget, der han t.d. har latt seg inspirere av immunologien (Ruud, 2013a). At han er ein pioner i norsk musikkterapi, har ikkje

hindra han frå å utfordre faget sine grenser og arbeide med musikk som kvardagsressurs for folkehelse (Ruud, 2013b).

Eg byrja denne teksten med å peike på at *Hva er musikkterapi?* var skriven i ei tid prega av rask endring for norsk musikkterapi, samstundes som bokas diskusjonar reflekterer store endringar i internasjonal politikk og økonomi. Eg argumenterte også for at vi står ved eit vegskilje i dag, både når det gjeld utvikling av norsk musikkterapi og når det gjeld internasjonal politikk og økonomi. Den beste måten å ære Ruuds bidrag til faget på er då kanskje ikkje først og fremst å vidareutvikle dei perspektiv han har introdusert, men å lære av hans evne til å sjå samanhengar mellom fag og samfunn når vi spør kva musikk og musikkterapi kan vere.

Referansar

- Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: The Chicago University Press.
- Barth, E. & Moene, K. (2008). Likhhet og åpenhet. *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 11(1), 5–16.
- Garred, R. (2004). *Dialogical dimensions of music therapy: Framing the possibility of a music-based therapy*. (Doktorgradsavhandling), Griegakademiet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Geck, M. (1973/1977). *Musikterapi – bot eller bedövning? En kritisk diskussion om musiken i samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Groenewegen, P. P. (2011). Trust and the sociology of the professions. *European Journal of Public Health*, 16(1), 3–6.
- Helle-Valle, A. (2016). *How do we understand children's restlessness? A cooperative and reflexive exploration of children's restlessness as a bioecological phenomenon*. (Doktorgradsavhandling), Griegakademiet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Helsedirektoratet (2013). Nasjonal faglig retningslinje for utredning, behandling og oppfølging av personer med psykoselidelser. Oslo: Helsedirektoratet.
- Hill, M. & Hupe, P. (2014). *Implementing public policy. An introduction to the study of operational governance* (3rd edition). Los Angeles: Sage.
- Jensen, A. O. & H. S. Jensen (1976). *Medicinsk videnskabsteori*. København: Christian Ejlers' Forlag.

- Kleive, M. & Stige, B. (1988). *Med lengting, liv og song. Prøveordning med musikk-tilbod til funksjonshemma i Sogn og Fjordane*. Oslo: Samlaget.
- Ledger, A. (2016). Developing new posts in music therapy. I Edwards, J. (red.) *The Oxford handbook of music therapy*, s. 875–893. New York: Oxford University Press.
- Mohlin, M. (2009). *Hverdagsmusikk – En intervjuundersøkelse av ungdommer med høytfungerende autisme eller Asperger syndrom*. (Doktorgradsavhandling), Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Rolvsvjord, R. (2007). «*Blackbirds Singing*»: *Explorations of resource-oriented music therapy in mental health care*. (Doktorgradsavhandling), Institutt for Kommunikasjon, Aalborg Universitet, Aalborg.
- Ruud, E. (1979). Musikkterapi. *Musikk i Skolen*, 1979, nr. 4, 34–35.
- Ruud, E. (1980a). *Hva er musikkterapi? En innføring* [med forord av A. Skouen]. Oslo: Gyldendal.
- Ruud, E. (1980b). *Music therapy and its relationship to current treatment theories*. St Louis, MO: Magnamusic-Baton.
- Ruud, E. (1987). *Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. (Doktorgradsavhandling), Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo, Oslo [publisert på Solum i 1990].
- Ruud, E. (1998). *Music therapy: Improvisation, communication and culture*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2003). «Burning scripts». Self psychology, affect consciousness, script theory and the BMGIM. *Nordic Journal of Music Therapy*, 12(2), 115–123.
- Ruud, E. (2010). *Music therapy: A perspective from the humanities*. Gilsum, NH: Barcelona.
- Ruud, E. (2013a). Can music serve as a «cultural immunogen»? An explorative study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Wellbeing*, 8: 20597. Henta frå <http://dx.doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20597>
- Ruud, E. (2013b). Music, grief and life crisis. I L. O. Bonde, E. Ruud, M. S. Skånland & G. Trondalen (red.). *Musical life stories. Narratives on health musicking*, s. 165–180. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 6. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2015). *Fra musikkterapi til musikk og helse. Artikler 1973–2014* (Bind I og II). Skriftserie fra Senter for musikk og helse. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slade, M. (2009). *Personal recovery and mental illness: A guide for mental health professionals*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Hanover, NH: Wesleyan University Press.
- Solli, H. P. (2012). Med pasienten i førersetet – Recovery-perspektivets implikasjoner for musikkterapi i psykisk helsearbeid. *Musikkterapi i psykiatrien online*, 7(2). Henta 12. september 2016 frå:
<https://journals.aau.dk/index.php/MIPO/issue/view/8>
- Stensæth, K. (2008). *Musical answerability. A theory of the relationship between music therapy improvisation and the phenomenon of action*. (Doktorgradsavhandling), Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Stige, B. (2003). *Elaborations toward a notion of community music therapy*. Oslo: Unipub/(Doktorgradsavhandling), Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo, Oslo. Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Stige, B. (2015). Forord: Musikkterapeori som handling. I E. Ruud *Fra musikkterapi til musikk og helse. Artikler 1973–2014 Bind I og II*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Stige, B. & Aarø, L. E. (2012). Professionalization for participatory practice. I B. Stige & L. E. Aarø *Invitation to community music therapy*, s. 263–288. New York: Routledge.
- Streeck, W. (2016). *How will capitalism end? Essays on a failing system*. London: Verso.
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner. En musikkterapistudie av «signifikante øyeblikk» i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*. (Doktorgradsavhandling), Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Aasgaard, T. (2002). *Song creations by children with cancer – Process and meaning*. (Doktorgradsavhandling), Institut for Musik og Musikterapi, Aalborg Universitet, Aalborg.

«Nye handlemuligheter» gjennom handling?

Karette Stensæth

*Førsteamanuensis i musikkterapi
Norges musikkhøgskole*

SAMANDRAG

Musikkterapi er tradisjonelt ein aktiv møteplass for musikalske handlingar mellom klient og terapeut. Handling, det å gjere musikk, står i sentrum. Det er da kanskje påfallande at Even Ruuds tidlege definisjon «musikkterapi er å gi nye handlemuligheter» (jf. Ruud, 1980, 1998) fortsatt er ein av få som framhevar nettopp handling? Denne teksten spør: Kva slags handlingsomgrep kan ligge til grunn i Ruuds definisjon? Eg foreslår eit omgrep som er tråd med sosiologen Dag Østerbergs (1993, 1997, 2003) praktiske handlingsforståing. Her er handling framstilt som eit praktisk og sosialt fenomen som fordrar vurdering ut frå moralske normer og standardar i det mellommenneskelige felt. Det betyr at 1) innhaldet i handlinga søkjast i relasjonen mellom personar som kommuniserer med kvarandre og at 2) handling er noko som i utgangspunktet er ubestemt og at handlingsutøvinga trer fram i handlinga. Det gjeld særleg den spontant utfaldande handlinga, som berre er mogleg med eit improvisatorisk preg. Ei slik handlingsforståing forklarar for meg vesentlege trekk ved musikkterapien: Ho viser at menneske, handling og situasjon er nært forbunde, og at handlinga i eit her-og-no fort kan ta andre og nye vegar enn det ein først har tenkt. Det skjer fordi handlinga her og no er oppfatta som open og fleirtydig, og nettopp moglegheitsfull. Dermed skimtast også «nye handlingsmuligheter» inni handlinga, og ikkje berre som eit resultat av musikkterapien. Handling blir slik også ein føresetnad for musikkterapi, ikkje berre eit mål. Men nye handlingsmoglegheiter veks ikkje ut av (tilfeldige og spontane) handlingar aleine. Musikkterapeuten må også bruke dei kommunikative og improvisatoriske evnene og kompetansane sine i handlingsutfaldinga. Det gjer ho ved å ta nærleiksetiske skjønnsvurderingar og ved å posisjonere seg dialogisk overfor klienten.

Nøkkelord: Handling, intensjon, etikk, musikkterapeuten, handlingsfelleskap

Introduksjon: Kva er handling?

Det prototypiske bildet av ein musikkterapeut og ein klient viser to menneske som sit overfor kvarandre ansikt-til-ansikt medan dei improviserer musikalsk og tonar seg inn mot (og ut frå) kvarandre medan dei spelar og syng. Denne dyaden er ofte karakterisert som ein nær relasjon, som er eit vilkår for alt samfunnslivs og alle andre (sekundære) relasjonar (Østerberg og Bjørnerem, 2017). I sentrum for slike relasjonar er spontan, utfaldande og gjensidig handling. Men kva forstår vi med handling? Korleis blir ei handling spontan, utfaldande og gjensidig?

Det praktiske handlingsomgrepet

Handling er eit stort og komplekst fenomen. Eg tar i utgangspunkt i Østerbergs praktiske handlingsforståing. «Praktisk» må ikkje forståast som «pragmatisk»/nyttig. Skjervheim (1996) kallar forvekslinga av pragmatiske og praktiske handlingar for det instrumentalistiske mistaket. I pragmatiske handlingar er målet klart, medan middelet kan reknast ut og bli vitskapleg kalkulert. Med praktiske handlingar er det annleis. Dei kan ikkje kalkulerast på same måten, for i praktisk handling søkjast målet i relasjonen mellom personar som kommuniserer med kvarandre her og no, og der «[...] rettesnora er ålmenngyldige normer» (Skjervheim, 1996: 246).

Handling som fenomen er med på å definere mennesket (Østerberg, 2003). Menneskeleg handling kjenneteiknast ved å vere meiningsberande, intensjonell, overskridande. Ho utfaldar seg også som eit kulturlandskap eller eit sosio-materielt felt. Djupast sett vil menneskeleg handling dreie seg om å sette spor etter seg og å bli autentisk, dvs. gjere seg tydeleg som individ, både overfor seg sjølv og andre (ibid.).

Østerberg (1993) hevdar at «mitt» forhold til omverda først og fremst er dialektisk (her i betydinga tosidig) fordi handlinga mi er dialektisk. Det er difor ikkje tinga, men eg, som gjer forholdet dialektisk. Den Andre sitt forhold til meg er også dialektisk: Eg kan vere ein ting i handlingsfeltet til den Andre utan å vere klar over det. Men når vi begge oppdagar kvarandre, står vi i eit gjensidig dialektisk forhold til kvarandre. Dette er utgangspunktet for sosial interaksjon:

Det som kjennetegner sosial interaksjon er at jeg behandler den Andre som en som på sin side behandler meg som en som behandler ham dialek-

tisk. Kort sagt, vi erkjenner hverandre som *handlende* vesener (Østerberg, 1993: 26).

Etter at vi har oppdaga kvarandre spaltar handlinga seg i handling-for-meg eller handling-for-den-Andre. I den første er forholdet einsidig dialektisk, medan i den andre er det annleis. Handling-for-den-Andre er ei gjensidig dialektisk handling – ei sam-handling (i forståinga handling saman med) og ei sosial handling (i forståinga meiningsbærande handling). Handling-for-den-Andre er samtidig eit signal til den Andre, og som den Andre kan oppfatte som eit signal. Oppfatninga den Andre har av kva eg har gjort, vil bringe inn nye moment som gir rom for fleirtydig tolking. Eg opplever først situasjonen og handlinga mi som tosidig: Eitt er det eg vil oppnå. Eit anna er kva den Andre oppfattar meg som. Om eg så ser handlinga mi frå utsida, byrjar eg å sjå på meg sjølv med auga til den (eller dei) Andre. Dermed blir den gjensidige dialektikken opphavet til ei spalting av mine handlingar og ein refleksjon om meg sjølv. Spaltinga rommar slik handling-for meg-sjølv og handling-for-den-Andre, som også er kjernen i det sosiale liv.

Skiljet mellom handling-for meg-sjølv og handling-for-den-Andre dannar så føresetnaden for det Østerberg omtalar som den *sosiale anonymitet*: «Den anonyme handling bærer ingens namn,» seier han, «den er hvermanns handling, som er blitt utført utallige ganger, den er ikke middeldbar» (ibid.: 27). Mesteparten av våre sosiale liv vil vere prega av den anonyme handling-for-Andre. Ho tar form som plikter, ordre, konvensjonar og ritual. Det anonyme er det gjentekne, det standardiserte, det middeldbare. Det står i motesetnad til handlinga som er *autentisk*, særeige, opprinneleg og spontan. Men også forholdet mellom den anonyme handlinga og den autentiske handlinga er dialektisk, dvs. den første er ein føresetnad for den andre, som heller ikkje kan opplevast utan å gå vegen om den første. Den autentiske og den spontane handlinga er dermed både utgangspunkt for, og resultat av den anonyme handlinga.

Slik forholdet mellom det anonyme og autentiske spontane er, vil også forholdet mellom handling og intensjon vere: Handling i denne strenge forstand kan delast inn i to: som utfolding av ein intensjon, og som medium for å oppnå eit mål. I det første er hensikta til å begynne med nokså ubestemt i sitt innhald. Ho bestemast ettersom ho verkleggjerast gjennom handlinga, som først i tilbakeskodande tid står fram som ei bestemt intensjonshandling. Når vi tenkjer, reflekterer og teoretiserer har vi forlate handlinga (ibid.). Men desse (tankane, refleksjonen, teoriane) kan i

etterkant (ikkje nødvendigvis så lenge etter) også vise oss intensjonen med handlinga vår.

Eit hovudtilfelle av ei utfaldande handling, er den som set spor etter seg, i form av eit eller anna verk, gjenstand (objekt). Dette omtaler Østerberg (1997) som intensjonens objektivasjon. Eittersom mennesket ikkje veit på førehand kva retning den utfaldande handlinga tar, er endring mogleg og kan hende også sannsynleg. Dette er spontan handling som utfaldar seg i situasjonen, her og no, i tid og i kontekst. Det er denne handlinga som berre er mogleg med eit improvisatorisk preg. Ho er framtidretta i si notid, samtidig som ho skaper ein ubestemt intensjon.

Gjennom refleksjon trer fortidas intensjon fram, dvs. intensjonen gjennomgår ei omtyding i lys av ei endra framtid (Østerberg, 1993). Refleksjonen kan derimot aldri fortelje oss kva vår framtidretta handling er, fordi vi forstår fortida i lys av framtida og framtida i lys av fortida. Vi forstår med andre ord intensjonen gjennom handlinga og handlinga gjennom intensjonen. Kva som kjem ut av dette, vil alltid vere eit førebels resultat.

Denne utfaldande handlinga, fordi ho er så spontan og improvisatorisk, er også pre-reflektiv. Ho utfaldar seg *før* ettertanke, omtanke eller baktanke:

Den umiddelbare handling *er* en virkeliggjørelse, men av hva, av *hvilken* hensikt? Det viser seg gjennom handlingen selv, idet hensikten skapes under handlingsforløpet. Enhver handling er hensiktsbestemt, men av noen *bestemt*, på forhånd klart fornemmet hensikt. Handlingen virkeliggjør hensikten, som ikke «forelå» fullt ferdig som en plan for handlingen. Når det gjelder den umiddelbare handling, må vi i stedet si at planen endrer seg, ja, først tar form under utførelsen, slik at først handlingen viser hva hensikten *var* (Østerberg, 1993: 17).

Spontan utfaldande handling blir dermed tvitydig ettersom ho på same tid blir intensjonsbestemt og intensjonsbestemmande (ibid.). Det gamle problemet innan handlingsteorien, om i kva grad ei handling er styrt av ein intensjon, dvs. *fortida*, eller av sitt mål, dvs. *framtida*, løyser seg her opp, hevdar Østerberg (ibid.), fordi føresetnadane for det fell bort. Årsaksforholdet mellom handling og intensjon lar seg dermed ikkje diskutere så lenge dei to enno ikkje har skilt seg ut som to ulike fenomen. Ei eintydig instrumentell mål – middel tenking er difor utelukka.

Ei handling som ikkje er spontan, men middelbar, ter seg annleis. Utføringa hennar er gitt på førehand. Handlinga tener då som reiskap for ein intensjon som er uttenkt på førehand. Ho opptrer som ei gjentakning av intensjonen, som er ei tenkt eller førestilt handling: Vi spelar altså plata om igjen utan at mykje nytt kjem fram. Ei slik handling er eintydig og planlagt. Her vil det ikkje vere eit dialektisk forhold mellom handling og intensjon. Handlinga er likevel ikkje ein rein reproduksjon av ein bestemt intensjon (akkurat som det alltid vil vere forskjell på tanke og praksis) (ibid.). *Situasjonen* vil vere ny. Så, sjølv om ei middelbar handling søker mot det eintydige, vil ho også vere prega av det spontane. Det er ho fordi også ei middelbar handling føreset spontan utføring og spontan oppleving.

Alt dette er eitt fenomen: handling.

Handling og musikkterapeutisk improvisasjon

Slik eg ser det har den utfaldande handlinga forrangen i musikkterapeutisk improvisasjon: Handlinga kjem først, før tolking og refleksjon, før musikk også. Eller skulle vi heller seie; musikken smeltar saman med handlinga; handlinga får ei musikalsk drakt, ho er utført *som* musikk. Vi snakkar om spontan musikkhandling, ei handling med heilt unike kvalitetar. Det er snakk om ei utfaldande musikkhandling som fordrar praktiske og temporale løysingar innanfor eit her-og-no, og er nært forbunde med handlingsutøvarane og improvisasjonskulturen ho veks ut av. Skårberg (1998: 24) seier det slik: «Handling blir limet som holder triaden mellom klient, terapeut og musikk sammen»,¹ Ruud (1998) er inne på noko av det når han seier blant annet at det er handling som kan avsløre at musikken gjer det mogeleg for begge partar i det musikalske samspelet å opptre som subjekt som ta initiativ og gir respons overfor kvarandre i musikkterapien. Den Nordoff og Robbins-orienterte musikkterapien (1977) er i så måte karakteristisk. Her er handlinga utført som musikk, og om ho ikkje er ytra som musikk i utgangspunktet blir ho fort «musikalisert» (mitt ord). Dvs. alle ytringar får musikalske overtonar. Kroppsgestar og stemmeutrop blir også (om)forma til musikalsk materiale. Ei armrørsle blir tonesett,

1 Stige (2015) argumenterer for ein utvida praksisdiskurs i musikkterapeorien i sin artikkel «The Practice Turn in Music Therapy Theory» og etterlyser verky for måtar der vi kan zoome inn (mikro-nivå) og ut (makro-nivå) på dei fenomena vi studerer. (Han tar sjølv for seg skapande, relasjonelle, kontekstuelle, temporale og kroppslige aspekt.) Artikkelen er interessant vidare lesing og kan fungere som innråming for denne teksten og det fenomenet (handling) eg tar for meg.

får sin eigen melodi, dynamikk, rytme osv. Mange refererer til kvardagsleg musisering i nære relasjonar som ein parallell til dette, som ein form for «kommunikativ musikalitet» (jf. communicative musicality hos Malloch & Trevarthen (2009)(også omtala i Ruud, 2016). Slike perspektiv viser kor grunnleggjande og ålmenngyldig den musikalske *formen* på slike utfaldande handlingar er.

Trondalen (2004) omtaler musikkterapi mellom terapeut og klient som klingande relasjonar. Ho (Trondalen, 2016) presiserer, slik eg er inne på over, at nettopp det kroppslege nærveret er tydeleg, ja, til og med førande for den intersubjektive og spontane her-og-no-handlingsutfoldinga. Dette forklarar ho godt, på denne måten: «The human body is a carrier of subjectivity that recognizes the other as a body subject, the significance of bodily phenomena being in the forefront» (ibid.: 33).

Vi kan kanskje sei at handling, musikk og subjekt dannar ei relasjonell eining i musikkterapeutisk improvisasjon. Handling, det som klient og terapeut forhandlar om, med og gjennom, har mange ansikt: som tonar, ord, rørsle, som kroppslege gestar og ansiktsmimikk, eller til og med som fråver av alt dette, som (fylt) pause. Alt dette musikkhandlingsrepertoaret kan vi sjå på som ein grunnleggjande del i vår evne til å danne relasjonar med andre menneske (jf. Østerberg & Bjørnerem, 2017 og deira omtale av primærrelasjonen «ansikt-til-ansikt»). Men om vi skal forstå korleis ei musikkhandling i musikkterapien oppstår, må vi tilbake til Østerbergs omtale av det dialektiske forholdet mellom handling og intensjon.

Handling og intensjon i musikkterapien

I improvisasjon mellom terapeut og klient, opptrer musikkhandlinga som noko som er både intensjonsbestemt og intensjonsbestemmande på same tid. Intensjon blir noko musikkterapeut og klient kreativt utforskar saman, gjennom sine improvisasjonshandlingar. Slik oppstår eit spenningsforhold mellom handling og intensjon. I eit tidlegare arbeid (Stensæth, 2008) skisserte eg følgjande modell på dette:

Handling ←————→ Intensjon

Den enkle modellen viser at handling peiker mot intensjon og intensjon mot handling. Ved at pila peikar i begge retningar, oppstår ei spenning der handling og intensjon gjensidig påverkar kvarandre: Handling verkleggjer (ny) intensjon, medan

intensjon verkeleggjer (ny) handling. Midt på pil-aksen, altså når pila peikar like mykje mot handling som mot intensjon, er forholdet mellom desse mest fortetta, mest uavklart og dermed også mest spenningsfylt. Her er bogen spent, og kva handlinga skal føre til eller kva slags intensjon den får, er der og då uvisst. Situasjonen blir dermed (igjen) fleirtydig; det finns fleire moglege vegar vidare. I dette spenningsfylte mellomrommet, skaper klient og terapeut saman eit nett av fleire moglege (nye) handlingar og intensjonar. Kva som bestemmer kva slags handling terapeut og klient endar opp med, er eit resultat av tilfeldigheter. I praksis kan det sjå slik ut: Ansikt til ansikt – kropp overfor kropp – innstiller musikkterapeut og klient seg pre-refleksivt og gjensidig dialektisk mot den Andre. Her vil det vere ting ved den Andres handlingar som dei ikkje legg merke til. Om t.d. musikkterapeuten tolkar klienten musikalsk ved å tonelegge armrørsla hans, vil det vere ein grunn (som ho ikkje der og då er klar over) til at ho legg merke til nettopp armrørsla hans. Klienten kan også foreta seg andre ting, bevege ein fot, smile, som ho ikkje legg merke til (også av ein grunn), og som musikkterapeuten da lar vere å respondere på. Situasjonen er fylt av tilfeldige handlingsval.

I musikkterapien blir handling dermed eit slags grensefenomen. Poenget finnast ikkje i ytterpunktta, men imellom handling og intensjon og den dialektiske spenninga desse saman skaper. Det betyr at det mest spennande finns ein stad mellom desse to punktta, i grenseoppgangane. Poenget er heller ikkje kva som blir material for forhandlinga. Det vil meir dreie seg om å finne ut om dei handlingsvala klient og terapeut tar har i seg potensial for å verke dialektisk, som handling-for-den Andre. Det avheng også om den Andre opplever handlinga som intersubjektivt delt, dvs. at opplevinga av deling skjer på eit kjenslemessig plan. Om dei begge av ein eller annan grunn spontant ler av lyden av musikkterapeutens trommeslag, kan det tyde på at dei deler ei oppleving. Det å oppleve handlinga som gjensidig delt må her ikkje forståast som eit krav om å oppleve det same. Opplevinga deira kan vere ulik eller ha ulike fargar og kvalitetar, men dei kan like fullt vere saman om opplevinga av å dele handlinga. Om musikkterapeuten vidare slår på tromma med ein intensjon om at klienten (den Andre) skal oppleve det som humoristisk, og han oppfattar det slik, vil det vere tale om ei intersubjektivt delt gjensidig dialektisk handling-for-den-Andre.

Oppgåva til musikkterapeuten er å finne fram den individuelle handlingsløysinga som gir seg til ei kvar tid. Ei handling kan få den same utføringa, om og om igjen, bli anonym, men ho også kan vere ny og overraskande. Som handling vil ho alltid vere improvisatorisk ved at ho føreset spontan handling og spontan oppleving.

Terapeut og klient vil saman kome fram til om handlinga er av typen som set spor og avtrykk etter dei begge (jf. Østerberg, 1997). Då blir i så fall trommespelninga ein objektivasjon (ibid.), som musikkterapeuten i ettertid kan reflektere (terapeutisk) verdi av.

Kunnskap som modifierast undervegs

I eit delt og spenningsfylt her-og-no (t.d. når bogen mellom handling og intensjon er stram; sjå tidlegare modell), der klient og terapeut sit med tromma mellom seg og samspelet tar til, vil kunnskapen musikkterapeuten sit med verke samansett og til og med motstridande. Ho må tolke. Musikkterapeuten har ei legitim myndigheit til å tolke, men då for å ta handlingsval på sitt kunnskapsgrunnlag. Kunnskapen har ho uansett med seg og han vil prege handlingane hennar. Men kunnskapen er også noko som blir til i handlinga, som følge av handling i fortid og med utsyn mot handling i framtid, som Østerberg sa. Musikkterapeuten si evne til å improvisere, dvs. spontant forstå og agere ut frå situasjonen der og då, blir dermed avgjerande for å gi handlinga retning, ja, for å endre retninga hennar også, dersom det er viktig/naturleg.

I den musikkterapeutiske improvisasjonen må musikkterapeuten (bokstaveleg tala) spele på kompetansen sin. Ho tyr då til det Schön (1983) omtalar som viten-i-handling, som fordrar artisteri og etiske vurderingar. Artisteri omfattar to aspekt. Eitt er praktisk handlingskunst, dvs. kunsten å samle seg om og ramme inn eit (forhandlings)tema, kunsten å implementere handlinga slik at ho tar form som samhandling. Eitt anna er kunsten å improvisere for å skape grunn for framtidige handlingar og samhandlingar (ibid.). Denne forma for praktisk handlingskunst er primær og grunnleggjande for alle mål og resultat (t.d. meistring og sjølvtilitt) som terapeuten tolkar inn seinare (ikkje nødvendigvis så lenge etterpå).

Musikkhandlingar i musikkterapien inneheld ikkje berre kreative og estetiske aspekt. Dei er også temporale, dvs. dei utfaldar seg i tid gjennom t.d. rytmikk, melodi, dynamikk. Abrams (2011) forklarar at temporaliteten i musikken (i musikkterapien) skaper *musikalsk tid*, som nettopp opnar for ei temporal-estetisk måte å handle og

samhandle på.² Trondalen (2016) peikar på at slik «timing» er ein premiss for å etablere nettopp ein intersubjektiv relasjon mellom terapeut og klient. Artisteri kan vi dermed også forstå som ei hjelp for handlingsutøvarane til å rette og «time» handlinga dialektisk mot den Andre, men også som ei hjelp til å engasjere seg i den Andre, som jo også er eit mål i seg sjølv.

Bruk av skjønn og etisk refleksjon

Viten-i-handling omfattar dernest etiske vurderingar. Musikkterapeutens profesjonelle myndigheit kjem inn her og inneber eit ansvar for å bruke både skjønn, dømmekraft og etisk refleksjon. Skjønn knytast gjerne til omgrep som taus kunnskap, intuisjon og personleg kunnskap. Dette viser til ei slags vurderingsevne men utan å peike på kva slags kunnskap som er i spel bak handlinga. Skjønn kan forståast som eit tillegg til den «eigentlige» kunnskapen, som ei slags «forskjønning». Men fordi kunnskapen blir til i praksis gjennom skjønnsmessige handlingsval, kan vi også forstå skjønn som sjølv kunnskapen.³

Martinsen (2003, 2005) snakkar om skjønn i evidensbasert praksis. Ho omtalar bruken av skjønn som ein form for *nærleiksetikk eller situasjonsetikk*.⁴ Etisk bruk av skjønn føreset ei felles forståing av noko der og då, eller også – som vi nettopp var inne på – at noko opplevast som delt. Evne til å sjå og å tolke den Andre blir sentralt. Slik eg ser det, utøver musikkterapeuten nærleiksetikk eller situasjonsetikk, t.d. når ho deltar aktivt og autentisk på ein meningsfull måte saman med klienten i eit her-og-no og når ho søker kunnskapen i møte med klienten (den Andre). Skjønnet

2 Fleire fagfolk innan kunstfag tyr til forskjellane mellom dei to greske middelalderiske tidseiningane Chronos and Kairos for å beskrive tid som opplevd, fylt, ja, som flyt. Abrams (2011) og Stensæth (2008) relaterer tidseiningane til musikkterapien, medan Kruse (2016) forbinder Schillers filosofi med ein modell på kunstopplevinga der både Chronos og Kairos og eit tredje tidsmodi, *Aion* (oppleving av evigheita), er med. Det vil føre for langt å få inn i alt det. Sjølv tykkjer eg Steinholt har relevante og praktiske beskrivingar av opplevd tid når han refererer til barns djupe og alvorlege leik som kairos-tilstand: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS_3_2012/FS_3-2012_s_22-23.pdf (Lasta ned 8.10.2016)

3 Sannsynlegvis har skjønnsutøvinga ulike utfordringar innanfor ulike praksisfelt.

4 Martinsen refererer til den danske filosofen Løgstrup, som står bak omgrepet nærleiksetikk og situasjonsetikk. Omgrepa omfattar det Løgstrup forstår som spontane livsyttringar som ikkje er avhengige av den menneskeskapte kulturen, men som er noko universelt. Løgstrup relaterer til teologiske perspektiv på skaparverket. Eg knyt ikkje omgrepa til ei teologisk overbygning, men heller som noko menneska står overfor kvar dag i dialog, ansikt til ansikt. Mitt syn er i tråd med Bakhtins filosofi (sjå ev. Stensæth, 2008). For meir om Løgstrups filosofi, sjå: https://no.wikipedia.org/wiki/Knud_Ejler_L%C3%B8gstrup (Lasta ned 9.10.2016.)

viser seg da som ein eigenskap ho har, som ei evne i kommunikatív kompetanse: ho tonar seg inn mot klienten både musikalsk og relasjonelt, som i ei *musikalsk-relasjonell synkronisering* (Stensæth, 2008). Slik tilbyr ho seg sjølv som ein reiskap for klientens handlingsutfalding. Det gjer ho ved å bruke ulike metodiske teknikkar som musikalsk spegling, imitering, «holding», etc. Samstundes utfaldar ho seg sjølv og tar spontane handlingsval ansikt-til-ansikt med klienten, der og då. Skjønnet hennar blir «kritisk» først når ho reflekterer over normer og korleis handlinga skal ta form (Grimen & Molander i Tufte, 2011).

Dialogisk handlingsfelleskap

Handlingsetikken som er omtalt i avsnittet over reflekterer ontologiske og filosofiske dialogperspektiv på musikkterapien. Bubers dialogfilosofi, særleg hans møteomgrep, har tydeliggjort at Eg – Du-forholdet krev ei etisk-subjektiv orientering. I eit slikt perspektiv ser ikkje terapeuten på klienten som objekt for terapi eller læring (sjå Garred, 2006). Eg og/eller Du er heller ikkje verkelege kvar for seg, berre saman. Hos Levinas ser vi noko liknande, men for han kan dialogen finne stad berre ved å stille seg ansikt-ti-ansikt overfor den Andre, utan ord og gestar. For Levinas representerer Du'et eit kall som forpliktar Eg'et: «the other takes precedence over me from the start; I am under allegiance to him» (Levinas, 1998: 202).⁵

Alle desse perspektiva gjer seg gjeldande i vår praktiske handlingsfortsøing. Det gjer også Bakhtins dialogiske perspektiv. Men i motsetnad til Buber og Levinas, som fokuserer det indre mest, er det den ytre handlinga som er i forgrunnen i Bakhtins dialogfilosofi. Bakhtin såg på psyken som ei heller ustabil eining; det å kunne respondere på kvarandre, krev først og fremst (ytre) handling, sa han (Bakhtin, 1986), ikkje i forståinga «løysing av eit problem» men i forståinga av (aktiv) relasjon.⁶ Det relasjonelle blir dermed i seg sjølv ein del av den ytre handlinga (Nortvedt & Grimen, 2004, sjå også Trondalen, 2016).

I eit bakhtinsk dialogperspektiv er relasjonen utfordrande, fordi den Andre (alltid) er ei utfordring for meg (jf. Bakhtin, 1986). Det å forstå den Andre fullt ut er umogleg og heller ikkje ønskjeleg. Den Andre vil alltid vere ufullenda; det er også grunnen til

⁵ Marková (2003) forstår dette som Levinas religion, ikkje hans ontologi.

⁶ Ei ytre handling kan derimot brukast som forhandling om indre tilstandar.

at ein opprettheld interessa for den Andre. Relasjon og handling inneber dermed risiko. Dette er Østerberg også inne på når han seier at handlinga inneber risiko; risiko for å bli avvist, misforstått, for å tape ansikt, bli endra (ibid.). Hos Bakhtin er risikoen nødvendig og ein del av handlingas tiltrekking. Risikoen gjer også handlinga retning og ein premiss for at Eg og Du skaper eit levande og handlingsfelleskap, eit «Vi».

Eit Vi inneber ein gjensidig dialektisk relasjon med rom for handling-for-den Andre. For å tilstreve eit slikt Vi i musikkterapien, vil eit ideal vere at musikkterapeuten posisjonere seg dialogisk overfor klienten (Stensæth, 2015). Det gjer ho ved å vere autentisk i sitt møte med klienten og ved å sjå på seg sjølv som den potensielle Andre for han. Ho kan spegle eller imitere alt klienten gjer, og ho kan empatisere med han, men ikkje med ein intensjon om å bli lik han eller med eit krav om at dei skal oppleve det same (Stensæth, 2010). Dette er eit Vi som føreset at ingen mister seg sjølv i handlingsutfoldinga. Ho må dermed heller innstille seg på eit møte med ein unik Andre.

Når musikkterapeuten innstiller seg dialogisk overfor klienten vil ho oppdage at ho misforstår handlingar og at ho kanskje må moderere kunnskapen ho har om musikkterapien, om klienten og om seg sjølv. For at ho skal opne seg tilstrekkeleg for han, må ho gi rom for at også han kan påverke henne. Ho må kunne tvile på si eiga stemme, dvs. tvile på det ho veit og kan, slik som kunnskap om han, om teoriar, om ønsker, mål, erfaringar, etc. Berre på denne måten kan ho få auge på klientens fullaste potensiale og ressursar, ikkje berre hans begrensninger og unormale uttrykk. Ei slik dialogisk posisjonering inneber at ho må vere førebudd på at musikkterapien også kan endra henne, ikkje berre klienten.

Eg vil samanfatte det slik: Gjennom gjensidig dialektisk handling, som også vil vere samhandling og sosial handling, og av og til ei intersubjektivt opplevd delt handling, kan Eg og Du bli til eit dialogisk handlingsfelleskap, eit Vi.⁷ I eit slikt Vi kan ei handling ikkje oppfattast som isolert. Det betyr at musikkterapeuten ikkje handlar for seg sjølv eller for klienten men for eit Vi. Dette Vi ser eg på som ei nyansering av Østerbergs dialektikk. Dvs. både Østerberg og Schön er opne opp for at handling hos ein av oss påverkar handling hos den Andre, men slik eg tenkjer om dette, smeltar dei dialektiske sidene saman i eit Vi gjennom i eit dialogisk handlingsfelleskap. For,

7 Uttrykket handlingsfelleskap er mitt men er inspirert av Matusov (2001), pedagogen og Bakhtin-kjennaren. Matusov er opptatt av læring som dialogisk praksis og står bak uttrykket «A Community of learners», som betyr at læring involverer alle som deltar i læringsprosessen, at dei dannar eit læringsfelleskap, der pedagogen, om ho er endringsvillig, også vil lære noko. Eg har diskutert Matusovs teori meir utførleg i Stensæth, 2015, 2017.

ei handling er alltid halvvegs den Andres, som Bakhtin (1981) ville sagt det. Kvar side, anten det er Eg eller Du, Eg eller den Andre, blir umoglege utan eit Vi. Ei handling blir «vår» når den er fylt og prega av begge sin aksent og tilpassa vår semantiske og ekspressive intensjon (ibid.) Når ho blir «vår», vil vi kunne sette spor etter «oss».

Dialogisk posisjonering er eit ideal og ikkje mogleg å få til heile tida. Musikkterapien omfattar også ritual og sosiale handlingar som er meir anonyme, eintydige og planlagte. Bruk av opnings- og avslutningssongar for å skape råmer og tryggleik er døme på denne type handlingar. Men heller ikkje opningssongar kan berre vere reine reproduksjonar av ein bestemt intensjon. Dei kan også opplevast på nytt innanfor situasjonen og har potensial i seg til å bli spontane. Dei er også viktige for å skape *føresetnadar* for meir spontan gjensidig delt handling-for-den Andre.

Konklusjon

I denne teksten har eg tatt for meg Østerbergs sosiologiske og praktiske handlingsforståing som eit utgangspunkt for å definere handling i musikkterapien.

Dette perspektivet på handling utvidar Ruuds definisjon på musikkterapi; det synleggjer at «nye handlemuligheter» også finns *i handlinga*. Østerbergs perspektiv tydeleggjer deretter korleis handling blir både ein premiss for, og eit mål med musikkterapien. Men vi har også sett at for at musikkterapien skal ha terapeutisk verdi, må terapeuten kunne praktisere kommunikativ og improvisatorisk handlingskompetanse. Ho må kunne bruke skjønn og foreta nærleikstetiske val i eit her-og-no. Det er også ein fordel om ho, for å opne tilstrekkeleg opp for klientens ytringar og responsar, posisjonerer seg dialogisk. Mandatet hennar blir da å bidra til å skape eit musikalsk-relasjonelt handlingsfellesskap, eit klingande Vi. Gjennom eit slikt Vi vil ho få auge på nye handlemoglegheiter. Å få til dette blir grunnleggjande for klientens vilje og lyst til å delta. Østerberg og Bjørnerheim (2017) hevdar at ein grunnsetning i allmenn sosiologi er nettopp at den nære relasjonen, dvs. primærrelasjonen «ansikt-til-ansikt», er eit vilkår for alt samfunnslivs og alle andre (og sekundære) relasjonar. Eg ser for meg at terapeut og klient, ansikt-til-ansikt, gjennom sine gjensidige utfaldande handlingar arbeider med slike grunnleggjande vilkår for klientens deltaking med andre og med omverda.

Referansar

- Abrams, B. (2011). A relationshipbased theory of music therapy: Understanding processes and goals as being-together-musically. I K. Bruscia (red.), *Readings in music therapy theory*, s. 44–64. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, TX: University of Texas Press
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and Other Late Essays*. Austin TX
- Garred, R. (2006). *Music as Therapy: A Dialogical Perspective*. Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- Kruse, B. (2016). *Thinking Art. An Interdisciplinary Approach to Applied Aesthetics*. Arne Nordheim Centre for Artistic Research, vol. 1. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Levinas (1998). *On thinking-of-the-other*. London: Athlone
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). *Communicative Musicality. Exploring the Basis for Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Marková, I. (2003). Constitution of the self: Intersubjectivity and dialogicality. *Culture & Psychology*, 9(3), 249–259.
- Martinsen, K. (2003). *Fra Marx til Løgstrup: om etikk og sanselighet i sykepleien*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinsen, K. (2005). *Samtalen, skjønnnet og evidensen*. Oslo: Akribe.
- Matusov, E. (2001). Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners classroom. *Teaching and Teacher Education* 17, 383–402.
- Nordoff, P. and Robbins, C. (1977). *Creative Music Therapy. Individual Treatment for the Handicapped Child*. New York: John Day
- Nortvedt, P. & Grimen, H. (2004). *Sensibilitet og refleksjon: filosofi og vitenskaps-teori for helsefag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ruud, E. (1980). *Hva er musikkterapi?* Oslo: Gyldendal.
- Ruud, E. (1998). *Music therapy: improvisation, communication, and culture*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skårberg, O. (1998). Musikkterapi som estetisk praksis: Noen refleksjoner omkring musikk- og handlingsbegreper. *Nordisk tidsskrift for musikkterapi*, 7(1), 24–34.
- Stensæth, K. (2008). *Musical Answerability. A Theory on the Relationship between Music Therapy Improvisation and the Phenomenon of Action*. (Doktorgradsavhandling), Norges musikkhøgskole, Oslo.

- Stensæth, K. (2015). 'Musical dialoguing': A Perspective of Bakhtin's Dialogue on musical improvisation in asymmetric relations. I E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen, Ø. Varkøy & L. Väkevä (red.) *Nordic Research in Music Education Yearbook*, vol. 16, pp. 209–226. NMH-publikasjoner 2015:9. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Stensæth, K. (2017, under utarbeiding). *Responsiveness in Music Therapy Improvisation. A Perspective Inspired by Mikhail Bakhtin*. Dallas, TX: Barcelona Publishers.
- Stige, B. (2015). The practice turn in Music Therapy Theory. *Music Therapy Perspectives*. Vol. 33, 1, 1–8.
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner. En musikkterapeutstudie av «signifikante øyeblikk» i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*. (Doktorgradsavhandling), Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Trondalen, G. (2016). *Relational music therapy. An Intersubjective Perspective*. Dallas, TX: Barcelona Publishers.
- Tufte, T. (2011). *Fra teori til handling. Om skjønn i en evidensbasert praksis*. (Mastergradsavhandling), Høgskolen i Oslo. T. Tufte, Oslo. Henta 20. august 2016 frå https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/920/2/Tufte_Turid.pdf
- Østerberg, D. (1993). *Fortolkende sosiologi 1*. Oslo: Universitetsforlaget (Det blå bibliotek).
- Østerberg, D. (1997). *Fortolkende sosiologi II*. Oslo: Universitetsforlaget (Det blå bibliotek).
- Østerberg, D. (2003). *Sosiologiens nøkkelbegreper*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Østerberg, D. & Bjørnerem, R. T. (2017). *Musikkfeltet. Innføring i musikk sosiologi*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Musik og menneske. Om en teoretisk musikforståelsesmodel i Even Ruuds tænkning og om dens forhold til musikvidenskaben

Lars Ole Bonde

Professor i musikterapi

Aalborg Universitet/Norges musikhøgskole

SAMMENDRAG

Even Ruuds musikforståelse har lige siden forfatterskabets begyndelse i 1970'erne været humanistisk funderet, kulturelt orienteret, socialt bevidst og videnskabsteoretisk reflekteret. I denne artikel præsenteres og diskuteres en teoretisk musikforståelsesmodel, som kan findes formuleret i Ruuds tekster fra de seneste 15 år, omend enkelte af dens fire aspekter (niveauer) går langt tilbage. De fire aspekter eller niveauer er (1) Lydens materialitet, (2) Musikalsk struktur, (3) Semantiske aspekter og (4) Pragmatiske aspekter. Modellen og de fire aspekter er udfoldet i stort format i lærebogen Musik og menneske. Introduktion til musikpsykologi (Bonde, 2009). I artiklen præsenteres modellen, dens forudsætninger og bredere perspektiver, og dens erkendelsesmæssige status og potentiale for moderne musikvidenskab diskuteres.

Søgeord: Musikpsykologi, musikvidenskab, musikforståelse, musikteori, pragmatik

Introduktion

For mange år siden – omkring år 2000 – hørte jeg Even Ruud holde foredrag på en norsk musikterapi-konference. Han skitserede en teoretisk beskrivelses- og forklaringsmodel, som via fire forskellige aspekter eller niveauer gjorde det muligt at beskrive og forstå, hvordan musik påvirker og bruges af mennesker. I modellen skelnede Ruud mellem musik anskuet og forstået som 1) lyd, 2) syntaks, 3) semantik og 4) pragmatik.

Jeg blev meget fascineret af denne model og glemte aldrig skitsen, som jeg havde liggende i håndskrevet referat. Jeg inddrog ret hurtigt modellen i min undervisning i musikpsykologi på Aalborg Universitet, og en del år senere foldede jeg den så ud – med Even Ruuds opbakning og aktive bistand – i bogen *Musik og menneske. Introduktion til musikpsykologi* (Bonde, 2009). Bogen har siden da været anvendt som grundbog i musikterapiuddannelsen i Aalborg, og i uddrag på flere andre musikuddannelser i Danmark og Norge.

I artiklen her vil jeg undersøge 3 spørgsmål nærmere: 1) Hvad var forudsætningerne for Ruuds modeludkast, og hvor er den (eller dele af den) omtalt i hans produktion? 2) Hvilken erkendelsesteoretisk status har modellen? og 3) Hvordan kan modellen placeres i den aktuelle diskussion om musikvidenskabens genstandsfelt i bred forstand, med særligt henblik på Ruuds aktuelle bog om *Musikkvitenskap*, og musikterapiteori og musikpsykologiske grundlagsproblemer i snævrere forstand?

1. Udviklingen af den teoretiske model

Jeg ved ikke præcist, hvornår modellen tog form i Ruuds tænkning. Jeg kan ikke finde spor af den i skrifterne fra 1970erne og 80erne og heller ikke i doktorafhandlingen *Musikk som kommunikasjon og samhandling* (Ruud, 1990), der naturligt nok er optaget af kommunikationsteori som mulig baggrundsforståelse. Begreberne 'lyd', 'struktur', 'mening' og 'dialog' (pragmatik) optræder bestemt ofte i denne afhandling, men ikke samlet eller som forståelsesmodel. Så vidt jeg har kunnet præcisere det, sker dette for første gang i *Varme øyeblikk* (2001), hvor «musikkens virkninger» (123ff) fremstilles i en teoretisk model med fire niveauer eller «anskuelssvinkler»: Lydens materialitet – Musikkens struktur – Musikkens semantik – Musikk som virksomhet.

I forhold til de tre førstnævnte niveauer kunne Ruud have henvist til den engelske musikpsykolog John Sloboda, som vel var den første, der udfoldede de tre første niveauer teoretisk og systematisk (Sloboda, 1985 – hans tre niveauer var *Phonology – Syntax – Semantics*). Det gør Ruud imidlertid ikke, og det er egentlig tankevækkende, hvor sjældent han refererer til specifik musikpsykologisk litteratur – i betragtning af at hans indfaldsvinkel til musik er så udpræget psykologisk og sociologisk.

Ruuds særlige bidrag til den teoretiske model er det fjerde niveau, hans insisteren på at musik er menneskelig samhandling, en social praksis. Desuden bidrager han med det konstruktivistiske standpunkt, at de fire niveauer ikke er «essenser», men (forskere) perspektiver – «forsker- eller teoretiker-briller», som musikkens virkning kan anskues igennem – mens sandheden snarere «finnes et sted i vekselvirkningen mellem alle disse fire måtene å studere fenomenet på.» (Ruud 2001: 125).

Det var nok især denne videnskabsteoretisk åbne og udogmatisk forståelse, der inspirerede mig. Vi, som uddanner musikterapeuter og musikpædagoger, har – i både undervisning og forskning – brug for teoretiske modeller og synspunkter, som gør det klart, at vores musikforståelse (ikke mindst i den vestlige verden) hverken er 'naturgiven' eller 'normativ', men tværtimod både kulturelt formet, historisk farvet og socialt defineret. For eksempel refererer vores forståelse af begrebet «musikalitet» ikke til en biologisk-genetisk 'særlig disposition' hos mennesker med et særligt (medfødt) talent – det som Ruud kalder en «attributionsfejl». I den folkelige forståelse af «musikalitet» er det nok stadig ofte sådan, at musikalske evner tilskrives gode gener og særlige medfødte og/eller uforklarlige talenter (med «musikalske vidunderbørn» som paradigmatisk eksempel, jf Bonde, 2015). Men Ruud har gennem årtier insistet på – og heldigvis i stigende grad med mulighed for empirisk forskningsmæssig dækning (især fra forskere som Bråten, Trevarthen, Malloch og Stern) – at musikalitet defineres i en kontekst, og at den først og fremmest viser sig i socialt samspil mellem musicerende mennesker – fra de allertidligste leveuger og i alle mulige former.

2. Modellens erkendelsesteoretiske status

En skematisk version af modellen ser således ud – i min egen version (Bonde, 2009: 30):

Niveau	Musikforståelse	Fokus	Musikkens mulige virkning
1. fysiologisk	Musik som lyd	Lydens og musik- kens fysiske og psykofysiologiske egenskaber	Lydens og musikkens virkning på kroppen: resonans, indre og ydre bevægelse, vitalitetskon- turer
2. syntaktisk	Musik som sprog med betydning	Musikalsk syntaks og betydnings dannelse	Musikkens virkning som æstetisk fænomen: oplevelsen af sammen- hæng, struktur og generative principper
3. semantisk	Musik som sprog med mening	Musikalsk seman- tik og meningsska- beise	Musikkens virkning som eksistentielt og åndeligt fænomen: oplevelsen af relevans, formål, budskab
4. pragmatisk	Musik som inter- aktion	Musicering	Musikkens virkning som socialt fænomen: leg, samvær, ritualer, perfor- mance, community music, kommunikativ musikalitet

Modellen fungerer glimrende som indføring i en musikpsykologisk forståelse af musikkens betydningslag og funktionsområder, uanset om fagområdet er musikterapi, musikpsykologi eller musikpædagogik. For (kommende) musikterapeuter, som jeg især har undervist, er kendskab til alle fire niveauer helt uomgængeligt. Men hvordan skal modellen forstås, og hvordan placerer den sig i forhold til andre forståelsesmodeller i moderne musikpsykologi? I *Musik og menneske* stiller jeg de fire aspekter/niveauer op imod andre modeller, blandt andet Slobodas (allerede nævnte), Bruscias (1998) og Nielsens (1998), og man må konsultere denne bog for at præcisere forskelle og ligheder.

I *Varme øyeblikk* presenterer Even Ruud modellen med vanlig pædagogisk klarhed:

Jeg skal i det følgende nøye meg med en liten prinsipiell opprydning ved å antyde fire modeller eller tilnæringsmåter til spørsmålet om musikkens virkninger. For det første finner vi forskere som er opptatt av hva jeg kaller lydets materialitet. Disse søker svaret på musikkens virkninger i lydets fysiske og materielle egenskaper og i de påfølgende (ofte) mekaniske virkninger på kroppen. Dernest finner vi en gruppe forskere som søker svaret gjennom å undersøke forskjeller i musikkens struktur, i hvordan tempo, rytme og ulike melodier spiller inn ved opplevelsen av musikken. Den tredje gruppen av forskere undersøker musikkens «semantiske» sider. Dette kan innebære å undersøke hva musikken refererer til, hva den minner oss om, hva musikken kan symbolisere. Til sist finner vi musikkforskere som ser på musikk som en form for menneskelig virksomhet, en estetisk og sosial praksis som gir opphav til svært forskjellige virkninger avhengig av kultur og kontekst (Ruud, 2001: 124-125).

I den korte gjennomgang af modellens fire punkter gjør Ruud det klart, at hans standpunkt er konstruktivistisk og relativistisk: ingen musik (frekvens, klang, stilart, opplevelse, aktivitet) kan gjøre absolut krav på at have spesielle, ønskede egenskaper fx i forhold til æstetisk kvalitet, terapeutisk eller samfundsmæssig funktion. Til gengæld for dette tab af «essens» opstår der nye muligheder, som er særligt relevante for dem som er interesseret i musik som en helse-ressource:

Om vi anlegger dette synet på musikken, det vil si at vi begynner å studere hvordan vi gjennom musikken kan skape oss nye identiteter eller virkeligheter, utfordre rådende sosiale normer eller utforme vårt emosjonelle nærmiljø, åpner det seg en ny verden.... (ibid.: 123)

Som vi skal se i neste afsnit, er dette også en avgjørende pointe i den nye bog om *Musikkvitenskap*.

3. Den teoretiske model i forhold til musikvidenskabens genstandsfelt

I Even Ruuds foreløbigt sidste store værk *Musikkvitenskap* optræder modellen i kapitlet om *Musikkestetik og musikkfilosofi*, et afsnit med titlen «Fire dimensioner ved musikalsk mening», og dimensionerne har nu overskrifterne *Lydens materialitet – Musikalsk struktur – Semantiske aspekter – Pragmatiske aspekter* (Ruud, 2016: 195ff). Her har vi altså «den endelige version», kunne man sige. Og så alligevel ikke: modellen har nemlig ikke nogen særlig status eller overordnet funktion i bogen. I forbindelse med bogens tilblivelse diskuterede jeg med Ruud, om ikke modellen kunne have været brugt som en gennemgående eller overordnet struktur – netop fordi den insisterer på en relativ og fleksibel musikforståelse? Det kunne Ruud godt se som en mulighed, men han har i stedet valgt at anlægge en række tværgående undertemaer, som strukturerer de enkelte kapitler om musikvidenskabens områder eller felter. Disse temaer er: Musikbegreb – Lytning – Følelser – Musikkens funktioner – Mening – Metoder og Teori. De fire dimensioner i den her behandlede model optræder således i forbindelse med temaet «Mening» i det specifikke kapitel om musikæstetik og musikfilosofi – altså som ét blandt mange mulige filosofiske og æstetiske perspektiver på musikkens mening. På en måde kan man sige, at Even Ruud er tro mod den præsentation af modellen, han lagde frem i 2001: Den handler om fire (relevante) aspekter af musikalsk mening, ikke nødvendigvis om fire (almengyldige) aspekter af musik som fænomen. Mange andre aspekter kan være lige så væsentlige og relevante, hvis man fokuserer på fx musikkens samfundsmæssige funktion («den sociologiske vending» i musikvidenskab) eller mere psykologisk på musikkens rolle for mennesket som interaktivt, kommunikerende, handlende og mentaliserende væsen («den relationelle vending» i psykologien). Even Ruud har især studeret musikalsk mening i forhold til den rolle, musikken kan spille i forhold til dannelsen af identitet (Ruud, 1997, 2013) og i forhold til oplevelsen af livskvalitet (Ruud, 1997, 1998) og helse (Ruud, 2005, 2011). I denne kontekst har Even Ruud identificeret fire «livskvalitetsområder», som musikken kan bidrage til at fylde og udvikle:

1. Vitalitet, som handler om vårt følelsesliv, om æstetisk sensibilitet og vår evne til fleksibilitet.
2. Handlingskompetanse, som er knyttet til opplevelse av mestringsevne og empowerment.
3. Tilhørighet, som forbindes med nettverk, og sosial kapital.

4. Meningsdimensionen handler om opplevelse av kontinuitet i livet og tilhørighet til historiske og kulturelle tradisjoner, transcendentale verdier og håp. (Ruud, 2011: 501–502)

Denne «firklang» – vitalitet, handlingskompetanse/mestring, tilhørighet og mening – klinger i riktig mange af Even Ruuds skrifter, og den har måske fået ekstra aktualitet i de seneste år, hvor «kultur på recept» og «musikk som kulturelt immunogen» skal stå sin prøve i den nordiske lande. Som Ruud skrev allerede i 2005:

Innenfor den akustiske økologien [...] handler det om en forståelse, hvor kunst og naturvitenskap, miljøbevegelse og politisk aksjon, landskapsarkitektur og byplanlegging, samfunnsvitenskap og helsefag spiller sammen for å skape et bedre lydlandskap for oss alle. I dette tverrfaglige spennet er det jeg spør om vi ikke kan bruke musikken mer direkte for å fremme helse, for å skape balanse mellom kropp og sinn. I en tid hvor medisinen ikke lenger tenker bare kurativt eller forebyggende, men hvor helsefremmende tiltak står på dagsordenen, foreslår jeg at kunst og kulturelle virkemidler i større grad trekkes med i diskusjonen (Ruud, 2005: 175).

Afrunding

Den her omtalte teoretiske model kan ikke findes foregrebet eller utfoldet i *Artikler 1973–2014* (og jeg konstaterer let undrende, at det foredrag, som var mit utgangspunkt, åbenbart aldrig er blevet trykt). Modellen findes reelt kun (publiceret) i *Varme øyeblikk* (2001) og i *Musikkvitenskap* (2016). Dette skyldes nok først og fremmest, at det især er de to sidste niveauer i modellen, semantik og pragmatik, der har haft Ruuds interesse gjennom alle årene, ikke så meget de to første. Dette er også tydeligt i den fortsatt meget aktuelle *Lydlandskap* (Ruud, 2005), hvis tittel egentlig kunne legge op til en nærmere undersøgelse af lyd- og syntaks-niveauerne. Men i den «akustiske økologi», som bogen advokerer for, er det helt klar menings- og samhandlingsaspekterne, der er i forgrunden. Af samme grund møder vi i *Artikler 1973–2014* mest andre modeller og teoretiske forståelsesrammer, der undersøger og nuancerer semantik- og pragmatik-niveauerne.

Even Ruuds musikforståelse har altid været humanistisk funderet, kulturelt orienteret, socialt bevidst og videnskabsteoretisk reflekteret (Ruud, 2010). Dette går som en rød tråd gennem de mange artikler, skrevet over fyrrer år og nu samlet i et imponerende tobindsværk (Ruud, 2016). Den teoretiske model, som er emnet for denne artikel, kan kun findes eksplicit formuleret i to tekster fra de seneste 15 år, men dens enkelte aspekter (niveauer) og den grundlæggende, originale idé om musik som samhandling/pragmatik går helt tilbage til 1970'erne. Ruuds relativisme blev tydelig allerede med udgivelsen af bogen om de forskellige behandlingsparadigmer (Ruud, 1980) – imponerende nok udtænkt og delvist skrevet i USA, mens Ruud studerede musikterapi på Florida State University, som var præget et yderst naturvidenskabeligt orienteret, behavioristisk paradigme. Senere blev 'relativisme' til '(social)konstruktivisme', og den i artiklen beskrevne model er da også eksplicit konstruktivistisk – de fire aspekter/niveauer er ikke forskellige aspekter af en «essens» ved musikken, men fire forskellige (blandt mange mulige) indfaldsvinkler til eller perspektiver på en forståelse af musikken som menneskeskabt og menneskevenligt fænomen.

Selvom jeg personligt og teoretisk nok er lidt mere essentialistisk orienteret end Even Ruud – jeg er fx enig med Bruscia (2000) i, at der findes andet og mere end det konstruktivistiske forståelsesniveau, når det kommer til musik som fænomen: Jeg tror også, at der findes også en «implicit orden», uafhængig af menneskelig indgriben og adfærd, som musikken kan bringe os i kontakt med – så er jeg enig i, at vi erkendelses- og videnskabsteoretisk må tage udgangspunkt i, at vi ikke er placeret i/som verdens centrum, og at vi som (vestlige) forskere og teoretikere ikke har nogen privilegeret indfaldsvinkel til at forstå hvad musik er, hvordan musik giver mening for mennesker, og hvordan musik kan bruges til, gennem musikaktiviteter og -oplevelser, at skabe Vitalitet – Handlingskompetence/Mestring – Tilhørighed – Mening – hos mennesker hvis liv har manglet eller er blevet berøvet disse essentielle kvaliteter.

Epilog

Even Ruuds teoretiske tænkning har haft stor indflydelse på mig. Den her beskrevne historie om en teoretisk model illustrerer også et andet vigtigt aspekt ved hans livslange bidrag som musik(terapi)teoretiker: Musikterapiteori er også handling – teori er en form for praksis (jf. Brynjulf Stiges forord til Ruud, 2016: xiii).

Referencer

- Bonde, L. O. (2009). *Musik og menneske. Introduktion til musikpsykologi*. København: Samfundslitteratur.
- Bruscia, K. (2000). The Nature of Meaning in Music Therapy. Kenneth Brusica interviewed by Brynjulf Stige. *Nordic Journal of Music Therapy*, 9(2), 84–96.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Ruud, E. (1980). *Music Therapy and Its Relationship to Current Treatment Theories*. St. Louis, Miss.: MagnaMusic-Baton
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og Identitet*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. utg. 2013.
- Ruud, E. (1998). *Music Therapy: Improvisation, Communication, and Culture*. Gilsum, NH: Barcelona.
- Ruud, E. (2001). *Varme øyeblikk: om musikk, helse og livskvalitet*. Oslo: Unipub.
- Ruud, E. (2005). *Lydlandskap. Om bruk og misbruk av musikk*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Ruud, E. (2007). Kropp og gester i musikalske samhandlinger. *Psyke & logos*, 28(1), 122–137.
- Ruud, E. (2010). *Music Therapy – A Perspective from the Humanities*. Gilsum, NH: Barcelona.
- Ruud, E. (2011). Musikk, identitet og helse – hva er sammenhengen? I K. Stensæth & L. O. Bonde (red.) *Musikk, helse, identitet*, s. 13–24. Skriftserie for Senter for musikk og helse, vol. 4. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2015). *Fra musikkterapi til musikk og helse. Artikler 1973–2014*. Bind 1 og 2. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

Musikkterapi og like handlemuligheter: Med rettighetsperspektiv på agendaen

Randi Rolvsjord

Professor i musikkterapi
Universitetet i Bergen

SAMMENDRAG

I denne teksten tar jeg utgangspunkt i Ruuds definisjon av musikkterapi. Jeg utdyper betydningen av rettighetsperspektivet som jeg mener er implisitt, og drøfter rettighetsproblematikk som denne definisjonen aktualiserer. Min motivasjon for dette er todelt. For det første har Ruuds tekster gjennom årene vært en stor inspirasjon for min egen kritiske forskningsaktivitet. Jeg ønsker derfor å løfte fram den kritiske tenkningen i hans forfatterskap. For det andre mener jeg at dagens politiske situasjon aktualiserer rettighetsperspektiver. Dette knytter jeg til globale utfordringer som migrasjon og helse, kombinert med neoliberalistiske strømninger og individualistisk ideologi som ser ut til å føre til større ulikhet mellom mennesker i samfunnet. Jeg mener dette fordrer en økende grad av kritisk bevissthet knyttet til musikkterapeutisk praksis, der rettighetsperspektiver må bli grunnleggende i musikkterapeutisk praksis og forskning. Med utgangspunkt i kritiske perspektiver beskriver jeg handlemuligheter i en politisk diskurs, der spørsmål om handlemuligheter fordrer refleksjon omkring likestilling og like rettigheter.

Nøkkelord: *Handlemuligheter, kritiske perspektiv, likestilling, musikkterapi, rettigheter*

Handlemuligheter som politisk diskurs

Et av Even Ruuds mest kjente bidrag til musikkterapien er hans definisjon av musikkterapi¹: «Musikkterapi er bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter» (Ruud, 1990: 24). Denne definisjonen er preget av en humanistisk grunnforståelse, der begrepet handlemuligheter er forankret i humanistiske verdier som ofte knyttes opp mot individets muligheter for selvbestemmelse og selvaktualisering. Ruud knytter imidlertid humanistiske perspektiv til systemiske, kulturelle og politiske aspekter (Ruud, 2008, 2010), og han er klokkeklar på at definisjonen må forstås både i lys av individuelle og samfunnsmessige forutsetninger og behov:

This did not mean only directing music therapy to the individual needs of clients, trying to empower their developmental skills to increase a sense of agency. It also meant that because «possibilities of action» were often hindered by the larger structural barriers in society, I felt the need to establish music therapy as something that could meet the broader socio-logical and cultural needs of the clients (Ruud, 1998: 3).

Ruud understreker at muligheten for å skape endringer gjennom musikkterapi ikke er løsrevet fra strukturelle og politiske nivå, der individets handlemuligheter oppstår i samspillet mellom individ og samfunn. Han knytter også eksplisitt an til rettighetsperspektiver, og artikulere et politisk, venstreorientert standpunkt som blir et tydelig argument for kritiske perspektiv i musikkterapien:

Det var et politisk aspekt ved å betone handlingsbegrepet. Personlig har jeg et ønske om å bruke musikk til å bidra til en endring i samfunnsforhold. Det var imidlertid ikke så enkelt den gang å se at musikkterapi kunne inngå i et slikt kritisk prosjekt. Selv har jeg alltid ment at kvaliteten på et samfunn har direkte sammenheng med variabler som solidaritet, likeverd og menneskerettigheter, og da ikke minst hvordan vi behandler utsatte grupper i samfunnet – som f. eks innsatte eller andre marginaliserte grupper (Ruud, 2007: 35–36).

Handlemulighetene en person har, avgjøres derfor av begrensninger og muligheter både på individnivå og samfunnsnivå (Ruud, 1990, 1998, 2007). Når jeg her betrak-

1 Ruud brukte begrepet «handlemuligheter» i flere tidligere tekster (Ruud 2015/1979; 1980), men det er først og fremst i hans doktorgradsavhandling (Ruud, 1990) at den fremstår i en klar definisjonsform.

ter handlemuligheter i en politisk diskurs er det med det utgangspunkt at Ruuds definisjon på musikkterapi forutsetter dette. I denne definisjonen ligger det en politisk agenda der det kollektive ansvar for menneskers helse artikuleres. Imidlertid er det tydelige politiske tendenser i dagens samfunn som foster en mer individualistisk forståelse av våre handlemuligheter.

Samfunnsutviklingen vi ser i dag omtales ofte som neoliberalistisk. Dette er en betegnelse som brukes på ulike måter, enten som politisk rammeverk, som en ideologi eller en styringsform (Larner, 2000). Her forstår jeg neoliberalismen som et ideologisk fundament som foster en høyreorientert politikk med vekt på det frie marked, privatisering og «new public management». Som ideologi kjennetegnes neoliberalismen av en sterk individualisme som innebærer vektlegging av vellykethet, autonomi, produktivitet og selvrealisering. Duggan (2003) fremhever to dimensjoner; privatisering og personlig ansvarliggjøring som kjennetegnende. I en slik neoliberalistisk ideologisk og politisk diskurs kan man si at handlemuligheter blir et individuelt ansvar. I dette ligger samtidig at det kollektive ansvaret svekkes og at individet normativt konstrueres som «entrepreneurial actors» (Rottenberg, 2014: 420) med ansvar for egen livssituasjon.

Denne konstrueringen av individuell *agency* som normativt kan blant annet knyttes til begrepet *ableism*. Ableism innebærer en normativ forventning om individer med stor grad av autonomi, personlige meritter og entreprenørskap (Goodley, 2014). Goodley beskriver dette som en «neoliberal-able» subjektivitet (2014: 27). Dette er med andre ord en ideologi som både innebærer en preferanse for «ableness», og en ideologi der makten til endring av livssituasjon primært plasseres hos individet.

Hvis handlemuligheter skrives inn en slik privatiserende individualistisk diskurs, viskes det strukturelle nivået bort, både med tanke på distribusjon av ressurser og hindringer for utfoldelse. Giroux uttrykker dette slik:

In this view, freedom is no longer linked to collective effort on the arts of individuals to create a democratic society. Instead, freedom becomes an exercise in self-development rather than social responsibility, reducing politics to either the celebration of consumerism or a privileging of a market-based notion of agency and choice that appear quite indifferent to how power, equity, and justice offer the enabling conditions for real individual and collective choices to be both made and acted upon (Giroux, 2003: 197).

En slik fraskrivelse av kollektivt samfunnsansvar innebærer diskriminering. Et slikt syn ignorerer de ulike forutsetninger for helse, lykke, personlig utvikling eller handlemuligheter som ulike sosiokulturelle posisjoner i samfunnet medfører (Becker & Maracek, 2008). En individualistisk ideologi gjør med andre ord både privilegier og diskriminering usynlig.

Handlemuligheter må derfor forstås i en politisk diskurs. Dette fordrer bevissthet om ressursfordeling og muligheter for diskriminering. Handlemuligheter, for eksempel muligheter til helse eller velvære, deltakelse, eller til bruk av musikk, er derfor fundamentalt knyttet til rettighetsproblematikk. En politisk diskurs om handlemuligheter aktualiserer dermed spørsmål om likestilling og kritiske perspektiv i musikkterapiens teoretiske refleksjon (Ruud, 2008, 2011).

Ulikhet, (u)likestilling og like handlemuligheter

Likestilling er et begrep som svært ofte assosieres med feminisme og kvinners kamp for likestilling i samfunnet, eller til borgerrettighetskamper som har vært knyttet til rase. I dag rommer likestillingsbegrepet større variasjon. Det er relevant å vurdere rettigheter og likestillingsproblematikk med tanke på brede variasjoner for kulturell lokalisering. Det kan for eksempel handle om kjønn, seksualitet, klasse, rase, eller funksjonshemming. Nyere kritiske perspektiver innenfor feminisme, postkolonialisme, disability-studier eller skeive perspektiv understreker viktigheten av å utforske sammenhenger og kryssningspunkt, *interseksjonalitet*, mellom slike kulturelle lokaliseringer (Carbin & Edenheim, 2013; Lykke, 2010; Mann, 2012).

Det er viktig å understreke at likestillingsperspektiver ikke forutsetter likhet, i den forstand at det innebærer en ide om at mennesker har like ønsker, verdier, ferdigheter, mål og lignende. Innenfor feministisk psykologi har Becker (2005) pekt på at det ikke skaper mening å diskutere likestilling uten nettopp å forutsette variasjoner og ulikhet. Likeledes innenfor feltet disability-studies, peker Davis (2013) på viktigheten av å fremme variasjon snarere enn normalitet. Han hevder at med en økende forståelse for variasjoner i (det neoliberalistiske) samfunnet, er det paradoksalt at funksjonshemming forsøkes normalisert gjennom behandling. Dette kan indikere at variasjoner som handler om helse og kropp i liten grad er ønsket velkommen i samfunnet (Davis, 2013).

Fra mange hold hevdes det at kamper for like rettigheter tilhører fortiden, og at kulturell lokalisering, for eksempel kjønn, ikke lenger innebærer strukturelle hindringer for likestilling (jf. Moi, 2006; McRobbie, 2011; Rottenberg, 2014). Men til tross for et samfunn som i utgangspunktet ser ut til å fremme valgmuligheter for individet, så beskrives altså nye former for diskriminering forårsaket av en individualistisk neoliberalistisk ideologi. Giroux (2003) peker på at en slik individualisme ignorerer rase og rasisme som kollektive utfordringer og omgjør dette til fortellinger om individuell mislykkethet. Richardson (2005) peker på økende forventning om at homoseksualitet skal innpasse seg heteroseksuelle normer. Flere feminister, blant annet McRobbie (2004, 2007), Faludi (2006), og Rottenberg (2014) problematiserer dagens kvinneideal, som dreier seg om vellykkethet, utseende, kapasitet og evne til å balansere jobb og familie, og hevder at dette fører til at ansvaret for likestilling framkoples samfunnets politikk og overføres til den enkelte kvinne.

Like handlemuligheter til musikkering

Musikkterapien er fundert i en ide om at involvering med og bruk av musikk, musikkering,² kan være helsefremmende. Musikkering, som en slik ressurs, er både i musikkterapeutisk praksis og i andre livskontekster en handlemulighet. Muligheter til musikalsk deltakelse og bruk av musikk griper inn i samspillet mellom individ og samfunn. Musikkterapien har bidratt til å synliggjøre, artikulere og teoretisere en medfødt kapasitet for musikalsk samhandling, og har fremmet inkluderende perspektiv på musikalsk samhandling (Ruud, 1996, 2016). Likeledes har forskning på menneskers bruk av musikk i dagliglivet synliggjort at også den mer allmenne bruken av musikk kan beskrives som helsefremmende (DeNora, 2000; Ruud, 1997/2013). Dette synliggjør menneskers «agency» for musikkering, der musikk kan beskrives som en potensiell helseressurs (Ruud, 1998), eller som et «kulturelt immunogen» (Ruud, 2013) som mennesker med ulike forutsetninger og i ulike livssituasjoner tar i bruk på kompetente måter (jf. Batt-Rawden, DeNora & Ruud, 2005; Beckmann, 2014; Bonde, Ruud, Skånland & Trondalen, 2013; Rolvsjord, 2014).

Musikk sosiologen Hesmondhalgh (2013) stiller imidlertid endel kritiske spørsmål til forskningen på menneskers bruk av musikk i hverdagslivet. Han hevder denne forskningen ikke tar tilstrekkelig hensyn til strukturelle begrensninger på indivi-

2 Musikkering henviser her til det engelske begrepet «musiccking» (Small, 1998).

ders «agency» ved bruk av musikk. Han fremhever to komplementære dimensjoner ved menneskers musikkfering, det private/ intime og det offentlige/sosiale. Med dette argumenterer han for hvordan individers muligheter til personlig utvikling og velvære, også må sees i lys av hvordan musikken brukes til å fostre et sunt samfunn som fremmer solidaritet og fellesskap. Hesmondhalgh understreker at: «we need a sense of constrained agency, of the ways in which social and psychological dynamics might limit people's freedom to act» (2013: 40). Det er derfor viktig å avdekke ulike typer hindringer som gjør at grupper av mennesker eller enkeltmennesker ikke har den samme mulighet til musikkering. Jeg vil her forsøke å utforske dette med utgangspunkt i markørene klasse, kjønn og funksjonshemming.

Det er lett å ta for gitt at musikk er lett tilgjengelig for folk flest i dag. Gjennom ulike typer teknologi og internett er musikk kun et tastetrykk unna. I Norge er vi også blitt vant til å stole på et godt utbygd velferdssystem som har gjort klassedebatter mindre fremtredende i offentligheten. Det er imidlertid økende forskjeller også i Norge, og fattigdom er et stort globalt samfunnsproblem. Økonomi spiller en rolle når det gjelder tilgang til musikk og muligheter for deltakelse i musikalske sammenhenger. Ikke alle har råd til Ipad, iphone, en gitar, et piano, kulturskoletilbud for barna, konsertbilletter etc. Hesmondhalgh (2013) peker også på hvordan privatiseringen i samfunnet har ført til at det er mindre fokus på å støtte kulturtilbud slik som kulturskoler, konsertarenaer, kor, korps etc., noe som kan gjøre musikk mindre tilgjengelig for mange mennesker. Til sist vil jeg peke på at musikk også kan være en arena som også bidrar til klasseskiller ved at ulike typer musikk og musikalsk kompetanse og identitet verdsettes ulikt. Ruud har bidratt til bevissthet om slike politiske aspekter blant annet gjennom sitt engasjement for mer inkluderende musikkpraksiser i skole, og sin deltakelse i et musikkprosjekt for palestinske ungdommer i en flyktningleir i Libanon (Ruud, 2011; Storsve, Westby & Ruud, 2009).

En kjønnen musikkultur strukturerer også bruk av musikk. En rapport basert på medlemmene i norske Gramart (Lorenzen, 2011) peker på at vi har et svært kjønns-segregert norsk musikkliv. Det er svært mange flere mannlige instrumentalister enn kvinnelige, og enkelte instrumenter slik som trommer, bass, trompet og gitar, er tydelig dominert av mannlige utøvere. En undersøkelse blant barn og ungdom i Storbritannia (Hallam, Rogers, & Creech, 2008), dokumenterer en liknende skjevhet der kjønn ser ut til å ha svært stor innvirkning på barns valg av instrumenter. Ruud nevner liknende kjønnsulikheter knyttet til musikalske sjangrer (2010), og drøfter også i sin studie av musikk og identitet (1997/2013) tendenser til at jenter oftere tilbys mere passive roller. En slik kjønns-segregert kultur kan åpenbart fostre ulike-

stilling og innebære begrensninger både for kvinners og menns deltakelse og bruk av musikk (Rolvsvjord & Halstead, 2013; Halstead & Rolvsjord, 2017; Scrine, 2016).

Av særskilt interesse i en musikkterapeutisk sammenheng, er også hindringer som ulike typer funksjonshemming medfører med hensyn til musikkering. Ruud peker nettopp på diskriminering av denne gruppen når det gjelder offentlig støtte og tilbud om musikkopplevelser og musikkundervisning: «At mennesker med funksjonshemninger har blitt og fortsatt blir forskjellsbehandlet når det gjelder tilgang til musikk er en kilde til krenkelse av menneskeverdet» (2007: 36). Manglende infrastruktur (f. eks manglende tilgjengelighet til transport) og manglende universell utforming (f. eks dårlig tilrettelagte inngangsparti og toaletter) er åpenbart begrensende for handlemuligheter knyttet til bruk av musikk. Utviklingen av interaktiv teknologi og eksperimentelle design av musikalske objekter som Ruud har vært engasjert med i RHYME-prosjektet (Ruud, 2014; Stensæth, 2014), er et konkret eksempel på hans engasjement for å øke tilgjengeligheten til musikkopplevelser for mennesker med funksjonshemming. For mennesker med funksjonshemminger eller psykiske helseproblemer begrenses muligheten til musikkering også av stigma. Stigmatisering, for eksempel myten om sammenhenger mellom psykisk lidelse og vold (Beresford, Nettle & Perring, 2010; Corrigan & Wassel, 2008) kan gjøre deltakelse i en musikalsk sammenheng, for eksempel i et kor, vanskelig. En fostring av en elitistisk musikkultur (Small, 1998; Sloboda, 2005), gjør også terskelen for deltakelse i musikk høy. I mitt arbeid innenfor psykisk helse har jeg mange ganger sett hvordan dette rammer personer og hindrer dem fra å delta i vanlige sammenhenger som allsang i kirken eller det å kunne synge i et kor (jf. Rolvsjord, 2010; Rolvsjord & Halstead, 2013).

Et kritisk blikk på musikkterapien

I lys av behovet for kritiske perspektiver og fokus på rettighetsproblematikk i sammenfunnet, vil det være relevant å fremme ideologisk og politisk bevisstgjøring i musikkterapien. Vi må stille spørsmål om hvilke ideologiske forutsetninger og verdier musikkterapien spiller på lag med. Hadley (2013) peker på behov for øket sosial, kulturell og politisk bevissthet i forhold til ulike menneskers sosiokulturelle lokalisering (kjønn, seksualitet, rase, klasse og funksjonshemming) med tanke på demografiske forhold i profesjonen, helsepolitikk og terapikultur, musikkultur, forskningspolitikk og utdanningspolitikk. Jeg vil hevde at det i dag er en økning av slike kritiske

og interseksjonalitetsorienterte bidrag i musikkterapien (Rolvsjord, under publisering).

Med framveksten av individualistiske verdier er det imidlertid fortsatt viktig både å avdekke og utfordre «fargeblindhet» i musikkterapien. En slik fargeblindhet kan utrykke seg gjennom at normaliserte og privilegerte sosiokulturelle posisjoner som hvithet, «ableness», mannlighet, heteronormativitet eller middelklasse tas for gitt. Dette kan innebære fremmedgjøring, eller ignorering og manglende bevissthet om betydningen av sosiokulturell lokalisering. Jeg vil understreke at musikkterapien som et yrke som omfatter arbeid med mennesker med ulike typer funksjonshemming og helseproblem, eller med ulike marginaliserte grupper i samfunnet, ikke gjør musikkterapien «immun» mot slik fargeblindhet. Det er heller ikke nødvendigvis avgjørende om musikkterapeuter representerer mangfold i slike lokaliseringer, selv om man kanskje kan hevde at manglende mangfold blant yrkesutøvere ofte kan være et symptom på, eller innebære en risiko for fargeblindhet (Hadley, 2013).

Et kritisk lys på vår egen profesjon, må dermed innebære at like fullt som vi er opptatt av å endre diskriminerende strukturer i samfunnet gjennom musikkterapeutisk praksis, må vi ha en kritisk bevissthet om likestilling i musikkterapeutisk praksis, profesjon og faglig diskurs. Slike kritiske blikk på vårt eget fag har blant annet søkt å dekonstruere narrativer i musikkterapien med tanke på å avdekke fremmedgjøring, privilegiering eller normalisering av gitte sosiokulturelle lokaliseringer. Baines var banebrytende der hun allerede i 1992 identifiserte kolonialistiske tendenser i musikkterapeutiske modeller blant annet knyttet til musikksyn. I en nyere artikkel peker Comte (2016) tilsvarende på det hun kaller «neo-kolonialistiske» tendenser i musikkterapeuters representasjoner av flyktninger og musikkterapeutisk praksis med denne gruppen. Andre tekster dekonstruerer kjønnsstereotypiske eller heteronormative narrativer (Halstead & Rolvsjord, 2017; Rolvsjord, 2006; Rolvsjord & Halstead, 2013), og utforsker musikkterapeuters holdninger til varierte seksuelle identiteter (Whitehead-Pleaux et al., 2013). Andre igjen har utforsket og utfordret representasjoner av mennesker med funksjonshemming (f.eks. Fairchild & Bibb, 2016; Rolvsjord, 2014). Denne forskningen synliggjør hvordan musikkterapien på mange måter spiller dominerende og privilegerende strukturer i samfunnet.

Like handlemuligheter som agenda for musikkterapien

I denne teksten har jeg argumentert for en politisk forståelse av handlemuligheter som ikke kan løsrives fra politiske og ideologiske diskurser og strukturelle nivå. Jeg har relatert Ruuds definisjon til rettighetsperspektiv. En særskilt vektlegging av slike rettighetsperspektiv i Ruuds tekster, har vært knyttet til musikkulturpolitikk. Dette kommer kanskje først og fremst fram i hans vektlegging av musikalsk identitet, der han oppfordrer til en uforbeholden anerkjennelse og respekt knyttet til ulike musikktyper og musikalske identiteter (Ruud, 1997/2013). Han beskriver dette som en solidaritetshandling i musikkterapien:

A politics of music therapy thus aims at the more general empowerment of clients, in the sense of helping establish them within a community network. This is the solidarity aspect of music therapy. Building on respect for idiosyncratic musical identity, this means enhancing the personal dignity of the people with whom we work (Ruud, 1998: 4).

Musikkterapien i Norge har, slik Ruud (1996) har påpekt, fremhevet anti-elitistiske verdier og fostret inkluderende musikkpraksiser med muligheter for deltakelse uansett fysiske eller mentale forutsetninger. I Ruuds definisjon ligger også en tydelig intensjon om å bidra til en slik utvikling av musikkterapien (Ruud, 1990, 1998, 2007). I de senere årene har slike praksiser blitt mere markant artikulert blant annet gjennom utviklingen av samfunnsmusikkterapi (Ansdell, 2002; Pavlicevic & Ansdell, 2004; Stige, 2003; Stige, Ansdell, Pavlicevic & Elefant, 2010; Stige & Aaroe, 2012).

Når hindringer for handlemuligheter på strukturelt nivå gir ulike forutsetninger for mennesker med bakgrunn i deres kulturelle lokalisering som for eksempel kjønn, klasse, rase eller funksjonshemning, blir likestilling påtrengende. Dette mener jeg fordrer økt oppmerksomhet om rettighetsproblematikk, om likestilling, og om fremmedgjøring, diskriminering og undertrykkelse. Ruud har med sin definisjon av musikkterapi åpnet opp for en politisk agenda i musikkterapien. I lys av rettighetsproblematikk vil «bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter» fordrer en politisk agenda knyttet til like handlemuligheter.

Rettighetsperspektiver i musikkterapien er da også artikulert i ulike sammenhenger. Krüger (2012) og Krüger og Strandbu (2015) har for eksempel satt søkelys på barns rettigheter i sitt arbeid med barn og ungdom under omsorg av barnevernet.

Rettigheter til bestemmelse over eget liv for mennesker med psykiske lidelser er vektlagt i perspektiver innen psykisk helse (Solli, Rolvsjord & Borg, 2013; Solli & Rolvsjord, 2015; Rolvsjord, 2010, 2014, 2016). Kvinners rettigheter er vektlagt i feministiske perspektiv og feministisk terapi (Curtis, 2006; 2015; Hadley, 2006; Hadley & Hahna, 2016), og flere nyere tekster har artikulert rettigheter og behov for bevissthet om seksuelle identiteter (Bain, Grzanka & Crowe, 2016; Whitehead-Pleux et al, 2012). Det er kanskje likevel behov for kontinuerlig arbeid for å fremme musikkterapien som en anti-undertrykkende og inkluderende praksis (Baines, 2013; Baines & Edwards, 2015). Jeg mener at det er svært nødvendig med en mer grunnleggende forankret bevissthet om rettighetsperspektiv og likestilling i musikkterapien. Ruuds definisjon er et godt utgangspunkt for dette. Dette handler ikke utelukkende om å utvikle spesifikke samfunnspraksiser i arbeid med grupper som er marginaliserte. Rettighetsperspektiv er relevant som en grunnleggende kritisk holdning og agenda for musikkterapien.

Referanser

- Ansdell, G. (2002). Community music therapy & the winds of change. *Voices, a world forum for music therapy*, 2(2). doi:10.15845/voices.v2i2.83
- Bain, C. L., Grzanka, P. R., & Crowe, B. J. (2016). Toward a queer music therapy: The implications of queer theory for radically inclusive music therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 50, 22–33. doi.org/10.1016/j.aip.2016.03.004
- Baines, S. (1992). *The sociological and political contexts of music therapy: A question of ethics*. (Upublisert mastergradsavhandling, New York University). S. Baines, New York.
- Baines, S. (2013). Music therapy as an anti-oppressive practice. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 1–5. doi:10.1016/j.aip.2012.09.003
- Baines, S., & Edwards, J. (2015). Considering the ways in which anti-oppressive practice principles can inform health research. *The Arts in Psychotherapy*, 42, 28–34. doi.org/10.1016/j.aip.2015.01.001
- 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(2), 120–136. doi:10.1080/08098130509478134
- Becker, D. (2005). *The myth of empowerment. Women and the therapeutic culture in America*. New York: New York University Press.

- Becker, D., & Marecek, J. (2008). Positive psychology: History in the remaking? (5), 591–604. doi:10.1177/0959354308093397
- Beckmann, H. B. (2014). *Den livsviktige musikken. En kvalitativ undersøkelse om musikk, ungdom og helse*. (Doktorgradsavhandling), Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Beresford, P., Nettle, M., & Perring, R. (2010). *Towards a social model of madness and distress. Exploring what service users say*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Bonde, L. O., Ruud, E., Skånland, M. S., & Trondalen, G. (2013). *Musical life stories: Narratives on health musicking*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Brah, A. & Phoenix, A. (2004). Ain't I a woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75–86.
- Carbin, M., & Edenheim, S. (2013). The intersectional turn in feminist theory: A dream of a common language? *European Journal of Women's Studies*, 20(3), 233–248. doi:10.1177/1350506813484723
- Comte, R. (2016). Neo-colonialism In Music Therapy: A Critical Interpretive Synthesis of the Literature Concerning Music Therapy Practice With Refugees. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 16(3). doi:10.15845/voices.v16i3.865
- Corrigan, P. W., & Wassel, A. (2008). Understanding and influencing the stigma of mental illness. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 46(1), 42–48.
- Curtis, S. L. (2006). Feminist music therapy: Transforming theory, transforming lives. I S. Hadley (red.) *Feminist perspectives in music therapy*, s. 227–244. Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- Curtis, S. L. (2015). Feminist music therapists in North America: Their lives and their practices. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 15(2). doi:10.15845/voices.v15i2.812
- Davis, L. J. (2013). *The end of normal. Identity in a biocultural era*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duggan, L. (2003). *The twilight of equality? Neoliberalism, cultural politics, and the attack on democracy*. Boston: Beacon Press.
- Fairchild, R., & Bibb, J. (2016). Representing people in music therapy research and practice: A balancing act. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 16(3). doi:10.15845/voices.v16i3.878
- Faludi, S. (2006). *Backlash: The undeclared war against American women* (15th anniversary ed.). New York: Three Rivers Press.

- Giroux, H. A. (2003). Spectacles of race and pedagogies of denial: Anti-Black racist pedagogy under the reign of neoliberalism. *Communication Education*, 52(3–4), 191–211.
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies. Theorising disablism and ableism*. London and New York: Routledge.
- Hadley, S. (red.). (2006). *Feminist perspectives in music therapy*. Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- Hadley, S. (2013). Dominant Narratives: Complicity and the Need for Vigilance in the Creative Arts Therapies. *The Arts in Psychotherapy*, 40(3), 373–381. doi: [10.1016/j.aip.2013.05.007](https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.05.007)
- Hadley, S., & Hahna, N. (2016). Feminist perspectives in music therapy. I J. Edwards (red.) *Oxford handbook of music therapy*, s. 428–447. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hallam, S., Rogers, L., & Creech, A. (2008). Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education*, 26(1), 7–19.
- Halstead, J. & Rolvsjord, R. (2017). The gendering of musical instruments: What is it? Why does it matter to music therapy? *Nordic Journal of Music Therapy*, 26, 3–24. doi:10.1080/08098131.2015.1088057
- Hesmondhalgh, D. (2013). *Why music matters*. Chichester, West Sussex: Blackwell, John Wiley & Sons Ltd.
- Krüger, V. (2012). *Musikk – Fortelling – Fellesskap: En kvalitativ undersøkelse av ungdommers perspektiv på deltakelse i samfunnsmusikkterapeutisk praksis i barnevernsarbeid*. (Doktorgradsavhandling), Griegakademiet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Krüger, V. & Strandbu, A. (2015). *Musikk, ungdom, deltakelse – musikk i forebyggende arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larner, W. (2000). Neo-liberalism: Policy, ideology, governmentality. *Studies in Political Economy*, 63(1), 5–25, doi: [10.1080/19187033.2000.11675231](https://doi.org/10.1080/19187033.2000.11675231)
- Lorentzen, A. H. (2011). Kjønn (u) balansen i norsk populærmusikk: inntekter, radiospilling, instrumenter, «artistfeller»: En utredning på oppdrag fra Grammofonartistenes forening (Gramart), juni 2011. Hentet fra http://gramart.shareit.no/assets/Dokumenter/Pressemeldinger/Gramartreport_Lorentzen%202011-2.PDF
- Lykke, N. (2010). *Feminist studies: A guide to intersectional theory, methodology and writing*. New York, NY: Routledge.
- Mann, S. A. (2012). *Doing feminist theory. From modernity to postmodernity*. New York: Oxford University Press.

- McRobbie, A. (2004). Notes on «What Not To Wear» and post-feminist symbolic violence. *The Sociological Review*, 52(s2), 97–109.
- McRobbie, A. (2007). Top Girls? Young women and the post-feminist sexual contract 1. *Cultural studies*, 21(4–5), 718–737.
- McRobbie, A. (2011). Beyond post-feminism. *Public Policy Research*, 18(3), 179–184.
- Moi, T. (2006). «I Am Not a Feminist, but...»: How Feminism Became the F-Word. *PMLA*, 121(5), 1735–1741.
- Pavlicevic, M., & Ansdell, G. (2004). *Community music therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Richardson, D. (2005). Desiring sameness? The rise of a neoliberal politics of normalisation. *Antipode*, 37(3), 515–535.
- Rolvjord, R. (2006). Gender politics in music therapy discourse. I S. Hadley (red.) *Feminist perspectives on music therapy*, s. 311–327. Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- Rolvjord, R. (2010). *Resource-oriented music therapy in mental health care*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Rolvjord, R. (2014). The competent client and the complexity of dis-ability. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 14(3). doi:10.15845/voices.v14i3.787
- Rolvjord, R. (2016). Five episodes of clients' contributions to the therapeutic relationship: A qualitative study in adult mental health care. *Nordic Journal of Music Therapy*, 25(2), 159–184. doi:10.1080/08098131.2015.1010562
- Rolvjord, R. (under publisering). Feministiske perspektiver i musikkterapi. *Musikkterapi*
- Rolvjord, R., & Halstead, J. (2013). A woman's voice: The politics of gender identity in music therapy and everyday life. *The Arts in Psychotherapy*, 40(4), 420–427. doi:10.1016/j.aip.2013.05.015
- Rottenberg, C. (2014). The rise of neoliberal feminism. *Cultural Studies*, 28(3), 418–437.
- Ruud, E. (1980). *Hva er musikkterapi?* Oslo: Gyldendal.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling: Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1997/2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1998). *Music therapy, improvisation, communication and culture*. Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2007). Nye handlemuligheter. *Musikkterapi* (3), 35–37.

- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I G. Trondalen & E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi*, s. 123-138. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2010). *Music therapy: A perspective from the humanities*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2011). Musikk med helsekonsekvenser. Et musikkpedagogisk prosjekt for ungdommer i en palestinsk flyktningleir. I S. E. Holgersen & S. G. Nielsen (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok, 12*, s. 59–80. NMH-publikasjoner 2011:2. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2013). Can music serve as a «cultural immunogen»? An explorative study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 8. doi: 10.3402/qhw.v8i0.20597
- Ruud, E. (2014). Health affordances of the RHYME artefacts. I K. Stensæth (red.), *Music, Health, Technology and Design*, s. 141–156. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 8. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2015). Musikkterapi. I E. Ruud (red.), *Fra musikkterapi til musikk og helse*. Bind I, s. 9–12. Opprinnelig publisert i *Musikk i skolen*. 1979 (4), 34–35.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Scrine, E. (2016). Enhancing social connectedness or stabilising oppression: Is participation in music free from gendered subjectivity? *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 16(2). doi:10.15845/voices.v16i2.881
- Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Hanover, NH: Wesleyan University Press.
- Solli, H. P., Rolvsjord, R., & Borg, M. (2013). Toward understanding music therapy as a recovery-oriented practice within mental health care: A meta-synthesis of service users' experiences. *Journal of Music Therapy*, 50(4), 244–273. doi: org/10.1093/jmt/50.4.244
- Solli, H. P., & Rolvsjord, R. (2015). «The opposite of treatment»: A qualitative study of how patients diagnosed with psychosis experience music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*. 24(1), 67–92. doi:10.1080/08098131.2014.890639
- Stensæth, K. (red.). (2014). *Music, Health, Technology and Design*. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 8. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Stige, B. (2014). *Elaborations toward a notion of community music therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

- Stige, B. Ansdell, G., Elefant, C., & Pavlicevic, M. (2010). *Where music helps. Community music therapy in action and reflection*. London: Ashgate.
- Stige, B. & Aarø, L. E. (2012). *Invitation to community music therapy*. New York: Routledge.
- Storsve, V., Westby, I. A., & Ruud, E. (2009). Håp og anerkjennelse: om et musikkprosjekt blant ungdommer i en palestinsk flyktningleir. I E. Ruud (red.) *Musikk i psykisk helsearbeid for barn og unge*, s. 187–203. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 5. Oslo: Norges musikkhøgskole
- Whitehead-Pleaux, A., Donnenwerth, A., Robinson, B., Hardy, S., Oswanski, L., Forinash, M. & York, E. (2012). Lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning: Best practices in music therapy. *Music Therapy Perspectives*, 30(2), 158–166.
- Whitehead-Pleaux, A., Donnenwerth, A. M., Robinson, B., Hardy, S., Oswanski, L. G., Forinash, M., ... & Tan, X. (2013). Music therapists' attitudes and actions regarding the LGBTQ community: A preliminary report. *The Arts in Psychotherapy*, 40(4), 409–414. doi.org/10.1016/j.aip.2013.05.006

Musikkterapien som lydspor i livet. Even Ruuds tekster som inspirasjon til feltet musikkterapi for barn og unge

Viggo Krüger

*Førsteamanuensis i musikkterapi
Universitetet i Bergen/Aleris*

SAMMENDRAG

Denne teksten ser nærmere på feltet musikkterapi i barn og unges oppvekst. Jeg vil spesielt se nærmere på perspektivet som omhandler teorier om sammenhenger mellom musikk og identitet. Tanken om at musikk kan være lydsporet til livene våre kan tilbakeføres til Even Ruud. For mange barn og unge er musikken nært knyttet til egen oppvekst, og dermed til opplevelser av å skaffe seg rollemodeller, etablere rom for personlig frihet og ikke minst, skaffe seg nødvendig avstand til voksne. Musikken er medvirkende på måten barn og unge skaffer seg tilhørighet til jevnalderfellesskapet, og dermed danner musikken viktige referanserammer for oppvekst i sitt nærmiljø. Ruuds teori om musikk og identitet kan brukes som en innfallsvinkel til å forstå de individualiserings- og sosialiseringprosesser som preger vårt moderne samfunn. Gjennom en teoretisk refleksjon trekker teksten veksler på begreper hentet fra teoretikere som Ruud, Giddens og Winnicott. Jeg vil se på hvordan musikkterapi kan forstås som en måte å tilnærme seg barn og unges oppvekstmiljøer på en helhetlig måte for å styrke inkluderings-, lærings-, og fellesskapsprosesser.

Nøkkelord: Barn, barnevern, barnekonvensjonen, fritid, Inkludering, læring, musikkterapi, oppvekst, samfunnsmusikkterapi, skole, utdanning

Innledning

*Ved å unndra seg de krav,
påbud og strukturer
som hverdagen består av,
kan rockebandet dyrke forestillingen
om det rent menneskelige – humanitas –
følelsen av å leve oppriktig og ekte
og følge sine egne, «indre» behov og impulser
(Berkaak & Ruud, 1994: 212).*

Rullende Solhjul på veien.

Det innledende sitatet, hentet fra boken *Sunwheels – fortellinger om et rockeband*, står som et eksempel på forfatterens møte med Even Ruud. Som ung student ved Høgskolen i Sogn og Fjordane, avdeling studiesenter Sandane i 1997–1999, kan undertegnede huske hvordan teorier som vektla musikk og identitet, ungdomskultur og menneskerettigheter gjorde inntrykk. Etter å ha studert ved Universitetet i Bergen på midten av 90-tallet, var det spesielt befriende å møte dette tankestoffet som tok ungdomskultur på alvor. Særlig i boken om rockebandet Sunwheels (Berkaak & Ruud, 1994), gav tekstene gjenklang i mitt eget spirende akademiske hode, selv sagt fordi jeg selv hadde vokst opp i en forstad utenfor Bergen med rockebandet *Little Ease* som forståelseshorisont og dannelsesramme. Min oppvekst i Loddefjord, der vi sammen med jevnaldrende lærte oss å ta kontroll over livene våre, i hvert fall til en viss grad, lignet svært mye på tilværelsen til ungdommene i Sunwheels. Ved hjelp av historien om Sunwheels, dannet det seg et bilde av hvordan min oppvekst med bandbakgrunn og rockeidoler som *The Smiths* og *The Cure* som forbilder kunne videreføres inn i fremtiden som yrkesaktiv musikkterapeut. Det å komme fra et rockemiljø og starte på musikkterapistudiet i Sandane, ble på mange måter lettere da mine medstudenter og undertegnede oppdaget at rocken og populærmusikken for lengst var tatt inn i varmen av fagpersoner som Ruud. Da jeg senere skulle starte mitt arbeid og virke som musikkterapeut i arbeid med barn og unge i barnevern og skole, fulgte historien om Sunwheels med på veien. Sett i retrospektiv, så tror jeg at fortellingen om de unge guttene fra Groruddalen fortsatt er relevant for nyere generasjoner musikkterapeuter og andre som bruker musikk i arbeid med barn og unge.

Barn og unges oppvekst

Gjennom historien har det eksistert ulike syn på hva barndom og ungdomstid er (Aries, 1962). Den amerikanske psykologen Winnicott var på 60-tallet opptatt av barne- og ungdomsfasen, og ikke minst på hvilket ansvar voksne har overfor de unge (Winnicott, 2005). Winnicotts berømte utsagn «there is no such thing as a child», formidler et budskap om at barn og ungdom ikke kan forstås isolert fra sine voksne omsorgspersoner eller fra sine jevnalderfelleskap. For Winnicott var det slik at det å vokse opp representerte et møte med et nytt indre og ytre landskap, altså konstruksjon av nye identiteter og tilhørigheter (Winnicott, 1990). Møtene bærer preg av nyorientering når det gjelder verdier, kunnskaper, identiteter og oppfattelse av egen kropp. Oppveksten er preget av nye tilhørigheter til jevnalderfelleskapet, og etter hvert til selvstendigjørelse og adskillelse fra foreldreskapet.

I dagens samfunn pågår det flere diskusjoner som utfordrer Winnicotts syn om hva som kjennetegner barn og ungdoms oppvekst. Tendensen i debatten i løpet av den siste tiden har vært preget av synet på den oppvoksende generasjon der det prestasjonsorienterte, lite opprørske og selvsentrerte står i fokus. Samtidig viser forskning at den oppvoksende generasjon i større grad enn foregående generasjoner er plaget av psykiske lidelser (Sletten, 2015). Dette kan selvsagt skyldes at dagens behandlingsapparat er mer fininnstilt på å diagnostisere og behandle det enkelte barn eller ungdom enn tidligere (Madsen, 2010). Flere mener at vi har fått et barn- og ungdomssentrert samfunn, der de unges behov og (selvsentrerte) psykologi settes i sentrum av familielivet. Foreldre gjør alt for å «være nær» og går svært langt for å understøtte barnets selvutvikling (Løkke, 2016). Barneoppdragelsen i vårt moderne samfunn innebærer et økt fokus på betydningen av nærhet, følelser og intimitet. Teoretisk kan vi forstå det nye barnesentrerte samfunnet de unge vokser opp i sett i lys av det Giddens (1991) kaller «rene relasjoner» (pure relations).

Utgangspunktet for analysene til Giddens er det sen-moderne samfunnets karakter av individualiseringsprosesser, satt i system gjennom institusjoner som familie, barnevern, skole og utdanning (Giddens, 1991). De nye formene for intimitet og individualisme innebærer at individers nære relasjoner, som omsorgs- og kjærlighetsbånd, vennskap og samliv, i dag bærer preg av å være flytende, flyktige og mer uforpliktende sammenlignet med tidligere tider, hvor relasjoner var mer eller mindre faste og preget av økonomiske- og maktforhold, for eksempel gjennom ekteskap eller eierforhold. I samfunnet vil de nye formene for intimitet og individualiseringsprosesser gjøre seg utslag i en evig jakt på lykke og selvrealisering. Familien og

oppveksten blir et spørsmål knyttet til om man lykkes som individ eller ikke. En stadig økende populasjon av barn og unge med psykiske helseplager kan delvis tilskrives et samfunn der stor vekt legges på den enkelte når det gjelder prestasjon og mestring (Sletten, 2015). For å finne gode løsninger på en slik uheldig utvikling trenger vi å se etter hvilke idealer som gjelder når god nok praksis skal utvikles.

Barnekonvensjonens både og perspektiv

Det styrende dokumentet for lovgiving innen all virksomhet som omhandler barn og unges oppvekst, er FNs barnekonvensjon. Barnekonvensjonen er nedfelt i norsk lov, og dermed er for eksempel alle som arbeider i barnehage, skole eller barnevern nødt til å etterfølge konvensjonens verdimessige innhold. Barnekonvensjonen legger opp til en *både-og-tenkning*, der individets rett til frihet og deltakelse balanseres mot verdier som fellesskap og ansvar. Et problem med barnekonvensjonen, og særlig artikkel 3 som gjelder barnets beste, kan være at den er svært omfattende, unyansert og inneholder paradokser som trenger å finne sine løsninger i praksis. Strandbu (2007) er opptatt av at barnets beste bør betraktes fra ulike aktørposisjoner, henholdsvis fra barnets eget, den voksnes og sett fra samfunnets ulike diskurser omkring barndom og ungdomstid. Følger vi denne tankegangen, videreføres en diskurs der barnets beste avgjøres sett fra flere ståsteder med rettigheter til å bli behandlet individuelt, men også med rett til å bli tatt vare på og til oppleve tilhørighet og fellesskap.

Musikkterapi og barn og unges oppvekst

Barnekonvensjonen og dens verdimessige grunnlag kan settes i sammenheng med de kontekstuelle, fellesskapsorienterte verdier som musikkterapien fremhever. Ser vi debatten omkring barn og unges oppvekst i forhold til musikkterapi, ser vi at vi både som profesjon og akademisk felt er en del av samfunnsdiskursen som pågår. Ser vi på feltet fra et teoretisk ståsted, kan vi dele inn i utviklingsperspektiver og samfunnsmessige perspektiver. Fra et utviklingsperspektiv viser Kim og Kwanghyuk (2014) at musikkterapi gir muligheter for å styrke selvtillit, emosjonell kommunikasjon og sosial samhandling. Sutton (2002) beskriver hvordan musikken gir muligheter til å styrke kommunikasjon og relasjonsarbeid, samt bearbeide traumatiske opplevelser. Musikken kan gjennom terapeutisk tilnærming fungere som et medium for å skape kontakt og til å gjenfortelle hendelser som har skapt traumatiske

symptomer (Sutton & Backer, 2009). Musikkterapi er svært forenlig med en nyere traumeforståelse som tilsier at evnen til å regulere affekt ikke primært utvikles gjennom språk og forståelse, men gjennom trygghet og regulerende erfaringer i relasjon. Ikke minst viser nyere studier at relasjonelle erfaringer hvor rytme og bevegelse inngår kan være virkningsfulle (Nordanger & Braarud, 2014).

Fra et samfunnsperspektiv beskriver Nöcker-Ribaupierre og Wöfl (2010) hvordan musikkterapi kan forebygge voldsepisoder blant ungdom på ungdomstrinnet. McFerran og Rickson (2015) er opptatt av at arbeid med musikkterapi i skolen bør gjøres på en slik måte at det foreligger samarbeid mellom ulike faggrupper og etater, og ikke minst, at barn og unge gis en stemme når praksis og eventuelt forskning skal utvikles. Samfunnsmusikkterapien er opptatt av hvordan musikk kan brukes til å skape strukturer for deltakelse og opplevelse av inkludering (Stige & Aarø, 2012). Dette er en måte å forstå musikkterapi som er særlig relevant for flyktningbarn og deres familier, fordi disse i større grad enn andre kan ha behov for tilrettelagt deltakelse på arenaer i lokalmiljøet og dermed for opplevelse av et inkluderende nærmiljø (Enge, 2013). Det samme gjelder musikkterapi i en skolesetting, der bruk av musikk kan fungere som en ressurs i tilretteleggelsen av skolemiljøet med tanke på motivasjon, trivsel og deltakelse (Eriksen, 2012).

Det interessante i debatten om barn og unges oppvekst i det moderne samfunnet er at musikkterapi som fagfelt utvikler ulike både-og-perspektiv til det å arbeide med barn og unge. Det er ikke utelukkende barnets tillitsrelasjoner til sine omsorgspersoner som er i fokus, det er også måten musikkterapeuten klarer å inkludere barnet eller den unge på arenaer som finnes i lokalmiljøet, på fritidsarenaer og i skolen, som blir avgjørende. Idealene Winnicott i sin tid la frem om å styrke barnets helhetlige oppvekstmiljø og ikke utelukkende forgape seg i det enkelte individs psyke og emosjoner, er kanskje innen rekkevidde likevel?

Musikk og identitet

Synet på at musikkterapi er å forstå som en både-og-tenkning mellom et individ- og en samfunnsorientert virksomhet, kan delvis tilbakeføres til Ruud, og særlig til metaperspektivet som omhandler musikk og identitet. Musikkbruk og deltakelse i sammenhenger der musikk inngår, gjør musikken til et medium som produserer virkeligheter, sosiale rom, tilhørigheter, grenser eller identiteter (Ruud, 2005). Følger vi tankegangen om at musikk kan være et middel til å skape ulike former for

identiteter, blir det nærliggende å betrakte det enkelte barn eller ungdom i kontekst, i en helhet der andre mennesker, miljøer og nettverk spiller inn på den enkeltes utvikling. Musikken kan være med å gi et menneske tilhørighet til kjønn, sosial klasse, etnisk gruppe, til en bestemt geografi. De ulike tilhørighetene musikken kan skape, kategoriserer Ruud i fire «rom». Disse rommene er det personlige rom, det sosiale rom, tidens og stedets rom og «det transpersonlige rom» (Ruud, 1997). *Det personlige rommet* blir et uttrykk for at musikk kan danne utgangspunkter for nære relasjoner og skape rammer for tilknytning og bekreftelse. Gjennom bruk av musikken skapes tillit og bekreftelse. En sang kan gjerne representere trygghet i overganger mellom livsfaser, for eksempel mellom det å flytte fra et sted til et annet, eller gjennom et vanskelig relasjonsbrudd. Musikken kan fungere som forankringspunkt, eller selvobjekter, som det heter i selvpsykologien. *Det sosiale rommet* understreker at musikken kan ha betydning når fellesskap med andre etableres. Musikk hjelper oss til å finne ut hvor vi hører hjemme i et sosialt miljø, gjerne når verdimesige eller estetiske hensyn spiller inn som avgjørende faktor (Stokes, 1994). *Det tredje rommet omhandler tid og sted*. Musikk er alltid tilknyttet et bestemt sted og et bestemt tidspunkt, og musikkopplevelser kan betraktes som markører av viktige knutepunkter i livet. Gjennom «minnearbeidet» kan musikken hjelpe oss å rydde i vår selvbiografiske fortelling og skille ut det som er viktig for oss å huske eller glemme. Musikken inngår også i det som kan kalles «syklisk tid». Syklisk tid er tiden som gjentas, for eksempel faste TV-program eller øvinger med koret eller med bandet. I kontekst av arbeid med barn og unge kan for eksempel ukentlige øvinger på et musikkverksted representere opplevelse av sammenheng og struktur. *Det fjerde rommet* knyttes til det grensesprengende, i psykologien ofte omtalt som høydepunktsopplevelser (Maslow, 1968). Forståelsen av dette rommet knyttes ofte til opplevelse av *flow*, det vil si følelsen av å bli revet med i tiden og å glemme seg selv. Flow kan oppleves når en spiller i band og medlemmene glemmer tid og sted og går opp i en større sammenheng. Det samme gjelder når musikere opptrer på en scene og responsen fra publikum gjør at man «mister» seg selv i et øyeblikk eller to.

Overganger og liminale faser

Identitetsrommene muliggjør ulike ståsteder og posisjoner å innta når vi skal betrakte og forstå barn og unges oppvekst som et samspill mellom individuelle og samfunnsmessige faktorer. Musikken og musikkopplevelsene musikken skaper blir til markører av viktige overganger og knutepunkter i livet, som et *lydspor i livet*, slik Ruud uttrykker det (Ruud, 2005). Musikken kan markere overganger fra en fase av

livet til en annen, som bevegelser gjennom *liminale faser* (Ruud, 1991). At musikken er med mennesker gjennom livet, som støtte i overganger mellom situasjoner og hendelser, er en forståelse som er spesielt betydningsfull for de av oss som arbeider med barn og unge. Vi kan tenke oss at musikken blir en hjelp til å fungere i overganger fra barnehage til skole, fra barneskole til ungdomsskole, eller fra barnevern-institusjon til ettervern. Sanger som barn og unge har et forhold til eller har lært seg å spille, kan bli til et trygt referansepunkt når mye annet forandrer seg og er i stadig endring. Når barnet eller den unge er i en situasjon preget av overgang, kan musikken fungere som et sikkerhetsnett når andre viktige trygghetskapende faktorer svekkes eller forsvinner. Det å kunne bruke musikk til å fortelle og minnes en sammenhengende og tydelig beretning om seg selv og sitt miljø, kan utgjøre en betydningsfull faktor i en oppvekst preget av uforutsette hendelser og brå overganger. Musikken i et slikt perspektiv blir å forstå som *generativ*, det vil si at den setter i gang bevegelser i og mellom mennesker – bevegelser som skaper ringvirkninger i individer og mellom grupper og samfunn (Ruud, 1998). Musikken kan brukes til å oppbevare og trekke fram sentrale sider ved egen selvfortelling. Musikken gir form og innhold til vår selvbiografi. Musikk er en ressurs som både frembringer minner fra levd liv, og gir retning i individets møte med fremtiden.

Fra det som kan kalles traumepsykologien vet vi at det er enkelte faktorer som hjelper barnet eller den unge gjennom vanskelige livshendelser (Webb, 2005). Disse faktorene kan samlet sett beskrives som resiliensfaktorer og inkluderer evne eller mulighet til å skape trygghet, sammenhenger og forståelse av egen livssituasjon (Reid, 2007). Det samme gjelder det å sette barnet eller den unge i stand til å gjøre noe aktivt med sin situasjon (Nordanger, Braarud, Johansen & Albæk, 2011). Styrker vi disse faktorene, er vi med på å styrke barnets helhetlige oppvekstmiljø, for eksempel i en barnevernsinstitusjon, i skolesammenheng eller i et fosterhjem. Som musikkterapeuter er vi satt i posisjoner til å være med å styrke barnets resiliensfaktorer, og musikken kan være en del av dette viktige støtteambeidet. Musikk som en form for minnearbeid hjelper oss å få livet til å framstå som en sammenhengende bane med begynnelse, forløp og foreløpig slutt (Ruud, 1997). Dette er viktig kunnskap for en moderne traumerelatert forståelse av hvordan omsorgsarbeid skal utføres blant annet i barnevernet.

Relevante musikkterapeutiske arbeidsformer i arbeid med barn og unge

Tenkningen omkring musikk og identitet har gitt inspirasjon til musikkterapeutiske aktiviteter som sangskrivning, bandspilling, revy og lytting (Krüger & Strandbu, 2015). Musikkaktivitetene er hva Bronfenbrenner (1979) ville kalt molare aktiviteter, det vil si pågående prosesser som får en fremdrift i seg selv ved at de oppfattes å ha mening eller hensikt for deltagerne i miljøet, «an ongoing activity [...] perceived as having meaning or intent by the participants in the setting» (Bronfenbrenner, 1979: 45). Det å spille i band eller skrive sanger kan forstås som en akkumulierende bevegelse fra enkle gjøremål til mer komplekse hendelser, gjerne i overganger mellom individuelt tilrettelagte tilbud til fellesskapsorienterte tiltak, og ofte med fremføring i institusjon eller nærmiljø inkludert. Vi kan ta sangskrivning som et eksempel. Sangskrivning kan være et personlig anliggende, den som deltar har noe å fortelle om sitt eget liv. Sangene som skrives kan inneholde hverdagstemaer hentet fra for eksempel dagboknotater, eller det kan dreie seg om utviklingen av ideer som oppstår spontant. Ved hjelp av sangskrivning kan barn og unge få hjelp til å uttrykke følelser og oppdage eller utvikle nye sider ved seg selv. Ved hjelp av sangene kan minner bringes frem fra et levd liv og deretter settes i kontakt med et sosialt fellesskap. Dermed er sangskrivning også et kollektivt anliggende, fordi innholdet i sangen som skrives også kan angå andre. Det å skrive sanger i et fellesskap etablerer møteplasser der mennesker kan erfare trygghet og tilhørighet med utgangspunkt i mer eller mindre likeverdige forutsetninger.

Et annet eksempel gjelder arbeidsformer som bandspilling eller revyoppsetning. Når barn og unge deltar i musikkaktiviteter der hensikten er å øve inn eller produsere musikk og/eller tekst, skapes arenaer for at individets muligheter og begrensninger kan støttes og utvikles av de potensielle fellesskapet gir. Medlemskap i en rockegruppe kan innebære utvikling av et bedre selvbylde med tilhørende opplevelse av mestring. Krüger og Strandbu (2015) har for eksempel, blant annet inspirert av Ruud, skrevet om hvordan ungdommen *Trine* og hennes deltakelse i et rockeband i en skolesammenheng dannet en ramme for omskriving av egen identitet. Fra å være et problem, både i egne og andres øyne, blir Trine, som medlem i et rockeband der hun erverver seg kompetanse som fellesskapet setter pris på, til en person med anerkjennelse på skolen. Dette fordi musikkaktivitetene Trine deltok i dannet en ramme for samtaler med voksne og samvær med jevnaldrende. Ved å snakke om og dele musikk, kan voksne forholde seg til den unges personlige historie og opplevelse av hverdagen, og på den måten skaper hun sin egen identitet. Basert på den kunnskap voksne får, kan de bidra til å tilrettelegge for at ungdommer blir medlemmer også

på andre musikalske arenaer. Musikken blir et medium og et verktøy for å skape deltakelsesmuligheter i et autentisk læringsfelleskap der andre ungdommer er med som støttepersoner for hverandre.

Avsluttende tanker

I lys av teoretiske sammenhenger mellom musikk og identitet, kan vi betrakte musikken som et medium til å mobilisere hverdagsressurser og for fremme relasjoner og skape positive oppvekstmiljøer. Musikken kan inngå i måter vi forsøker å utvide barn og unges handlingsmuligheter og dermed realisere ungdommers rettigheter knyttet til deltagelse, beskyttelse og tilførsel av materielle og åndelige ressurs på. Musikkterapi forstått fra et slikt perspektiv handler ikke utelukkende om å fremme individuelle, terapeutiske intervensjoner, men inkluderer en helhetlig tilnærming der hele ungdommen og dennes sosiale miljø blir tatt hensyn til. Menneskerettigheter på feltet barn og unge, og særlig barnekonvensjonen, utgjør sentrale verdier i tilrettelegging for praksis på alle samfunnsinstitusjoner der barn og unge ferdes.

Temaet barn og unges helse ble satt på dagsorden i antologien *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge* (Ruud, 2009). I antologien ble det samlet tekster fra ulike målgrupper innen feltet psykisk helsearbeid for barn og unge. I etterkant av utgivelsen ble det også avholdt en konferanse ved Norges musikkhøgskole der flere av forfatterne holdt innlegg. Ved å sette fokus på temaet barn og unge og deres psykiske helse, ble det videreført et arbeid vi i dag er kommet en del lenger på, selv om målet ikke helt er nådd ennå. Innenfor psykisk helse og barnevern i Norge finnes det nå flere stillinger enn før, og det er etter hvert kommet flere nye forskningsprosjekter. Til grunn for denne nye utviklingen ligger blant annet Even Ruuds grunnleggende tankegang om at musikkterapi først og fremst er et humanistisk prosjekt der hensynet til dem som trenger mest hjelp i samfunnet skal hvile tyngst. Hans tanker om musikken som en ressurs for å skape sammenheng og samfunnsdeltagelse er bærebjelker i måten musikkterapi i dag utføres på i Norge, og også andre steder i verden. Tekstene til Ruud vil, slik denne forfatteren tolker det, ikke bli stående igjen som definerende, kategoriserende tekster, men heller som tekster som åpner opp leserens forståelse. Disse kvalitetene i tekstene har betydning i felt som berører barn og unge nettopp fordi det er dialog og refleksjonsorienterte tilnærminger vi trenger når vi skal forstå samspillet mellom de unge og de voksne.

Referanser

- Ariés, P. (1962). *Centuries of childhood. A social history of family life*. New York: Vintage.
- Berkaak, O. A. & Ruud, E. (1994). *Sunwheels, fortellinger om et rockeband*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Eriksen, Ø. (2012). *Musikken – en slags Skybert. Om musikkterapi som forebyggende ungdomsarbeid*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Bergen). Ø. Eriksen, Bergen.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Kim, J. & Kwanghyuk, K. (2014). Behavioral and musical characteristics of the children who are exposed to child maltreatment and poverty in South Korea: A survey. *Child Abuse & Neglect: The International Journal* 38, 1023–1032.
- Krüger, V. (2012). *Musikk – fortelling – fellesskap. En kvalitativ undersøkelse av ungdommers perspektiver på deltagelse i samfunnsmusikkterapeutisk praksis i barnevernsarbeid*. (Doktorgradsavhandling), Griegakademiet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Krüger, V & Strandbu, A. (2015). *Ungdom, Musikk, Deltagelse – Musikk i forebyggende arbeid*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Krüger, V. (2016). Musikk som ressurs for ungdommers livslange læringsbehov – et tverrfaglig eksempel fra skolen og barnevernets praksis. I K. Stensæth, V. Krüger & S. Fuglestad. (red.) *I transit – mellom til og fra. Om musikk og deltagelse i barnevern*, s. 63–80. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 9. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Løkke, P. A. (2016). Å hakke seg ut av egget, *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 53(3), 200–206.
- Madsen, O. J. (2010). *Den terapeutiske kultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maslow, A. H. (1968): *Toward a Psychology of Being*, New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- McFerran, K. S. & Rickson, D. (2014). *Creating music cultures in the schools. A perspective from community music therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Nordanger, D., Braarud, H. C., Johansen, V. J. & Albæk, M. (2011). Developmental trauma disorder: En løsning på barnetraumatologifeltets problem? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48, 1086–1090.

- Nöcker-Ribaupierre, M. & Wöfl, A. (2010). Music to counter violence: a preventative approach for working with adolescents in schools. *Nordic Journal of Music Therapy*, 19(2), 151–161.
- Reid, C. (2007). The transition from state care to adulthood. International examples of best practices, *New directions for youth development*, 113, 33–50
- Ruud, E. (1991). Improvisasjon som liminal erfaring. Om jazz og musikkterapi som overgangsritualer. I B. Stige & B. Østergaard (red.) *Levende musikk*, s. 115–137. Sandane: Høgskuleutdanninga på Sandane.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1998). *Music therapy, improvisation, communication, and culture*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2005). Foreword: Soundtracks of our life. I F. Baker & T. Wigram (red.) *Songwriting. Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students*, s. 9–10. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I G. Trondalen & E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s. 3–28. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1. Oslo: Norges musikkhøgskole
- Ruud, E. (red.) (2009). *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*, Skriftserie fra Senter for musikk og helse. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Sletten, M. A. (2015). Psykiske plager blant ungdom. I *Barn i Norge 2015: Ungdom og psykisk helse*, s. 9–25. Oslo: Organisasjonen Voksne for barn.
- Stokes, M. (red.) (1994). *Ethnicity, identity and music. The musical construction of place*. Oxford: Berg.
- Webb, N. (red.) (2005). *Working with traumatized youth in child welfare*. New York: Guilford.
- Winnicott, D. W. (1990). *Deprivation and delinquency*. New York: Routledge.
- Winnicott, D. W. (2005). *Playing and reality*. New York: Routledge.

Når musikk skaper nye bevegelsesmuligheter for traumatiserte barn

Unni Tanum Johns

Førstelektor i psykologi
Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG

Denne teksten handler om hvordan musikk kan skape nye bevegelsesmuligheter i kroppslige og mentale fastlåste reaksjonsmønstre hos barn og unge etter traumatiske hendelser. Den knytter an til Even Ruuds begrep handlemuligheter (1979). Hovedfokus vil være på behandling av dissosiasjon, som vil si at det skjer sammenbrudd i opplevelsen av kontinuitet, sammenheng og mening. Det refereres til forskning som viser til en nær forbindelse mellom emosjonell regulering og oppmerksomhet, samtidig som barnespesifikk kunnskap tilsier at barns utviklingsprosess innebærer muligheter for påvirkning og endring av fastlåste mønstre via nye kroppslige og mentale erfaringer. Slik sees etablering av indre bevegelsesmuligheter som en forutsetning for handlemuligheter. Musikk og musikalske uttrykksformer har vist seg å være spesielt velegnet til å ivareta generelle retningslinjer for vellykket traumebehandling, som arbeid med stabilisering, gjenoppretting av trygghet, følelsesregulering og arbeid med å eie sine egne følelser og traumehistorie. For behandling av barn er det derfor spesielt viktig å legge til rette for å være i aktivitet på egne premisser, erfare intersubjektiv deling av oppmerksomhet og følelser og gjenvinne kreativitet og vitalitet. Klinisk erfaring viser at barn av og til selv kommenterer opplevelsen av dissosiasjon i løpet av terapiprosessen. Et eksempel er en gutt på ni år som spontant utbrøt at «jeg kjenner meg helt stivnet». Hans terapihistorie vil bli brukt som eksempel for å vise hvordan musikk ble en sentral kilde til bevegelse ut av hans stivnete reaksjonsmønstre og dissosiasjon.

Nøkkelord: Barnespesifikk traumebehandling, dissosiasjon hos barn, affektiv kroppslig deling, intersubjektiv deling, improvisasjon, vitalitet

Innledning

Arbeid med barn som lider under ettervirkninger av traumer handler om mye mer enn å fjerne symptomer. Det handler om å hjelpe det enkelte barnet med å gjenvinne sin egen utvikling gjennom å påvirke og endre indre og ytre forhold som hindrer eller forstyrrer barnets utvikling og utfoldelse. Even Ruuds forståelse av musikkterapi som «å gi mennesker nye handlemuligheter gjennom musikk» (Ruud, 1979) er forankret i en humanistisk forståelse av terapeutisk endring, som er knyttet til barrierer som hindrer utfoldelsen av det menneskelige. Slike barrierer, sier Even Ruud, er i videst forstand knyttet til grunnleggende betingelser for menneskelig utfoldelse; både biologiske, psykologiske, sosiale, kulturelle eller materielle prosesser (ibid.). Slik berører denne forståelsen også konsekvenser av traumer for barns naturlige vekst og utvikling. Denne teksten handler om hvordan musikk kan skape nye og økte bevegelsesmuligheter i kroppslige og mentale fastlåste reaksjonsmønstre hos barn og unge etter traumatiske hendelser. Hovedfokus vil være på behandling av dissosiasjon, noe som anses som en særlig risiko for barnets utvikling og opplevelse av subjektiv mening, sammenheng og påvirkningskraft i eget liv. De siste årene har stadig flere barn, som blir henvist til psykisk helsevern for barn og unge, vist seg å ha opplevd traumer. Det dreier seg om krigstraumer, naturkatastrofer, vold eller vedvarende opplevelser av stress og utrygghet som følge av vanskelige og konfliktfylte familieforhold eller psykisk sykdom hos forelder. Flere av disse barna har blitt henvist for symptomer på atferdsvansker, angst, depresjon eller problemer med oppmerksomhet og konsentrasjon, ofte uten at traumehistorien er fanget opp. Dissosiasjon er knyttet til både en psykologisk forståelse og diagnostisk beskrivelse av reaksjoner på traume. Dissosiasjonsbegrepet kommer fra den greske termen *dis* (av) og *sosiaré* (binde sammen), og vil si en fragmentering av den traumatiske opplevelsen som følge av manglende kapasitet for å integrere opplevelsen (Diseth, 2005). Frank Putnam (1997) sier at «Dissociation involves a failure to integrate or associate information and experience in a normally expectable fashion» (ibid.: 7). I følge Guidelines for the Evaluation and Treatment of Dissociative Symptoms in Children and Adolescents fra the International Society for the Study of Dissociation (ISSD) (2004), fører dissosiasjon til varierende oppmerksomhet, «transelignende tilstander» eller episoder av «å bli borte» som reflekterer forstyrrelser i oppmerksomhet som følge av traumatiske opplevelser. Betydningen av slike forstyrrelser i oppmerksom tilstedeværelse, anses å være sentral både ved den traumatiske reaksjon og i traumebehandlingen for å fremme bearbeiding av traume (Christie, 2007). I eget psykoterapeutisk arbeid med barn som har opplevd traumer, har jeg i løpet av de siste årene blitt mer oppmerksom på slike symptomer og hvordan

de viser seg hos barnet. Disse symptomene har skapt ulike utfordringer i den terapeutiske relasjonen i forhold til opplevelser av kontinuitet og diskontinuitet i det terapeutiske arbeidet.

Nyere utviklingsforskning viser den sentrale rollen oppmerksomhet har i barns emosjonelle, sosiale og kognitive utvikling fra fødselen, og hvor kritisk det er for barn når det er forstyrrelser i oppmerksomhet. Forskning viser til en nær sammenheng mellom emosjonell regulering og oppmerksomhet (Schore, 2001; Schore & Stern i Sørensen, 2006), og behandling må derfor rette seg mot slike grunnfenomener i utviklingen. Musikk og kreative uttrykksformer har vist seg å være spesielt velegnet til å ivareta sentrale faktorer som er beskrevet i vellykket traumebehandling (Johns, 2008, 2012, 2016; Storsve et al., 2009; van der Kolk, 1987, 2008; Sutton, 2002). Det dreier seg om å arbeide med stabilisering (regulering av rytme og følelser) og skape sammenheng, mening og kontinuitet gjennom å arbeide med traumehistorien. Behandling av barn skiller seg fra voksne. Barn er naturlig i bevegelse, og utvikling og bevegelsesmuligheter henger uløselig sammen. For mange traumatiserte barn stopper den naturlige utviklingen opp og de mister evnen til å leke, symbolisere og reflektere og derved også mulighet for å bearbeide sin historie gjennom lek (Cattanach, 2008). Narrativ kompetanse er nært forbundet med lek, utvikling av selvbiografisk minne og meningssammenheng. For behandling av barn er det derfor spesielt viktig å legge til rette for å kunne være i aktivitet på egne premisser og gjenvinne utfoldelses- og handlemuligheter (Ruud, 1979, 1990), kreativitet og vitalitet. I et psykisk helse-perspektiv dreier det seg om å komme på utviklingssporet igjen (Johns & Svendsen, 2012, 2016; Hansen, 2012).

Barn kan av og til selv kommentere episoder med dissosiasjon i løpet av terapiprosessen. En gutt på ni år utbrøt spontant i starten av sin terapi at «jeg kjenner meg helt stivnet». Han hadde vært hjelpeløst vitne til at mammaen hans druknet under en flukt. Han var henvist for stor grad av oppmerksomhets- og sosiale vansker og fremsto som til dels usammenhengende og forvirret i relasjonen i starten av kontakten. Jeg vil først beskrive dissosiasjon som fenomen hos traumatiserte barn og dernest vise hvordan musikk kan skape nye bevegelsesmuligheter gjennom terapihistorien til denne gutten.

Dissosiasjon hos barn

I følge ISSD Guidelines for the Evaluation and Treatment of Dissociative Symptoms in Children and Adolescents (2004) var beskrivelser, undersøkelser og behandling av dissosiasjon hos barn frem til 1997 først og fremst knyttet til *Dissosiativ identitetsforstyrrelse* (DID) hos voksne (Eilert Nijenhuis). Denne innebærer en indre oppsplitting i ANP (apparently normal personality) og ulike EP (emotional personality) som representerer fragmenterte følelser. ISSD hevder at slik voksenspesifikk kunnskap i for stor grad har blitt applisert på barn uten å ta hensyn til barns opplevelses- og erfaringsverden. Dissosiative symptomer er funnet hos barn med ulike diagnoser, for eksempel PTSD, tilpasningsforstyrrelser, OCD og reaktiv tilknytningsforstyrrelse (ibid.). Uten nøye overveielse av utviklingstemaer kan behandlingsmetoder for dissosiering hos voksne være potensielt skadelige for barn. Bessel van der Kolk (2008) var i et foredrag ved EMDR kongressen i London juni 2008, opptatt av det han kalte et brudd i forbindelsen mellom utviklingskunnskap og voksenforståelsen. Nyere utviklings- og terapiforståelse viser til vansker med oppmerksomhet og emosjonsregulering som grunnfenomener, og understreker betydningen av tidlige relasjonstraumer og traumerelaterte forstyrrelser i utviklingen av selvregulering og intersubjektiv relateringssevne (Jacobsen & Svendsen, 2010; Siegel, 1999).

Hva kjennetegner dissosiasjon hos barn? Barn viser en variasjon av dissosiative symptomer som reflekterer manglende sammenheng i selvopplevelse og mental fungering. Følgende symptomer kan sees hos barn (Diseth, 2005): 1. Varierende oppmerksomhet, «transe» eller «black-outs» som reflekterer forstyrrelser i bevissthet. 2. Biografisk glemsel eller flyktighet i tilgjengelighet til kunnskap som kan reflektere mangel på sammenheng i minneprosessutviklingen. 3. Varierende humør og atferd, inkludert raserianfall og tilbakegang i utvikling som kan reflektere vansker i selvregulering. 4. Barns presentasjon av «alternative selv» eller fantasi-figurer, som kontrollerer barnets atferd, kan reflektere manglende utvikling av eller disorganisering av et sammenhengende selv (jfr. Daniel Sterns begrep *kjerne-selv*, 2000). 5. Depersonalisering og derealisering kan reflektere en dissosiering fra normal kroppsopplevelse og selvoppfatning, men det antas å være store individuelle forskjeller i barns tilbøyelighet til å dissosiere knyttet til fantasifullhet, modenhet og arvelighet.

Utfra det vi vet i dag, er de vanligste årsakene til dissosiasjon hos barn (gjentatte) tap av tilknytningspersoner, omsorgssvikt, jevnalderavvisning, fysisk mishandling og/eller vitne til vold i hjemmet, medisinske prosedyrer, kronisk vanskelig livs-

situasjon, rus, seksuelle og emosjonelle krenkelser (Diseth 2005; Putnam 1997). Uten å undersøke slike forhold kan en ikke få en nødvendig og rikholdig kontekstforståelse av barnets symptomer. Å spørre barnet direkte om traumeerfaringer, kan bidra til å avmystifisere og hjelpe barnet å fortelle. Forutsetningen er at en tåler å høre om barnet smerte. Jeg spurte en seks-år gammel gutt med krigstraumer om han hadde plagsomme bilder i hodet, hvorpå han spontant svarte: «Du mener de fæle videosnuttene som jeg ikke klarer å stoppe?». Det er for tiden en satsning på å avdekke vold tidlig (NKVTS). Direkte spørring og åpenhet om mulig vold hjelper barn å fortelle, selv der hvor de i utgangspunktet ønsker å beskytte voldsutøver. Et annet barn ved vår poliklinikk fortalte i tråd med dette spontant, når hun ble spurt om vold utfra et spørreskjema med gradering av voldsepisoder, at «det er mye verre». Jenta var henvist med store oppmerksomhetsvansker.

Tverrfaglig samarbeid, sammen med terapeutisk arbeid med familien og samarbeid med skolen, der traumesymptomer som oppmerksomhets- og sosiale problemer ofte viser seg, er vesentlig. De fleste barn ønsker å være vanlige barn med vanlige handlemuligheter, som mestrer skolen og vennerelasjoner. Jeg har for eksempel opplevd at barn og unge har bedt meg informere skolen om at: «når jeg skvetter skikkelig av en liten lyd eller bevegelse er det på ordentlig, jeg gjør meg ikke til»!

En intersubjektiv forståelsesramme for utvikling

I arbeid med barn og unge, er det vesentlig å ha kjennskap til empirisk kunnskap om normale psykologiske utviklingsprosesser for å kunne vurdere forstyrrelser i disse. Målet for normal intersubjektiv utvikling er evne til å regulere sin indre opplevelsesverden samt forholdet til andre. Det forutsetter at barnet får hjelp til å organisere og regulere intensitet i følelser, for ikke å bli overveldet eller understimulert (Sannes, 2012; Tronick, 1989). Både positive og negative affekter trenger å bli regulert, likeledes aktivitet og pauser (Stern, 2004; Hansen, 2010a, 2010b; Stern, 2000; Trevarthen, 1993). En emosjonelt tilgjengelig omsorgsperson, som fanger opp og reagerer på barnets signaler, er nødvendig for modulering av oppmerksomhet, utvikling av affektregulering og reflekterende funksjon (Fonagy, Shore & Stern i Sørensen, 2006). Tilknytning sees som et undersystem av intersubjektiv relatering (Stern, 2004) og skal sikre barn beskyttelse gjennom internalisering av strategier (tilknytningsatferd) for beskyttelse mot fare og stress.

Oppmerksomhet har vist seg å ha en sentral rolle i organisering av emosjonelle og kognitive prosesser i utviklingen (Svendsen, 2010). Utvikling av kapasitet til felles oppmerksomhet er en grunnleggende forutsetning for intersubjektive prosesser knyttet til å dele handlinger, opplevelser og intensjoner. Barnet organiserer sine handlinger ut fra gjensidighet (Tronick, 1998). Jerome Bruner viser til barnets aktivitet i å initiere og dele felles fokus via en annens blikkretning fra tidlig i første leveår, som han ser som en forløper og forutsetning for kulturtilhørighet (Bruner, 1991).

Utvikling av dissosiative symptomer, vil utfra et utviklingspsykologisk perspektiv innebære en risiko for forstyrrelser i barnets psykologiske utvikling. Becker-Blease, Freyd og Pears drøfter i en artikkel (2004) dissosiasjon i et utviklingspsykologisk perspektiv i lys av traumehistorie og oppmerksomhetskontekst. Den beskriver hvordan vansker med oppmerksomhet og minne er en nøkkelfaktor ved dissosiative forstyrrelser og kan være en risiko for utviklingsforstyrrelser. Scheeringa, Zeanah, Drell & Larrieu (1994) hevder at barns symptomer på traumer i alt for liten grad har vært studert. De beskriver for eksempel hvordan små barn vanligvis ikke har visuelle flashbacks slik eldre barn og voksne har, og at de oftere opplever kroppslig tilstivning og diffuse og skremmende mareritt. Mange barn jeg har møtt som har opplevd traumer beskriver «black outs» i timene på skolen. Noen knytter slike episoder til bestemte bilder eller tanker, noen kan beskrive en slags dobbelt oppmerksomhet på tanker og undervisning, mens andre beskriver lange «bevissthetsutfall» og at de plutselig «våkner opp» og kjenner seg desorientert med hensyn til tid og sted.

Behandling

Litteraturen beskriver behandling av barn med dissosiative symptomer som lettere å behandle og med bedre behandlingsprognose enn tilfellet er med voksne, siden barn er i utvikling og har påvirknings- og tilpasningsmuligheter i forhold til denne. Målet er å utvikle mer adaptive og fleksible måter å mestre følelser og integrere fortids-, nåtids- og fremtidige opplevelser. Tap av fremtidshåp er vanlig, og å restaurere håp er nødvendig for videre utvikling. En måte å beskrive det på, er at det dreier seg om å komme på utviklingssporet igjen og gjenfinne vitalitet, handlemuligheter (Johns, 2012, 2008; Ruud, 1979) og normal livsrytme. Å delta i normale, positive og kreative barneaktiviteter kan være hjelp til sanseintegrering og sosial utvikling.

ISSD Guidelines (2004) trekker frem betydningen av å anvende en relasjonelt forankret tilnærming til behandling av dissosiasjon: «Guidelines should avoid an overly mechanistic approach that could undermine the treatment relationship». Siegel (1999) viser til nyere nevropsykologi når han hevder at improviserte, skapende og lekende relasjonelle prosesser, slik som musikk, som skjer i et her og nå-modus, kan fasilitere integrering ved å endre den restriktive måten hjernen har organisert seg (336). Det er enighet om at traume må prosesseres for å gjenvinne opplevelsen av selvsammenheng (Dyregrov & Dyregrov, 2008). Erfaring med at ens signaler fanges opp, deles og påvirker det som skjer her og nå i terapi, kan lede til høyere grad av oppmerksomhet om følelser og opplevelser. Dette er også utgangspunkt for nye handlemuligheter.

Björg Røed Hansen (2011) parafraserer Winnicotts begrep «potential space» (mulighetsrom) når hun formulerer terapiprosessen som «mulighetenes tid». Tid er i menneskers liv fenomenologisk knyttet til kroppslig og mental opplevelse av rytmisitet, sammenheng og kontinuitet. Jeg vil tilføye at egen klinisk erfaring viser at mange barn som har blitt skremt av sterke lyder og uforutsigbare rytmer, tempo og intensitet, opplever musikk som en måte å erfare stabilisering og påvirkningskraft. For barn som er bragt til behandling av andre og ofte ikke vet hvorfor de kommer til terapi, er det etter min mening et særlig ansvar å bidra til eierskap til sin egen terapitid og terapi. Det skjer gjennom en tydelig, avtalt og delt ramme og forutsigbare gjentakelser. Å eie tiden, vil også si å kunne oppleve samsvar mellom den fortalte og den opplevde virkeligheten. Den terapeutiske utfordringen er å skape muligheter for at det kan skje en utvidelse eller rekonstruksjon i barnets selvbiografi, i retning av ny subjektiv mening og bevegelse i fastlåste mønstre og følelser. Slik refererer bevegelse her til både kroppslige og mentale bevegelsesmuligheter i søken etter indre og ytre sammenheng. Å eie tiden forutsetter etablering av en opplevelse av kontinuitet og meningssammenheng. Traumer er karakterisert ved at opplevelsen av kontinuitet og sammenheng i tid bryter sammen (Christie 2007, 1995). Gjenoppretting av tid blir i lys av dette betraktet som et helende element i traumbearbeidelse (ibid.). I nyere undersøkelser av psykoterapi regnes tydeliggjøring av rammen og arbeid med at barnet og familien skal oppleve mening, håp og delt oppmerksomhetsfokus i terapiprosessen som vesentlig for et positivt utfall (Orlinsky, Rønnestad & Willutzki 2004; Kazdin 2002; Shirk & Russel 1996). Jerome Bruner (1990) beskriver hvordan den narrative formen er en grunnleggende erfaringsramme gjennom hele utviklingen. Det innebærer at psykoterapi sees som en narrativ erfaringsramme, og en forståelse av at det som formidles er meningsbærende historier, enten de formidles verbalt eller nonverbalt (Hansen, 2016; Johnsen, 2000; Bruner, 1990).

I ISSD Guidelines (2004) blir følgende mål beskrevet for behandling av dissosiative symptomer: 1. Å hjelpe barnet å oppnå en opplevelse av sammenheng i følelser, tanker og handlinger, 2. Fremme motivasjon for vekst og fremtidssuksess (*future success*), 3. Fremme akseptering av egen atferd sammen med forståelse for de følelsene som oppleves som uakseptable, 4. Hjelpe barnet å håndtere konfliktfylte følelser, ønsker, lojaliteter, identifikasjoner eller motsetningsfylte forventninger, 5. Desensitivisering av traumatiske minner og endring av innlærte mønstre og holdninger, som er resultatet av de traumatiske hendelsene, 6. Fremme autonomi og oppmuntre barnet til selvstendig å regulere og uttrykke følelser og tilstander, 7. Fremme sunne tilknytningsforhold og relasjoner gjennom å uttrykke følelser direkte.

Under hvert av disse punktene er det forslag til terapeutiske fremgangsmåter og verktøy for å avhjelpe ulike symptomer og vansker hos barnet, og spesielle utfordringer med hensyn til dissosiasjon. Jeg har tidligere erfaring med å benytte uttrykksterapi med barn i grupper, og har der erfart at barn med oppmerksomhetsproblemer har samlet seg mer i aktiviteter med musikk og bevegelse, som jo bidrar til å oppleve kontinuitet. Det oppmuntres til å skape muligheter for at barnet kan anvende egne uttrykksformer og følelsespråk (Ruud, 1990, 1998; Trondalen, 2016). Det innebærer for eksempel mulighet til å hjelpe et traumatisert barn som ikke leker, til å begynne å bearbeide traumet gjennom å gjenvinne og utvikle egen skapende og lekende evne (Albini & Pease, 1989 i Guidelines 2004), som i historien nedenfor.

Utvikling av nye bevegelsesmuligheter hos en traumatisert gutt

Benjamin på ni år blir henvist til BUP (psykisk helsevern for barn og unge) fra skolen på grunn av store problemer med å konsentrere seg. Han forteller at når han leser lekser tar ikke hodet imot. Han har fortalt til læreren at han plutselig ser noen skumle menn i rommet, som forstyrrer ham og sier ting han skal gjøre med strenge stemmer.

Familien er flykninger fra Irak, og hadde en langvarig flukt gjennom store sumpområder. En dag falt moren ned i et hull i sumpen og Benjamin og familien ble hjelpelest vitne til at hun druknet. Før de flyktet bodde de i flyktingleir og opplevde bombing. Benjamin hadde lovet mor før hun døde at han skulle være flink og hjelpe

de to mindre søstrene og faren sin under flukten. Han fortalte også at det alltid hadde vært viktig for foreldrene at han var flink på skolen, og at målet var å kunne fortsette dette i et trygt land. Da han gikk på skole i Irak slo læreren elevene, og han måtte stå tvekroket og bli slått når han ikke husket lekser. Nå trodde han at lærerne i Norge var sinte på ham fordi han ikke klarte å følge med på undervisningen. Han ba meg snakke med dem og forklare at han ikke kunne gjøre lekser fordi mennene nektet ham det. Skolen var svært bekymret for hans psykiske helse, de fortalte at han endret personlighet når han snakket om mennene, slik at de ikke fikk kontakt med ham. Benjamin kommer til behandling sammen med faren, som var en svært ulykkelig mann. I de første timene var Benjamin så opptatt av farens gråt av å prøve å trøste at han ble overveldet og kaotisk. Vi ble derfor enige med far i at han skulle få sitt eget barneterapirom. Der var det musikkinstrumenter, leker og tegnesaker, og samtidig fikk far sin egen terapeut.

Benjamin fremsto sterkt plaget. Han tok raskt et tegneark på oppfordring og tegnet de skumle mennene som plaget ham og kontrollerte bevegelsene hans. Han fortalte at mennene kom samme natt som mamma døde og begynte å skremme ham. Når jeg kommenterte at det hørtes veldig plagsomt ut, nikkete han kraftig. Jeg foreslo at en måte å kjenne seg litt tryggere er å tenke på et godt sted å være, men han klarte ikke å finne noe trygt sted. Jeg spurte om det hadde vært en lekeplass der han kom fra, og da kom han på at han hadde likt å huske på en huske utenfor huset. Vi øvde på at han kunne fremkalle og huske denne gyngefølelsen i kroppen, han satte seg spontant på en stor bløt ball i rommet og jeg la merke til at han vugget rytmisk fra side til side, i kontrast til sin ellers tilstivnete måte å være på. Jeg synkroniserte meg til bevegelsene hans med et enkelt rytmisk gitarostinat som han kunne gjenkjenne og antesipere. Det ble et ritual i flere timer fremover at han startet med å sette seg på ballen og ga tegn til at jeg skulle spille på gitaren. Å følge hans bevegelser og synkronisere rytmisk opplevdes viktig for kontinuiteten i bevegelsene. Han lukket øynene og stemningen i rommet var av ro og konsentrasjon, i kontrast til dissociative sammenbrudd. Uten å kjenne Benjamins musikalske bakgrunn valgte jeg å anvende den orientalske skalaen, som er sammensatt av to pentatone skalaer og gir mange melodiske muligheter, samtidig som den bevarer den tonale stemningen som gir opplevelse av gjenkjenning og trygghet. Lenge ble den anvendt uten tekst som et rent affektivt melodisk akkompagnement til gyngebevegelsene. Siden improviserte jeg små sangtekster, som jeg inviterte Benjamin til å delta i utviklingen av.

Økt trygghet og bevegelsesmuligheter øker også muligheten for at fortvilelsen over smertefulle opplevelser kommer tydeligere frem og kan uttrykkes. Ettersom kontak-

ten med Benjamin ble tryggere, formidlet han stadig mer om mennene som kom da mamma døde, og at de nå ville drepe ham siden han ikke klarte å redde moren fra å drukne. Han sa at han hadde bedt dem vente med å drepe ham til han ble større, siden han trengte å være liten og ha en pappa. Da han fortalte, hadde han et påtatt tøft uttrykk og språk. Han mente at det var viktig at han ikke gråt, for da forstyrret han mamma i graven og pappaen ville bli enda mer lei seg. Å hjelpe ham å finne frem til og uttrykke sine autentiske barnefølelser, ble et viktig mål. Hans fortelling om mennene handlet stadig mer om hvordan mennene dirigerte hva slags følelser han kunne ha, og om hvordan snakket til ham med stemmer med forskjellig følelseskvalitet.

Etter en tid fortalte skolen at Benjamin hadde prøvd å hoppe gjennom et vindu og fått skåret opp armene. Han hadde sagt at mennene ville det. I neste time kom han med store bandasjer, og jeg undret meg om smertene hans. Han skvatt til. Jeg fortalte da at jeg hadde hørt en historie om en gutt som ble så redd og fortvilet at han prøvde å flykte ut av et vindu. Jeg sa at jeg ikke visste hva som gjorde gutten så redd, men at jeg tenkte han hadde fått noen vonde sår inni seg av alle de vonde følelsene som han ikke kunne snakke om. Å stille innvendige sår betyr å få hjelp med alle de vanskelige følelsene og tankene. Jeg tok frem en skilpaddeharpe som han likte godt, laget et lite ostinat på tre toner, og foreslo at det kunne være en melodi som hjalp følelsene så de turte å komme frem og fortelle. Benjamin la seg bakover mens jeg fortsatte å spille svakt og synkroniserte rytmen etter det jeg fornemmet var pusten hans. Jeg spurte om han kjente pusten sin og ba ham legge merke til at musikken fulgte pusten hans. Benjamin så overrasket ut og smilte. «Det stemmer», sa han, «hvordan klarer den det?» Jeg svarte at slik er det med musikk, den kan følge alle pustens bevegelser også når det er vanskelig å puste. Da fortalte han at han hadde blitt skremt av en voksen på SFO som ble sint på ham og ropte til ham med høy hard stemme. Uten at han visste hvorfor, befant han seg plutselig ved vinduet og hørte at mennene sa at han måtte flykte. Han kastet seg med armen gjennom vinduet. Den ble full av blod, og han ble livredd for at den var revet tvers av. Han husket ikke hva som skjedde rett etterpå, men at han kom til seg selv hos legen.

Benjamins opplevelse av mennene samsvarer med Guidelines (2004) beskrivelse av at barns presentasjon av «alternative selv» eller fantasifigurer som kontrollerer barnets atferd, kan reflektere manglende utvikling av, eller disorganisering av et sammenhengende selv. Han bekreftet min gjetning om at mennene representerte ulike følelser som var uforenlige med hans selvidentitet og at de var enten sinte, frekke eller triste. For Benjamin var det uløselig forbundet med traumereaksjoner på flukten og morens drukning. Det syntes å ha fastlåst ham i en posisjon der han

måtte være ufeilbarlig og ikke-følende, og jeg hadde også en sterk følelse av at han følte seg skyldig. Når jeg forsiktig undret meg om dette, gråt han og sa at han ikke vil leve lenger siden mennene sa at han ikke fortjente noe bedre liv. Mennene kom ofte i etterkant av en episode med konflikter på skolen, når han måtte fortelle hva som skjedde. Dette støttet min forståelse av at mennene dreide seg om følelser og tanker som var uforenlige med Benjamins selvfølelse, og derved truet hans «eksistens». Han snakket mye om mamma når han var trist, og jeg spurte om han hadde fortalt mamma om mennene og at han savnet henne. «Hun er jo død», utbrøt Benjamin. Jeg svarte at jeg visste at mange mennesker som hadde mistet noen snakket med dem, selv om de visste at de var døde, uansett religion eller land. «Jeg har fortalt henne», sa Benjamin da. På dette tidspunktet hadde han mye søvnevansker, og jeg hadde lært ham «sommerfuglklemmen» som er en bilateral (veksling mellom høyre- og venstre side) rytmisk stimulering ved å krysse armene og klappe seg selv til et lite vers som jeg laget først, og som han diktet om på etter hvert. «Denne lærte jeg mamma», sa han.

Benjamin var mye trist i denne tiden, men han lot seg bevege ut av sine fastlåste og negative stemninger ved hjelp av at jeg improviserte med stemmen på den, for Benjamin, nå kjente orientalske skalaen. Han ba meg spille og syng mer på skilpaddeharpen, mens han satt med hendene over hodet og så direkte på meg og pustet eller mens han gynget på ballen. Da lukket han øynene, pustet, og sa at det kjentes godt i kroppen. Nå beskrev han flere episoder med mennene i detalj, og undret seg over hvorfor de egentlig hadde dukket opp. At han reflekterte og stilte spørsmål var nytt. Han snakket også mer om savnet etter mamma og at han kjente seg trist i magen og brystet. Jeg akkompagnerte alle følelsesbeskrivelsene enten med stemmen, skilpaddeharpen, trommer eller en fingerharpe som Benjamin likte å spille på selv. Etter hvert som det ble aktuelt å jobbe med Benjamins traumenarrativ utfra selve den traumatiske hendelsen, ble musikk en trygg ramme for å fortelle historien gjennom en blanding av verbal og tonal «syngesnakking» på noen få enkelt-toner. Far ble nå trukket inn i fortellingen om de traumatiske hendelsene, for å lage et traumenarrativ som inkluderte Benjamins opplevelser, og tegning og musikk ble viktig for å regulere og beskrive ulike stemninger.

Benjamin begynte for første gang å forstå at faren ville at han skulle ha det bra og at far visste at skolen var vanskelig, at det ikke var så farlig, at han trengte tid og ikke klarte alt, men at det viktigste var at han hadde det bra med andre barn. På dette tidspunktet foreslo jeg følgende mulighet for Benjamin: Hva om mennene egentlig hadde prøvd å stjele viktige følelser fra ham, følelser som han holdt på å

miste fordi de var vanskelige å ta vare på under flukten og når mamma døde. For eksempel hjelpeløshet, sinne og tristhet. Slike følelser er det veldig vanskelig å kjenne inni seg når alt annet som skjer gjør for vondt. Hva med å ta følelsene tilbake fra mennene og fortelle dem at han ikke lenger trenger å være redd og stivnet. Dette tente han på. Vi brukte instrumenter og rytmiske vers og sanger som representerte utsagn som Benjamin ønsket å si til mennene som skremte ham, for eksempel at «jeg er ikke redd deg», «du kan ikke ta noe fra meg mer» osv. Denne musikalske forestillingen ble en viktig vei inn i lek, der ulike muligheter ble lekt med og etter hvert gitt flere symboler.

Skolen fortalte etter en tid at Benjamin hadde hatt faglig og sosial fremgang. Nå skrev og leste han forståelig for første gang. Han hadde også vist musikalske og pedagogiske ressurser, og hadde laget en dans som han hadde instruert og innøvd med andre elever. Dette hadde gått veldig bra. Han viste stolthet når han fikk til ting, og ville vise frem for de andre. I en time fortalte han at han hadde sovet godt de to siste nettene for første gang. Han fortalte om inntrykk fra Irak og krigen som han husket nå, og at han var veldig redd for blod. Jeg undret meg til slutt om han husket noe som hadde gjort ham glad, og som han tenkte på av og til. Et sted for eksempel. Benjamin sa «rommet til mamma». Jeg spurte om det var lyst. Det var det. På slutten av timen spurte han om han kunne fortsette å komme hvis mennene forsvant. Jeg sa at det kunne han. Neste time fremsto han som friere og gladere, og satt avslappet i sofaen ved siden av far på venterommet. Ganske fort sa han at han hadde noe å fortelle på «vårt rom». Der lente han seg frem og sa at han hadde noe viktig å fortelle som alle andre ble veldig glade for å høre, at læreren ble så glad at han lo. Han så forventningsfullt på meg, som om han implisitt forventet at jeg også kom til å bli glad før han fortsatte å fortelle. Han startet med å spørre om jeg husket siste time når jeg sa at han kunne komme uten mennene også, at han bestemte og visste hva han ville. Så sa Benjamin at mennene var borte nå. De kom og sa at siden han ikke var redd mer så hadde de funnet en annen gutt som de kunne skremme. Benjamin lente seg frem og utbrøt: «Stakkars gutt.» Han fortalte at han måtte si ordentlig «ha det» til mennene, en etter en. De spurte ham om de kunne «dra sin vei gjennom katten hans», men det hadde han sagt nei til, siden han ikke ville at katten skulle bli skadet. Jeg spurte om han merket noe forskjell etter at mennene hadde dratt, om han for eksempel sov bedre nå. Det gjorde han. Han sa at han merket allting bedre i kroppen nå og at det var en god følelse. Når jeg spurte ham om musikken sa Benjamin at «den beveger meg så jeg kan puste og kjenne alle følelsene mine». Han hadde vært så redd for at han skulle glemme mor. Det gjorde vondt for ham å

tenke på henne og da gjorde det også vondt å puste. Han fortalte at han kunne gråte nå og at faren trøstet ham.

Kommentarer og konklusjon

En måte å beskrive den terapeutiske endringen som skjedde med Benjamin, er at det skjedde en utvidelse og økning i hans bevegelsesmuligheter i retning av å kunne integrere og uttrykke følelser som tidligere hadde vært for vanskelige eller uforståelige, og derfor hadde blitt avvist. Musikken tilbød både et kroppslig nonverbalt følelsesspråk, og rytmisk og melodisk erfaring av kontinuitet og sammenheng. Dette var vesentlig for å hjelpe ham å holde på oppmerksomheten over tid, og for å bringe ham ut av dissosiasjon. For Benjamin var dette avgjørende for videre emosjonell, kognitiv og sosial utvikling. Å se terapeutisk utvikling i et psykisk helse-perspektiv (Ruud, 1990), innebærer etter min mening å forholde seg til grunnleggende menneskelige behov for intersubjektiv deling og regulering av subjektive opplevelser, og derved også økt oppmerksomhet og emosjonsregulering. Gjennom musikken og den terapeutiske gjensidigheten her og nå, kunne han få direkte og nye kroppslige erfaringer med å kunne påvirke, regulere, bli hørt, ha en egen vilje og oppleve mening med å få hjelp. Samlet gjorde det ham mer vital og nysgjerrig, både på egne reaksjoner og på verden rundt seg. Disse erfaringene måtte forankres i her og nå før det var mulig å få tak i, og å formidle, en sammenhengende indre historie. Når Benjamin lot seg bevege av musikken og begynte å slappe av, kunne han også oppleve økt stabilitet og økte handlemuligheter. De indre bevegelsesmulighetene som oppsto når han delte oppmerksomhet og følelser gjennom synkronisert improvisasjon med terapeuten, skapte kontinuerlig muligheter for nye forbindelser mellom indre følelser og ytre hendelser. «Mulighetenes tid» (Hansen, 2011) som ble skapt på den måten, ble etter hvert anvendt til å uttrykke ulike og motstridende følelser; sinne, hjelpe-løshet, redsel, tristhet og sorgen over tapet av moren. Veien handlet om å undersøke de ulike følelsene som skjulte seg bak mennenes atferd, og om forsøke å skape meningssammenheng. Utforskning av konkrete måter som han kunne roe seg med og kjenne seg trygg med, syntes viktig for at han kunne håndtere de smertefulle følelsene og komme på sporet av nye bevegelsesmuligheter. Det er også nødvendig å understreke betydningen av den hjelpen som ble gitt til omsorgspersonene rundt han.

Å se dissosiasjon i et traume- og utviklingsperspektiv, innebærer å bli kjent med det individuelle barnets utviklingshistorie, utviklingsoppgaver, kognitive begrensninger og selvopplevelse. Flere fremhever at det ikke er tilstrekkelig med symptombeskrivelser for å forstå dissosiering hos barn, men at en må få tak i barnets indre opplevelser og ytre kontekstuelle betingelser for å skape endringsmuligheter. Å bygge på kunnskap om hva som skaper utvikling for barn, med intersubjektiv deling, lek og kreativitet i forgrunnen, er vesentlig for en vellykket behandling. Da kan det, som med Benjamin, skje en prosess fra å være tilstivnet til nye bevegelser og handlemuligheter.

Referanser

- Becker-Blease, K. A., Freyd, J. J. & Pears, K. C. (2004). Preschoolers' memory for threatening information depends on trauma history and attentional context: Implications for the development of dissociation. *Journal of Trauma & Dissociation*, 5(1), 113–130.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cattanach, A. (2008) *Play therapy with abused children*. Second Edition. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Christie, H. (1995). Tiden og symbolet. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 8, 719–726.
- Christie, H. (2007). *Traumatisering og utvikling av sanskader – en utviklingspsykologisk forståelse*. Hefte. Regionsentret for Barn og Unges Psykiske Helse.
- Diseth, T. H. (2005). Dissociation in children and adolescents as reaction to trauma – an overview of conceptual issues and neurobiological factors. *Nordic Journal of Psychiatry*, 59(2), 79–91.
- Dyregrov, K. & Dyregrov, A. (2008). *Krisepsykologi i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fonagy, P., Schore, A. N. & Stern, D. N. (2006). *Affektregulering i utvikling og psykoterapi*. Redigert av J. H. Sørensen. København: Hans Reitzels forlag.
- Hansen, B. R. (2010a). Affektive dialoger. Fra regulering til mentalisering. I V. S. Moe, K. Slinning & M. Bergum Hansen (red.). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*, s. 116–136. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hansen, B. R. (2010b). Forord. I B. Svendsen & K. Jacobsen (red.) *Emosjonsregulering og oppmerksomhet – grunnfenomener i terapi med barn og unge*, 5–8. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hansen, B. R. (2011). Mulighetenes tid. Det kliniske intervjuet i et intersubjektivt perspektiv. I M. H. Rønnestad & A. von der Lippe (red.) *Det kliniske intervjuet*, s. 89–109. Oslo: Gyldendal Akademisk. 2. utgave. Bind II.
- Hansen, B. R. (2012). *I dialog med barnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- International Society for the Study of Dissociation (2004). Guidelines for the evaluation and treatment of dissociative symptoms in children and adolescents. *Journal of Trauma & Dissociation*, 5(3), 119–150.
- Jacobsen, K. & Svendsen, B. (2010). *Emosjonsregulering og oppmerksomhet: grunnfenomener i terapi med barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johns, U. T. (2008). Å bruke tiden – hva betyr det egentlig? Tid og relasjon – et intersubjektivt perspektiv. I G. Trondalen & E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s. 67–84. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1, Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Johns, U. T. (2012). Vitalitetsformer i musikk og kommunikasjon. I G. Trondalen & K. Stensæth (red.) *Barn, musikk, helse*, s. 29–44. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 4. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Johns, U. T. & Svendsen, B. (2016). *Håndbok i tidsavgrenset intersubjektiv barnevernsterapi (TIB). Kunnskapsgrunnlag, behandlingsprinsipper og eksempler*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnsen, A. (2000). Erfaringens spor og tidens betydning i narrativ terapi. I A. Johnsen, R. Sundet & V. W. Torsteinsson (red.) *Samspill og Selvopplevelse*, s. 93–107. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kazdin, A. (2002). The state of child and adolescent psychotherapy research. *Child and Adolescent Mental Health*, 7, 53–64.
- Orlinsky, D. E., Rønnestad, H. M. & Willutzki, U. (2004). Fifty years of psychotherapy process-outcome research: Continuity and change. I M. J. Lambert (red.) *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change*, s. 307–389. New York: Wiley.
- Putnam, F. (1997). *Dissociation in children and adolescents*. New York: Guilford.
- Ruud, E. (1979). Nye handlemuligheter. I E. Ruud (2015) *Fra musikkterapi til musikk og helse. Artikler 1973–2014* Bind I, s. 13–18. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling*. Oslo: Solum.
- Ruud, E. (1998). *Music therapy: Improvisation, communication and culture*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

- Sannes, I. (2012). *Musikk som uttrykkshjelp for følelsar i psykoterapi med barn og unge. Ein kvalitativ studie av seks terapeutar sitt arbeid med musikk og emosjonsregulering innanfor psykisk helsevern.* (Hovedoppgave, Universitetet i Oslo). I. Sannes, Oslo.
- Scheeringa, M. S., Zeanah, C. H., Drell, M. J. & Larrieu, J. A. (1994). Two approaches to the diagnosis of posttraumatic stress disorder in infancy and early childhood. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34(2), 191–200.
- Schore, A. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affectregulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, 201–269.
- Shirk, S. R., Russel, R. L. (1996). *Change process in child psychotherapy. Revitalizing treatment and research.* New York: Guilford.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind.* New York: Guilford.
- Stern, D. N. (2000). *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology.* New York: Basic Books.
- Stern, D. N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life.* New York: Norton & Company Ltd.
- Storsve, V., Westby, I. A. & Ruud, E. (2009). Håp og anerkjennelse. Om et musikkprosjekt blant ungdommer i en palestinsk flyktningleir. I E. Ruud (red.) *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*, s. 113–131. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 2. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Sutton, J. P. (Ed.). (2002). *Music, music therapy and trauma: International perspectives.* London: Jessica Kingsley Publishers.
- Svendsen, B. (2010). Implikasjoner for terapi. I K. Jacobsen & B. Svendsen (red.) *Emosjonsregulering og oppmerksomhet – grunnfenomener i terapi med barn og unge*, s. 41–61. Bergen: Fagbokforlaget.
- Svendsen, B., Johns, U. T., Brautaset, H. & Egebjerg, I. (2012). *Utviklingsrettet, intersubjektiv terapi med barn og unge.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Trevarthen, C. (1993). The self born in intersubjectivity: the psychology of an infant communicating. I U. Neisser (red.) *The Perceived Self.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Trondalen, G. (2016). *Relational music therapy: An intersubjective perspective.* Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Tronick, E. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44, 112–119.
- Tronick, E. Z. (1998). Dyadically Expanded States of Consciousness and the Process of Therapeutic Change. *Infant Mental Health Journal*, 19(3), 290–299.

Van der Kolk, B. (Ed.).(1987). *Psychological trauma*. Washington, DC: American Psychiatric Press.

Van der Kolk, B. (2008). *A developmental trauma disorder: A proposed diagnosis for DSM V*. Foredrag ved Royal College of Physicians, London. MDR-Europe conference, London.

Doing, being, becoming – Profesjonelle musikere i musikkterapiens grenseland

Trygve Aasgaard

*Professor i musikk og helse
Høgskolen i Oslo og Akershus*

SAMMENDRAG

Artikkelen beskriver et kurs i komponering ved et hørsikkerhetspsykiatrisk sykehus i Liverpool i tidsrommet 2013 – 2015. Lærere ved kurset var musikere fra Royal Liverpool Philharmonic Orchestra, knyttet til Musician in Residence, et samarbeidsprosjekt mellom orkestret og Mersey Care NHS, den offentlige tjenesten for psykisk helsevern i distriktet. Noen orkestermusikere holdt i denne perioden også jevnlig konserter med klassisk musikk på ulike arenaer ved sykehuset. Komposisjonskurset resulterte i to CD-er som hver ble innspilt av orkestermedlemmer. En institusjon av denne typen setter klare grenser for hva som er mulig å ta med seg inn (utstyr og instrumenter) og for kontakt mellom musikere og pasienter. Artikkelen viser hvordan et pedagogisk opplegg kan ha ført til helsegevinster for deltagerne, og refererer enkelte av deltageres kommentarer som indikerer stolthet og glede over hva de har fått til. Hva kan være de profesjonelle musikeres særlige bidrag i en slik kreativ læringsprosess og hvilke betydninger kan knyttes til det å introdusere klassisk musikk for mennesker med liten kjennskap til denne musikken fra før? Kunnskap fra dette komposisjonsprosjektet vil forhåpentligvis berike diskusjonen omkring verdien av musikkpedagogiske helseprosjekter.

Nøkkelord: Profesjonelle musikere, symfoniorkester, komponering, psykisk helsevern, klassisk musikk

Introduksjon

Even Ruud har, siden 1970-årene, vært toneangivende som premissleverandør og inspirator til kritisk å utforske både vokabular, teorier og musikkrelaterte praksiser innen ulike fagområder. Som en av hovedtalerne ved den niende europeiske musikkterapikongressen i Oslo i 2013, tok Ruud opp spørsmålet om hvor bredt eller smalt vi kunne, eller burde forstå musikkterapidefinisjoner. Et tilgrensende spørsmål er hva som skal til for at noe overhodet kan kalles «terapeutisk» – et begrep som i dag forstås og anvendes på så mange måter. Even Ruud er også en av initiativtagerne til CREMAH, senter for forskning i musikk og helse ved Norges musikkhøgskole. Her er fokus bredere enn kun det som tradisjonelt betegnes som musikkterapiforskning. Og det er i dag mange ulike aktører som arbeider med å fremme helse gjennom musikk, noe jeg selv har erfart gjennom atskillelige år som veileder for studenter i sykepleie, medisin, fysioterapi og ergoterapi, som har valgt å skrive oppgaver eller fordype seg i tema som knytter anvendelse av musikk til deres egne fagområder.

Denne teksten er ment som et bidrag til studiet av aktiviteter som ligger i musikkterapiens grenseland. Utgangspunktet er et nylig (2015) avsluttet prosjekt fra feltet sikkerhetspsykiatri (*forensic psychiatry*). Å følge dette, som er en del av et bredt samarbeidsprosjekt mellom et symfoniorkester og offentlig helsevern, har vært lærerikt og tankevekkende, både med hensyn til hvordan prosjektet ble presentert, metoden som ble anvendt, produktene som ble utviklet og kommentarene fra pasientene og andre involverte. Kanskje er denne beretningen også et fruktbart utgangspunkt for å vurdere profesjonelle orkestermusikerens særegne bidrag (og potensielle utfordringer) i helsearbeid.

Ashworth Hospital er et av de tre *high-security* psykiatriske sykehusene med høy sikkerhet som finnes i England og Wales. I 2013 fikk pasientene her tilbud om et kurs i å komponere musikk. Metoden var basert på en helt grunnleggende opplæring i noteskriving og komposisjonsteknikk. Aktivitetene ble en del av sykehusets permanente *Recovery College* virksomhet. Lærere var musikere fra Royal Liverpool Philharmonic Orchestra (RLPO); noen av disse hadde allerede flere års tilknytning til Ashworth Hospital gjennom programmet *Musician in Residence* (Liverpool Royal Philharmonic, 2016). Fra starten av var det bestemt at komposisjonene ikke skulle ha sangtekster, noe som er mer uvanlig i musikkterapisammenheng. Når musikkterapeuter assisterer i komposisjon, er det gjerne i relasjon til en tekst som skapes før, etter eller sammen med melodi og andre musikalske elementer. Det er derfor

rimelig at *songwriting* i dag er blitt den foretrukne engelske betegnelsen for komposisjonsvirksomhet generelt i musikkterapi-praksis (Aasgaard og Ærø, 2016). På Ashworth var det imidlertid «sanger uten ord» som skulle skapes for å bli fremført av profesjonelle musikere.

Kontekst

Programmet *Musician in Residence* startet i 2008, mens Liverpool var europeisk kulturhovedstad, og var et samarbeidsprosjekt mellom Mersey Care NHS Trust og Royal Liverpool Philharmonic. Enkelte orkestermedlemmer har siden, som en del av sin orkestertjeneste, periodevis vært «husmusikere» ved ulike institusjoner knyttet til psykisk helsevern i Liverpool-området. Denne virksomheten har strukket seg fra ukentlige konserter, holdt av mindre ensembler med orkestermusikere, til å arrangere jevnlige besøk for brukere (*service users*) til orkesterprøver i Philharmonic Hall. Målet var å fremme selvaktelse og velvære og å gi liv til (*animate*) de ulike postene på sykehuset (Service User Research & Evaluation, Merseyside, 2009; Royal Liverpool Philharmonic and Mersey Care NHS Trust, 2014).

I 2011 ble Ashworth Hospital inkludert i dette samarbeidet, og her ble musikkutøvelsen virkelig satt på prøve på grunn av de svært strenge sikkerhetsreglene og foranstaltningene som man ikke på noe tidspunkt kunne komme utenom. Majoriteten av pasientene her har begått alvorlige, kriminelle voldshandlinger og blir regnet som potensielt svært farlige og representerer «a grave and immediate danger to the public». Sikkerhetsnivået ved denne institusjonen var i 2015 bedømt som 99 % i en evaluering foretatt av National Offender Management (Mersey Care Foundation Trust, 2015). Et slikt regime innebar i praksis at det musikerne kunne ta med inn og ut av sykehuset, var svært begrenset og at det også var store begrensninger i hvor nær musikere kunne være de enkelte pasientene som uten unntak var tvangsinnlagt. Til tross for de spesielle omstendighetene ved denne institusjonen, har det vært holdt regelmessige, ofte ukentlige konserter med hovedsakelig klassisk musikk for enkelt-pasienter eller små grupper – også i det strengt overvåkede besøksområdet under visittiden og i korridorer for pasienter som ikke fikk komme ut av sine rom.¹ Ved enkelte konserter presenterte man kjente komponister, som J. S. Bach

1 I denne sammenhengen betyr «klassisk musikk» (primært europeisk) orkester- og kammermusikk fra tidsrommet 1650 til vår egen tid. Det er også et poeng her at fremførelsen er ved profesjonelle musikere.

og Prokofjev og deres ulike stiltrekk. Målet med de musikalske aktivitetene har vært å engasjere og inspirere pasientene til å være «[...] active or passive participants in the live music sessions on wards or in the Rehabilitation areas» (Royal Liverpool Philharmonic og Mersey Care NHS Trust, 2015:7).²

Enkelte av pasientene hadde etter hvert uttrykt et ønske om å lære mer om musikk, som å komponere. Komposisjonsprogrammet ble en modul i sykehusets ganske omfattende *Recovery College*-program basert på en tenkning som langt fra kun er aktuelt innen psykisk helsevern, men som også anvendes, for eksempel, innen yrkesveiledning og for universitetsstudenter. Dette er en brukerorientert, ressursorientert tilnærming, som i stedet for en ensidig sykdoms- og behandlingsorientering, handler om å utvikle talenter, ferdigheter og ressurser – ja, «rebuilding your life» (Zucchelli & Skinner, 2013). På Ashworth Hospital er denne tverrfaglige virksomheten styrt av ergoterapeutene og inneholder aktiviteter/prosjekter med ulike praktiske «workshops» og lesegrupper, som i denne delen av Storbritannia er særlig tallrike, i- og utenfor institusjoner. I komposisjonstimene var deltagerne først og fremst «studenter/lærlinger». Dette er for øvrig langt fra fremmede toner i norsk sammenheng: Marit Borg og medarbeidere har nylig publisert en sammenliknende studie av norske og britiske *recovery*-orienterte praksiser (Borg, M., Johnson, T. A., Bryant, W., Beresford, P. & Karlsson, B., 2015). Hans Petter Sollis forskning om hvordan mennesker med psykosedagnoser har erfart musikkterapi, er også sterkt inspirert av denne tilnærmingen (Solli, 2014). Det som jeg synes er særlig interessant i Ashworth- prosjektet, er ikke bare at det var ressursorientert, men at det først og fremst handlet om å lære seg *nye* ferdigheter.

Hvordan komposisjonsprosjektet utviklet seg

Komposisjonsverkstedets første CD-prosjekt hadde ti ukentlige samlinger med ti deltagere; til slutt var det også ti komposisjoner som ble fullført. Deltagerne hadde ingen notekunnskaper, de fikk utdelt åtte klangstaver (*chime bars*) som utgjorde en C-dur skala og lærte hva de enkelte tonene het. Deretter fikk de notepapir og blyant og lærte etter hvert om grunnleggende notasjon (uten kryss og b) og om noteverdier og takter. Etter hvert skulle de prøve å etablere samsvar mellom det de spilte på klangstavene og det som sto på notepapiret og dernest gi komposisjonene navn.

² Benevnelsen *service user* (bruker) anvendes ikke på pasienter ved sikkerhetsavdelinger.

Cellisten Georgina, som hadde vært knyttet til Ashworth siden 2011 og kjente mange brukere før dette prosjektet startet, deltok som lærer gjennom hele kurset. Hornisten Tim underviste og arrangerte komposisjonene for fiolin, cello, harpe og horn/piano. Det hele ble innspilt i et profesjonelt studio av musikere fra orkestret og fikk navnet *Doing, being, becoming*.

Pasientene som hadde deltatt ved komposisjonsklassene, evaluerte prosjektet svært positivt. I CD-ens medfølgende folder siteres den anonyme skaperen av *Climbing Ivy*: «Music is incredibly therapeutic and is an aid to recovery. I'm incredibly happy with my composition.»³ Deltageren som komponerte melodien *Romany Round* skriver: «This experience was a journey of discovery & I want to learn more. I used to think classical music was for rich people . . . I'm more than happy. I can't believe I've done it.»

Man kan godt si at de nye komponistenes bidrag var musikalsk sett svært enkle; korte melodier i C dur, basert på deres utprøvinger på åtte klangstaver, men profesjonelle arrangementer og fremførelser bidro sterkt til det velklingende resultatet av dette kurset som ble dokumentert på CD-en. Komponistene fikk utdelt diplomer ved en konsertfremførelse for pasienter, personale og ulike ledere fra helsevesenet. Etter dette skriver hornisten og arrangøren Tim om sine erfaringer:

It has been a privilege to be part of this project. I have loved watching a real bond of trust develop within the group, and the respect which each composer has been shown by all the others has been wonderful. We make ourselves vulnerable by presenting our musical thoughts to the world, either as composers or performers. There is nothing, however, quite like the feeling that people have been moved by those thoughts – the true power of music.

Kort tid senere ble *Doing, being, becoming* (CD 1) nominert, og finalist, i kategorien *Breaking Down Barriers –Tackling Stigma* ved National Service User Awards 2014. Dette er en utmerkelse som er basert på vurderinger gjort av brukere innen psykisk helsevern i Storbritannia (National Service User Awards, 2015).

3 Alle direkte sitater fra medvirkende deltagere og musikere er fra CD-tekstene til de to omtalte *Musician in Residence Composition Programme 2013* og *2014/2015*

Året etter arrangerte *Recovery College* et nytt komposisjonskurs som introduserte nye tonearter og rytmer, ikke minst 6/8 takt som finnes i irske danseformer som *jig*. Dette ble grunnlaget for undertittelen på en ny CD: *Celtic Compositions*. Fire av pasient-komponistene fra det første kurset deltok i tillegg til tre nye deltagere. Nå var fokuset utvikling av basslinjer, dynamikk og akkompagnement av en melodi. To deltagere var etter hvert blitt langt mer skolerte enn de andre gjennom å ta brevkurs i musikkteori ved Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM). Denne gang ble komponistene også trukket med i arrangementsprosessen, der de kunne diskutere med musikerne som så prøvde ut forskjellige musikalske løsninger. Den endelige innspillingen og presentasjonskonserten hadde også en mer improvisatorisk karakter av å være «jam-session».

I den nye CD-ens teksthefte siteres komponisten av *Swallow's Jig* som skriver: «I wasn't really expecting much – because of that I'm quite chuffed – I didn't think it would go that far.» Flere kommentarer forteller om deltagere som uttrykker glede og nærmest overraskelse over sine nye ferdigheter. Én sier at han har lært å sette pris på flere musikalske stilarter enn tidligere – særlig klassisk musikk – og at han håper å kunne anvende det han nå har lært i gitarspillet sitt. Han legger til at musikkteori også er noe han ønsker å studere videre.

Sammen med Georgina var klarinettisten Tom lærer ved det andre kurset. På innspillingen av CD 2 var instrumentene, ved siden av klarinett, cello, gitar/banjo og trommer. I CD-ens teksthefte skriver Tom at dette var en ny erfaring. Han beskriver prosessen som hardt arbeid, men at han sitter igjen med følelsen av at alle involverte syntes dette var verdt strevet. Uttalelsen bekreftes også av helsefaglig leder gjennom hele prosjektet, som skriver at det som beveget ham aller mest var «[...] the level of compassion which is shared within the group.»

Diskusjon

Komponering: valget av metode og fremføringsform

Forteller beskrivelsen ovenfor om en litt gammeldags eller utdatert metode for å undervise ganske uskolerte amatører i komposisjonskunsten? Med GarageBand og liknende digitale program kan jo «alle» lære å komponere og få høre resultatet umiddelbart. Hva skal man så med noter? Slik kan man hevde at dette var en tidkrevende prosess for å oppnå et beskjedent resultat om vi med «resultat» mener

råmaterialet som de profesjonelle musikerne fikk servert. Nå skal jeg ikke diskutere mulighetene for anvendelsen av digitale medier, noteprogrammer inkludert, på dette sykehuset – de er antageligvis svært begrenset – men arbeidet med klangstaver, blyant og notepapir fremmer muligens andre ferdigheter og kvaliteter enn digital komponering.

Musikernes regelmessige nærvær og musisering ved institusjonen over tid, ga pasientene erfaring med og kunnskap om ulike stilarter. Jeg vil tro at den vanskelige prosessen med å overføre musikalske idéer eller klingende utprøvinger til notepapir, til slutt gir komponisten et sterkt eierforhold til det endelige verket; et eierforhold som gjenspeiles i kommentarer fra deltagerne som, med rette, var stolte av resultatene.

Jeg er noe forundret over at pasientene ikke ble trukket inn i selve innspillingen; lik mange andre musikkterapeuter som assisterer klienter til å lage sine egne sanger, har jeg hatt som regel at «alle skal få være med» selv om det klanglige resultatet ofte blir så som så. Men ved nærmere ettertanke kjenner jeg til flere eksempler fra CD-produksjoner og lignende, enkelte endog fra min egen praksis, der pasienter som har lagd sangtekster, uttrykkelig har ønsket en så profesjonell innspilling som mulig gjort av folk de mener er dyktigere enn dem selv. Som et eksempel på dette, utga den australske musikkterapeuten og klassisk skolerte sangeren, Emma O'Brien, en trippel CD med tekster og melodier av voksne kreftpasienter der hun eller andre artister sang, ledsaget av profesjonelle musikere (O'Brien, 2003). Et par år senere lagde hun en opera som var basert på kreftpasienters personlige fortellinger og der pasientene gjennomgående deltok i diskusjonen om det musikalske innholdet, mens selve fremførelsen var gjennomprofesjonell (Evison-Griffith, 2006). Dette var også i tråd med pasientenes egne ønsker, har O'Brien fortalt meg. Kanskje var det nettopp ekstra stas for kursdeltagerne på Ashworth at det var profesjonelle musikere som på en så vakker måte spilte deres komposisjoner? Men det kan vel også hende at mange yrkesmusikere kvier seg mer enn musikkterapeuter for å delta ved innspillinger som, vurdert strengt musikalsk, låter litt annen- eller tredjerangs?

Komposisjonskursets mulige betydninger

Denne beretningen gir naturligvis ingen vitenskapelige svar på hva slags mulige terapeutiske effekter komposisjonsprogrammet har hatt for den enkelte deltager, bortsett fra de mer spontane reaksjonene som er gjengitt. Imidlertid kan institu-

sjonens allerede nevnte helserelaterte mål om selvaktelse, velvære og liv til miljøet, antageligvis knyttet til de rapporterte kommentarene fra dette prosjektet. På Ashworth ble komposisjonsprosjektet en del av institusjonens *Recovery College* – et tvetydig navn som rommer både terapeutiske og pedagogiske referanser. Det er tankevekkende at dette undervisningsprosjektet ble beskrevet som «incredibly therapeutic» av en deltager. Vi har ikke muligheten til å be ham spesifisere utsagnet, men i det tidligere refererte sitatet forteller han videre, «I am [...] incredibly happy with my composition.» Han har virkelig fått til noe som er skikkelig bra – kommentarer som vel er kjente for mange musikkterapeuter og -pedagoger på ulike arenaer. Vi ser hvor tett dette med å lære noe og å føle seg vel kan henge sammen.

Utsagn som «I didn't think it would go that far» eller «I can't believe I've done it», er uttrykk for mestringsfølelse og det å ha tilegnet seg nye ferdigheter. I *college*-modellen, som er utgangspunktet for komposisjonsaktivitetene her, ligger det implisitt at deltagerne er i stand til å lære noe nytt og kanskje forandre seg. I et rolleperspektiv betyr dette at deltagerne ikke bare forblir pasienter i betydningen «mennesker som passivt mottar behandling»⁴. Når personen trår utenfor denne trygge posisjonen, kan hun eller han bli aktør på nye områder i livet. Noe liknende erfarte jeg da jeg i en femårsperiode studerte hvordan barn og ungdom med leukemi-diagnoser, og som i ukevis oppholdt seg på isolater, komponerte og fremførte sine egne sanger. Å «få til» og å lage noe skikkelig fremmet stolthet og selvtillit, også i en periode da livet ellers var nok så vanskelig (Aasgaard, 2008). Hvor viktig er ikke dette for mennesker som ellers er mer eller mindre ekskludert fra samfunnet!

Hvilken rolle spiller den klassiske musikken i dette prosjektet?

For mange av pasientene som erfarte samarbeidet med musikerne fra Royal Liverpool Philharmonic, var både repertoaret de fikk del i og møtet med profesjonelle musikere noe hittil ganske ukjent. Arrangementene og fremførelsene av de enkle melodiene var ikke preget av populærmusikk, men var holdt innen en klassisk tradisjon. «I used to think classical music was for rich people», kommenterer en av Ashworth-komponistene. Hvordan skal vi forstå en slik uttalelse? I en omfattende evalueringsrapport fra *Musician in Residence*-prosjektet fra 2009 forteller brukerne (alle fra psykisk helsevern) om sine erfaringer fra å overvære prøver med RLPO i

4 Både «pasient» og «passiv» har den samme etymologiske kilden, *pati*, «å lide» (latinsk) (Caprona, 2014: 1401).

Philharmonic Hall. Flere uttrykker at musikken var overveldende: «It was so big.» «How do all those people play at the same time?» «It was really great in the box! I felt really special» (Service User Research & Evaluation, Merseyside, 2009: 38). En måte å tolke disse uttalelsene på er at både denne musikkens form og fremføring, et symfoniorkester med 90 musikere, representerte noe nytt, fascinerende og kanskje virkelig meningsfylt «gripende» for dem. I tillegg kan det tenkes at disse erfaringene – for enkelte – var en slags klassereise til en verden de ikke tidligere visste om eller trodde de hadde tilgang til. Ashworth-pasientene fikk ikke anledning til å gå på orkesterprøver, men de fikk oppleve kammerkonserter på nært hold og fikk kommunisere med musikerne.

Komposisjonskurset, som ble gjennomført i en periode der lærerne holdt regelmessige konserter med et klassisk repertoar, tok ikke primært utgangspunkt i pasientenes uttalte musikalske preferanser, men heller i hva musikerne likte og regnet med at tilhørerne også ville sette pris på. For om lag 30 år siden ble jeg kjent med koret *Slyngel Singers* ved et ungdomsfengsel. Det som var overraskende, var at en stor del av repertoaret var madrigaler, altså sekulære sanger fra renessansen eller barokken. Kormedlemmene støttet dirigentens utsagn om at deltagerne hadde godt av å involveres i musikk som de overhodet ikke var vant med og som ikke kunne assosieres med livet de hadde levd før. Å bruke samme argument for å forklare den tilsynelatende suksessen ved Ashworth, blir muligens for lettvinnt, men man skal vel heller ikke se bort fra at møtet med klassisk musikk kan oppleves som noe skjellsettende nytt og betydningsfullt i ens liv.

«[...] Musikalske identiteter har blitt en viktig del av vår selvbiografi, de er viktige markeringer av hvordan vi forstår oss selv og hvordan vi plasserer oss i det sosiale landskapet [...]» (Ruud, 2011: 16). Hvor meningsfylt er det å anvende slik kunnskap på mennesker som vel befinner seg i en ganske låst situasjon lavt nede i det sosiale hierarkiet? Denne beretningen om møtet med klassisk musikk for mennesker på en sikkerhetsavdeling, forteller ikke om hvorvidt slike nye, musikalske erfaringer har fått plass i deres selvbiografi. Men kursdeltagerne har i hvert fall fått utvidet sine musikalske horisonter, utført noe de er stolte over og har funnet noe mer å glede seg over i livet. Ved lesning av musikernes kommentarer etter å ha deltatt i prosjektet, synes det imidlertid som om de også har hatt stort utbytte av kurset og konsertene. Det finnes flere eksempler på symfoniorkestre som aktivt arbeider for å nå grupper som ellers har liten tilgang til det etablerte musikklivet; eksemplet fra Liverpool viser hvor aktuelt dette kan være, også for mennesker med svært alvorlige psykiske helseutfordringer i et strengt regulert institusjonsmiljø. Derfor er det

positivt at Norges musikkhøgskole nå har begynt å skolere instrumentalstudenter til å spille på helseinstitusjoner.⁵

Referanser

- Borg, M., Johnson, T. A., Bryant, W., Beresford, P. & Karlsson, B. (2015). Flerstemt forskningssamarbeid innen psykisk helse: erfaringer fra Storbritannia og Norge. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 12(1), 61–70.
- Caprona, Y. de (2014). *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge forlag.
- Evison-Griffith, T. (Regissør). (2006). *Opera Therapy* [DVD]. Melbourne, Australia: Contemporary Arts Media.
- Mersey Care Foundation Trust. (2015). *Ashworth Hospital completes hat-trick of near maximum security ratings*. Lastet ned 18. november 2016 fra <http://www.merseycare.nhs.uk/about-us/news/ashworth-hospital-completes-hat-trick-of-near-maximum-security-ratings/>
- National Service User Awards (2015). Lastet ned 24. november 2016 fra <http://www.nsua.org/previous-winners/2015-winners.html>
- O'Brien, E. (2003). *Living Soul*. [Trippel CD med teksthefte]. Royal Melbourne Hospital, Australia: Emma O'Brien Music Therapy.
- Royal Liverpool Philharmonic and Mersey Care NHS Trust. (2014). *Doing, Being, Becoming. Musician in Residence Composition Programme 2013*. [CD med teksthefte]. Liverpool, UK.
- Royal Liverpool Philharmonic and Mersey Care NHS Trust. (2015). *Doing, Being, Becoming, Volume 2 Celtic Compositions. Musician in Residence Composition Programme 2014/2015*. [CD med teksthefte]. Liverpool, UK.
- Royal Liverpool Philharmonic. (2016). *Using music and creativity to aid recovery*. Lastet ned 24. november 2016 fra <http://www.liverpoolphil.com/mersey-care>
- Ruud, E. (2011). Musikk, identitet og helse – hva er sammenhengen?. I K. Stensæth og L. O. Bonde (red.) *Musikk, helse, identitet*, s. 13–23. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 4. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Service User Research & Evaluation, Merseyside. (2009). *An Evaluation of the Music in Residence Project in Mersey Care NSH Trust July 2009*. Liverpool, UK.

⁵ Dette har vært ledet av Bente Almås, førstelektor ved fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi.

- Solli, H. P. (2014). *The groove of recovery. A qualitative study of how people diagnosed with psychosis experience music therapy*. (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Bergen, Bergen.
- Zucchelli, F. A. & Skinner, S. (2013). Central and north west london NHS foundation trust's (CNWL) recovery college: The story so far. *Mental Health and Social Inclusion*, 17(4), 183–189. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/MHSI-07-2013-0023>.
- Aasgaard, T. (2008). 19 sanger fra isolatet – en casestudie om «livshistoriene» til sanger skapt av barn med ondartede blodsykdommer. I E. Ruud & G. Trondalen (red.) *Perspektiver på musikk og helse 30 år med norsk musikkterapi*, s. 415–427. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Aasgaard, T. & Ærø, S. C. B. (2016). Songwriting. I J. Edwards (red.) *Oxford Handbook of Music Therapy*, s. 644–668. Oxford: Oxford University Press.

Nye handlemuligheter med musikkterapi for personer med demens

Tone Sæther Kvamme

*Førsteamanuensis i musikkterapi
Norges musikkhøgskole*

SAMMENDRAG

I denne teksten blir Ruuds musikkterapidefinisjon knyttet til målgruppen personer med demens. Omsorgsfilosofien Personsentrert omsorg presenteres, og musikkterapi samt Ruuds forskning/teori om musikk og identitet knyttes til denne. Musikkterapi presenteres som en måte å gi personsentrert omsorg på der musikken både kan tilby rammer, regulering og relasjon. Musikkens potensial som oppmerksomhetsfanger, strukturskaper og følelsesregulerer vektlegges. Musikkterapeutens muligheter og ansvar for å begrense hindringer for handlemuligheter på samfunnsnivå og i nærmiljø blir deretter drøftet. Her blir forhold som respekt for enkeltindividet, arbeid for klientenes rettigheter og deres mulighet for størst mulig grad av selvbestemmelse samt varsling om kritikkverdige forhold i virksomheten som er nedfelt i yrkesetiske retningslinjer, spesielt trukket fram. Oppsummert sies det at musikkterapi er en personorientert tilnærming som kan muliggjøre tilgang til minner, følelser og personlig identitet. Musikkterapi kan også tilby rammer for aktivitet og mestring, emosjonell regulering og meningsfull relasjon. Individuelt tilpasset musikkterapi kan på denne måten gi personer med demens nye handlemuligheter. Musikkterapeuten kan også bidra til nye handlemuligheter for personer med demens på en mer indirekte måte, ved å arbeide for endring av verdier i samfunn og pleiekultur slik at respekt, ivaretagelse av rettigheter og selvbestemmelse for den enkelte øker.

Nøkkelord: Demens, musikkterapi, handlemuligheter, personsentrert omsorg, kommunikasjon

Innledning

Demens er en samlebetegnelse for forskjellig hjernesykdommer som gir redusert hukommelse, kognitiv svikt, endret atferd og tap av evne til å fungere i det daglige. Alzheimers sykdom er den mest utbredte av disse sykdommene (Strand et al., 2014). Andre former for demenssykdom er blant andre vaskulær demens, frontotemporal demens og demens med lewylegemer. Det forventes en kraftig økning av demenssykdom de nærmeste årene, fordi forekomsten øker med økende levealder. Helsedirektoratet anslår at antallet personer med demens i Norge er i overkant av 70000. De regner med en fordobling fram mot år 2040 (Kjelvik, Herbern, Kaurin, Grønnestad & Johansen, 2015). Ekstra sårbare grupper som er viet mer oppmerksomhet de senere år, er yngre personer med demens (under 65 år) (Haugen, 2012) og eldre innvandrere med demens (Ingebretsen, Spilker & Sagbakken, 2015).

Even Ruuds velkjente og mye brukte definisjon av musikkterapi, gjenspeiles i dette festskriftets tittel. Definisjonen lyder slik: «Musikkterapi er bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter» (Ruud, 1990: 24). Kan denne definisjonen være meningsfull å bruke i arbeid med mennesker med demenssykdom? Nye handlemuligheter er ikke akkurat det en første en tenker på når en demensdiagnose blir stilt. Framtidsutsiktene er temmelig dystre med progredierende svekkelse av hukommelsesfunksjoner, språkfunksjoner og evne til å klare seg i dagliglivet. Ingen medisin kan foreløpig kurere demenssykdom. Begrensninger av rettigheter og autonomi er også tema som følger med. Til tross for dette, vil jeg i denne teksten argumentere for at bruk av musikkterapi kan gi mennesker med demens nye handlemuligheter.

Personsentrert omsorg, musikkterapi og identitet

Personsentrert omsorg, og miljøbehandling

Fra den engelske psykologen Tom Kitwood (1999/1997) kommer begrepet «Theory of personhood», som på norsk vanligvis kalles «personsentrert omsorg» (Brooker, 2013). Personsentrert omsorg er en omsorgsfilosofi som handler om å se på personen med demens som en person med følelser, rettigheter, ønsker og en livshistorie som fortsatt preger henne (Aldring og helse, 2016). Dette innebærer en omsorgskultur der fokus dreies fra *sykdommen* til *personen* (Ridder, 2016). Denne filosofien vinner økende innpass både i praksis og i forskning. I en omfattende gjennomgang

av forskningslitteratur viser Livingston med kolleger (2014) at personsentrert omsorg kan redusere urolig atferd.

I Norge nevnes ofte miljøbehandling i tilknytning til personsentrert omsorg. Miljøbehandling dreier seg om hvordan fysiske, psykiske og sosiale forhold kan tilrettelegges for å oppnå optimal trivsel, mestring og personlig vekst (Wogn-Henriksen, 2007). I faglitteraturen blir begrepet brukt på ulike nivåer. Miljøbehandling kan gjelde fysiske og psykososiale rammebetingelser, det kan gjelde individuelt, symptomfokustert forandringsarbeid eller det kan gjelde spesifikke metoder for individer eller grupper (ibid.).

Musikkterapi og personsentrert omsorg

Personsentrert omsorg og miljøbehandling passer godt til det humanistiske perspektivet som norsk musikkterapi bygger på (Ruud, 2008). Det humanistiske perspektivet legger blant annet vekt på omsorgen for det individuelle, betydning av relasjonen og innlevelsen i den andre samt autonomi, intensjonalitet, handling og selvbestemmelse (ibid.). Ruud argumenterer for et flerdimensjonalt menneskesyn hvor mennesket forstås som en organisme, en person og et samfunnsvesen. Enkeltmennesket er subjekt, ikke objekt. Relasjon står sentralt ved at mennesker ikke behandles med musikk, men de møtes av en musikkterapeut i en felles opplevelse, som danner grunnlag for en relasjon. Musikken, personen og situasjonen virker sammen i et gjensidig forhold.

En slik forståelse åpner opp for en musikkterapeutisk praksis som er mestrings- og ressursorientert, med en musikkforståelse som er kontekstuell, og med en anerkjennelse av at kunst, estetikk og musikalsk håndverk er sentrale komponenter i helseprofesjonen musikkterapi (Kvamme & Stige, 2016). Musikkterapi-professor Hanne Mette Ridder knytter musikkterapi direkte til personsentrert omsorg og psykososiale behov. Hun skisserer tre hovedproblemer knyttet til demenssykdom. Det er problemer med å gjenkjenne og fokusere, problemer med å holde fokus og å selvregulere samt problemer med å kommunisere og å inngå i relasjoner (Ridder, 2016). Det unike ved musikk er at den kan brukes ved alle de tre hovedproblemområdene. Ridder kaller tilnærmingen for musikkterapeutens 3 R'er: *Ramme, Regulering og Relasjon*. Kjent musikk gir gjenkjenning og kan fungere som ledetråd eller cue for hukommelsen. Ved bevisst bruk av musikkens struktur og ledetråd-egenskaper kan man lage *rammer* for musikkterapien som gir forutsigbarhet,

gjenkjennelse og struktur, som igjen kan skape trygghet for personen med demens. Musikk kan også brukes for å *regulere* arousal-nivå (spennings- eller aktive-ringsnivå), å enten berolige eller stimulere, etter hva personen har behov for i øyeblikket, for å kunne være oppmerksom og deltakende. Musikken er også velegnet til å regulere følelser og brukes av mange til å finne hvile, få utløp for triste følelser eller til å peppe opp en stemning (ibid.). Musikk kan bidra til å skape møter, gi et felles oppmerksomhetsfokus og plass til opplevelse av samvær og fellesskap. På denne måten kan musikk være et nyttig redskap i *relasjonsbygging*.

Personsentrert omsorg og musikk

Kitwood (1999/1997) legger i sin teori om «Personsentrert omsorg» stor vekt på å møte de psykososiale, grunnleggende behov. For personer med demens fremholder han fem sentrale behov: trøst, tilknytning, inklusjon, beskjeftigelse og identitet. Disse fem behovene overlapper hverandre og møtes i et sentralt behov for kjærlighet.

De fem behovene kan blant annet møtes ved ulike former for musikkaktivitet. *Trøst* kan for eksempel gis i form av oppmerksomt nærvær fra en musikkterapeut, en slektning eller pleier som synger eller spiller av noe kjent og kjær musikk. *Tilknytning* kan opprettes både til den musiserende personen og til minner som musikken kan vekke om situasjoner og gode menneskelige relasjoner. *Inklusjon* i en gruppe oppnås ved at musikalsk samvær og opplevelse av fellesskap og deltakelse er mulig, til tross for sviktende talespråk og hukommelse. *Beskjeftigelse* skjer i form av musikalsk aktivitet som den demensrammede mestrer og opplever som meningsfull, og at deltakelse blir møtt med anerkjennelse.

Kitwood sier videre at den viktigste oppgaven i demensomsorgen er å opprettholde *identitet*. Han definerer identitet slik:

... å have en identitet er at vide hvem man er, kognitivt og følelsesmæssigt. Det betyr at have fornemmelse for kontinuitet med fortiden, og dermed en «narrativ», en beretning at presentere for andre. Det innebærer også at skabe en eller anden form for konsistens på tvers af de forskellige roller og kontekster i det nuværende liv (Kitwood, 1999/1997: 92).

Demenssykdom angriper identitetsfølelsen. Hukommelsessvikt som også omfatter selvbiografisk hukommelse, vanskeliggjør opprettholdelse av tanker og følelser om hvem en er. Institusjonsliv med nye mennesker og omgivelser, gir redusert mulighet for gjenkjenning, noe som får konsekvenser for opplevelse av tilhørighet og tilknytning. Før en kommer så langt som til en institusjonstilværelse, har en i tillegg gjerne opplevd rolleforandringer og/eller tap av livsledsager, vennskap, yrkesliv, fritidsaktivitet og fysisk og psykisk helse. Kitwood peker på to essensielle forhold som kan hjelpe personen med demens til å opprettholde identitet. Det ene er at omsorgspersoner har detaljert kunnskap om den demensrammedes livshistorie, slik at de stadig kan minne om viktige aspekter fra fortiden. Det andre er empati, det vil si at man med respekt møter den demensrammede som person.

Musikk og identitet

Opprettholdelse av identitet er altså en svært viktig oppgave i personsentrert demensomsorg. Even Ruud har i sin forskning, der han har studert musikalske selvbiografier, bekreftet at det er en nær sammenheng mellom musikk og identitet. «Når musikk får en viktig betydning for dannelse av minner og dermed kan gis en viktig plass i identitetsbyggingen, dreier det seg ikke minst om sammenhengen mellom musikk og følelser» (Ruud, 2013: 65).

Opplevelser av musikk er ofte er bundet til følelser, og jeg tror at særlig følelsen formidler situasjoner og prosesser hvor vi tilegner oss de sosiale og personlige erfaringer som inngår i vårt konstruerte selvilde. Jeg kan slik skrive fortellingen om mitt liv gjennom å gjenfortelle episodene hvor musikkopplevelsene satte seg fast i kroppen. Og fordi slike fortellinger alltid handler om en større kontekst – om forholdet til andre mennesker, tid, sted og eksistensielle spørsmål – blir fortellingene om musikkopplevelsene og om «min musikk», alltid en fortelling om «hvem jeg er», eller hva jeg ønsker å framstå som for meg selv og andre (Ruud, 2003: 6).

Ruud kaller musikk for identitetens lydspor og mener med det at våre minner knyttet til musikk gir et bilde av hvem vi er: «Musikk kan på denne måten forstås som et sentralt oppbevaringsrom, et depot for våre minner [...] Innenfor min opplevde livsverden blir musikken til et kart over mitt liv, min virkelighet» (Ruud, 2013: 267).

For å illustrere hvordan sammenhengen mellom musikk og identitet kan forstås for personer med demens, bruker jeg eksempelet med Klara (Kvamme, 2008: 494):

Klara har langt fremskreden demens og sitter i rullestol. Ifølge personalet på avdelingen har hun ikke snakket på nesten ett år. Et par sanger er sunget i en liten gruppe der Klara er med, da musikkterapeuten spør om noen ønsker seg en sang.

«Ja», svarer Klara plutselig, «Fola, fola Blakken». Klara synger med på første og andre vers. De andre kan ikke flere, men Klara fortsetter å synge fire vers til alene. Etter hvert strømmer tårene nedover kinnene. Så forteller hun om hesten Svartfot som hun fikk av sin far da hun var barn. Hun savner hesten og far.

Klaras reaksjon var nok et tegn på at sangen betydde mye for henne og dermed var knyttet til hennes identitet. Sangen *Fola, fola Blakken* ga henne både tilgang til viktige minner og til talespråk.

I sin forskning plasserer Ruud (1997) betydningsfull musikk i fire ulike kategorier, med utgangspunkt i forskjellige komponenter av identitetsbegrepet. Kategoriene er «det personlige rom», «det sosiale rom», «tidens og stedets rom» og «det transpersonlige rom». Senere føyer han til et femte rom, et slags indre rom, som representerer en «musikalsk identitet» (Ruud 2003: 15).

Det personlige rom knyttes til personlig identitet. Her plasseres den første tilknytning til nære omsorgspersoner, voggesangen, for noen av oss den spesielle «mormorsangen», men også følelsesbevissthet, kroppsupplevelse, kompetanse og mestring. Klaras assosiasjon til faren, hesten *Svartfot* og sangen *Fola, fola Blakken* kan plasseres her.

Det sosiale rom knyttes til sosial identitet, tilhørighet og identifikasjon med en gruppe. For noen vil kanskje folkemusikk gi minner om da de var med på leikarring eller spellemannslag. Sangen *Da klokka klang* vil kanskje gi minner om klassekamerater og skoletid, en annen melodi minner om idrettslaget og en tredje om foreningsarbeid osv. Klaras minner knyttet til *Fola, Fola Blakken* gjaldt kanskje også hele barndomstiden og hennes tilknytning til familie og venner. I så tilfelle kan sangen også plasseres i det sosiale rommet.

Tidens og stedets rom gjelder tilhørighet til steds- og tidsbestemte hendelser, høytider, nasjonal og lokal tilhørighet. 17. mai-sanger, julesanger og sanger om eller fra hjembygda kan høre inn her. Det kan også kjenningsmelodien fra speiderleiren i

1994. Dersom Klara fikk hesten i mai 1945, idet freden kom, ville hun trolig også assosiere sangen med denne grensesprengende historiske hendelsen. Hvis dette var tilfellet, kunne *Fola, fola Blakken* også plasseres i tidens og stedets rom.

Det transpersonlige rom gjelder høydepunkts-opplevelser knyttet til musikk. Mange mennesker forteller om enkelte sanger eller musikkstykker, som uventet har gitt dem sterke følelsesmessige opplevelser. Enkelte beskriver nærmest en opplevelse av å være i transe, at de føler seg hensatt til en tilstand bortenfor tid og rom. Andre beskriver en sterk musikkopplevelse som at den gir kontakt med noe utenfor en selv, som kontakt med noe guddommelig eller noe som gir opplevelse av helhet eller sammenheng i tilværelsen. Det blir kanskje å trekke eksempelet vel langt å antyde at *Fola, fola Blakken* ga Klara en *ute-av-kroppen-opplevelse*, men det var i hvert fall tydelig at for henne fremkalte nettopp denne sangen sterke emosjoner knyttet til minner. Følelsene ble kanskje forsterket av at hun nå faktisk klarte å uttrykke seg med ord, noe hun ikke hadde gjort på lang tid.

Det indre rom gjelder musikk som på en spesiell måte sammenfatter hele ens personlighet, hvor du kan si at 'denne melodien eller sangen er meg eller representerer meg'. Kanskje var nettopp *Fola, fola Blakken* Klara sin sang, som hun opplevde representerte mye av det som var viktig i livet hennes?

Ruuds teorier om fem forskjellige rom for musikkminner forteller oss altså noe om hvorfor spesielle sanger og melodier kan ha så stor betydning for oss. For mennesker med redusert hukommelse blir det derfor ekstra viktig å finne fram til deres musikk, den som gir dem gode minner og følelser og som samtidig gir dem holdepunkter om hvem de er og hvor de hører til.

Kunnskap om hjernen kan bidra til forklaring på hvorfor musikk kan gi tilgang til identitet hos personer med demens. Ved musikkaktivitet brukes store deler av hjernen (Skeie & Brean, 2016). Musikk når fram til områder i hjernen som vanligvis ikke er skadet av demenssykdom. Ved hjernesykdommer som demens, kan musikken likevel nå fram fordi den omgår ødelagte deler av hjernen. Musikken kan også innimellom gi ekstra stimuli til et skadet område, slik at området får tilstrekkelig med impulser til at det kan fungere. Samarbeid mellom ulike deler kan gi ekstra impulser som kan føre over terskelnivå for eksempelvis igangsetting av tale (Borchgrevink, 2008). Dette er trolig forklaringen på hvorfor Klara kunne få tilgang til talespråket sitt.

Hvordan kan musikkterapi gi nye handlemuligheter?

Funksjonshemninger og sykdom hindrer eller begrenser individets handlefrihet (Ruud, 2015/1997). Arbeid for nye handlemuligheter betyr at man prøver å fjerne eller begrense hindringene. Det kan innebære individrettede terapeutiske tiltak, men også arbeid på systemnivå for å legge forhold i omgivelsene bedre til rette for den eller dem det gjelder. Begrepet handlemuligheter kan også være av politisk art, hvor en bidrar til endring av samfunnsforhold (ibid.).

Begrensning av hindringer på samfunnsnivå

Hindringer som de ulike demenssykdommene gir, vil variere etter type sykdom og utviklingsstadium samt ressursene i relasjoner, nærmiljø og kommune. Hvilke muligheter og hvilket ansvar har musikkterapeuten for å begrense hindringer på system- og samfunnsnivå?

Musikkterapeuten har yrkesetiske forpliktelser som omfatter alle målgrupper, inkludert personer med demens. Forpliktelsene innebærer blant annet respekt for enkeltindividet, arbeid for klientenes rettigheter og deres mulighet for størst mulig grad av selvbestemmelse samt varsling om kritikkverdige forhold i virksomheten (Jf. Yrkesetiske retningslinjer for musikkterapeuter MFO, 2008). I musikkterapeutisk praksis med målgruppen personer med demens, vil respekt for enkeltindividet blant annet innebære kjennskap til og anerkjennelse av den enkeltes kulturbakgrunn. En viktig del av slik bakgrunn er personens erfaring med musikk og hennes musikksmak. Musikkterapeutisk praksis vil også inkludere arbeid for bedring av holdninger til personer med demenssykdom blant kolleger, helsepersonell og befolkning for øvrig.

I kvalitetsforskrift for pleie- og omsorgstjenestene (Helse- og omsorgsdepartementet, 2003), paragraf 3, er det nedfelt en rekke grunnleggende behov hos brukere av tjenestene. Musikkterapeuten bør i tillegg til å bidra til å ivareta alle disse, spesielt være våken for å følge opp

- sosiale behov som mulighet for samvær, sosial kontakt, fellesskap og aktivitet
- tilbud tilrettelagt for personer med demens og andre som selv har vanskelig for å formulere sine behov
- tilbud om varierte og tilpassede aktiviteter.

Dette kan blant annet innebære å arbeide for at ivaretagelse av psykososiale behov prioriteres i helse- og omsorgstjenestene. På et praktisk plan kan det innebære å sørge for tilgang til preferansemusikk og annen meningsfull aktivitet med musikk for den enkelte.

Begrensning av hindringer på individuelt nivå

I avsnittet om personsentrert omsorg, musikkterapi og identitet så vi hvordan musikkterapi kan brukes for å møte psykososiale behov. Musikkterapeuten kan tilrettelegge musikken slik at den gir rammer for samvær og regulering av arousal-nivå slik at personer med demens kan oppfatte situasjonen og blir i stand til å delta i en relasjon. Musikken kan vekke til live minner og følelser og styrke identitetsfølelse. På denne måten kan musikkterapi begrense hindringer for kommunikasjon som hukommelses- og språkproblemer gir, og heller tilby meningsfull samhandling. En slik utvidelse av handlinger skaper nye handlingsrom, som gjerne fører til opplevelse av økt livskvalitet (Kvamme, 2014).

Musikkterapi er også aktuelt for yngre personer med demens og eldre innvandrere med demens. Yngre personer som får demens (under 65 år) er gjerne i en annen livssituasjon enn eldre. Mange er for eksempel i jobb når problemene melder seg. Enkelte har hjemmeboende barn i skolealder. Det tar gjennomsnittlig tre år før demensdiagnosen blir stilt (Haugen, 2012). Det er ikke vanskelig å tenke seg at mange nære relasjoner blir vanskelige når en person endrer atferd og en ikke forstår hvorfor. En individuell og personorientert omsorg, som tar utgangspunkt individets livssituasjon og miljø, blir spesielt viktig. Musikkterapi kan blant annet tilby aktivitet, mestringsopplevelser og meningsfulle relasjoner (Stedje, 2013; Sandvik, 2016).

Spesielle utfordringer for innvandrere med demens kan blant annet gjelde språk, religion og tradisjoner (Ingebretsen, Spilker & Sagbakken, 2015). Noen mister sitt andrespråk eller får problemer med å skille mellom morsmål og norsk. Enkelte har fra før mangelfulle norskkunnskaper. Brukere og pårørende med minoritetsetnisk bakgrunn kan oppleve norsk eldreomsorg, med store eldreinstitusjoner, som fremmed. Noen har mistillit til myndigheter generelt og til det norske omsorgssystemet. Andre ser på demens og psykiske lidelser som tabu- og skambelagt, eller som en straff. En innvending fra pårørende kan være at tiltak i helsevesenet er rettet inn mot den enkelte personen med demens og ikke mot familien som helhet. De kan savne en mer familieorientert tilnærming, særlig i familier med barn og ungdommer.

For denne gruppen blir kultursensitivitet og -forståelse samt en individuell tilnærming særlig viktig (ibid.). Musikkterapiens mulighet til ikke-verbal kommunikasjon kan her være spesielt betydningsfullt.

Oppsummering

Oppsummert kan vi altså si at musikkterapi er en personorientert tilnærming, som kan muliggjøre tilgang til minner, følelser og personlig identitet. Musikkterapi kan også tilby rammer for aktivitet, mestring, emosjonell regulering og meningsfull relasjon. Musikkterapi kan på denne måten gi personer med demens nye handlemuligheter.

Musikkterapeuten kan også bidra til endring av verdier i samfunn og pleiekultur slik at respekt, ivaretagelse av rettigheter og selvbestemmelse for den enkelte øker. Dette vil også kunne på et mer indirekte plan, gi nye handlemuligheter for personer med demens.

Referanser

- Aldring og helse. (2016). Fagnett demens, miljøbehandling. Hentet 19. desember 2016 fra <http://kurs.helsekompetanse.no/fagnett-miljobehandling/14596>
- Borchgrevink, H. M. (2008). Nevrobiologisk grunnlag for musikkterapi. I G. Trondalen & E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s. 189–202. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Brooker, D. (2013). *Personsentrert demensomsorg. Veien til bedre tjenester* (T. Deschington, Trans.). Tønsberg: Forlaget Aldring og helse.
- Haugen, P. K. (2012). *Demens under 65 år. Fakta, utfordringer og anbefalinger*. Tønsberg: Forlaget Aldring og helse.
- Helse og omsorgsdepartementet. (2003). *Kvalitetsforskrift for pleie- og omsorgstjenestene*. LOVDATA: Helse og omsorgsdepartementet. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2003-06-27-792>.

- Ingebretsen, R., Spilker, R. S. & Sagbakken, M. (2015). *Eldre innvandrere og demens. Erfaringer fra eldre, pårørende og ansatte i omsorgstjenesten*. Oslo: NAKMI-rapport.
- Kitwood, T. (1999/1997). *En revurdering av demens – personen kommer i første rekke*. Danmark: Dafolo Forlag.
- Kjelvik, J., Herbern, S. M., Kaurin, M. C., Grønnestad, B. K. & Johansen, T. H. (2015). *Diagnosestatistikk for kommunale helse- og omsorgstjenester*. Data fra IPLOS-registeret. Oslo: Helsedirektoratet.
- Kvamme, T. S. (2008). Musikk for demensrammede – en livsnødvendighet. I G. Trondalen & E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s. 489–499. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 3. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kvamme, T. S. (2014). Glimt av glede. Et doktorgradsprosjekt om musikkterapi med personer med demens som har symptomer på depresjon og angst. *Demens & alderspsykiatri*, 18(2).
- Kvamme, T. S. & Stige, B. (2016). Musikkterapi i praksis. En innføring. I H. M. Ridder & B. Stige (red.) *Musikkterapi og eldrehelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Livingston, G., Kelly, L., Lewis-Holmes, E., Baio, G., Morris, S., Patel, N., . . . Cooper, C. (2014). A systematic review of the clinical effectiveness and cost-effectiveness of sensory, psychological and behavioural interventions for managing agitation in older adults with dementia. *Health Technology Assessment*, 18(39).
- MFO. (2008). MFOs yrkesetiske retningslinjer for musikkterapeuter. Hentet 4. august 2016 fra http://www.musikerorg.no/text.cfm/0_731/mfos-yrkesetiske-retningslinjer-for-musikkterapeuter
- Ridder, H. M. (2016). Musik i et personcentrert perspektiv. I B. Stige & H. M. Ridder (red.) *Musikkterapi og eldrehelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunisjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum.
- Ruud, E. (2003). Musikalsk identitet. Tidsskriftet *GRUS*, 24(69), 6–23
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I G. Trondalen & E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s. 5–28. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2015/1997). Nye handlemuligheter. I E. Ruud (red.) *Fra musikkterapi til musikk og helse*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Sandvik, S.-M. (2016). *Demens i ung kropp*. (Mastergradsavhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.

- Skeie, G. O. & Brean, A. (2016). Musikk og hjerne i et nevrobiologisk perspektiv. I B. Stige & H. M. Ridder (red.) *Musikkterapi og eldre helse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stedje, K. (2013). Musikk i omsorg. Hentet 13. september 2013 fra <http://www.utviklingssenter.no/musikk-i-omsorg.5020925-179637.html>
- Strand, B. H., Tambs, K., Engedal, K., Bjertness, E., Selbæk, G. & Rosness, T. A. (2014). Hvor mange har demens i Norge? *Tidsskriftet. Den norske legeforening*, 3. <http://tidsskriftet.no/2014/02/kommentar-og-debatt/hvor-mange-har-demens-i-norge>
- Wogn-Henriksen, K. (2007). «Det må da gå an å ha det godt selv om man er glemsk» Miljøbehandling i demensomsorgen. I R. Krüger (red.) *Det går an! Muligheter i miljøterapi*. Tønsberg: Forlaget Aldring og helse.

Soundscapes. Et norsk musikkprogram i musikklyttemetoden The Bonny Method of Guided Imagery and Music

Gro Trondalen

*Professor i musikkterapi
Norges musikkhøgskole*

SAMMENDRAG

Denne teksten tar utgangspunkt i lyttemetoden The Bonny Method of Guided Imagery and Music (BMGIM), som kan kalles «Ledsaget musikkreise» på norsk. Et lytteprogram med kun norsk musikk—Soundscapes—blir beskrevet og eksemplifisert gjennom GIM-praksis med en kvinne i 30-årene som jobber i næringslivet. Spørsmålet som belyses er om, og eventuelt hvorledes, lytteprogrammet Soundscapes aktiverer bilder og opplevelser med referanse til norsk natur og kultur. I teksten kommer først en kort presentasjon av GIM med fokus på utvikling og utdanning. Deretter følger selve lyttemetoden, før musikken i GIM presenteres. Så kommer utvikling og gjennomgang av musikkprogrammet Soundscapes, før klienteksemplet der Soundscapes lever sitt eget liv—i en musikkterapipraksis. I drøftingen settes fokuset på Soundscapes sitt potensial for å legge til rette for bilder («images») knyttet til norsk natur og kultur. Hovedtemaer fra GIM-prosessen; «i bevegelse» og «tilhørighet», knyttes til klients musikalske sjelelandskap og en fornyet utviklingslinje. Jeg foreslår at musikk og musikklytting kan legge til rette for billeddannelse og transformativ opplevelser der natur og kulturell tilhørighet spiller en viktig rolle, ikke minst gjennom lytting til musikkprogrammet Soundscapes.

Nøkkelord: *The Bonny Method of Guided Imagery and Music (GIM), Soundscapes, musikklytting, billeddannelse, images*

Innledning

Noen ganger utøver vi musikk, andre ganger er lytteopplevelsen det primære. Det samme gjelder i musikkterapeutisk arbeid, som består av to hovedretninger. Den første knytter an til utøvelse av musikk på ulike måter, mens den andre retningen tar i bruk forskjellige former for musikklytting. Denne teksten tar utgangspunkt i lyttemetoden *The Bonny Method of Guided Imagery and Music (BMGIM)*, som kan kalles «Ledsaget musikkreise» på norsk (Trondalen, 2006: 69). Et lytteprogram med kun norsk musikk—*Soundscapes* (Aksnes & Ruud, 2006, 2008)—blir beskrevet og eksemplifisert gjennom musikkterapeutisk praksis. Spørsmålet som belyses er om, og eventuelt hvorledes, lytteprogrammet *Soundscapes* aktiverer bilder og opplevelser med referanse til norsk natur og kultur. I teksten kommer først en kort presentasjon av lyttemetoden, deretter følger en gjennomgang av musikkprogrammet *Soundscapes*, før et klienteksempel der *Soundscapes* lever sitt eget liv—i virkeligheten.

The Bonny Method of Guided Imagery and Music

Utvikling og utdanning

The Bonny Method of Guided Imagery and Music (heretter: GIM) ble utviklet på 1970-tallet ved Psychiatric Research Center i Baltimore (USA) av fiolinisten og musikkterapeuten Helen Lindquist Bonny (Bonny, 2002; Bonny & Savary, 1973; Summer, 1988). GIM kan forstås som en lytteprosess der det legges til rette for at indre bilder, kroppsfornelemelser og forskjellige forestillinger kan tre frem under ledsaget lytting til klassisk musikk. Det er en dyptgående musikkpsykoterapeutisk metode, der musikk brukes for å legge til rette for utfoldelse og utforskning av indre opplevelser (Goldberg, 1995).

GIM fått stadig større utbredelse, og har i dag fotfeste i alle verdensdeler. Praktisk utøvelse, utvidet teoretisk tilfang, samt utvikling av nye musikkprogram og forskning, har bidratt sterkt til utviklingen av metoden (Bruscia & Grocke, 2002). Anvendelsesområdet for GIM spenner fra arbeid innen psykisk behandling, til musikklytting for mennesker som ønsker GIM som redskap i en selvutviklingspro-

sess. Utdanningen i GIM strekker seg over flere år, og gjennomføres i form av moduler der både egen praksis og teoretisk forankring står sentralt.¹

GIM som metode

GIM er en musikkcentrert metode som setter musikklytting i sentrum. Den inkluderer spesielle musikkprogram, og en prosedyre for gjennomføring av en sesjon (Bruscia & Grocke, 2002). GIM kombinerer lytting til musikk med avspenning, visualisering og samtale, og gir mulighet for lytting til musikk på flere bevissthetsnivåer. Å lytte til musikk i en slik avslappet tilstand, legger til rette for ulike former for bilder (eng. «images»²). Dette kan være indre bilder, kroppsformannelser, følelser, tanker og minner som oppstår under musikkopplevelsen (Goldberg, 2002; Grocke, 1999). Forskning viser at GIM kan endre fastlåste livsmønstre, redusere stress og øke tilgang til kreative personlige ressurser (for eksempel Beck, 2012; Bonde, 2002; Körlin & Wrangsjö, 2002; Trondalen, 2010, 2015).

En GIM sesjon i sitt individuelle klassiske format varer 1½-2 timer og består av fire deler. GIM starter med en forsamtale (preludium) som vanligvis ender opp med et tema eller en metafor som utgangspunkt for musikklyttingen, som ofte kalles en musikkreise. Denne innledende samtalen danner utgangspunkt for terapeutens valg av musikk. Deretter følger en avspenningsøvelse som forberedelse til selve musikkreisen (induksjon), som vanligvis foregår liggende. Underveis i musikklyttingen (gjennomføring, 30–45 minutter) forteller klienten terapeuten om sine opplevelser. Terapeutens oppgave er å være lydhør overfor musikken og lytterens respons på denne, og gjennom en støttende og ikke-styrende dialog hjelpe klienten med å la sine opplevelser komme fram. Underveis i musikkreisen, nedfeller musikkterapeuten/guiden skriftlig lytterens egne ord for opplevelser og bilder (images). Klienten får denne transkripsjonen med seg når sesjonen er over, mens terapeuten beholder en kopi. Etter lyttingen bearbeides opplevelsene i en samtale med terapeuten (postludium), oftest kombinert med en sirkeltegning (en «mandala», Kellogg, 1984), bruk av leire, bevegelse, eller bearbeiding gjennom andre kreative former.

1 Even Ruud og undertegnede var de første som ble utdannet i Norge med godkjenning som *Fellow of American Association of Music and Imagery* (FAMI) i 2005 (Trondalen & Oveland, 2008).

2 «Imagery» eller «image» refererer til «experiences of music during the listening phase of GIM, including images in all sensory modalities, kinesthetic images, body sensations, feelings, thoughts and noetic images (an intuitive sense of imaginal events that arise outside of other imagery modes).» (Goldberg, 2002: 360). For en oversikt over kategorier av opplevelser i GIM, se Grocke (1999: 15).

Musikken i GIM

Musikken som brukes i de opprinnelige 18 programmene, består av klassisk vestlig kunstmusikk fra barokk til det 20. århundre (Bonny, 1978; Meadow, 2010). I dag er mange flere musikksjangere tatt i bruk i de drøyt 100 programmene som brukes aktivt (Bonde, 2009). Følgelig er det musikalske innholdet gjenstand for diskusjon. Musikkprogrammene har forskjellige navn, som for eksempel «Caring», «Relationship» og «Affect release», og består av utvalgte enkeltsatser. Programmene er satt sammen med tanke på å legge til rette for å understøtte og utdype forskjellige psykologiske behov, som for eksempel «opplevelsen af ubetinget støtte», «mulighet til å dykke ned i dyp sorg», til «overgangsritual» og symbolsk «avskjed med (et aspekt av) livet» (Bonde, Pedersen, & Wigram, 2001: 89).

Når det gjelder sammensetningen av musikkprogrammene, fremhever Bonny selv, i et intervju med Cohen (2003–2004), blant annet betydningen av musikkens struktur, dynamikk, melodiske variasjon, tonehøyde, rytme, ekspressive kvalitet samt instrumenteringen. Programmene er konstruert med en klar begynnelse og slutt, med strukturelle og emosjonelle variasjoner underveis. Følgelig kan det strukturerende og flertydige, det dynamiske og flytende som kjennetegner musikken, tilsvare måten vårt emosjonelle liv utfolder seg på. Musikken speiler og fremkaller det som er aktivt i lytterens bevissthet her og nå. Vårt indre liv svinger med livet som pulserer i musikken. Samtidig fremheves at musikkens struktur danner en støttende ramme for et vidt omfang av opplevelser (Trondalen & Oveland, 2008). For øvrig legger Bonny stor vekt på selve innspillingen og instrumentenes kvalitet, ikke minst siden musikk oppleves annerledes i en avslappet tilstand enn i en dagligdags lytting (Bonny, 1978).

Soundscapes

Utvikling av musikkprogrammet

Idéen bak *Soundscapes* var å utvikle et nytt program med utgangspunkt i en lokal musikktradisjon innenfor en europeisk klassisk kanon, nærmere bestemt et musikkprogram med kun norske komponister.

«The music should be of Norwegian composers, and there should be sufficiently agreed upon «national» elements to afford references to local culture and geography». (Aksnes & Ruud, 2006: 52).

For øvrig skulle programmet ha en «affekt-intensitetsprofil», inneholde terapeutiske dimensjoner som «holding» og «stimulation», samt at det første musikkstykket skulle legge til rette for «the transition from the induced, altered state of consciousness to the sound of music».

When music was selected, we considered the actual mood of the individual piece, as intuitively reflected in Hevner's mood-wheel. Both score based analysis and phenomenologically based self-listening procedures were utilized in the process. (Ruud, 2005: 15).³

Både partiturbasert analyse, en strukturell lyttetilnærming samt en fenomenologisk åpen lytting (Ferrara, 1991), inngikk dermed i vurderingsprosessen. Resultatet ble musikkprogrammet *Soundscapes*, som består av syv korte musikkstykker. Det er Hallgjerd Aksnes og Even Ruud som har utviklet programmet som en del av forskningsprosjektet *Musical Gestures* ved Institutt for musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo (Aksnes & Ruud, 2006, 2008).

Soundscapes består av musikk av de norske komponistene Geirr Tveitt og Johan Svendsen, som syntes å oppfylle kriteriene for «national elements as well as the metaphorical and metonymic 'affordances' we wanted to research» (Ruud, 2005: 15).⁴ De metaforiske og metonymiske muligheter knyttet ikke til språk alene, men inkluderer hele det menneskelige sensorimotoriske system med dennes komplekse interaksjon av kognitive prosesser. Én annen av grunnene til dette musikkvalget var Aksnes (2002) sitt særlige kjennskap til Tveitt sin musikk.

I tillegg til ovenstående arbeidsprosedyre, ble musikken utprøvd gjennom ni lyttesesjoner med åtte mennesker som hadde ulik lyttekompetanse. På bakgrunn av

3 Hevners (1937) «mood wheel» (stemningshjul) er en systematisk modell over de følelser og stemninger (moods) som kan uttrykkes musikalsk, og som vi som lyttere gjenkjenner og reagerer på (Bonde, 2014: 61–62).

4 Metonymi (av meta- og -onym), stilistisk figur der et uttrykk erstattes med et som står i nær begrepsmessig relasjon til det. Noen vanlige typer: stoff istedenfor produkt (*stål for sverd*), abstrakt for konkret (*uskyllden for de/den uskyldige*), symbol for abstrakt (*laurbær for ære*), årsak for virkning (*hånd for skrift*) (Store norske leksikon, 2005–2007).

disse tilbakemeldingene, og forskernes heuristiske kunnskap, ble ett stykke byttet ut, og følgende musikk valgt (Aksnes & Ruud, 2006: 52):

1.	Geir Tveitt. <i>Vélkomne med æra (Welcome with Honour)</i> Fra: Hundre folketoner fra Hardanger, Op. 151, # 1 Naxos 8.555078	3:41
2.	Geir Tveitt. <i>Uppskoka (Consecration of the New Beer)</i> Fra: Hundre folketoner fra Hardanger, Op. 151, # 7 Naxos 8.555078	2:35
3.	Geir Tveitt. <i>Stavkyrkjesteve «Stave Church Chant»</i> From: A Hundred Folktunes from Hardanger, Op. 151, # 5 Naxos 8.555078	1:29
4.	Geir Tveitt. <i>Rhupo pao Folgafodne (Snow Goose on the Glacier)</i> Fra: Hundre folketoner fra Hardanger, Op. 151, # 23 Naxos 8.555078	3:34
5.	Geir Tveitt. <i>Konsert nr. 2 for hardingfele og orkester (Concerto No. 2 for Hardanger Fiddle and Orchestra)</i> Fra: Hardangerfjord Aurora NCD-B 4945	4:19
6.	Geir Tveitt. <i>Klaverkonsert nr. 1 i F-dur, op. 1, 1.sats (Piano Concerto No. 1 in F major, Op. 1, 1st Movement)</i> Naxos 8. 555077	7:02
7.	Johan S. Svendsen. <i>I Fjol Gjætt'e Gjeirinn (Last Year I Was Tending the Goats) Op. 31</i> Simax PSC 1097	4:32

Flere musikkinnspillinger ble vurdert. Av pragmatiske grunner ble det valgt produksjoner tilgjengelig for et internasjonalt marked, herav hovedsakelig NAXOS (Marco Polo) (Ruud, 2005).

Soundscapes i praksis: eksempel fra individuell GIM

Ann var en sporty, etnisk norsk kvinne som jobbet i næringslivet. Hun var midt i 30-årene og opplevde at livet tidvis var særdeles krevende, noe som også kom til å påvirke utøvelsen av jobben hennes. Ann gjennomførte fem GIM-sesjoner over en periode på fire måneder. Hun kom med et uttalt ønske om å «utforske den triste

ryggsekken».⁵ GIM-terapien inkluderte også elementer fra coaching, presentert som hjemmelekser. Sesjonene ble gjennomført av undertegnede, som både er terapeut og forsker i denne sammenheng. En slik dobbel rolle kan by på utfordringer, men kan også gi den aller beste nærhet til materialet fra et innside-perspektiv (Bruscia, 1995: 71). Musikkprogrammene ble valgt ut på bakgrunn av Anns her-og-nå fokus, samt terapeutens intuitive valg⁶. Klienten har gitt informert samtykke. Hun er av-identifisert i teksten, og har fått et fiktivt navn.

Sesjon 1

I første GIM-sesjon lytter Ann til programmet *Caring* (Bonny & Keiser Mardis, som sitert i Grocke, 2002: 130–131). Ann seiler, men må snu på grunn av dårlig vær. Hun møter sin far som døde for noen år tilbake. Far passer på henne i form av en ørn. Ann sørger. Hun møter farmor og farfar på *Stedet*. «Jeg ønsker ikke å være så sterk.» Det er vanskelig å puste. I fars begravelse møter hun en gammel dame som forteller henne om barndommen hennes.

Tegning: Etter lyttingen tegner Ann en jordklode som er noe dekket med fastland, resten er tomt.

Sesjon 2

Andre gang lytter Ann til *Relationships-M* (Bonny, 1978; Bruscia & Grocke, 2002, Appendix B). Hun har på seg vakre kjoler og opplever mye luksus. Ann er i en konsertsal, hun hører oboen. Så en seiltur i Middelhavet, før hun møter Robin Hood og Askepott i skogen. Hun reiser til elver og slott, hører fløyter og fugler. En isblå farge dukker opp.

Tegning: Etter lyttingen tegner Ann en prinsesse med krone på hodet. Prinsessen har på seg en isblå ballkjole.

Sesjon 3

I tredje sesjon, *Nurturing-M* (Bonny, 1978; Bruscia & Grocke, 2002, Appendix B) varierer bildene mye. Mørke skyer, vakker natur og gamle møbler. Hun møter far og farmor, og er tilbake i den gamle kirken og fars begravelse. Oboen og fagotten er

5 Dette eksemplet er publisert i sin helhet som forskningskasus i artikkelen «Exploring The Rucksack of Sadness. Focused, Time-Limited Bonny Method of Guided Imagery and Music With a Female Executive» (Trondalen, 2009–2010).

6 Intuitive valg er forstått som den umiddelbare og kreative mobilisering av den samlede kunnskap og erfaring som terapeuten innehar (Eide & Eide, 1996: 59).

fremtredende. Hun ser en barnehage, der de leker Peter og ulven. Ann er på fjellet. Naturen er fantastisk, og det er varmt og vakkert.

Tegning: Etter lyttingen tegner Ann *Stedet* sett gjennom kjøyet på en båt i bevegelse.

Sesjon 4: Soundscapes

I fjerde sesjon lytter Ann til musikkprogrammet *Soundscapes* (Aksnes & Ruud, 2006, 2008). Under Tveitts *Vélkomne med æra* (*Welcome with Honour*) vekkes bilder av å bevege seg mellom ulike båttyper, og mellom historisk tid og nåtid. Fargene skifter fra brunt til hvitt. Flere personer er ombord i båtene. Det hele minner om malerier av Carl Larsson. Ann danser, og har parasoll. Innsjøen har siv og det er veldig grønt; «som et Claude Monet maleri».

Lyttingen til Tveitts *Uppskoka* (*Consecration of the New Beer*) tilbyr også mye bevegelse, tåkete bilder, en dampbåt, og Ann reiser til Karen Blixens Afrika, hvor hun møter dekorerte elefanter.

Tveitts *Stavkyrkjeste*v (*Stave Church Chant*) fører inn i en eventyrverden, opp mot setra. Ann møter fortelleren i eventyret om Reve-enka. Hun setter seg ned, og ser hele scenen som i filmen. Bildet hopper videre til Flåklypa, til den arabiske prinsessen i filmen, og videre til Solan. Ann reflekterer underveis på hvor merkelig det er med alle disse assosiasjonene.

Under Tveitts *Rhupo pao Folgafodne* (*Snow Goose on the Glacier*), dukker 1950-talls vinterbilder i sort og hvitt opp.

Under lyttingen til Tveitts *Konsert nr. 2 for hardingfele og orkester* (*Concerto No. 2 for Hardanger Fiddle and Orchestra*) endrer bildet seg til en ballettscene, med en ballerina på scenen. Myllarguten dukker opp, og Nøkken spiller fele. Ann ser bare fossen. Scenebildet forflytter seg til Gudbrandsdalen, til Sinclairs menn; den skotske hæren kommer. Prillarguri blåser i luren. Ann *hører* dem godt. Det er veldig kraftig musikk, men hun ser dem ikke helt klart. Det hele oppleves veldig bråkete. Ann *hører* at den skotske hæren kommer. Den er rundt svingen. Det kommer et orkester som stemmer instrumentene før de skal spille. Det er landskappleik på Lom. Ann reiser til Sjøk og legger merke til alle de laftede husene. Hun ser alt sammen, det oppleves masete og slitsomt.

Under Tveitts *Klaverkonsert nr. 1 i F-dur, op. 1, 1.sats (Piano Concerto No. 1 in F major, Op. 1, 1st Movement)* dukker det opp en ganske ung dame i «Tante Pose-klær». Videre fokuserer Ann på musikken og instrumentene; piano, flygel, fagott, obo, blåseinstrumenter fra 1800 tallet og et stort konsertflygel. To personer spiller piano, Ann beveger seg mellom disse.

Under det siste stykket, Svendsens *I Fjol Gjætt'e Gjeirinn (Last Year I Was Tending the Goats, Op. 31)*, er været vakkert. Ann går på ski, en langsrennstur i skogen. Det er påsketid med litt forsiktig snøsmelting. Det er fint. Skisporene hun ser peker rett fremover. Etter hvert er det noe som presser inn på venstre side, det er forstyrrende.

Tegning: Etter lyttingen tegner Ann to personer som sitter i en robåt på en solskinnsdag.

Postludium: I samtalen etterpå snakker Ann om hvordan det er å reise i tid og sted. I tillegg synes hun det har vært flere musikkinstrumenter med i denne reisen enn i tidligere sesjoner. Hun er overrasket. Vi utforsker «mitt rom i mitt hus» (inspirert av Kvebæk, 1986), som en metafor for hennes indre sjelelandskap.

Hjemmelekse: Legg merke til hvordan du har det—og hvorledes du handler i ulike situasjoner på jobb, med venner og når du er alene. Målet er få opp *bevisstheten* om hva som skjer med og rundt -henne, og hvordan hun agerer i ulike situasjoner. Dette danner grunnlag for en videre utvikling mot å selv kunne velge og styre sitt eget liv på en måte som fungerer i hennes livssituasjon (self-agency, Stern, 1985/2000).

Sesjon 5

I den siste sesjonen, *Caring* (Bonny & Keiser Mardis, som sitert i Grocke, 2002: 130–131) kommer fargen klar grønn. Den er identisk med fargen på skrivebordet i kjelleren på *Stedet*. Store vakre avenyer, mange farger, blomsterenger og hesjing. Askepott dukker opp. Deretter ser Ann skrivebordet på jobb, med masse dokumenter. «Det er for lite plass!» Hun skifter lyspære og kaster ut linoleumen i kjelleren på *Stedet*: «Den er ubrukelig.» Sterke farger. Det er sommer og hun vender hjem til huset sitt der hun bor til vanlig.

Tegning: Etter lyttingen tegner Ann en stor rød blomst med grønne kronblader. Blomsten dekker hele arket.

Drøfting

Drøftingen reflekterer spørsmålet om, og eventuelt hvorledes, lytteprogrammet *Soundscape*s aktiverer bilder og opplevelser med referanse til norsk natur og kultur. Gjennom analysen trådt to hovedtema frem: «I bevegelse» og «Tilhørighet».

«Musikken virker, men jeg vet ikke hvorfor—noe har skjedd», sier Ann i denne siste sesjonen (Trondalen, 2009–2010: 8). Hun gjør erfaringer gjennom ulike modi som kroppsformennelser, visuelle bilder, auditive erfaringer og kinestetiske opplever. Ann kommenterer selv at musikkinstrumentene og selve musikken trer *mer* frem for henne mot slutten, enn den gjorde i starten av GIM-prosessen. I løpet av de fem sesjonene, møter hun signifikante personer i hennes liv; som far og en gammel dame som forteller om hennes barndom, samt at hun reiser til steder som har vært viktige (for eksempel «*Stedet*»). Ruud (2003: 122) skriver:

[...] BMGIM facilitates the release and construction of emotions and images. These may be organized within scenes and identified as characteristic scripts which informs us about how the client/traveller tends to meet situations in general. [...] The personally felt and subjectively experienced state may help the client/traveller to gain contact with his or her self and to reorganize the scripts.

Musikken tilbyr noen fortolkningsmuligheter, og Ann som lytter, bruker musikken på sin egen måte. Bildene («images») gir rikelige følelsesopplevelser av tid og sted. I møte med en følelsesmessig tilgjengelig og erfaren GIM-terapeut, skapes det rom for å bearbeide opplevelsene på en relasjonell og kontekstsensitiv måte. Ruud (2003: 122) sier:

Being contained by an empathic guide may help the clients to accept their feelings and recognize and accept the ownership of their own emotions.

I GIM-terapi med Ann innebærer dette fokus på Anns personlige *ressurser*, det vil si uten å unngå de smertefulle og problemfylte erfaringene hun bringer inn i musikk-terapien. Gjennom musikalske opplevelser på et implisitt nivå (relational implicit knowing) sammen med en utforsking på et semantisk eksplisitt nivå, støttes klienten i sin mentale, emosjonelle, fysiske og spirituelle integrering (Trondalen, 2016). En slik kontekstuell forståelse, med fokus på samarbeid og intersubjektiv utveksling

mellom klient og terapeut, kan hjelpe klienten til å frigi selvhelende krefter og legge til rette for personlig myndiggjøring med evne til å agere i eget liv.

Anns GIM-prosess er diskutert gjennom et kvalitativt forskningskasus, en singulær instrumentell kasusstudie bundet i tid og rom (Stake, 1995). Analysen ble gjennomført som en fenomenologisk inspirert prosedyre (Trondalen, 2007, 2009–2010) med datakildene transkripsjoner, tegninger, samtale og refleksive notater. Tidvis ble også partitur benyttet for å se nærmere på selve den musikalske notasjon, og dette ble knyttet sammen med bildene som trådte frem. To hovedtema stod frem etter analysen: «I bevegelse» og «Tilhørighet».

I bevegelse

«I bevegelse» hadde undertemaene følelser, affekter, kroppsopplevelser, bilder og tidsaspektet. Følelsene syntes å være knyttet til bevegelser fra gråt til latter, fra enkelt å puste til tungt å puste, fra sted til sted osv. Visuelle bilder var knyttet til bevegelse i naturen, slik som fossefall, seilbåter, bølger, snø som smelter og skispor som kommer til syne. Andre bevegelser er de ulike scenene, forskjellige instrumenter, farger og kroppsforandringer. I tillegg kommer bevegelsen i tid. Én tegning synes å være en vendepunkt: *Stedet* sett gjennom koøyet fra en båt i bevegelse. Her møtes både nåtid og fortid, levende mennesker og mennesker som ikke lever lenger, naturen er lik—men også i endring.

Også musikken er i bevegelse. Den synes å tilby bilder knyttet til norske naturopplevelser og minner. Under lyttingen til *Soundscapes* knytter Ann musikken direkte til ulike instrumenter, farger, Afrika den skotske hæren, Sinclair, fjell og daler i tillegg til eventyrfigurer som Askepott, Nøkken og Reve-enka. Anns bilder synes å være i samsvar med Aksnes og Ruuds næranalyse av (særlig det femte stykket i) musikkprogrammet *Soundscapes*. De hypotetiserer,

[...] this music would lead to metonymical associations drawn from the cognitive domain of «the national;» a domain affording a vast range of images that are essential to the cultural meanings attributed to folkloristic works of music. [...] it seemed that most subjects manage to integrate the stereotypical images within their own personal narrative, transforming the «national» images to suit their own need (Aksnes & Ruud, 2006: 55).

Ann knyttet mange av sine visuelle, auditive og kinestetiske opplever til norsk natur og kultur, men hennes bilder var ikke redusert til kun slike erfaringer. Ett eksempel på en annen dimensjon er tidserfaringer; noen ganger knyttet til her-og-nå opplevelse, andre ganger en reise tilbake i tid. I tillegg kommer en intensjonell opplevelse av aktiviteter ikke kun knyttet til fortid og nåtid—men som et mulig fremtids-scenario (for eksempel seiling, reising og dansing).

Tilhørighet

Det andre hovedtemaet i analysen (Trondalen, 2009–2010) var «Tilhørighet», med undertemaene familie, røtter og natur. Ann møter sin avdøde far, reiser til *Stedet*, som var forbundet med det beste (sommerferie som barn) og det verste (fars begravelse). Hun finner styrke i å høre om sin barndom av en gammel dame, og legger merke til at far følger henne i form av en ørns skikkelse. Ørn, som symbol, blir ofte forbundet med død, men også med visdom, kunnskap og høy byrd (adel). Den er forbundet med styrke og gjenfødelse, liknende som legenden om fugl Fønix som reiser seg fra asken (Biedermann, 1992; Shepherd & Shepherd, 2002). Bilder fra tilhørighet til naturen inkluderte fjell, foss, blomster, blomsterenger, hesjer, skog, sjø og bølger—og ikke minst farger knyttet til naturopplevelsene. Selve reisen indikerer en helterese («Hero(in)'s Journey», (Clark, 1995)), der Ann gir seg ut på en reise (jordkloden) og arbeider seg gjennom ulike prøvelser. Til slutt ender hun med å kaste ut den gamle linoleumen og bestemmer seg for å invitere venner til *Stedet*, hennes Sted, som befinner seg midt i Norges mest kraftfulle og krevende natur.

Gjennom musikalske opplevelser, tegninger og verbal bearbeiding, synes det som om Ann sluttet fred med sin fortid og går videre inn i en ny fremtid. Ann reiste seg med en fornyet identitet gjennom musikalske relasjonelle opplevelser, som jeg foreslår dypest sett bygger på anerkjennelse, tilhørighet og det å være i bevegelse i eget liv. Opplevelsene i reisene, ikke minst gjennom lyttingen til *Soundscapes*, gav bilder som fungerte som metaforer og symboler (Bonde, 2007), som ble integrert i klientens personlige narrativ. Aksnes og Ruud (2006: 56) viser til liknende funn:

Our results also indicated that the travelers' images of national stereotypes were received positively, being integrated into the travelers' personal narratives, and giving access to private memories and identification with local landscapes.

Ann overførte erfaringen fra GIM-prosessen til eget liv. Hun bestemte seg for å bruke *Stedet* mer, kaste ut (den virkelige) gamle linoleumen i kjelleren og invitere gode venner (som hun ikke hadde gjort tidligere). På jobb bad hun om å få større skrivebord, og flyttet arbeidsplassen noe vekk fra støyen hun opplevde i det åpne kontorlandskapet. Symbolsk og praktisk ryddet hun opp i eget liv og skaffet seg et nytt fotfeste som den voksne kvinnen hun var.

Et musikalsk sjelelandskap: en fornyet utviklingslinje

Soundscapes ble valgt på bakgrunn av klients kulturelle røtter og som en oppfølging av klientens introduksjon av *Stedet*, som ligger et naturkraftig sted i Norge. Under musikklytting syntes Ann å knytte sammen sitt indre sjelelandskap med musikkens lydlandskap, og natur- og kulturbilder vokste frem. Hun knyttet seg til ulike instrumenter, både referensialistisk, som metafor, symbol eller analogi. Terapeuten tonet seg inn mot klientens opplevelser og bidrog med støttende og undersøkende kommentarer knyttet til ulike modi. Sentralt i en slik inntoningsprosess er dynamiske former for vitalitet; disse alltid nærværende indre fornemmelsene av å eksistere, som alltid er åpne for interpersonlig relatering. Inntoningsprosessen er primært knyttet til *hvordan* (*how*) dette skjer, mer enn innholdet i samspillet (Stern, 2010).

Musikkens rolle kan være å tilby noen mulighetsbetingelser gjennom sin evne til å aktivere vitalitet, kreativitet og ressurser gjennom relasjonell musikklytting (GIM). Nyere nevrovitenskapelig forskning viser dessuten at musikk behandles av hjernestrukturer nært knyttet til motivasjon, belønning og emosjoner. For eksempel utløser sterke musikalske opplevelser dopamin, en nevrotransmitter som spiller en avgjørende rolle for eksempel i belønningsbasert læring (Koelsch, 2010; Salimpoor, Benovoy, Larcher, Dagher, & Zatorre, 2011). Musikken kan dermed forstås som flertydig; en agent i seg selv, en måte å kommunisere på, et felt for utforskning i tillegg til å nyskape den musikalske relasjonelle opplevelsen i øyeblikket (Trondalen, 2016).

Musikken kan legge til rette for billeddannelse og transformative opplevelser. Samtidig må vi ha en reflektert forståelse når vi utforsker musikkenes funksjon og betydning, ikke minst sett fra et klientperspektiv. Meningsskapende relasjonsbyggende opplevelser gjennom GIM kan legge til rette for nyskapende musikalske sjelelandskap (Soulscapes) som får stor betydning—paradoksalt nok både for klient og terapeut.

Avslutning

Denne teksten har tatt utgangspunkt i lyttemetoden *The Bonny Method of Guided Imagery and Music (GIM)*. Et lytteprogram med kun norsk musikk–*Soundscapes*–er blitt beskrevet og eksemplifisert gjennom GIM-praksis med en kvinne i 30-årene som jobber i næringslivet. Teksten gav først en kort presentasjon av GIM med fokus på utvikling og utdanning, før en beskrivelse av selve lyttemetoden og en redegjørelse for musikken i GIM. Videre fulgte utvikling og gjennomgang av musikkprogrammet *Soundscapes*, før klienteksemplet der *Soundscapes* ble brukt i en terapi-prosess. I drøftingen satte jeg fokus på om, og eventuelt hvorledes, lytteprogrammet *Soundscapes* aktiverte bilder og opplevelser med referanse til norsk natur og kultur. Klientens hovedtemaer fra GIM-prosessen, «I bevegelse» og «Tilhørighet», foreslo jeg å knytte til klientens musikalske sjelelandskap og en fornyet utviklingslinje i livet hennes. Til slutt oppsummerte jeg med at musikk og musikklytting kan legge til rette for billeddannelse og transformative opplevelser der natur og kulturell tilhørighet spiller en viktig rolle, ikke minst gjennom lytting til musikkprogrammet *Soundscapes*.

Referanser

- Aksnes, H. (2002). *Perspectives of musical meaning. A study based on selected work by Geirr Tveitt*. (Doktorgradsavhandling), Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Aksnes, H. & Ruud, E. (2006). Metonymic associations of nature and culture in a BMGIM program. *Nordic Journal of Music Therapy*, 15(1), 49–57.
- Aksnes, H. & Ruud, E. (2008). Body-based schemata in receptive music therapy. *Musicae Scientiae, Vol. XII(1)*, 49–74.
- Beck, B. D. (2012). *Guided Imagery and Music (GIM) with adults on sick leave suffering from work-related stress – a mixed methods experimental study*. (Doktorgradsavhandling), Aalborg Universitet, Aalborg.
- Biedermann, H. (1992). *Symbol leksikon*. Halden: J.W. Cappelen Forlag.
- Bonde, L. O. (2002). *The Bonny Method of Guided Imagery and Music (BMGIM) with cancer survivors. A psychosocial study with focus on the influence of BMGIM on mood and quality of life*. (Doktorgradsavhandling), Aalborg Universitet, Aalborg.

- Bonde, L. O. (2007). Music as metaphor and analogy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 16(1), 60–81.
- Bonde, L. O. (2009). *Musik og menneske. Introduktion til musikpsykologi*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Bonde, L. O. (red.) (2014). *Musikterapi: Teori-Uddannelse-Praksis-Forskning. En håndbok om musikterapi i Danmark*. Århus: KLIM.
- Bonde, L. O., Pedersen, I. N. & Wigram, T. (2001). *Musikterapi: Når ord ikke slår til. En håndbok i musikterapiens teori og praksis i Danmark*. Århus: KLIM.
- Bonny, H. L. (1978). *The role of taped music programs in the GIM process: Theory and product. GIM Monograph # 2*. Baltimore, Maryland: ICM Books.
- Bonny, H. L. (2002). *Music & Consciousness: The evolution of Guided Imagery and Music*. I. Summer, L. (red.) Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Bonny, H., & Savary, L. (1973). *Music and your mind: Listening with a new consciousness*. NY: Harper & Row.
- Bruscia, K. E. (1995). Differences between quantitative and qualitative research paradigms, implication for music therapy. I. B. L. Wheeler (red.) *Music therapy research. Quantitative and qualitative perspectives*, s. 65–76. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. E. & Grocke, D. E. (red.) (2002). *Guided Imagery and Music: The Bonny Method and beyond*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Clark, M. F. (1995). The therapeutic implications of the Hero's myth in GIM therapy. *Journal of Association for Music and Imagery*, 4, 49–65.
- Cohen, N. S. (2003–2004). Musical choices: An interview with Helen Bonny. *Journal of the Association for Music and Imagery*, 9, 1–26.
- Eide, H. & Eide, T. (1996). *Kommunikasjon i relasjoner*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ferrara, L. (1991). *Philosophy and the analysis of music. Bridges to musical sound, form, and reference*. London: Greenwood Press.
- Goldberg, F. (1995). The Bonny Method of Guided Imagery and Music. I. T. Wigram, B. Saperston, & R. West (red.) *The art & science of music therapy: A handbook*, s. 112–128. Chur: Harwood Academic Publishers.
- Goldberg, F. S. (2002). A holographic field theory model of The Bonny Method of Guided Imagery and Music (BMGIM). I. K. E. Brusica & D. E. Grocke (red.) *Guided Imagery and Music. The Bonny Method and beyond*, s. 359–377. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Grocke, D. (2002). The Bonny music programs. I D. Grocke & K. E. Bruscia (red.) *Guided Imagery and Music: The Bonny Method and Beyond*, s. 99–136. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

- Grocke, D. E. (1999). *A phenomenological study of pivotal moments in Guided Imagery and Music Therapy*. (Doktorgradsavhandling), University of Melbourne, Melbourne.
- Hevner, K. (1937). An experimental study of the affective value of sounds and poetry. *American Journal of Psychology*, 49, 419–134.
- Kellogg, J. (1984). *Mandala: Path of beauty*. Williamsburg, VA: Mari Institute.
- Koelsch, S. (2010). Towards a neural basis of music-evoked emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(3), 131–137. doi:10.1016/j.tics.2010.01.002
- Kvebæk, D. (1986). *Ditt rom i mitt hus*. Oslo: Aventura.
- Körlin, D., & Wrangsjö, B. (2002). Treatment effects of GIM therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 11(1), 3–15.
- Meadow, T. (2010). The Evolution of GIM programming. *Voices. Special Commemorative Issue on the Life and Work of Helen Bonny*, 10(3). Lastet ned fra <https://voices.no/index.php/voices/article/view/497>
- Ruud, E. (2003). «Burning scripts». Self psychology, affect consciousness, script theory and the BMGIM. *Nordic Journal of Music Therapy*, 12(2), 115–123.
- Ruud, E. (2005, Spring). *Soundscapes – a new BMGIM program from Norway. Bonny Method Resources*, 18, 14–16.
- Salimpoor, V. N., Benovoy, M., Larcher, K., Dagher, A. & Zatorre, R. J. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature Neuroscience*, 14, 257–262. doi:10.1038/nn.2726
- Shepherd, R., & Shepherd, R. (2002). *1000 Symbols. What shapes mean in art and myth*. London: Thames & Hudson.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stern, D. N. (1985/2000). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis & developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Stern, D. N. (2010). *Forms of vitality: exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Store norske leksikon (2005–2007). Publisert på nett 14. februar 2009. Lastet ned fra <https://snl.no/metonymi>
- Summer, L. (1988). *Guided Imagery and Music in the institutional setting*. Saint Louis: Magna Music Baton.
- Trondalen, G. (2006). Musikkterapi. I T. Aasgaard (red.) *Musikk og helse*, s. 58–74. Oslo: Cappelen.

- Trondalen, G. (2007). A phenomenologically oriented approach to microanalyses in music therapy. I. T. Wosch & T. Wigram (red.) *Micro-analysis in music therapy. methods, techniques and applications for clinicians, researchers, educators and students*, s. 198–210. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Trondalen, G. (2009–2010). Exploring the rucksack of sadness: focused, time-limited Bonny Method of Guided Imagery and Music with a female executive. *Journal of Association for Music and Imagery*, 12, 1–20.
- Trondalen, G. (2010). The flute and I. The Bonny Method of Guided Imagery and Music with a young man. *Voices: The World Forum for Music Therapy A special issue dedicated to the life and work of Helen Bonny*(Nov 1st). Lastet ned fra <https://voices.no/index.php/voices/article/view/356/430>
- Trondalen, G. (2015). Resource-oriented Bonny Method og Guided Imagery and Music (R-oGIM) as a health resource for musicians. *Nordic Journal of Music Therapy*, 205–240. doi:10.1080/08098131.2014.987804
- Trondalen, G. (2016). *Relational music therapy: An intersubjective perspective*. Dallas, TX: Barcelona Publishers.
- Trondalen, G. & Oveland, S. (2008). The Bonny Method of Guided Imagery and Music i Norge. I G. Trondalen & E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s. 439–450. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol 1. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Musikkvitenskap

Filosofiske perspektiver på Even Ruuds samhandlingsbegrep

Hallgjerd Aksnes

Professor i musikkvitenskap
Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG

Artikkelen tar utgangspunkt i et utvalg sentrale tekster av Even Ruud fra 1970-årene til i dag, og fokuserer på noen gjennomgående temaer og linjer:

1. Ruuds individ-, relasjons-, kultur- og samfunnsorienterte musikkforståelse ser musikk innenfor en bredere kontekst enn både den struktur- og verkorienterte musikkforståelsen som rådet innen tradisjonell musikkvitenskap, og den biomedisinske og behavioristisk orienterte musikkforståelsen som rådet innen amerikansk musikkterapi da han tok sin musikkterapiutdannelse ved Florida State University tidlig på 1970-tallet.
2. Ruuds samhandlingsbegrep sees i lys av den filosofiske pragmatismen, og settes i perspektiv gjennom en sammenlikning med kognitiv semantikk, Hans-Georg Gadammers spillbegrep (1960), Martin Heideggers tenkning omkring fysisk omgang med verktøy (1927) og James J. Gibsons «affordance»-begrep (1977, 1986).
3. Ruuds handlings- og bruksorienterte musikkssyn, med fokus på «affordances», drøftes både i forhold til klinisk improvisasjon og dens bruk av instrumenter, og i forhold til musikklytting og reseptiv musikkterapi (GIM). Ruud viser til at innenfor kulturkretsen vi er kjent med vil «visse musikkstrukturer, framført på en bestemt måte, tilby[r] oss en bestemt mening». Imidlertid er det opptil oss å bestemme om vi vil ta imot og bruke musikkens «affordances», beskrevet av Ruud som å appropriere meningen og leve den ut i praksis (Ruud, 2008: 14–15). Dette musikkssynet innebærer at ikke bare musikkutøvelse, men også musikklytting ansees for å være aktivt handlende og ikke passivt mottakende.

Nøkkelord: Kommunikasjon vs. samhandling, filosofisk pragmatisme, James J. Gibson, musikalsk meningsdannelse, GIM

Bakteppet trekkes opp: Meningsfylte møtepunkter

... i begynnelsen var *handling*.
(Goethe: Faust I, overs. Andre Bjerke)

I den gedigne tobindsantologien *Fra musikkterapi til musikk og helse*, bestående av et utvalg av Even Ruuds viktigste artikler fra perioden 1973–2014, får vi muligheten til å følge noen av de mange trådene i Ruuds tenkning og arbeid gjennom mer enn 40 år med musikkterapi- og vitenskapshistorie. Det som slo meg sterkest i møtet med disse «tidsbildene», var først av alt hvilken sentral rolle Even Ruud har spilt som tenker, lærer, kollega og institusjonsbygger for så mange ulike retninger innen norsk musikkterapi og -vitenskap. Jeg ble også slått av hvor mye vi alle er preget av tidsåndene vi vokser opp i og virker innenfor (det har ikke vært fritt for ideologiskifter fra begynnelsen av 1970-tallet til i dag); samtidig som vi som tenkere har en tendens til stadig å sirkle tilbake rundt de samme grunnleggende problemstillingene og grunnantakelsene vi først bygget vår identitet på – som en annen av mine helter, Arne Nordheim pleide å si: «Egentlig har jeg skrevet det samme stykket hele tiden!»

Stykket jeg selv har skrevet helt siden jeg som hovedfagsstudent bakset med forholdet mellom tekst og musikk i Arne Nordheims *Nedstigningen*, søker å danne et grunnlag for forståelsen av *musikalsk mening*. Hovedtemaet kan formuleres som følger: Hvordan kan musikk, som fysisk betraktet kun er en konstellasjon lydølger, komme til å bevege oss så dypt, bety så mye for oss, og sågar danne en grunnleggende forutsetning for vår utvikling og identitet som mennesker? Med dette som hovedtema, vil det vel ikke overraske noen at Even Ruud og hans tenkning har spilt en av hovedrollene helt fra det første hovedfagsessayet jeg skrev i 1991, «Musikk som angst- og smertedependende middel» (den gang jeg ennå identifiserte meg primært som medisinstudent). Her bidro Ruuds nyreviderte doktoravhandling, *Musikk som kommunikasjon og samhandling* (1990), med kjærkommen hjelp til å finne en posisjon som kunne formidle mellom medisin og musikkvitenskap, mellom naturvitenskap og humaniora – som ble betraktet med stor gjensidig mistenksomhet på 1990-tallet, da det var på moten å snakke om «the linguistic turn» og språkets konstituerende rolle for tenkningen (altså før det med «the bodily turn» kom på moten å snakke om den *fysiske kroppens* konstituerende rolle for tenkningen).

Som musikkterapeut, -psykolog og -sosiolog har Even Ruud vært en utrettelig fanebærer for en individ-, relasjons-, kultur- og samfunnsorientert musikkforståelse,

som ser musikk innenfor en bredere kontekst enn både den struktur- og verkorienterte musikkforståelsen som har vært vanlig innen tradisjonell musikkvitenskap, og den biomedisinske og behavioristisk orienterte musikkforståelsen som rådet innen amerikansk musikkterapi da Ruud tok sin musikkterapiutdannelse ved Florida State University tidlig på 1970-tallet (som beskrevet i Ruud, 1998, kap. 1, «Pathways to Music Therapy»). Imidlertid har Even Ruud aldri talt for å feie bort gamle tradisjoner; hans styrke har snarere ligget i å *utvide horisontene* ved hjelp av nye innsikter. Denne særegenheten ved Ruud som tenker, vil eksempliseres gjennom to utdrag fra doktoravhandlingens Del Tre, «Musikkens bruk og funksjoner i dagens musikkterapi», hvor han kombinerer natur- og samfunnsvitenskapelige forståelsesmodeller for å belyse sitt tema. Det første sitatet er fra drøftelsen av auditiv persepsjon, som kan betraktes som en av byggestenene for vårt senere samarbeid omkring meningsdannelse innen musikkterapietoden «Guided Imagery and Music» (GIM):

Auditiv persepsjon – sett i videste betydning – kan ikke reduseres til et rent sensorisk faktum. Med auditiv persepsjon menes her evnen til å oppfatte, forestille seg, til å gripe opplevelsesmessig – emosjonelt, til å verbalisere og selv produsere hørselsfenomener av enhver art – musikk, språk, fantasi, følelses- og viljesprosesser. «Hørselsverdenen» kan ikke løses fra den helhet resepsjon av akustiske fenomener er henvist til og forbundet med, dvs. de andre former for sansemessig erkjennelse (framfor alt visuell og haptisk), og må ses i nær sammenheng med emosjonelle, språklige og motoriske områder (Ruud, 1990: 143).

Her peker Ruud på at sansning (persepsjon) tilbyr et vell av analyser og assosiasjoner som går på tvers av de enkelte sansene (kognisjon) – og det er nettopp dette som muliggjør sanse- og meningsriksommen man opplever under en GIM «reise», som sesjonene omtales innenfor GIM-terapi. Det neste sitatet er hentet fra drøftelsen av GIM i den etterfølgende Del 3.4, hvor Ruud tar for seg en rekke ulike metoder i musikkterapien, sist blant dem GIM, omtalt som «ledet dagdrøm». Allerede her ser man en tendens til å ville utvide fokuset fra musikkterapi til musikk og helse:

Bruken av musikkterapietoden GIM – *Guided Imagery and Music* – synes å være særlig effektiv med hensyn til terapeutisk å gripe inn på forskjellige bevissthetsnivåer. Musikk og ledet dagdrøm er en teknikk som innebærer lytting til utvalgt musikk i en avspent tilstand med sikte på å utløse forestillingsbilder, symboler og sterke følelser som springer ut av dypere lag i bevisstheten. GIM-forløpet refererer til en prosess hvor bruk av GIM-

teknikker sammen med andre måter å endre bevissthetstilstander på gjennom gjentatte terapitimer forsøker å fremme kreativitet, selvforståelse, estetisk følsomhet, religiøse og overpersonlige opplevelser, holistisk helbredelse og personlig vekst (ibid.: 172).

Senere på 1990-tallet tok Even Ruud fatt på både psykologistudier ved Universitetet i Oslo og GIM-terapiutdanning, samtidig med at han fortsatte ufortrødent i sine stillinger ved Institutt for musikkvitenskap og på musikkterapistudiet ved Norges musikkhøgskole. For å bli sertifisert GIM-terapeut, trengte han å gjennomføre et stort antall GIM-sesjoner. Han spurte da noen av studentene om vi ville stille som praksisklienter, og jeg tenkte at denne lyttebaserte musikkterapimetoden kunne gi innsikter i auditiv musikkanalyse som jeg jobbet med den gang. Resultatet ble langt mer enn som så – for mens jeg lå der og lyttet til musikken Even Ruud spilte for meg, opplevde jeg at GIM representerte selve *kongeveien* til musikalsk mening, for å låne en treffende metafor fra Freuds drømmeteor (selv om det etter hvert ble tydelig for meg at den kliniske GIM-konteksten hadde noen klare føringer på meningsdannelsen, blant annet i form av et sterkere fokus på visuelle assosiasjoner, interpersonlige relasjoner og konflikter i livet enn ved hverdagslytting til musikk). GIM-sesjonene med Even Ruud ga støtet til et mangeårig, fruktbart samarbeid både i NFR-prosjektet *Musical Gestures*, ledet av Rolf Inge Godøy, og til videre GIM-forskning i NFR-prosjektet «Music, Motion, and Emotion», hvor jeg også fikk den store glede av å samarbeide med GIM-terapeuten Svein Fuglestad.

Pragmatisk ping-pong: Musikk som samhandling og spill

Even Ruuds viktigste bidrag som musikkviter og -terapeut er å ha satt musikken og musikkterapien inn i en større sammenheng, og ut i livet. I det følgende vil jeg sette Ruuds eget arbeid inn i en større sammenheng ved å spille den opp mot noen sentrale filosofiske retninger i det 20. århundre – eller mer presist: Jeg vil spille *videre* på Even Ruuds og hans studenter Brynjulf Stige og Karette Stensæths tenkning omkring samhandling gjennom en filosofisk ping-pong-diskurs mellom deres tenkning, pragmatismen, kognitiv semantikk, Hans-Georg Gadamers spillbegrep (1960), Martin Heideggers tenkning omkring fysisk omgang med verktøy (1927) og James J. Gibsons «affordance»-begrep (1977, 1986). Innenfor academia har de ulike filosofiske retningene ofte blitt stående i isolasjon, med fare for stagnasjon som «menigheter» – ikke minst på grunn av det store havet som tradisjonelt har skilt amerikansk

fra kontinental filosofi, med tilsynelatende vanntette (men ved nærmere øyesyn svært *permeable*) skott mellom de to verdnene. Men i spill med og mot den musikkterapeutiske diskursen omkring samhandling, tilbys møtepunkter og filosofisk samhandling som ikke bare kan gi musikkterapien, men også filosofien, nye handlemuligheter.

I innledningskapitlet til *Music Therapy: Improvisation, Communication, and Culture* beskriver Even Ruud opplevelsen av å rives mellom ulike terapeutiske og vitenskapelige tenkemåter, og hvordan pragmatismen stadig dukket opp som alternativ: «When it has been so hard to establish ‘the truth’, the pragmatic values of theories and explanations seem to be a way to deal with competing claims of knowledge...» (Ruud, 1998: 8). Dette er meg bekjent det eneste stedet i Ruuds forfatterskap hvor pragmatismen som filosofisk retning er eksplisitt nevnt. Imidlertid er pragmatismens viktigste innsikter implisitt tilstede som en rød tråd gjennom hele forfatterskapet, både i form av en ydmykhet overfor de ulike teoretiske retningenes unike forklaringsverdier, og ikke minst i form av Ruuds fokus på musikk som *samhandling* og virksomhet. For å sette dette handlingsmomentet i perspektiv, vil jeg nå gi en kort presentasjon av pragmatismen, for så å spille opp mot kognitiv semantikk, en nyere filosofisk retning som står i stor gjeld til pragmatismen; før serveren går til Even Ruuds, Brynjulf Stiges og Karette Stensæths diskurser omkring musikkterapeutisk samhandling. (Gadamer, Heidegger og Gibson kommer på banen først i andre omgang av turneringen.)

Den filosofiske pragmatismen ble grunnlagt av Charles Sanders Peirce og videreført av blant annet William James og John Dewey. Alle tre hadde tverrfaglig bakgrunn og kombinerte filosofiske med naturvitenskapelige og/eller psykologiske perspektiver, og heri ligger noe av pragmatismens egenart som filosofisk retning. William James tar selv utgangspunkt i Charles Sanders Peirces artikkel «How to Make Our Ideas Clear» fra 1878, for å presentere pragmatismen som filosofi. Her hevder Peirce at våre forestillinger i virkeligheten er *handlingsregler*, og at vi for å utvikle en tankes mening, bare trenger å bestemme hvilken handling [conduct] den er egnet til å produsere – «Den handlingen er for oss tankens eneste betydning [significance]», konkluderer James i forelesningsmanifestet «What is Pragmatism?» fra 1904. Innenfor pragmatismen forstås altså mening som handling og erfaring, og ideer forstås først og fremst som instrumenter og handlingsplaner (Rosenthal, 2016).

Pragmatismen er en viktig forutsetning for «speech act theory», en gren av lingvistikken utviklet av filosofene J. L. Austin (1962) og John Searle (1969), som fokuserer

på de ulike formene for talehandlinger vi bruker i språklig kommunikasjon. Gjennom sin betoning av erfaring er pragmatismen også en viktig inspirasjonskilde for kognitiv semantikk, som filosofen Mark Johnson redegjør utførlig for i *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding* (2007). Både Johnson og de kognitive lingvistene Gilles Fauconnier og Mark Turner trekker åpenbare vekslers på pragmatismen i sin kritikk av den tradisjonelle lingvistikkens forståelse av begreper (concepts):

We have no concept *house*, but we do have a word, «house», and being able to use that word [...] requires the ability to construct, link, and activate the appropriate space configurations, frames, and cognitive models. [...] Any single use of the word «house» for any particular purpose will involve construction of meaning as an operation of selective integration over these various distributed spaces» (Fauconnier & Turner 1994: 33; jf. også Turner, 1996).

I likhet med Even Ruuds forståelse av auditiv persepsjon, sees mening innen kognitiv semantikk som noe som går langt utover hørselsbarken, og også langt utenfor språkets rekkevidde, idet meningsdannelsen involverer hele det menneskelige sanseapparat i en heterogen og svært kompleks interaksjon av kognitive prosesser. Dette innebærer også at både sansning og språklig mening er *multimodal*, dvs. involverer flere ulike sanser samtidig.

En annen sentral diskurs innen kognitiv semantikk som har relevans til Ruuds tenkning, er den kognitive lingvisten Michael Reddys analyse av det han kalte «the conduit metaphor» (Reddy, 1979). Denne metaforen gjenfinnes i den tradisjonelle forståelsen av kommunikasjon som enslags direkteoverføring av mentalt innhold fra avsender til mottaker, via språklige «beholdere» (ord eller setninger) som tas imot fra avsender som en «pakke». I doktoravhandlingen *Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien* (1990) fremsetter Even Ruud en kritikk av det han betrakter som et for snevert kommunikasjonsbegrep i musikkterapien som går rett inn i denne diskursen:

For musikkterapien kan kommunikasjonsmodellen imidlertid få flere uheldige konsekvenser idet vi ledes til å tro at terapi skjer gjennom mottakelse av musikalske budskap, og at vi videre ledes til å lete etter hva slike budskap evt. skulle bestå i. Dermed overser vi kanskje den rolle som klienten selv har som avsender av musikalske budskap, eller vi overser de

prosesser som ikke overføres gjennom musikken, men som de musikalske handlinger er med på å utløse, stimulere eller opprettholde (Ruud, 1990: 22–23).

Ruud påpeker at det implisitt i en slik «mekanisk» forståelse av kommunikasjon i musikkterapien ligger en forenkling av terapibegrepet, og hans videre drøfting er en nærmest forbløffende parallell til Reddys nå klassiske artikkel innen kognitiv metafor-teori, skrevet lenge før Ruud selv ble kjent med dette fagfeltet. For på samme måte som Reddy, kritiserer Ruud musikkterapien for å knytte musikalsk kommunikasjon til et bestemt «innhold» i musikken; og, skriver Ruud videre, «man postulerer at dette innholdet, gjerne uavhengig av musikalsk kodefelleskap, overføres til og blir virksom i en klient på en slik måte at prosessen kalles terapeutisk» (loc. cit.). Samhandlingsbegrepet lanseres av Ruud som et komplement til det tradisjonelle kommunikasjonsbegrepet:

Jeg velger her å legge avgjørende vekt på disse innvendingene og bruker derfor uttrykket «samhandling» i tillegg til «kommunikasjon». Musikalsk samhandling er ment som en omskrivning av uttrykket musikalsk kommunikasjon også fordi samhandling klarere dekker hva som skjer i mange musikkterapisituasjoner: Musikalsk samhandling er et konkret uttrykk for at det skjer en utveksling av musikalske handlinger mellom flere personer.

Ved å betone *handlings*aspektet oppnår vi også å tydeliggjøre hvordan musikken tillater begge parter i den musikalske samhandlingen å opptre som subjekt, dvs. både svare på og ta initiativ overfor hverandre. Ved at også klienten har kontroll over betingelser for samhandling, oppstår muligheter for å skrive den musikalske samhandlingsprosessen inn i en rekke spesialpedagogiske og målrettede initiativ, som mestringsopplevelser, som intasjonale personlige uttrykk eller som signaler for ønske om sosial tilknytning, kan musikkterapeuten bruke den musikalske samhandlings-situasjonen innenfor den terapeutiske plan som er utformet på bakgrunn av kunnskap om eller observasjon av klienten (ibid.: 23–24).

En forståelse av musikkterapi-praksisen som betoner meningen i og gjennom samhandling, er av opplagt verdi i et felt hvor terapeuten ofte arbeider med mennesker som står utenfor det språklige fellesskap; enten fordi de ikke har utviklet verbalpråk, har mistet språket eller kommer fra andre språkkulturer. Det har vært et klinisk

fokus på samhandling helt fra musikkterapiens spede begynnelse som disiplin i Norge, takket være Paul Nordoff og Clive Robbins' mange norgesbesøk, der det norske musikkterapi miljøet fikk kjennskap til deres kliniske improvisasjonsteknikker med funksjonshemmede barn (Nordoff & Robbins, 1971, 1977). Imidlertid var det mindre teoretisk diskurs omkring denne kliniske samhandlingspraksisen, og det var først med Even Ruuds bøker *Hva er musikkterapi?* (1980) og *Musikk som kommunikasjon og samhandling* (1990) at man fikk en mer solid teoretisk plattform for forståelsen av meningsdannelsen som skjer gjennom musikalsk samhandling.

I kjølvannet av disse bøkene har det fulgt en usedvanlig rik forskningsproduksjon fra Even Ruuds hånd, og gjennom sine mange tekster, sin undervisning og veiledning, har Ruud vært en åndelig far for flere generasjoner av musikkterapeuter. Brynjulf Stige og Karette Stensæth er to særlig sterke stemmer blant de mange norske musikkterapeutene som har videreutviklet Ruuds tenkning omkring musikalsk handling og samhandling. Begge har også bidratt til institusjonsbygging innen musikkterapiutdanning og -forskning, henholdsvis ved Høgskulen i Sandane og Griegakademiet i Bergen, og ved Norges musikkhøgskole.

Brynjulf Stige er en pioner innen samfunnsmusikkterapi, som tar et økologisk og sosiokulturelt perspektiv på enkeltindivider, og som tar aktivt i bruk deres kontekst, sosiale nettverk og muligheter for deltakelse og musikalsk samhandling. I sin samfunnsmusikkterapeutiske praksis og forskning anvender Stige «participatory action research», hvor både forskeren og de øvrige menneskene i gruppen er aktivt deltakende og handlende, ofte gjennom gruppefremføringer som har til hensikt å bidra til en opplevelse av inkludering og «empowerment» blant deltakerne (se for eksempel Stige, 2003, 2008; Ansdell & Stige, 2016; Stige, Ansdell & Elephant, 2010; Stige & McFerran, 2016; Stige & Aarø, 2012).

Karette Stensæth tar utgangspunkt i Even Ruuds handlingsorienterte definisjon av musikkterapien fra 1980 i sitt eget bidrag til festskriftet: «Musikkterapi er å gi nye handlemuligheter». Stensæth, som selv har arbeidet i mange år som musikkterapeut blant barn og unge med psykisk utviklingshemming, autisme og multihandikap, drøfter hvordan vi kan forstå forholdet mellom handling og intensjon i musikkterapeutisk improvisasjon og hva slags «nye handlemuligheter» som kan oppstå ut av dette. Også tidligere arbeider som hovedoppgaven *Musikkterapi som kjær – lek. Kva kan leiken seie om musikkterapeutisk samhandling?* (Stensæth, 2002), doktoravhandlingen *Music Answerability. A Theory on the Relationship between Music Therapy Improvisation and the Phenomenon of Action* (Stensæth, 2008) og artikkelen

«Interaktiv helseteknologi – nye muligheter for musikkterapien?» (Stensæth & Ruud, 2012) reflekterer over ulike handlingsaspekter ved musikkterapeutisk praksis; sistnevnte artikkel i form av videoanalyser av to funksjonshemmede barn uten verbalspråk som utforsker spesialutviklede musikk-møbler sammen med voksne medhjelpere.

Stensæth har, som vi har sett, fokusert på den musikkterapeutiske samhandlingens karakter av *lek* – og med Stensæths omtale av musikkterapi som *kjær – leik* bringes den filosofiske samhandlingen tilbake over på vår egen side av Atlanterhavet; nærmere bestemt til den tyske hermeneutikeren Hans-Georg Gadamer's spillbegrep (1960), som er et felles berøringspunkt i Stensæths og min egen forskning, idet spillbegrepet har stor relevans både for forståelsen av musikkterapeutisk improvisasjon og musikalsk mening. Gadamer anså spill som en nøkkel til forståelsen av kunstverker, da spillmetaforen i følge ham gjør det mulig å sette verket [evt. improvisasjonen] selv i forgrunnen, for derved å befri meningen fra det klassiske skillet mellom subjekt og objekt. Også her kan vi trekke paralleller til Even Ruuds beskrivelse av musikalsk samhandling:

... kunstverket [evt. improvisasjonen] er ikke en gjenstand som står overfor et subjekt som eksisterer i seg selv. Kunstverkets egentlige væren består snarere av at det omdannes til en erfaring som forvandler den som gjør erfaringen. Kunstnerfaringens «subjekt», i betydningen det som forblir og fastholdes, er ikke den erfarendes subjektivitet, men kunstverket selv. Nettopp her får spilllets værensmåte sin betydning, for spillet har sitt eget vesen uavhengig av de spillendes bevissthet. Spillet foreligger egentlig først når subjektivitetens væren-for-seg ikke begrenser den tematiske horisonten og når det ikke finnes noen spillende subjekter. Spillet's subjekt er ikke de som spiller. Det er snarere slik at spillet bare blir fremstilt gjennom dem som spiller (Gadamer, 1960: 133).

Mens spillet ved musikklytting foregår mellom den klingende musikk og lytteren, anvendes ofte *instrumenter* i musikalsk samhandling. I sin doktoravhandling betegner Even Ruud instrumenter som «redskaper vi bruker til å utvikle oss gjennom» (Ruud, 1990: 141) og viser til at den auditive persepsjonen «blir avgjørende preget av virksomheter og handlinger overfor gjenstander» (ibid.: 143). For å belyse dette, trekker Ruud inn sosiologen Regi Enerstvedts virksomhetsbegrep og utviklingspsykologen Alexejev Leontjevs fokus på at persepsjon er avhengig av aktiv motorisk medvirkning: Mennesket utvikles gjennom virksomhet, for eksempel er evnen til

å oppfatte tonehøyde avhengig av aktiv bruk av stemmeverktøyet. Senere har Even Ruud i samarbeid med Karette Stensæth utforsket mer ukonvensjonelle instrumenter i form av interaktive IKT-baserte ting som ORFI-moduler/puter og musikk møbler (Stensæth & Ruud, 2012, 2014). Selv om disse gjenstandene ikke er det man tradisjonelt forbinder med musikkinstrumenter, er fokuset det samme: å bruke instrumentene som redskaper for kommunikasjon og samhandling (Ruud, 2014: 141).

Også Gadammers lærer, eksistensfilosofen Martin Heidegger, kan kaste lys over bruken av instrumenter i musikalsk samhandling – for i følge Heidegger bringer vår hverdagslige, praktiske omgang med bruksting (*Zeug*) oss i kontakt med «det værende som møter oss nærmest» (Heidegger, [1927] 2007: 91); vi kommer altså nærmere vår egen «derværen» eller væren-i-verden (*Dasein*) gjennom fysisk omgang med bruksting enn gjennom språklig erkjennelse. Heidegger skriver videre «at den nærmeste omgangsmåten [*Umgang*] ikke er den rent fornemmende erkjennelsen [*Erkennen*], men derimot den håndterende, brukende besørgingen, som har sin egen 'erkjennelse'» (loc.cit.). Ut fra dette perspektivet, kan man si at både terapeut og klient, uavhengig av språklige ferdigheter, kommer nærmere sin egen væren-i-verden gjennom musikkterapeutisk samhandling enn det man er i stand til ved hjelp av språklig kommunikasjon, enten verktøyene som brukes er instrumenter, stemmen eller andre måter å bruke kroppen på. Og det er interessant å merke seg at også Heidegger knytter eksplisitt an til de greske begrepene «prágmata» og «práxis»:

Grekerne hadde et passende uttrykk for «tingene»: *prágmata*, altså det man har å gjøre med i den besørgende omgangen (*práxis*). De lot imidlertid nettopp den spesifikt «pragmatiske» karakter hos *prágmata* bli liggende uoppklart, og bestemte dem «i første omgang» som «blotte ting». Det værende som møter oss i besørgingen, skal vi kalle *bruksting* [*Zeug*]. I omgangen foreligger skrivesaker, sytøy, verktøy, kjøretøy, måleutstyr. [...] Brukstingen er i sitt vesen «noe til å...» (ibid.: 93).

Instrumenter er til å spilles på – og med dette er det på tide å krysse Atlanteren igjen for å gjøre nok en pragmatisk kobling mellom kontinental filosofi og amerikansk psykologi. Turen går denne gang til James J. Gibsons «affordance»-begrep (1977, 1986), som kan sees i forlengelsen av pragmatismen (Gibson studerte med James-eleven E. B. Holt); ringen blir altså sluttet ved at den filosofiske reisen for å sette Even Ruuds tenkning i perspektiv, ender tilbake ved utgangspunktet, den filosofiske pragmatismen (som også Ruud selv, som vi har sett, stadig har vendt tilbake til).

Gibsons «affordance»-begrep, som det for øvrig var Even Ruud som introduserte meg for, er en forbløffende parallell til Heideggers utlegning av brukstingenes vesen som «noe til å» – for å si det med Gibson: Instrumenter *tilbyr* å spilles på, slik stemmen tilbyr å synges med, rytmer tilbyr å danses til, og musikk generelt tilbyr samhandling, mening, tilknytning, identitet, selvbekreftelse, lek, glede, skjønnhet, emosjoner og helse. Gibson forstår «affordances» som alle *handlingsmulighetene* som ligger latent i menneskers og andre dyrs miljø: «The affordances of the environment are what it *offers* the animal, what it provides or furnishes, either for good or for ill» (Gibson, 1986: 127). I følge Gibson finnes handlingsmulighetene uavhengig av om de blir oppdaget eller ei, men de realiseres kun gjennom (menneske)dyrenes interaksjoner med omgivelsene. I tråd med dette, ser Gibson persepsjon som en *aktiv handling* som foregår med våre kropper i samhandling med omgivelsene og hverandre; derav betegnelsene «ecological perception» og «perception-action theory». Gibson selv fokuserer på visuell persepsjon, men forståelsen av «affordances» som handlingsmulighetene våre omgivelser tilbyr, kan like gjerne anvendes på auditiv persepsjon, musikalsk samhandling, musikklytting og ikke minst musikkterapi, som man kan se av det store antall musikk- og musikkterapipublikasjoner det siste tiåret som gjør bruk av «affordance»-begrepet (se f.eks. DeNora, 2000, 2003; Batt-Rawden, DeNora & Ruud, 2005; Clarke, 2005; Jonsdottir, 2008; Krüger, 2008; Ruud, 2008, 2014; Rolvsjord, 2008; Stige, 2008; Bonde, 2009, 2014; Vist, 2009; Skånland, 2011; Trondalen, 2011; Overå, 2013; Beckmann, 2014; McFerran, 2015 og Aksnes & Ruud, 2006, 2008).

I lys av Gibsons teorier forstås ikke bare klinisk improvisasjon, men også «reseptiv» GIM-lytting og hverdagslytting til musikk som *aktive handlinger*, og dette er det mest radikale momentet ved Gibsons tenkning. For mens man tradisjonelt har sett på persepsjon generelt, og musikklytting spesielt, som et subjekts passive mottakelse av informasjon fra den objektive verden «der ute», og persepsjonspsykologiens fokus på sanseapparatets (inkl. hjernens) analyser av «sansedata» snarere enn på kroppens fysiske interaksjoner med omgivelsene, betrakter Gibson sansningen som inter-aktiv, eller sam-handlende for å gripe tilbake til terminologien fra Even Ruuds doktoravhandling.

For mitt eget forskningsfelt, musikalsk mening, er det to spesielt viktige implikasjoner av dette. For det første tilbyr Gibsons «affordance»-begrep en forståelse av musikalsk mening som anerkjenner at visse musikalske strukturer, gester og klanger – altså forhold ved lyden selv – kan tilby visse former for mening ut fra lytternes biologiske og/eller kulturelle forutsetninger; samtidig som man unngår essensia-

listiske posisjoner der mening betraktes som iboende i musikken, utenfor tid og sted. Musikalsk mening er altså ikke noe *i* musikken som vi passivt mottar (jf. «the conduit metaphor»), men noe som skjer i relasjonen mellom den klingende musikken og oss selv, og som vi *tar aktivt imot*. For det andre, er det opptil oss som lyttere å velge om vi *vil* ta imot det musikken utfra biologiske og/eller kulturelle forutsetninger tilbyr oss. Even Ruud har belyst denne problemstillingen i artikkelen «Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi»:

Nå er det riktignok slik at innenfor den kulturkretsen vi er kjent med, vil vi oppfatte at musikk som er laget for å berolige, for å øke spenning og dramatik, eller stimulere oss, kan oppfattes på denne måten av de fleste. Langsamt tempo, rolig puls, få sprang i melodien osv. vil oppfattes av mange av oss som beroligende musikk. Vi kan på den måten si at visse musikkstrukturer, framført på en bestemt måte, tilbyr oss en bestemt mening. Hvis vi ønsker å ta imot og bruke denne «beroligende» musikken, for eksempel til å roe oss ned, kan vi si at vi approprierer denne meningen og lever den ut i praksis. Det er på den måten en forskjell mellom å si at en bestemt mening er skrevet inn i musikken og det å si at musikken tilbyr (afford) en bestemt mening og bruk (Ruud, 2008: 14–15).

Her er Ruud inne på at det finnes flere ulike nivå i musikkopplevelsen. I sitt bidrag til festskriftet, drøfter Lars Ole Bonde disse ulike nivåene med utgangspunkt i en teoretisk nivå-forståelsesmodell som Even Ruud introduserte, og Bonde selv har videreutviklet og lagt til grunn i sin bok *Musik og menneske. Introduksjon til musikkpsykologi* (2009) samt i artikkelen «Musikterapeutisk musikforståelse» (2014). Modellen skiller mellom fire grunnleggende egenskaper og fire opplevels-, forståelses- og analysenivåer til musikk:

- Det fysiologiske niveau – som svarer til musikk som fysisk, klingende fænomen: Det er musikkens «materielle» egenskaper. [...]
- Det syntaktiske niveau – svarende til musikk som æstetisk fænomen: Det er de ordnede eller strukturerte elementer. [...]
- Det semantiske niveau – svarende til musikk som meningsbærende fænomen: det er musikkens «budskap» eller referencer til en ydre eller indre verden. [...]
- Det pragmatiske niveau – svarende til musikk som sosialt, interaktivt fænomen: det er musikkens rolle i den sociale kontekst eller i den terapeutiske proces. Analyse på dette niveau interesserer seg for det musikalske sam(men)spil mellom flere aktører og for dets funksjon i den sociale proces – Dette er

altså en forståelse av *Musik som interaktion*. (En musikerterapeutisk analyse vil interessere sig for samspilletts rolle i behandlingsforløpet – dette er *Musik som kommunikation og samhandling*.) (Bonde, 2009: 23–24).

Igjen og igjen kommer vi tilbake til det sentrale bidraget Ruud har gitt oss gjennom sin pragmatisk anlagte tenkning omkring musikk som kommunikasjon og samhandling; hva musikk tilbyr og hvordan vi bruker den. Det var opprinnelig tiltenkt en tilleggsdel i artikkelen med overskriften «Det kommer an på *bruken*: Musikklytting i GIM vs. hverdagslytting», da pragmatismens handlingsorienterte forståelse av mening kan kaste lys over forholdet mellom estetisk og terapeutisk musikkbruk og mening. Her var også tiltenkt en drøftelse av Ruuds fokusdreining i de senere år fra musikkterapi til *musikk og helse*, med hans appropriering av og senere samarbeid med musikk sosiologen Tia DeNora som viktig omdreiningsnøkkel. DeNora var den første til å anvende Gibsons «affordance»-begrep på musikk i boken *Music in Everyday Life* (2000), og senere i *After Adorno, Rethinking Music Sociology* (2003), hvor hun bruker «affordance»-begrepet for å belyse musikkens potensiale som organiserende medium: «To speak of music as affording things is to suggest that it is a material against which things are shaped up, elaborated through practical and sometimes non-conscious, *action*» (DeNora, 2003: 46–47; min utheving). To år senere publiserte Kari Bjerke Batt-Rawden, Tia DeNora og Even Ruud en studie som fokuserer på helsefremmende effekter av musikklytting hos kronisk syke, hvor de fant store helsegevinster i form av økt velvære og livskvalitet hos deltakerne som lærte å bruke musikklytting til selvpleie i møte med sykdom. Imidlertid er vi mange som ønsker å hylle Even Ruud i dag, og jeg har allerede tatt mer enn tilmålt plass, så en videre utlegning av disse viktige momentene ved Ruuds tenkning må vente til neste artikkel.

Kritiske røster har hevdet at Ruud forfremmer et instrumentelt musikk syn, som underminerer musikkens estetiske autonomi. Jeg vil snarere hevde at Even Ruuds arbeider viser hvordan musikkens estetiske, psykologiske, identitets-, helse- og samfunnsmessige handlingsmuligheter er gjensidig avhengige og forsterkende. Ved å alltid være i bevegelse mellom musikk og samfunn, musikk og identitet, musikk og helse, har Even Ruud vist oss at musikk tilbyr en stor forskjell i våre liv. Da er det bare å ta imot, i dyp takknemlighet over alle handlingsmulighetene både musikken og Ruuds arbeider har gitt og vil fortsette å gi i mange år fremover.

Referanser

- Aksnes, H. (1991). Musikk som angst- og smertedependende middel. *Musikkterapi*, 2(91), 5–33.
- Aksnes, H. (2002). *Perspectives of musical meaning. A Study Based on Selected Works by Geirr Tveitt*. (Doktorgradsavhandling), Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Aksnes, H. & Fuglestad, S. (2012). A Comparative Study of Transcriptions Based on Five Selected GIM Programs. I *Proceedings of the 9th European GIM Conference, «Music, Imagery and Psychotherapy» Laguardia, Spain, 2010*. Instituto MAP, música, arte y proceso, Vitoria-Gasteiz (Álava), Spania, 2012, s. 104–115.
- Aksnes, H. & Ruud, E. (2006). Metonymic Associations of Nature and Culture in a BMGIM Program. *Nordic Journal of Music Therapy*, 15(1), 49–57.
- Aksnes, H. & Ruud, E. (2008). Body-based schemata in receptive music therapy. *Musicae scientiae*, XII(1), Spring 2008, 49–74.
- Ansdell, G. & Stige, B. (2016). Community Music Therapy. I J. Edwards (red.) *The Oxford Handbook of Music Therapy*. Oxford: Oxford University Press.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words: the William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Batt-Rawden, K., 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(2), 120–136. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08098130509478134>
- Beckmann, H. B. (2014). *Den livsviktige musikken. En kvalitativ undersøkelse om musikk, ungdom og helse*. (Doktorgradsavhandling), Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Bonde, L. O. (2009). *Musik og menneske. Introduktion til musikkpsykologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bonde, L. O. (red.). (2014). *Musikterapi: Teori – Uddannelse – Praksis – Forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark*. Århus: Klim.
- Clarke, E. F. (2005). *Ways of Listening. An ecological approach to the perception of musical meaning*. Oxford: Oxford University Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2003). *After Adorno. Rethinking Music Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Fauconnier, G. & Turner, M. (1994). *Conceptual Projection and Middle Spaces*. Technical Report 9401. University of California, San Diego: Department of Cognitive Science.
- Gadamer, H.-G. [1960]. *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (overs. L. Holm-Hansen). Oslo: Pax, 2010. Originaltittel: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*.
- Gibson, J. J. (1977). The Theory of Affordances. I R. Shaw & J. Bransford (red.) *Perceiving, Acting, and Knowing: towards an Ecological Psychology*, s. 67–82. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gibson, J. J. (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Heidegger, M. [1927]. *Væren og tid*. (overs. L. Holm-Hansen). Oslo: Pax, 2007. Originaltittel: *Sein und Zeit*.
- James, W. (1904). What is Pragmatism? From series of eight lectures dedicated to the memory of John Stuart Mill. I W. James (1907) *Pragmatism, A New Name for Some Old Ways of Thinking*. New York, NY: Longmans, Green & Co. Hentet 13. august 2016 fra <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/james.htm>
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Jonsdottir, V. (2008). Music therapy and early intervention from a caring perspective. I G. Trondalen og E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s. 367–384. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Krüger, V. (2008). Musikkterapi som læring i praksisfellesskap – en fortelling om et rockeband. I G. Trondalen og E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s. 399–413. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- McFerran, K. (2015). Adolescent music is not problematic. I G. E. McPherson (red.) *The Child as Musician. A handbook of musical development*, second edition. Oxford: Oxford University Press.
- Nordoff, P., & Robbins, C. (1971). *Therapy in Music for Handicapped Children*. London: Victor Gollancz.
- Nordoff, P. & Robbins, C. (1977). *Creative Music Therapy. Individual Treatment for the Handicapped Child*. New York: John Day.
- Overå, M. (2013). *Hekta på musikk*. Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Peirce, C. S. (1878). How to Make Our Ideas Clear. *Popular Science Monthly* 12, January 1878, s. 286–302. Hentet 13. august 2016 fra <http://www.peirce.org/writings/p119.html>
- Reddy, M. J. (1979). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. I A. Ortony (red.) *Metaphor and Thought*, s. 284–310. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rolvjord, R. (2008). En ressursorientert musikkterapi. I G. Trondalen og E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s. 123–137. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Rosenthal, S. B. (2016). Pragmatism. I *Encyclopaedia Britannica*. Hentet 14. august 2016 fra <https://global.britannica.com/topic/pragmatism-philosophy>
- Ruud, E. (1980). *Hva er musikkterapi? En innføring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum.
- Ruud, E. (1998). *Music Therapy: Improvisation, Communication, and Culture*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I G. Trondalen og E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s. 5–28. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2014) Health affordances of the RHYME artefacts. I K. Stensæth (red.) *Music, Health, Technology and Design*, s. 141–156. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 8. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2015). *Fra musikkterapi til musikk og helse*, Bind I og II. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skånland, M. S. (2012). *A technology of well-being. A qualitative study on the use of MP3 players as a medium for musical self-care*. (Doktorgradsavhandling), Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Stensæth, K. (2002). *Musikkterapi som kjær – leik. Kva kan leiken seie om musikkterapeutisk samhandling?* (Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo). K. Stensæth, Oslo.
- Stensæth, K. (2008). *Music Answerability. A Theory on the Relationship between Music Therapy Improvisation and the Phenomenon of Action*. (Doktorgradsavhandling), Norges musikkhøgskole, Oslo.

- Stensæth, K. & Ruud, E. (2012). Interaktiv helseteknologi – nye muligheter for musikkterapien? *Musikkterapi* 2012(2), 6–20.
- Stensæth, K. & Ruud, E. (2014). An interactive technology for health: New possibilities for the field of music and health and for music therapy? A case study of two children with disabilities playing with 'ORFI'. I K. Stensæth (red.) *Music, Health, Technology and Design*, s. 39–66. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 8. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Stige, B. (2003). *Elaborations toward a Notion of Community Music Therapy*. (Doktorgradsavhandling), Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo/Høgskulen i Sogn og Fjordane. Oslo: Unipub.
- Stige, B. (2008). Samfunnsmusikkterapi – mellom kvardag og klinikk. I G. Trondalen og E. Ruud (red.) *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s. 139–159. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 1. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Stige, B., Ansdell, G. & Elefant, C. (2010). *Where Music Helps: Community Music Therapy in Action and Reflection*. Surrey, England: Ashgate.
- Stige, B. & McFerran, K. (2016). Action Research. I B. Wheeler & K. M. Murphy (red.) *Music Therapy Research. Third Edition*, s. 429–440. Dallas, TX: Barcelona Publishers.
- Stige, B. & Aarø, L. E. (2012). *Invitation to Community Music Therapy*. New York: Routledge.
- Trondalen, G. (2011). Musikere, identitet og helse. Musikklytting som identitetsstyrkende handling. I L. O. Bonde & K. Stensæth (red.) *Musikk, helse og identitet*, s. 107–140. Skriftserie fra Senter for musikk og helse, vol. 4. Oslo: Norges musikkhøgskole
- Turner, M. (1996). *The Literary Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap. En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse*. (Doktorgradsavhandling), Norges musikkhøgskole, Oslo.

Even Ruuds musikkbegrep anno 1986: En akademisk horisont for å forstå musikk i kontekst

Odd Skårberg

*Professor i musikkvitenskap
Høgskolen i Innlandet*

SAMMENDRAG

Artikkelen tar utgangspunkt i en tekst fra 1986, skrevet av Even Ruud og Tellef Kvifte; Musikk, identitet og musikkformidling. Som student ved Institutt for musikkvitenskap gav denne teksten viktige implikasjoner for mange slik den lanserte en kontekstuell musikkforståelse, basert på aktørers verdiforankringer, deres musikalske smak og kulturelle orientering. Artikkelen trekker fram noen hovedpunkter fra denne teksten og knytter videre an til Even Ruud og Odd Are Berkaaks kulturanalyse av et rockeband i Oslo på begynnelsen av 1990-tallet. Mange av de teoretiske betraktninger som Musikk, identitet og musikkformidling lanserte i 1986, ble slik sett operasjonalisert og testet empirisk gjennom denne forskningen på lokal musikkaktivitet noen år senere. Artikkelen belyser også Ruuds interesse for populærkulturelle fenomener som musikkvideo og andre tekstuelle aspekter som populærmusikk kan sies å bestå av. Artikkelen avsluttes med en mer personlig vurdering av Ruud som veileder på min hovedoppgave og på mitt doktorarbeid.

Nøkkelord: *Musikk og identitet, kulturanalyse, musikkvideo, populærmusikk*

Liten tekst – store implikasjoner

Ved Institutt for musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo, utga Even Ruud og Tellef Kvifte i 1987 et stensilert hefte med tittelen *Musikk, identitet og musikkformidling* (MIM). Men allerede høsten før ble heftet brukt som pensum på det som på den tiden het Storfag i musikk ved IMV.¹ Storfaget var egentlig Jon Roar Bjørkvolds arena, men akkurat høsten 1986 var han i USA, og Ruud var hovedlærer og jeg var en av studentene på kullet. Vi var en gruppe på om lag 25 studenter, og var således de første som ble konfrontert med tankene som Ruud og Kvifte målbar i dette skriftstykket. Teksten omhandler forholdet mellom musikalsk lyd og de forhold som omgir lyden. Nærmere bestemt er det to temaer som diskuteres, I: Hvordan musikkforskere eller musikkformidlere må tydeliggjøre sin egen verditilknytning til musikk og II: At det ikke bare er musikken selv som i første rekke er opphavet til opplevelsen, men samtalen, den «situasjonen» musikken oppleves i. Ut av disse premissene la forfatterne fram følgende hypotese:

Hva vi hører er lyd som sosialt konstruert mening. Vi finner med andre ord ikke «meningen i musikken» ved å dekonstruere musikken selv, men bare gjennom å dekonstruere de sosiale situasjoner vi som individer har lært oss å verdsette musikken i (Ruud & Kvifte, 1986: 2).

Det var i faget «Musikkformidling» Ruud presenterte teksten, og jeg husker at han gjorde et poeng ut av sitatet ovenfor ved å si at mange nok ville kunne rygge tilbake for en slik påstand, men at det like fullt var viktig å forsøke å rydde opp i det store temaet «Hva er musikk?». Blant oss studenter ble det da også en slags todeling i resepsjonen av teksten. Det var mitt inntrykk at det var en stor gruppe som leste teksten som én av mange på pensum, og som pugget og sto til eksamen – ferdig med det! Så var det en liten gruppe studenter som, ofte høylytt, diskuterte Ruud og Kvifte i kantina. I denne gruppen var det noen som avviste hele teksten. Kronargumentet deres var at Ruud og Kvifte ikke hadde tenkt dypt nok omkring musikkens «vesen og egenart», og at de satte seg helt på utsiden av muligheten for å sette begrep på dype følelser og eksistensiell erkjennelse gjennom musikk. Ord som «relativisme» og sågar «verdinihilisme» ble også kastet fram i kantina, gjerne blant dem som

1 I 2000 ble heftet lagt ut med nytt forord ut på hjemmesiden til IMV der det heter at «Selv om forfatterne kanskje synes teksten i dag virker noe gammeldags, har vi latt den stå i sin opprinnelige form». I denne artikkelen er sitatene hentet fra mitt stensilhefte fra 1986 med røde understrekninger og en del NB'er i marginen. Selv om alle delkapitler finnes i 1986-utgaven, er de i utgaven fra 2000 supplert med gruppeoppgaver og med noen få supplementter ellers.

skulle til å skrive, eller skrev på hovedoppgaver innen musikkestetikk og –filosofi. Men det var også noen få i denne gruppen som ikke helt ville avvise Ruud og Kvifte, men som snarere ble trukket til disse tankene fordi de muligens satte ord på noen diffuse følelser og stemninger man gikk og kjente på, og som man kunne relatere til sitt eget liv. Jeg var blant dem. Da jeg begynte å studere musikk i 1985, visste jeg ikke hva «verdinihilisme» var for noe. Relativisme som utfordring i human- og samfunnsvitenskap hadde jeg heller ikke skjenket en tanke – når sant skal sies. Men jeg visste at musikk kunne bevege folk, både kroppslig og mentalt. Det hadde jeg erfart mange ganger som bandmusiker eller bare i duo-danseband med orgel og trommer – ja kanskje særlig der. Fra jeg var 16 år hadde jeg og en kompis på trommer spilleoppdrag som: Juletreffest, borettslag på Stovner. Kl. 17: Julesanger rundt treet for unga. Deretter å spille til dans fra kl. 21 til midnatt – med mulighet for en time til mot ekstra betaling. I tillegg hadde jeg, mer på et personlig plan, merket hvordan musikk som jeg i utgangspunktet stilte meg likegyldig til, kunne skape voldsomme virkninger i en ung mann fordi du opplevde noe gjennom denne musikken: et kyss, en dans med en pike, en stemning på en ferietur til Grand Canaria etc.

For meg framsto derfor teksten til Ruud og Kvifte som intuisjonsriktig. Musikk realiseres alltid i en sammenheng, den er alltid ladet med mening, og får tilført ny mening i den bruksmåten musikken spiller seg ut i. Duo-dansebandet igjen: Det var forskjell på å spille i et bryllup på Skarnes og å spille på fest for det jødiske trossamfunn i Oslo. På Skarnes: mer gammaldans, mindre latin. I det jødiske trossamfunn: masse latin og det nyeste fra hitlistene. På julebord for Transportavdelingen i Posten derimot: mer rock, gjerne Elvis og noen ordentlige «klinelåter» etter midnatt – hvis du skulle få det avtalte honorar for jobben! La meg også legge til at da jeg leste teksten på ny etter et år på grunnfag sosiologi – der såkalt konfliktteori var sentral, og de store strukturfunksjonalistiske modeller virket akterutseilte – fikk følgende passasje en ny klang:

Musikklivet er snarere å oppfatte som en kampplass mellom kulturelle verdier. Fordi musikken er et av de sterkeste midler vi har til å signalisere personlig og sosial identitet ligger det atskillig mer konflikt enn forsoning innbakt i den musikalske kommunikasjonen. I alle fall ønsker vi som en arbeidshypotese å fokusere på «den splid» musikken er med på å skape, de forskjeller i verdier som musikken synliggjør (Ruud & Kvifte, 1986: 1).

I det kommende vil jeg argumentere for at denne lille teksten har gitt noen helt sentrale epistemologiske føringer for forståelsen av musikkbegrepet i norsk musikk-

vitenskapelig sammenheng. Artikkelen ønsker å vise hvordan disse tankene har blitt videreutviklet av Ruud selv og av andre, mot en mer kompleks og empirinær forståelse av forholdet mellom musikk, aktør og samfunn. Det er således artikkelens påstand at Ruud og hans kollega Kvifte i 1986 gav retning til den mangefasetterte kultur- og samfunnsorienterte musikkvitenskapen vi finner i Norge i dag.

Et tenksomt fadermord ved IMV?

Hva er så hovedbudskapet i *Musikk, identitet og musikkformidling*? Sentrale momenter er allerede nevnt: Musikk kan ikke forstås uavhengig av situasjonen musikken opptrer i. Musikk signaliserer ulike former for identitet, og det er svært vanskelig å betrakte musikk uavhengig av et sett verdier som vi, så å si, fyller musikken med. Utgangspunktet er rent informasjonsteoretisk. Vi opparbeider musikalsk kodefortrolighet gjennom sosialisering. Vi lærer å høre forskjeller i musikalske forløp, og informasjonsmengden vil avgjøre om vi liker musikken. Slik vil informasjonsteorien gi svar på hvorfor vi ikke liker musikk med for stor informasjonsmengde. Forfatterne gir ikke eksempler på slik musikk, men det er lett å tenke seg at det kan dreie seg om atonal musikk, fri improvisasjon, støymusikk osv. Men så gjør Ruud og Kvifte følgende manøver: Det viser seg nemlig at vi ofte ikke liker den enkle musikken heller; «popmusikk, gammaldans, country and western, Mozart, eller hva det måtte være av musikk som ikke kunne anklages for å framstille seg som 'uforståelig'!» (Ruud & Kvifte, 1986: 4). For å forklare dette, må de musikalske forskjellene tillegges betydning. Det er ikke nok bare å skjelne mellom klang A og B, men vi vil også knytte en betydning til de skillende faktorer. Og slik nærmer vi oss, i følge forfatterne, kjernen i teksten:

Forskjellen mellom ulike måter å organisere lyder på kan vanskelig la seg beskrive eller oppleve/forstå uten at de knyttes til verdier. Vi bruker uttrykket «identitet» for å betegne totaliteten av de betydninger som knyttes til oppfattelsen av slike forskjeller (Ruud & Kvifte, 1996: 4).

Dette poenget utvikles så langs ulike akser, hvor jeg i denne sammenheng bare skal trekkes fram en diskusjon om musikkbegrepets paradigmer og noen pedagogiske implikasjoner som forfatterne avslutter teksten med.

Som annen vitenskap er musikkvitenskap forankret i paradigmer, altså grunnantakelser om selve fenomenet musikk, fagets metodologi og dets epistemologiske forankringer. Slik vil musikkvitenskapen være befolket med aktører, som har ulike svar på hva som oppfattes som sentrale vitenskapsteoretiske spørsmål. Selv om det ikke skrives i rene ord, er det ikke vanskelig å lese MIM som et tidlig partsinnlegg for et alternativ til den verknære musikkvitenskapen som så mange ved IMV oppfattet som det rådende paradigmet i 1986. Jeg har senere spurt meg om MIM ble oppfattet som et faglig fadermord blant enkelte kolleger på IMV? Det vet jeg ikke, det var mange etasjer i Chateau Neuf og vi studenter på lavere grad bevegde oss sjelden lenger opp enn til lesesalen i andre etasje. Men for meg viste teksten i alle fall vei inn i nye tankemåter om hva en kulturforankret musikkvitenskap kunne være. Ikke minst bifalt jeg hvordan teksten til slutt skisserer en mulig musikkpedagogikk «hvor det vil være av stor betydning å ta utgangspunkt i den musikalske tilhørighet som eleven befinner seg i» (1986: 31). Riktignok kommer det øyeblikkelig en advarsel om at det kanskje ligger en pedagogisk optimisme i dette. Hvis det er slik forfatterne hevder, at musikalsk identitet ofte stikker dypt, vil en pedagogisk «pådytter» kunne oppleve at musikken virker truende eller støtende på lytterens identitet. Teksten gir ingen «oppskrift» på slike dilemmaer, men peker på dem.

Teksten støtter seg på en nokså beskjeden litteraturliste; ti referanser, der syv er akademiske arbeider. Det som preger framstillingen er rekken av diskusjonselementer som til sammen trekker opp et stort lerret, men hvor det var plass til nye farger og motiver. Teksten var dyptgripende for de som følte gjenklang med tankene og er fremdeles en øvelse i å sette aktører i sentrum av et begrep om musikk.

Rockeforskeren

Da Ruud presenterte MIM, underviste han også i populærmusikk på IMV. Han var opptatt av det framvoksende mediefenomenet musikkvideo, og gav ut boka *Musikk for Øyet* i 1988. I forordet skriver Ruud at popartister bærer kunstverket utenpå seg. Ikke som kommersielle kunstnere, men som utformere av en kunstnerisk kommersialisme. Og denne kommersialismen kunne Ruud konstatere ikke bare i musikkvideoer, men i alle de «tekster» av sekundær art som avleddes av den allerede komplekse flerdimensjonale tekst en musikkvideo er. I tillegg kommer den tertiære tekst, den avlesning som mottaker selv produserer i resepsjonssituasjonen (Ruud,

1988: 93). Ruud var oppriktig fascinert av musikkvideoen som populærkulturelt forskningsfenomen, og som sitatet ovenfor gjør oppmerksom på, ser vi en inndragelse av mange teoretiske tradisjoner i en slik studie: TV- og filmhistorie, resepsjonsforskning og framveksten av en ny mediepedagogikk. I flere år hadde han da også tatt opp en anselig mengde musikkvideoer, og på kontoret hadde han en stor videosamling, som gjorde inntrykk på oss som valgte populærmusikk som forskningsfelt. Det var bare en ting som trakk inntrykket ned: Videoforformat var feil. Som så mange andre, som tidlig på 1980-tallet begynte å gjøre videoopptak, satset Ruud på avspillingsformatet Betamax. Det var en tabbe. Beta (som det bare ble kalt) hadde ikke livets rett, og alle forsto – i alle fall fra 1985 – at VHS var framtidens videoforformat. Betamax, der suffikset max kom fra maximum og i følge Sony skulle implisere «storhet», signaliserte plutselig det forgangne. Ruud forsto også dette, men altså litt for sent, syntes vi studenter. Likevel oppfattet vi Ruud som vår mann. Han hadde en pedagogisk form som innbød til dialog og høyttenkning, samtidig som det virket som om han var den eneste i lærerstaben på IMV som tok populærmusikken på alvor – som et viktig område for akademisk behandling. Og for ordens skyld: VHS-formatet ble også Ruuds format, og mange musikkvideoer ble analysert og diskutert i Ruuds forelesninger om «musikk for øyet».

Selv ble Ruud nå trukket enda mer mot populærmusikk, og da særlig rock. I dette tidsrommet traff han sosialantropolog Odd Are Berkaak som i 1989 ferdigstilte sin doktoravhandling om rock som musikk- og kulturstilistisk fenomen: *Erfaringer fra risikosonen: Opplevelse, Utforming og Traderingsmønster i Rock and Roll*. Som tittelen antyder, var ikke Berkaak sitt fokus å undersøke en særskilt stil eller sjanger innenfor rocken. Ambisjonen var å dokumentere rock som en helhetlig og prosessuell opplevelse. Berkaak så rock som et sentralt identifikasjonspunkt for etterkrigstidens mange ungdomskull. Nettopp derfor måtte rock studeres som musikalske og kulturelle bevegelser, hvor musikkformen går fra navnløse, ikke-kategoriserbare musikkutkast via stilistiske utforminger, for så å bli et historisk inventar i den store tradisjonen om rock.

På hvilken måte gav slike tanker innspill til Ruuds videre forskning? For det første ble både han, undertegnede og mange andre slått av den tematiske iderikdommen som Berkaak la for dagen. Blikket for at populærkultur og -musikk kunne settes i berøring med kulturteoretiske poenger og bli synlig langs mange akser, som høy og lav kultur; eksistensiell opplevelse; stilutvikling som prosessuell og kumulativ; populærkultur som historiografisk diskurs osv. – alt dette gav von om en frodig og fagovergripende populærmusikkforskning i Norge. I alle fall: En felles faglig tiltrek-

ning førte til at Ruud og Berkaak nå ble kolleger gjennom et treårig forskningssamarbeid med støtte fra Norges allmennvitenskapelige forskningsråd. Nå var det rocken i sin lokale kontekst som skulle studeres.

Flerplanskrysset Kalbakken

To forskere i førtiårsalderen (begge doktorerte og begge med skjegg) er på vei oppover Trondheimsveien en gang i 1990. De tar av ved Kalbakken og stiger inn i det gamle Fyrhuset nedenfor blokkbebyggelsen. Energien i Fyrhuset kommer ikke lenger fra fyrovnene, men fra unge rockemusikanter som øver mot konserter i fritidsklubber, kanskje mot en opptreden på Grorud-dagene eller mot opptreden i Grorud-mesterskapet i rock. Fire år senere i monografien *Sunwheels: Fortellinger om et rockeband*, gjør Berkaak og Ruud seg noen betraktninger om hva de begav seg ut på ved å henge over skuldrene til unge rockeutøvere; følge et band på øving, på «veien», i studio og på konserter. Innledningsvis spør de: «For hva hadde vi der å gjøre? Hva kunne vi se som ikke de andre så? Var vi to halvgamle forskere som hadde gått oss bort i vår egen nysgjerrighet?» (1994: 16) Slike spørsmål kan oppfattes som koketteri. Var da vitterlig ikke bilen på vei oppover mot Groruddalen lastet med tung akademisk kapital? Berkaak og Ruud hadde søkt om – og fått – forskningsmidler for å studere et fenomen som til da hadde ligget utenfor den humanistiske og samfunnsvitenskapelige horisont i Norge. Og selvsagt måtte de tro at de kunne se noe som aktørene de studerte ikke så. Hvis de ikke hadde trodd det, kunne de like godt ha snudd i Sinsenkrysset. Likevel var spørsmålene mer enn koketteri fordi de grep inn i noen grunnleggende teoretiske og metodologiske overveielser, som kom som følge av å gjøre empiriske studier av unge mennesker og deres musikalske orienteringer over en periode på flere år. Allerede tidlig i Kalbakken-studien (1990), publiserte forfatterne en artikkel som eksplisitt drøfter teori og metode i en slik studie. Her er det mulig å se forbindelseslinjer tilbake til stensilheftet til Ruud og Kvifte fra 1986.

Forfatterne argumenterer her for å gjøre en «kulturanalyse» i studiet av fenomener i samtidskulturen. Noen forhold som kan trekkes fram som sentrale for å kunne gjennomføre en slik studie er disse: En kulturanalyse med fokus på musikkaktivitet, har på lik linje med sosialantropologien et mandat om å lære av andre menneskers musikkbruk og forstå deres kulturelle horisont, deres verdier og motiver for å handle som de gjør. Derfor må musikk og musikalske aktører forstås i den sammenhengen

aktiviteten finner sted. Musikk kan ikke forstås bare som en «form» eller «ting» som kan avbildes ved å ta delene fra hverandre som i en maskin eller en organisme. Her lå selvsagt en brodd mot den tradisjonelle musikkvitenskapen med fokus på verket som analyseobjekt, noe som også var et tema i MIM. Kulturanalysens analyseobjekt er grunnleggende annerledes fordi musikken som i dette tilfelle møtte forskerne på Kalbakken, er komplekse produkter frambrakt av menneskeskapt verdiladete prosesser. Forfatterne summerer opp ved å betrakte rock som et «flerplanskryss» hvor ulike verdier, impulser og krefter bryter med hverandre uten nødvendigvis å kolliderer. Det dreier seg om individualitet og gruppefølelse, musikkalsk opprør og kommersiell tilpassing, og ikke minst hvordan helt lokale musikalske intensjoner og handlinger kobler seg mot den globale musikkindustrien. Det siste poenget kan ikke understrekes sterkt nok, slik Ruud og Berkaak her foregrep (også i den internasjonale litteraturen) den videre utvikling i populærmusikken – ja faktisk for all musikk der digitale produksjon og formidling er rådende.

Utkaster og kollega

Jeg har viet Ruuds samarbeid med Berkaak en del plass fordi jeg selv er populærmusikkforsker, og fikk min grunnleggende faglige inspirasjon fra Ruud som veileder på min hovedoppgave i 1993. Vel vitende om at dette bare er ett av mange kapitler i Ruuds akademiske virksomhet, har det vært viktig for meg å skrive fram noen bilder nettopp fra denne perioden i hans virke. I 2003 disputerte jeg på et doktorarbeid om rockens ankomst til Norge på slutten av 1950-tallet og hadde Ruud – nok en gang – som veileder, samt Berkaak som 1. opponent på disputasen! Dette ble vel for nært og tett – vil mange si. Til det er å si at mye av Ruuds tidlige «innplanting» kan finnes igjen i dette arbeidet. Ikke så mye målt mot referanser og sitater, men i selve den paradigmatisk plattform for å studere forholdet mellom musikk og menneske jeg ble presentert for høstsemesteret 1986. I møte med rockens pionerer i Norge fikk jeg et klart inntrykk av at det som skjedde i og med deres musikalske foretak, var så innvevd i deres identitet at vi kanskje ikke kan snakke om noe utenom musikkalsk overhode – konteksten er alltid en del av musikken, og musikken spiller seg alltid ut i en kontekst.

La meg på tampen også trekke fram et annet aspekt ved Ruud, som ikke kommer til uttrykk verken i bøker eller referanser fra hans hånd. Jeg kommer aldri til å glemme hvor stort det var å bli medlem av Nettverk for Nordisk rockeforskning på

starten av 1990-tallet. Å bli introdusert for likesinnede, enten vi møttes i Aarhus, Bø i Telemark, eller hvor vi nå enn var – for meg kan det ikke understrekes sterkt nok hva det hadde å si for min videre akademiske vei. Ruud «ordnet» dette, han så meg, trodde på meg, ble en mentor og har i mange år vært en god kollega. I ettertid ser jeg et didaktisk mønster her, som jeg tror mange kan lære av: Han opptrådte aldri som en pådytter av kunnskap, men spilte ut sine kort, og så var det opp til studentene å sette dem sammen til kunnskap. Det stemmer forresten ikke helt. I innspurten av hovedoppgaven ble jeg ved en anledning bedt om å forlate kontoret, uten en ny artikkel eller bok, som Ruud ellers raust lånte meg. Budskapet var klart nok: «Nå trenger du ikke mer stoff, Odd. Nå skriver du ferdig. Ha det!» Altså, en veileder som dytter studenten vekk fra kunnskap! Men det viste seg å være riktig. Hovedoppgaven trengte ikke mer inndragelse, verken av analysemateriale eller teori. Noen dager etter skrev jeg ut oppgaven og gikk til Representeralen på Blindern og leverte teksten. Det var en nærmest hellig handling og etter fire dager fikk jeg oppgaven tilbake i sju eksemplarer, innbundet med blått omslag. I ettertid har jeg skjønt at Ruud med dette hadde kastet meg ut av redet med alle konnotasjoner et slikt bilde fører med seg. Jeg takker han for utkastelsen.

Referanser

- Berkaak, O. A. (1989). *Erfaringer fra risikozonen: Opplevelse, Utforming og Traderingsmønster i Rock and Roll*. Oslo: UiO, Institutt for Sosialantropologi.
- Berkaak O. A. & Ruud. E. (1994). *Sunwheels. Fortellinger om et rockeband*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1988). *Musikk for Øyet*. Oslo: Gyldendal.
- Ruud, E. & Berkaak, O. A. (1990). Kunstideologier og sosiale relasjoner i et rock and roll band. I. T. Deichman-Sørensen & I. Frønes (red.) *Kulturanalyse*, s. 97–130. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ruud, E. & Kvifte, T. (1986). *Musikk, identitet og musikkformidling*. Oslo: UiO, Institutt for musikkvitenskap.
- Ruud, E. & Kvifte, T. (2000) *Musikk, identitet og musikkformidling*. Oslo: Institutt for musikkvitenskap. Lastet ned fra <http://www.hf.uio.no/imv/personer/vit/evenru/musikk-og-identitet/>

«Hot rhythms»: Rytmisk musikk som den vestlige rasjonalitetens andre

Anne Danielsen

*Professor i musikkvitenskap
Universitetet i Oslo*

SAMMENDRAG

Artikkelen problematiserer den rollen svart rytmisk musikk har spilt innenfor populærmusikkfeltet i etterkrigstiden. Den begynner med en gjennomgang av den historiske bakgrunnen for forestillingen om svart rytme som annerledes, umiddelbar og kroppslig. Deretter drøftes sammenhengen mellom den vestlige dualistiske tilnærmingen til kropp og sjel og den rytmiske musikkens «annerledeshet» og videre hvordan det gjennom å opprettholde bildet av det svarte som mer naturlig – enten i negativ forstand i form av noe vilt og barbarisk eller i positiv som noe mer egentlig – har vært mulig å bruke svart kultur til å negere kjerneverdier i hvit vestlig kultur.

Nøkkelord: Rytmisk musikk, annerledeshet, primitivisme

Preludium

Musikkvitenskapen har mange blinde flekker i form av alt som ikke kommer til syne i fagets hovedstrøm. Det kan virke som om Even Ruud har sett det som en faglig livsoppgave å gjøre noe med dette, nærmere bestemt gjennom stadig å bringe nye aktører, sjangre eller perspektiver inn i faget. Sammen med Tellef Kvifte var han tidlig ute med å argumentere for at det er umulig å studere musikk uten også å studere kultur (Ruud og Kvifte, 1987). Han var også den som introduserte populærmusikkstudier for studenter og kolleger ved Institutt for musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo på 1980-tallet. I dag er populærmusikk en del av kjernevirksomheten ved instituttet med et stort og internasjonalt anerkjent forskningsmiljø.

Even Ruuds eget bidrag til populærmusikkforskningen er feltarbeidet om rockebandet Sunwheels (Ruud og Berkaak, 1994). Han leverte også innsiktsfulle analyser av det som da var et helt nytt medium, nemlig musikkvideoen (Ruud, 1988). Selv forlot han populærmusikkforskningen ganske raskt, men han tok med seg fokuset på musikkens sentrale rolle i identitetsprosesser og i hverdagslivet (Ruud, 2013) inn i musikkterapien, musikkpedagogikken og arbeidet med musikk og helse.

Min egen interesse for musikk, kultur og identitet er formet av Even Ruuds pioner-virksomhet og har ofte rettet seg mot nettopp det som ikke fanges opp av de dominerende perspektivene, det være seg i faget eller musikkulturen. Der Even Ruud har vært mer opptatt av identitetsprosesser på individnivå, har imidlertid jeg rettet blikket mot sjangre og grupper. Særlig har jeg vært opptatt av å anlegge et kritisk blikk på samspillet mellom svarte musikktradisjoner og hvite publikumsgrupper (Danielsen, 2006). På mange måter kan man se hele etterkrigstidens populærmusikkhistorie som en slags afro-amerikanisering av hvite, vestlige lyttevaner (West, 1988: 187). Fra å være en kilde til fornyelse av mainstream på 1950 og -60-tallet via det endelige crossover-gjennombruddet for svart dansemusikk i siste halvdel av 1970-tallet (Danielsen, 2012: 153–55) til dagens situasjon hvor musikkformer med forankring i afrikansk-amerikanske musikktradisjoner nærmest dominerer mainstream. For oppvoksende generasjoner er det like nærliggende å kjøpe musikk av en svart amerikansk artist som av en hvit britisk eller amerikansk (man skal ikke langt tilbake i tid før det ikke var en selvfølge), og rytmiske musikkformer som R&B, rap og elektronisk dansemusikk dominerer i økende grad populærmusikklistene. I lys av dette er det ekstra interessant å kaste et kritisk blikk på hvilken «identitetsjobb» afrikansk-amerikanske musikkformer har gjort, og kanskje fremdeles gjør, for det hvite vestlige pop/rock-publikummet.

I denne artikkelen skal jeg følgelig se nærmere på noen aspekter ved den rollen svart, rytmisk musikk har spilt innenfor populærmusikkfeltet i etterkrigstiden. Med svart rytmisk musikk forstår jeg musikkformer som er utpreget rytmiske og som antas å ha sin opprinnelse i afrikansk musikk eller de antatt afrikanske aspektene ved den afrikansk-amerikanske musikktradisjonen. Jeg skal begynne med å gi et omriss av Vestens lange historie for primitivistiske lesninger av svart kultur. I dette ligger det at man gjerne har betraktet svart musikk som mer spontan, umiddelbar og kroppslig enn for eksempel vestlig kunstmusikk. Deretter vil jeg prøve å beskrive hvordan det vestlige skillet mellom kropp og sjel har produsert en intern annerledeshet som har latt seg leve ut gjennom rytmisk musikk. Til slutt vil jeg antyde noen konsekvenser for vår forståelse av afroamerikansk rytmisk musikk.

Vestens primitivistiske forståelse av «svart rytme»

Allerede for 150 år siden karakteriserte filosofen Georg Wilhelm Hegel afrikaneren som umiddelbar natur, eller med Hegels egne ord:

... negeren [fremviser] det naturlige menneske i hele dets vildhed og ubændighed; man må abstrahere fra al ærefrygt og sædelighed, fra det som kaldes følelse, hvis man vil opfatte ham rigtigt: der er intet at finde i denne karakter som vækker genklang om det menneskelige (Hegel, 1997: 136–37).¹

Dette at afrikaneren ifølge Hegel ikke kjenner allmenne kategorier eller er i stand til å distansere seg fra sin egen eksistens, gjør at det afrikanske i Hegels evolusjonistiske historiefilosofi nærmest må plasseres utenfor historien. Det afrikanske er ikke en gang et tidlig stadium i utviklingen av vår siviliserte verden; det afrikanske fungerer snarere som en negativ grense for hva det menneskelige kan være og blir slik sett navnet på det Andre, på vår motsetning, på noe vi kan definere oss i forhold til: Afrikaneren er det vi ikke er.

Aspekter av denne forståelsen av de Andres kultur som det vi ikke er, gjenfinnes i 1900-tallets komparative musikkvitenskap, forløperen for musikkantropologien og etnomusikologien (som jo nettopp betyr musikologien om de Andre, *ethnos*). Når

1 Opprinnelig fra forelesningene over verdenshistoriens filosofi som Hegel holdt mellom 1822 og 1831.

pionerer som Melville J. Herskovits og senere hans studenter Chris Waterman og Alan Merriam beskrev afrikansk musikk og dermed beredte grunnen for å identifisere de afrikanske aspektene ved afrikansk-amerikansk musikk (se for eksempel Waterman, 1948, 1952; Merriam, 1959), var de ikke så opptatt av det som liknet deres egen vestlige musikktradisjon. De var på jakt etter det som var annerledes. Følgelig fokuserte de overveiende på rytme og overså i stor grad tilstedeværelsen av musikalske aspekter som tradisjonelt har vært viktige i den vestlige musikkulturen, for eksempel harmonikk, melodikk og form. Det er i forlengelsen av en slik tankegang at musikkviteren Kofi Agawu har skrevet en artikkel kalt «The Invention of 'African Rhythm'» (1995), der han nettopp spør etter gyldigheten av den dominerende fremstillingen av afrikansk musikk. Ifølge Agawu er det likhetstegnet som ofte settes mellom afrikansk musikk på den ene siden og rytme på den andre, et resultat av voldsom generalisering på tvers av store forskjeller. Selv om feltarbeidet i Afrika kanskje bare omfattet *ett* lite sted, en landsby, snakkes det om afrikansk musikk i sin alminnelighet. Man generaliserer med grunnlag i en liten bit av et stort kontinent, og lar delen representere det hele.

I boken *Lying up a Nation. Race and Black Music*, utvider Ronald Radano (2003) Agawus kritikk. Radano hevder at fokuset på rytme som den primære og definerende kvaliteten ved svart musikk, er en moderne idé som er dypt sammenknyttet med det han kaller «the dialectics of modern racial ideology». I følge Radano vokste denne dialektikken fram på begynnelsen av 1900-tallet som svar på en spesiell historisk situasjon, nemlig den økende tilstedeværelsen av afrikansk-amerikansk populærmusikk i offentligheten. Radano identifiserer koplingen av rase og rytme som et møte mellom to forskjellige forståelser av *blackness*, nærmere bestemt som avstamning (*descent*) og forflytning (*displacement*). Den første gjelder opprinnelsen til svart rytme og det er her han hevder at den tidlige komparative musikologien er kilden til forestillingen om rytme som et mer naturlig og autentisk, og dermed også primitivt, uttrykk for menneskelig væren (enn andre musikalske aspekter). Denne formen for selvdefinisjon via negasjon, posisjonerte uunngåelig musikkantropologenes egen musikk som mer kulturelt fremskreden enn de Andres musikk – og det uansett om sistnevnte ble beskrevet i positive (deres musikk er mer naturlig) eller negative (deres musikk er usivilisert) termer. Rytme har siden dette vært sentralt i diskurser om svart musikk, og blir stadig vekk definert som «det svarte» ved populærmusikalske sjangre.

I tillegg til denne tendensen til å forstå rytme som opprinnelse i historisk-temporal forstand, identifiserer Radano en spatial akse. Langs denne er svart rytme knyttet

til forflytning, de er «sounds out of place». Dette har sammenheng med de store forflytningene fra sør til nord i tiden etter borgerkrigen og opphevelsen av slaveriet. Med ett var svart musikk mer synlig i offentligheten; svart musikk ble for å si det med Radano «a potent blackness 'on the loose'» (Radano, 2003: 255). Mens svart kultur og svart rytme tidligere var knyttet til bestemte og avgrensede steder, som Afrika eller Sørstatene i USA, førte populærmusikkens fremvekst både i USA og Europa med seg en ny situasjon der «de Andres kultur» blandet seg med og forstyrret homogeniteten i den første kulturen (altså vår kultur). I følge Radano førte dette til at «hot» svart musikk og dens «ragged rhythms» ble oppfattet som uhyggelig, nærmest som en magisk kraft som infiserte alle som kom i kontakt med den. I USA kulminerte dette med 1920-tallets *Jazz age*. Svarte, «hotte» rytmer ble i denne tiden nærmest sett på som en epidemisk trussel. Som en av samtidens skribenter uttrykker det: De kunne «get into the blood of some of our young folks, and I might add older folks, too» (Alan M. Kraut i *New York Times*, 12. februar 1922, sitert i Radano, 2003: 237).

Parallellen til diskursen om rock'n'roll på 1950-tallet, eller rap etter musikkformens kommersielle gjennombrudd tidlig på 1990-tallet, er slående. Begge sjangre har blitt sett på som en trussel mot lov og orden og sivilisasjonen i sin alminnelighet. Det interessante er imidlertid at også representanter som må sies å være plassert innenfor disse kulturene har målbåret et liknende syn på hva som er den svarte musikkens essens, om enn med en mer positiv vinkling. I en mer enn 30 år gammel tekst skriver for eksempel populærmusikkforsker og kultursosiolog Simon Frith:

Whereas Western dance forms control body movements and sexuality itself with formal rhythms and innocuous tunes, black music expresses the body, hence sexuality, with a directly physical beat and an intense, emotional sound—the sound and beat are felt rather than interpreted via a set of conventions. Black musicians work, indeed, with a highly developed aesthetic of public sexuality (Frith, 1983:19).²

Frith beskriver svart musikk som rytmisk, mer naturlig og umediert. Mens vestlige danseformer er karakterisert ved det han kaller «formal rhythms,» uttrykker svart musikk kropp og sex direkte gjennom et «physical beat.» En slik lesning underslår

2 I boken *Performing Rites* fra 1996 tar Frith et oppgjør med primitivismen i diskursen om de svarte aspektene ved rock og vier et helt kapittel til kritikk av koplingen mellom rytme og kroppslig begjær: «the equation of rhythm and sex is a product of high cultural ideology rather than of African popular musical practice» (Frith, 1996: 141).

det faktum at musikken er skapt og formet. Musikken blir tvert imot fremstilt som et direkte uttrykk for kroppen, og dermed som noe som aldri blir gjenstand for kulturell prosessering eller krever noen som helst kompetanse på resepsjonssiden.³

Rytme som stedet for vestens interne annerledeshet

Den vestlige fortolkningen av svart musikk er med andre ord preget av «det svarte» som et negativt definert komplement til den vestlige, siviliserte «hvite» kulturen: Det svarte har blitt forstått som det hvites motsetning, som det vi ikke er. Denne forståelsen av svart kultur har, som beskrevet ovenfor, en lang historie i Vesten. Vestens syn på svart rytme er imidlertid også preget av dens potensiale som «avtaker» for det man kunne kalle vestens interne andre. Denne interne annerledesheten er en slags anti-posisjon som følger av det dominerende vestlige dualistiske synet på sjel og kropp. Mer presist synes privilegeringen av sjel over kropp, som ligger dypt forankret i vestlig religion og filosofi, å ha produsert en indre spenning i vestlig kultur med fornuft og kontroll som den ene og første posisjonen i dikotomien og følelsen og begjæret som den andre og fornektede.

Den svarte rytmiske musikkens potensiale som et sted å leve ut denne fornektede *interne* annerledesheten, ligger nettopp i den rytmiske tradisjonens tilknytning til Vestens *eksterne* andre. Den annerledesheten som røttene i svart kultur gir, blir viktig for opprørskraften i etterkrigstidens populærmusikk. Akkurat som Hegels beskrivelse ikke egentlig handler om afrikaneren, men om den afrikaneren Hegel trengte for å definere sin egen kultur, er det med andre ord kanskje også slik innenfor populærmusikkfeltet at forestillingene om «de svarte røttene» først og fremst er produsert av behovet for å identifisere det ved feltet som er annerledes målt mot sentrale verdier i den dominerende, offisielle vestlige kulturen. Det er nærmest som om den fornektede polen ved den motsetningen som produseres *innenfor* rammen av det vestlige dualistiske verdensbildet eksternaliseres: Den leves ut gjennom «importerte» former for annerledeshet, gjennom rytmisk musikk med svart opprinnelse. Denne dynamikken er ikke ny: Som Eric Lott påpeker i sin viktige bok om *black minstrelsy* (1993), har svart underholdning en lang historie som et slikt fristed fra den dominerende vestlige kulturens krav om fornuft, kontroll og åndsnærvær.

³ I løpet av de siste tiårene har det blitt utgitt flere større musikk-analytiske og musikkantropologiske arbeider med fokus på estetiske og spilletekniske aspekter ved afrikansk-amerikansk musikk (se for eksempel Danielsen, 2006; Iyer, 2002; Monson, 1996).

I etterkrigstiden har svarte rytmer på dansegulvet nettopp representert en slik mulighet for å slippe unna «hodet» og komme i nærkontakt med sider av livet som ofte forblir ufokusert i typiske vestlige bevissthetsorienterte tenkemåter.

Det er i denne glidningen fra svart produksjon til hvit resepsjon, at den vestlige meningen med rytmask musikk utspiller seg. På produksjonssiden er det *de facto* lite som tyder på at denne musikken er mer «driftsstyrt» enn en hvilken som helst annen musikk. Formingen, selve produksjonen av en god funk-groove for eksempel, krever ikke bare ekstrem rytmask presisjon over lange tidsstrekk men også *coolness* i betydningen kontroll av uttrykk og energi (se for eksempel Danielsen, 2006). Det er videre slik at mange rytmiske «svarte» musikktradisjoner ikke bare er musikk, men også temmelig *komplisert* musikk – med en avansert polyrytmisk oppbygning og performative kvaliteter på høyt nivå. På resepsjonssiden er det imidlertid like fullt en tendens til å overse de musikalsk-tekniske aspektene ved svart rytme (og kunne man legge til, dans). Mange tror for eksempel at rytmask musikk ikke er avhengig av enkeltindividers usedvanlige evner (slik man er i vestlig musikkultur): Alle kan være med og alle kan spille. Som Agawu påpeker i sin kritikk av «oppfinnelsen» afrikansk rytme, er det også en utbredt misforståelse med hensyn til andre kulturers musikk at det ikke er forskjell på godt og dårlig, bare på god og dårlig funksjon. Ifølge Gates finner man det samme innenfor litteraturfeltet, hvor svarte tekstens *tekstlige* kvaliteter ofte har blitt undertrykt eller behandlet som om de var transparente (Gates, 1987: xix). Istedenfor å vurdere svart tekst som tekst, eller svart musikk som musikk, som kunstferdiget form, har man vært opptatt av *funksjon*, av hvordan musikken fungerer i en gitt kontekst, og da særlig det man oppfatter som den opprinnelige konteksten (hvilket som regel har falt sammen med den mest etniske).

Som i mye annen musikk er det også slik i rytmask musikk at når utformingen er perfekt og det spilles med teknisk overskudd, blir det tekniske nivået transparent. I motsetning til hva gjelder musisering innenfor den vestlige kunstmusikktradisjonen, hvor man forventer høyt teknisk nivå, er det imidlertid mindre forventninger til og kunnskap om de tekniske sidene ved rytmask musikk. De tekniske aspektene ved rytmask musikk har derfor en tendens til å forbli usynlige. Dette er i forandring, noe som blant annet gjenspeiles av den økende inkluderingen av svarte rytmiske sjangre i musikkutdanningsinstitusjonene. Først ute her var institusjonaliseringen av jazz i utdanningsinstitusjonene på 1970-tallet (for en interessant diskusjon av konsekvensene av denne institusjonaliseringen, se for eksempel Ake, 2002: kapittel 5). Med etableringen av Rytmask Musikkonservatorium (RMC) i København i 1986,

ble også andre amerikanske rytmiske tradisjoner, som blant annet blues og afrocubansk dansemusikk, tatt inn i varmen. Det er imidlertid fremdeles flere rytmiske stilarter, og da særlig de med kommersiell appell, som i liten grad nyter aksept. Ikke minst gjelder dette den kommersielle delen av den elektroniske dansemusikken.

Kombinasjonen av manglende kunnskap om tekniske aspekter ved musiseringen i mange rytmiske sjangre og det faktum at slike tekniske aspekter ofte er transparente i lyttingen nettopp når de fungerer, legger veien åpen for det man kunne kalle forvekslingen av *hot* og *cool*. Man antar at produksjonen er hot fordi resepsjonen er det: Virkningen av musikken trer inn i kunstmidlenes sted, i den forstand at virkningen slik man opplever den, legges til grunn for forståelsen av *hvordan virkningen har kommet i stand*. Det at de tekniske sidene ved det å spille rytmisk musikk ofte ikke er hørbare for lytteren, blir ytterligere forsterket av den tendensen til en primitivistisk lesning av svart kultur i Vesten som er beskrevet ovenfor – med det resultat at svart musikk høres som uttrykk for begjær og natur.

Også det at rytmisk musikk kan sies å fremelske en form for umiddelbarhet i erfaringen spiller inn: tilstedeværelsen på dansegulvet forveksles med at musikken selv er umiddelbar. Dette gjør at meningen med utpreget rytmisk, såkalt groove-basert musikk, i den vestlige pop-diskursen ofte ender opp som kroppslighet i positiv eller negativ forstand. Musikken høres i forlengelsen av disse sjangrenes «barbariske» opprinnelse hos de Andre som noe naturlig og mer egentlig i positiv forstand, alternativt som rått, ukontrollert og uforedlet begjær, en truende påminnelse om primærbehovenes evige tilstedeværelse.

Tiden går – mytene består?

Suget etter annerledeshet er et sentralt aspekt ved populærmusikkhistorien gjennom hele det 20. århundre. Jazz ble også oppfattet som en subversiv kraft mot den dominerende kulturens verdier (Levine, 1978) og Robert Pattison har fortolket hele rockehistorien som et opprør mot rasjonalitet og orden, eller Vestens offisielle «super-ego» som han kaller det. Det er mye som tyder på at nettopp de antatt «svarte» aspektene ved populærmusikkfeltet, særlig rytme men også et røft klangideal, har fungert som bærere av den annerledesheten som stadig nye generasjoner av populærmusikkens publikum har vært på jakt etter. Eller for å si det med Radano og Bohlman (2000: 33): «The imagic power of 'blackness' appears as a dislocated,

fragmentary hypertext of post-World War II American popular sound.» Vår samtids økende begeistring for rytmiske sjangre – det være seg EDM, R&B, neo-soul eller hip-hop – ligger kanskje nettopp i at dette er blant dagens mulige svar på Vestens behov for det umiddelbare, kroppslige og sansemessige.

Referanser

- Agawu, K. 1995. The invention of 'African Rhythm. *Journal of the American Musicological Society*, 48/3, 380–95.
- Ake, D. (2002). *Jazz cultures*. Berkeley: University of California Press.
- Berkaak, O. A. & Ruud, E. (1993). *Sunwheels: Fortellinger om et rockeband*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. (2006). *Presence and pleasure: The funk grooves of James Brown and Parliament*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Danielsen, A. (2012). The Sound of Crossover: Micro-rhythm and Sonic Pleasure in Michael Jackson's 'Don't Stop «Til You Get Enough'». *Popular Music and Society*, 35(2), 151–168.
- Frith, S. (1983). *Sound effects. Youth, leisure and the politics of rock'n'roll*. London: Constable.
- Frith, S. (1996). *Performing Rites. On the Value of Popular Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Gates, H. L. (1987). Introduction. I H. L. Gates (red.) *Figures in Black. Words, Signs and the Racial Self*, s. i–xxxii. New York: Oxford University Press.
- Hegel, G. W. F. (1997). *Forelæsninger over historiens filosofi [Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte]*. Oslo: Gyldendal.
- Iyer, V. (2002). Embodied mind, situated cognition, and expressive microtiming in African-American music. *Music Perception*, 19(3), 387–414.
- Levine, L. (1978). *Black Culture and Black Consciousness. Afro-American Folk Thought from Slavery to Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Lott, E. (2013). *Love & theft: Blackface minstrelsy and the American working class*. New York: Oxford University Press.
- Merriam, A. (1959). Characteristics of African Music. *Journal of the International Folk Music Council*, 11, 13–19.
- Monson, I. (1996). *Saying Something: Jazz Improvisation and Interaction*. Chicago: University of Chicago Press.

- Pattison, R. (1987). *The Triumph of Vulgarity: Rock Music in the Mirror of Romanticism*. Oxford: Oxford University Press.
- Radano, R. M. (2003). *Lying up a nation: Race and black music*. Chicago: University of Chicago Press.
- Radano, R. M. & Bohlman, P. V. (red.) (2000). *Music and the racial imagination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ruud, E. & Kvifte, T. (1987). *Musikk-identitet-musikkformidling*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet 17. februar 2017 fra <http://www.hf.uio.no/imv/personer/vit/evenru/musikk-og-identitet/>.
- Ruud, E. (1988). *Musikk for øyet: Om musikkvideo*. Oslo: Gyldendal.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Waterman, R. (1948). 'Hot' Rhythm in Negro Music. *Journal of the American Musicological Society*, 1, 24-37.
- Waterman, R. A. (1952). African Influence on the Music of the Americas. I S. Tax (red.) *Acculturation in the Americas*, s. 207-218. New York: Cooper Square.
- West, C. (1988). On Afro-American Popular Music: From Bebop to Rap. I C. West (red.) *Prophetic Fragments*, s. 177-187. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company.

Musikk, identitet og geografi

Tellef Kvifte

*Professor (emeritus) i folkekultur
Høgskolen i Sørøst-Norge*

SAMMENDRAG

Teksten diskuterer forhold som gjelder musikk, identitet og geografi, med utgangspunkt i historien til Norsk folkemusikksamling frem til den blir en del av Nasjonalbiblioteket i 2014. Hvordan musikk og utøvere knyttes til geografiske steder blir sett på som problematisk og vanskelig definerbart, samtidig som det åpenbart er en viktig faktor i forståelsen av identitet, både når det gjelder utøvere og konkret musikalsk materiale. Avslutningsvis diskuteres også at forhold knyttet til geografisk og etnisk identitet vil oppfattes ulikt av et publikum som ellers har liten kontakt med folkemusikk, og at identitetsforhold også til tider er sterkt konfliktfylte.

Nøkkelord: Musikk, identitet, geografi, folkemusikk

Innledning

Det er ikke tilfeldig at tittelen på denne artikkelen henspiller på et arbeid fra 80-tallet, forfattet av Even Ruud og undertegnede. Temaet er ikke blitt mindre aktuelt med årene, og selv om våre forskningsmessige veier har vært ganske ulike, har vi begge stadig vendt tilbake til spørsmål om identitet i ulike sammenhenger. Den direkte foranledningen for denne artikkelen, er en konkret hendelse av en viss kulturpolitisk betydning, nemlig at de to største lydarkivene med folkemusikk – NRK og Norsk folkemusikksamling ved Universitetet i Oslo — i framtida er en del av Nasjonalbiblioteket.

Norsk folkemusikksamling var min arbeidsplass gjennom rundt regnet 30 år, mens samlingen var en del av Universitetet i Oslo. Både selve samlingen, omgivelsene den var en del av, teknologien som ble brukt og hvem som brukte samlingen, endret seg mye på den tida, og det blir neppe mindre endringer i fremtiden. Selve flyttingen av samlingen fra Universitetet til Nasjonalbiblioteket er kanskje den mest omfattende endringen i samlingens historie.

Endringene har hatt konsekvenser både for innholdet i samlingen, og for hvordan innholdet blir forstått og gitt mening, og det er nettopp dette jeg vil forsøke å reflektere litt rundt i denne artikkelen. Et av de sentrale temaene gjennom samlingens historie har nettopp vært det nære forholdet mellom musikk, identitet og geografi.

Men først litt om institusjonen og samlingen:

Norsk folkemusikksamling

Norsk folkemusikksamling startet som selvstendig institusjon midt i forrige århundre; ble en del av Universitetet i Oslo rundt 1970, først som eget institutt, etterhvert som del av Institutt for musikkvitenskap, før samlingen altså ble overført til Nasjonalbiblioteket i 2014.

Norsk folkemusikksamling ble opprettet for å sikre en vitenskapelig dokumentasjon av norsk folkemusikk i form av lydopptak, som kunne danne grunnlag for forskning om denne delen av kulturarven. De fleste opptakene var produsert av ansatte ved samlingen, men samlingen inneholder også mange kopier av private opptak og overspillinger av eldre voksrulloptak og fonogrammer i ulike formater.



Fig. 1: Kartotekskap for folkemusikksamlingen

Da jeg møtte folkemusikksamlingen for første gang i 1974 som sivilarbeider, besto institusjonen grunnleggende sett av to personer – Reidar Sevåg og Sven Nyhus – tre kontorer, et par tusen lydbånd som dekket alle veggene i det ene kontoret, og selve kjernen i samlingen, katalogen over lydopptakene, i form av en samling kartotek kort.

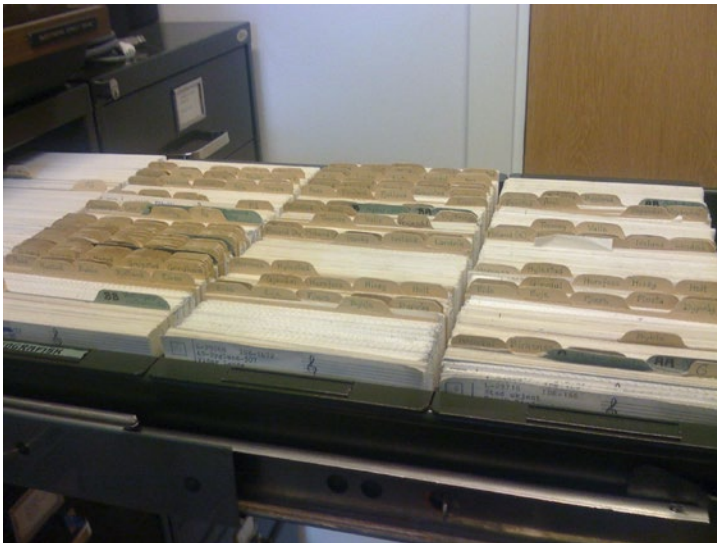


Fig. 2: Skuff med kartotek kort, ordnet etter kommune.

Hver melodi som var tatt opp fikk et eget kort (se Fig. 3), kortet ble kopiert opp i 5 eks, og sortert på 5 ulike måter. Da jeg kom, var det ca 100000 kort; om man hadde fortsatt med samme systemet opp til i dag, hadde antallet vært minst fordoblet. Kortene fylte opp store kartotekskap (se Fig. 1 og 2).

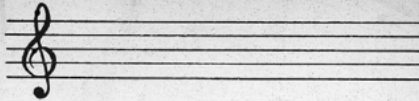
6	L-29268 IGB-1672 AB-Bygland-307 Vidar Lande Filleveren	
Same mel.:	Hardingfele Td- 1872	
Variantar:	OPPTAK: 1976. Bygland, v/Vidar Lande.	
	Felestemming: Laus bas. Gl. Byglandsform.	
	Se oppl. L-29131.	

Fig. 3: Kartotekkort

Metadata og folkemusikkdefinisjon

Opplysningene på kortet er det vi gjerne kaller metadata, data om samlingens kjerne-data, som altså er lyden. Metadata er verken naturgitte eller tilfeldig valgte, men er opplysninger man oppfatter som viktige for å beskrive materialet: Det er de opplysningene man mener best karakteriserer det man har i samlingen. Sagt på en annen måte: det er metadataene som definerer identiteten til materialet.

Toppen av kortet viser de fem opplysningene som kortene ble sortert etter, og i feltet under noen tilleggsopplysninger i mer fri form.

1. *Løpenummer*, som rett og slett er en fortløpende nummerering av melodier etterhvert som de blir katalogisert

2. *Typekode*, som forteller hva slags melodi det er (I for slått, G for gangar, B for instrumental, og nummer 1672 som viser hvor mange melodier som hittil er registrert av denne typen)
3. *Kommune*: A for Aust-Agder, B for instrumental, og navnet på kommunen
4. *Navn* på utøver
5. *Tittel* på melodi

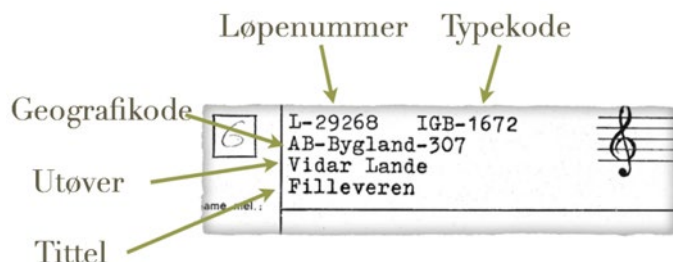


Fig. 4: Kjerneopplysningene på kartotek kortene.

Den praktiske og åpenbare funksjonen til disse kortene er selvsagt å kunne finne fram i lydbandsamlingen. Men samtidig fyller de en annen funksjon; de produserer mening. Kortene forteller oss hvordan lyden skal forstås, hvordan vi skal tolke det vi kan høre på båndene. For eksempel det åpenbare, underforståtte premisset at vi har å gjøre med et velavgrenset verk som kalles 'Filleværn', som tilhører en bestemt type verk som kalles *gangar*. Og så er det altså en opplysning om geografisk tilhørighet, uten at det er nærmere spesifisert om den henviser til utøver, selve opptaket eller melodien.

Og i og med at sammenhengene kortene står i er en institusjon som heter *Norsk folke-musikksamling*, forteller også kortene oss hva norsk folkemusikk er for noe: det må blant annet falle inn under en av typene som finnes i klassifikasjonen for melodityper, og det må høre til i en kommune et sted i Norge.

Selv om den spesifikke og konkrete utformingen av kategoriene var skapt ved folke-musikksamlingen, var ikke prinsippene spesielt nye. Samlingen står i en lang tradisjon, som startet med oppfinnelsen av folkemusikk som begrep og genre i nasjonalromantikken.

Et lite eksempel fra L.M. Lindemans *Ældre og nyere norske Fjeldmelodier* (Lindeman, 1963) (Fig. 5): Notene beskrives med fire enkle opplysninger: *nummeret* i boka, *tempo* som de skal spilles i, *Navn*, som også angir type melodi, og ikke minst *geografisk opphav*. Som vanlig på denne tida, er eventuelle opplysninger om menneskelig kilde knyttet til opphavet av musikken, henvist til noteapparatet bak i boka. Hva er hensikten med disse få opplysningene? Nummeret kan være praktisk for å finne fram i noteboka, og tempoangivelsen sier noe viktig om hvordan stykket skal spilles. De to siste opplysningene derimot, er ikke nødvendige for å kunne spille stykket, men de er desto viktigere som motivasjon for *hvorfor* stykket skal spilles, ved at de gir stykket identitet som en norsk nasjonal type («springdans») med tilhørighet et bestemt sted i landet.



Fig. 5: *Springdands* fra L.M. Lindemans *Ældre og nyere norske Fjeldmelodier*

De tidligere innsamlerne hadde ikke teknologi til å bevare lyden av fremføringene de opplevde hos sine kilder, og noter var det selvfølgelig mediet til å beskrive det de hørte. Samtidig er det klart at innsamlerne hadde med seg en kunstideologi (se f.eks. Havåg 1997), der kunstverket i seg selv, enten det er en symfoni eller en enkel folketone, er i fokus, og verket beskrives *bedre* i noter enn i lyd, ettersom notene ikke inneholder mulig falsksynging eller rytmiske feil fra mindre dyktige utøvere. Men hva som er «falsksynging» og hva som er «gammel tonalitet» er ikke noe alle er enige om, ei heller hvor taktstrekene skal plasseres i ulike springarter. Nettopp slike spørsmål er blitt til dels heftig debattert gjennom hele folkemusikkforskningens historie, og ettersom dette altså dreier seg om hvordan lyden skal tolkes, er ikke tolkningene blitt overflødige selv om man har en omfattende lydsamling.

Slik sett er det forståelig at en kjerneoppgave for Folkemusikksamlingen gjennom mange år, var publiseringen av det store noteverket *Norsk folkemusikk*, som kom i to serier, Serie 1 Slåtter for hardingfele i 7 bind, og serie 2 Slåtter for vanlig fele i fem bind. Litt av en transkripsjon fra bind 7 i serien (som gjerne går under kortnavnet *Hardingfeleverket*) finnes i Fig. 6. Samlet sett dreier dette seg om tusentalls

noteoppskrifter, der så godt som alle oppskrifter gjort fra 70-tallet og utover bygger på lydopptak fra samlingen.

519d

SPRINGAR ETTER TOR GRIMSGARD

Etter Odd Bakkerud, Nes, Hallingdal. (N)

M.M. $\text{♩} = 138$

Fig. 6: Transkripsjon i hardingfeleverket

Forbindelsen til nasjonalromantikkens innsamlere er klar, med store noteverk, og mange av de samme opplysningene som følger notene.

Men det *er* noen forskjeller: Notene er her ment å gjengi så nøyaktig som mulig slik en utøver spiller slått på instrumentet den hører til på, og dermed får selve framføringen økt status og større betydning sammenlignet med nasjonalromantikkens transkripsjoner. Utøverne har nå blitt en viktig del av folkemusikken, og her opplyses det ikke bare hvem som har stått for den framføringen notene bygger på, men også om flere ledd bakover i tradisjonslinjen. Geografien er fortsatt sentral, og den geografiske inndelingen går nå ned på lokalnivå.

Det er lett å se disse endringene som relativt små, og bare se feleverkene som en anakronistisk oppfølger av Lindeman og den følgende tradisjonen av innsamlere. Men endringene i synet på utøveren, og i synet på forholdet mellom framføring og slått, er fundamentale endringer, som forsterkes og fortsetter frem til i dag. Endringene er drevet av mange forhold, og blant disse er utviklingen i lydteknologi, i data-teknologi og i kulturelle og politiske strømninger.

70-tallet og nye strømninger

En slik politisk og kulturell strømning på 70-tallet var det vi kalte den radikale musikkbevegelsen. Den ble en viktig faktor, ikke bare gjennom den harde kjerne av ml-ere rundt samspillbevegelsen og etterhvert plateselskapet Mai, men også gjennom en

ny generasjon folkemusikkentusiaster som delte enkelte sider av ideologien i denne bevegelsen. Sentralt i terminologien til den harde kjerne var «kampen mot monopolkapitalismen» – i musikalsk sammenheng forstått som kamp mot den multinasjonale plateindustrien og dominansen av kommersiell musikk. Et viktig poeng var ideologien om lokal kontroll over musikken man bruker: Folket selv vet best hva slags musikk de trenger, og skal ikke være avhengige av hva folk langt borte tror de kan tjene mest penger på.

Om det var sammenblandingen av begrepene folkemusikk og folkets musikk eller andre grunner som gjorde det, ble i alle fall nå folkemusikken omfavnet av radikale by-ungdommer, og man opplevde tidligere utenkelige scener, som en Agnes Buen Garnås i full bunad fremføre religiøse folketoner til stormende jubel fra et Chateau Neuf fullsatt av unge radikalere som ellers holdt seg med ulike varianter av rock.

Og jazzmusikeren Torgrim Sollid gjorde seg til talsmann for god folkemusikkideologi på plata «Østerdalsmusikk» som ble gitt ut på nevnte plateselskap i 1975:

Dænni plata er spelt inn forde vi syns det er riktig å drive med de musikalske røttne våre. Og så syns vi det er synd at ingen har hørd all denna fine musikken på synnsameli lenge. Vi takker'n O.M. Sandvik for'n skrev «Østerdalsmusikken», og vi takker'n Ingolf S. Hanssen på Koppang for at'n hadde dænni boka i hylla, slik at vi fekk sjå'n. Og blomster åt a Helga Hagestuen som lærde øss Polskdainsen. Er det nåen som vil væta mer, så får døm læsa i hæfte som ligg inni omslaget. Så får dø ha det bra med musikken (Sollid, 1975).

Denne ideologien om lokal kontroll falt godt sammen med nasjonalromantikken forestilling om musikk som geografisk forankret, spesielt i den formen som etter hvert så lokalsamfunnet som en viktigere forankring enn selve nasjonen Norge, og når Torgrim Sollid takker Sandvik for boka om Østerdalsmusikken kunne han sikkert også tatt med følgende sitat fra boka:

Er det en samling melodier å peke på som hører hjemme nettopp her og ikke alle andre steder? Ja det skulle denne boken prøve å svare på... Men særlig det eldre materiale, som vel nå bare et fåtall er kjent med, har på meg gjort det inntrykk at det er karakteristisk for bygdene (Sandvik, 143: 8).

Det ble viktig for stadig mindre områder å ha sin egen musikk, og dermed sine egne røtter. Dette fikk flere uttrykk, blant annet fikk vi en oppblomstring av lokale folke-musikkarkiv. Etterhvert fantes det ca 15 større og mindre arkiv fordelt utover landet. Mye av materialet i Norsk folkemusikksamling ble kopiert ut og plassert lokalt, og de lokale arkivene bidro til økt bevissthet rundt folkemusikk som faktor i lokal identitet.

Et annet uttrykk var et antall debatter, hvorav flere relativt hissiges, om hva som karakteriserte den lokale musikken på et bestemt sted, og hva som var rett måte å spille og danse på¹.

Nye kategorier – folkemusikken redefineres

Samtidig startet vi overgangen fra papir til data for katalogen. Denne overgangen ga nye muligheter, og det ble innledet et samarbeid med flere andre institusjoner. Vi brukte anledningen til å gjennomgå kategorisystemene: Hvilke egenskaper ved arkivmaterialet skal kategoriseres, og hvilke kategorier skal tillates? Sett fra folke-musikksamlingens side, var dette både nyttig og brysomt. Det var nyttig fordi vi fikk et sterkt pådriv til å gjøre noe med et kategorisystem som vi opplevde som gammeldags og lite egnet til dagens behov; brysomt fordi vi ikke kunne bestemme alt selv, og, ikke minst fordi vi måtte ta endel endelige beslutninger. I tiden med et papirbasert system var det enkelt å gjøre en liten fiks om noe ikke passet, ettersom ingen datakontrollsystemer protesterte på upassende form på opplysningene.

Siden kategorisystemene som nevnt definerer hva som er folkemusikk, ble diskusjonene viktige. Nye melodityper og nye instrumenter kom til, og som saksofonist ble jeg nå også godtatt som folkemusiker, i hvert fall i lydbåndkatalogen vår.

Men det var geografidiskusjonene som tok mest plass, av flere grunner: For det første fordi bruken av geografisk klassifikasjon var uklar i det eksisterende systemet. For det andre fordi det også reiste spørsmålet om hva slags musikk som skulle inkluderes, spesielt: Hva med våre nye landsmenn og deres folkemusikk eller tradisjonsmusikk? Til syvende og sist ble den ballen lagt død, blant annet ut fra motivasjonen om at de eksisterende samlingene hadde svært lite materiale av denne typen, og fordi det reiste enda flere problemer i forhold til dem vi hadde.

¹ Vokalgenrene var mindre berørt av slike debatter

Men håndteringen av geografi med tanke på norske forhold, ble desto viktigere. En stor del av henvendelsene til arkivene dreide seg stadig om å få tak i materialet knyttet til bestemte steder, og det ble ansett som viktig å få til et system som gjorde det mulig for arkivpersonalet å finne fram slikt materiale.

Dessuten hadde vi med oss nasjonalromantikkens ideologi om stedstilknytning til tradisjonsområder, forsterket av den radikale musikkbevegelsens vekt på lokal kontroll og lokalt eierskap til musikken.

Problemet med geografi

I den gamle kortkatalogen brukte vi det vi kalte «den gamle kommuneinndelingen», altså den fra før 1964, og kortene ble merket med både en kodebokstav for fylke og navnet på kommunen (se Fig. 4).

Det var enighet om at vi skulle bruke fylker og kommuner som basis også i fortsettelsen, men mange problemer dukket opp når vi begynte å gå nærmere inn på saken. Det dreide seg om problemer vi for såvidt kjente godt til fra før, men som vi i praksis hadde sluppet å ta stilling til i den gamle katalogen.

Ett problem gjaldt selve kommuneinndelingen. Den har skiftet tildels mye gjennom tidene (se for eksempel Juvkam, 1999), og vi er igjen midt oppe i en ny omorganisering av kommunene. Ettersom samlingene inneholder materiale samlet til mange ulike tider, blir det et spørsmål om man skal bruke kommuneinndelingen som gjaldt på det tidspunkt materialet var samlet, eller om man skulle forsøke å finne ut hvilken kommune som ville gjelde etter dagens inndeling. Endrer betydningen seg for opptak fra Tovdal når Tovdal kommune blir slått sammen med Åmli? I noen tilfeller er det åpenbart slik – selv om kommuner ble slått sammen for flere tiår siden, er det mange steder de gamle grensene fortsatt lever som viktige kulturelle identitetsmarkører. Her gjaldt det med andre ord å ha mest mulig finmasket inndeling som en mulighet.

Men det som virkelig var vrient var å bestemme *hva* det er som knyttes til geografi. På kartotekkortet er det helt uspesifisert; det kan gjelde utøveren, det kan gjelde melodien, det kan gjelde spillestilen/syngestilen, det kan gjelde en eventuell tekst, det kan gjelde stedet opptaket er gjort. Kortet ikke sier noe om hva det er som hører til, bare *hvor* det hører til.

Det ble dette spørsmålet som tok det meste av tiden. Slik Lindeman så det, i hvert fall slik noteutgavene hans gir uttrykk for, var det melodien eller kunstverket som var knyttet til et bestemt sted. Her brøt vi tydelig med et slikt syn, i og med at vi fort kom frem til at kommuner verken kan spille eller synge, og at i den grad noe materiale har en tilknytning til et sted, er det fordi noen har brukt det der. Den geografiske informasjonen måtte altså på et eller annet vis knyttes til personer. Men dette løste ikke problemet. Mitt favoritteksempel er Ånon Egeland, kjent stilskaper og tradisjonsformidler på fele/hardingfele: Oppvokst i Bærum, jobbet mange år i Valdres, nå bosatt og arbeider på Rauland, lærte mye av Andris Rysstad fra Setesdal og av Sigurd Fjeldstad fra Holt i Aust-Agder. Han har dessuten interessert seg for tradisjoner i flere andre bygder, deriblant Gjerstad, Drangedal og for den saks skyld Tovdal.

Skal vi klassifisere opptak med Ånon som Bærum, siden han er oppvokst der, eller etter den kommunen han bodde i da opptaket ble gjort, etter kommunen opptaket ble gjort i, eller etter kommunen til den han har lært av?

Måten dette ble løst på, var å lage et begrep vi kalte *rolle*, som knytter en utøver til et distrikt og et instrument. Hver utøver kan ha flere roller, slik at når Ånon spiller feleslåtter etter Sigurd Fjeldstad, blir dette knyttet til en rolle som er definert av Ånon som utøver, av fele som instrument, og av Holt kommune, ut fra kunnskapen om at Sigurd Fjeldstad ikke bare bodde i Holt, men brukte slåttene i stor grad der. Når Ånon spiller hardingfeleslåtter etter Andris Rysstad, får han en annen rolle, knyttet til instrumentet hardingfele og kommunen Rysstad, der Andris bodde og virket. Et annet mulig begrep om dette er *repertoar*: Ånon har flere ulike repertoarer, knyttet til ulike kilder og steder.

På mange måter er dette bare å skyve problemet en generasjon bakover, for fortsatt gjenstår spørsmål som «hvor lenge må vedkommende ha bodd et sted for å knyttes til det» eller «hvor mye, og hvor lenge må en slått ha vært i bruk på et sted for å kunne knyttes til det?» I praksis var dette en måte å modernisere nasjonalromantikens ideologi på, ved at det nå ikke var mulig å knytte musikk til et sted uten samtidig å knytte an til en utøver. Og dette fungerte rimelig greit, fordi dette var i samsvar med hvordan en stor del av kundegrunlaget for arkivene oppfattet saken.

Men denne løsningen sier fortsatt ikke noe om *hva* det er som hører til på et bestemt sted, bortsett fra at altså opptaket hører til et sted, og utøveren har noe med saken å gjøre. For mange oppleves dette som tilstrekkelig.

Mot en ny tid – nok en gang

Etterhvert som internett ble en realitet som stadig flere oppdaget, begynte også debattene om hva som kunne og burde legges ut til allment innsyn og bruk. Nettopp ved å legge materiale ut, mister mange brukere kontakten med kvalifisert arkivpersonale som kan forklare hvordan materialet skal forstås, og hvordan de mer eller mindre sparsomme katalogopplysningene skal tolkes. Og så gjaldt det selvsagt spørsmålet om rettigheter, og om hva slags innspillinger som faktisk egner seg for offentliggjøring til miljøer som ikke har noen erfaring med folkemusikk fra før.

Det er nærliggende å trekke frem nettopp geografiproblematikken igjen her: Gitt den tvilsomme, eller i det minste flertydige, karakteren til opplysninger som knytter materiale til steder, følte det ikke særlig komfortabelt å legge disse opplysningene ut. Selv om man forsynte nettkatalogene med forklarende tekster, er ikke det noe man kan regne med at folk faktisk leser.

Alle som jobbet i arkivene var godt oppdatert på problemstillingene rundt geografi. De ble diskutert på mange møter, og problemstillingene ble også godt kjent for kjernegruppene av brukerne av arkivene. Men selv om vi stedfester materiale katalog-messig med alle mulige forbehold, og selv om vi formidler forbeholdene så godt vi kan til brukerne, er vi likevel med på å forsterke og sementere oppfatninger som til tider bare har løs tilknytning til en historisk og samtidig virkelig praksis, gjennom de detaljerte geografiske kategoriene i katalogene.

Det er selvsagt mange aktører i dette bildet, og folkemusikksamlingenes kategorisystemer alene kan ikke opprettholde dette geografiorienterte synet på folkemusikkens vesen. Kappleikssystemet har mekanismer rundt dette, ved at det legges vekt på forståelse av tradisjon fra utøverens område. Ikke minst i markedsføring av folkemusikk og folkemusikalske begivenheter trekkes ofte geografi frem som en viktig faktor, enten det er med henvisning til lokale tradisjoner eller til høystatusområder i Setesdal og Telemark. I dag er det fortsatt slik at geografi er helt sentralt i det meste av presentasjoner på konserter og fonogrammer, og utøvere profilerer identiteten knyttet til både seg selv og materialet de framfører med hensyn til geografiske områder.

Men: Spiller det en stor rolle? Selv om det er en håpløs oppgave å knytte musikalsk materiale éntydig til bestemte geografiske steder, fungerer jo geografisk identitet

som en inspirasjon både for utøvere og ildsjeler i lokalmiljøene, som hjelper til å opprettholde et levende lokalt kulturliv.

Om vi hever blikket litt, er det flere perspektiver som kan være interessante. Mens katalogsystemet ble utviklet, ble det først et samarbeid med Sverige, der forestillingen om geografisk tilhørighet og lokale særegne stiler er like sterk som i Norge. Det betød rimeligvis at kategoriene for geografi måtte utvides noe med hensyn til den gamle norske kommuneinndelingen. Og med et samarbeid med enkelte afrikanske land dukket også et annet spørsmål av lignende karakter opp, nemlig spørsmålet om etnisitet, om stamme. I prinsippet kan det teknisk sett løses på en tilsvarende måte som rollebegrepet vi lagde, men med de samme usikkerhetsmomentene. Folkegruppene i for eksempel Kenya er slett ikke entydige, i og med at folk gifter seg på kryss og tvers, og utøvere kan ha oldeforeldre fra mange ulike etniske grupper. Et katalogsystem som skal håndtere opplysninger om etnisitet er følgelig minst like problematisk som geografiopplysningene i vårt norske system. I tillegg kommer at det er et forhold mellom geografiske områder og etnisitet, i og med at etniske grupper ofte gjør krav på bestemte områder, samtidig som at nettopp dette forholdet også ofte er mangetydig, slik som her.

Men etnisitet er i mye større grad enn gamle kommunegrenser i Norge en politisk viktig faktor, og det er nok av eksempler i nyere historie på at etniske skillelinjer er blitt forsterket, problematisert og politisert til væpnede konflikter, der Midtøsten og Balkan er grelle eksempler i vår tid.

Og selv om vi ikke ser slike konfliktnivåer knyttet til norske forhold har denne måten å tenke om musikk på, det at den hører til bestemte steder, noen sider som ikke er så behagelige som den nasjonalromantiske ideologien gir inntrykk av. Blant annet av slike grunner kan det være viktig å huske at geografisk tilhørighet verken er naturgitt eller opplagt, men noe som bygger på sosiale konstruksjoner, og som derfor kan endres, reforhandles og tilpasses nye situasjoner og behov.

Lyden vil alltid forstås i kontekst, i den sammenhengen den inngår, og jeg har i denne artikkelen knyttet kontekst til metadata, de opplysningene som følger lyden. Men det er et like opplagt poeng at også metadataene forstås i en kontekst. Ubehaget knyttet til å legge folkemusikksamlingenes data og eventuelt også lyd ut på nettet, var i stor grad knyttet til nettopp dette: Man ikke trodde metadataene ville bli forstått riktig.

Situasjonen rundt folkemusikkarkivene, både de større sentrale som Norsk folke-
musikksamling og NRKs arkiv, og, ikke minst, de mindre lokalarkivene, var preget
av et forholdsvis enhetlig miljø der forståelsen av metadata var del av en felles
kultur. Ikke nødvendigvis en kultur av full konsensus, men en kultur der man i det
minste var enige om hva det var verdt å være uenige om.

Hvordan den nye administrative ordningen av folkemusikkarkivene kommer til å
fungere, gjenstår å se. Men en rimelig ambisjon er å gjøre det eksisterende materi-
alet tilgjengelig på nye måter, og for større grupper. Dermed er konteksten for meta-
dataene en ganske annen, og nettopp forhold knyttet til geografi kan få nye og andre
betydninger. Det vil blant annet bli svært tydelig at den geografiske og kulturelle
bakgrunnen til brukeren av arkivmaterialet antagelig er langt mer vesentlig for
hvordan materialet blir forstått, enn de geografiske metadata som i arkivene er
knyttet til det.

Referanser

- Havåg, E. (1997). *For det er kunst vi vil have. Om nasjonalitet og kunst i norsk
oppskrivartradisjon og folkemusikkforskning*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Juvkam, D. (1999). *Historisk oversikt over endringer i kommune- og fylkes-
inndelingen*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Lindeman, L. M. (1963). *Ældre og nyere norske Fjeldmelodier*. (Faksimileutg.). Oslo:
Universitetsforlaget.
- Sandvik, O. (1943). *Østerdalsmusikken*. Oslo: Johan Grundt Tanum.
- Sollid, T. (1975). *Østerdalsmusikk* (MAI 7510) [LP]. Plateselskapet MAI.

Musikkpedagogikk

«Musikkterapedikk» – Barnehagefeltet og humanistiske handlemuligheter i musikkpedagogikk

Torill Vist

*Førsteamanuensis i musikkpedagogikk
Universitetet i Stavanger*

SAMMENDRAG

Denne teksten er en essayistisk drøfting av noen teoretiske elementer i grenselandet mellom musikkpedagogikk og musikkterapi (derav 'musikkterapedikk'). Sett fra undertegnedes ståsted i barnehagelærerutdanningen, er ønsket primært å synliggjøre om og hvordan Even Ruuds menneske-, musikk- og musikkterapisyn preger dette området av musikkpedagogikken. Sekundært er håpet også å gi noen hint om hvordan norsk musikkpedagogikk mer generelt kan se ut hvis vi til fulle tar inn over oss Even Ruuds virke. Potensialet for å la seg utfordre av Ruuds tenkning er nok større andre steder i musikkpedagogikken enn i et randområde som barnehagen. Ruuds tekster sprer seg på mange musikkfaglige områder. I denne artikkelen er det først og fremst tekster og sitater knyttet til musikkterapi og samlingen Fra musikkterapi til musikk og helse som blir studert og «lekt med» – for å løfte fram eventuelle nye handlemuligheter – og læremuligheter – i musikkpedagogikk.

Nøkkelord: Musikkpedagogikk, musikkterapi, musikk i barnehagen, musikk-syn, menneskesyn

Innledning

Egentlig skulle jeg skrive om noe helt annet. Så begynte jeg å lese *Fra musikkterapi til musikk og helse* (Ruud, 2015a, 2015b) – to mursteiner som samler Even Ruuds musikkterapeutiske artikler – og da våknet musikkpedagogen i meg. Da jeg studerte musikk på 80- og tidlig 90-tall, opplevde jeg at Even Ruuds mange pedagogiske tekster passet godt med min egen tilnærming til feltet. At han etter hvert ble den meste profilerte stemmen også innenfor musikkterapi, forandret ikke mitt syn på ham som toneangivende pedagog. Men etter å ha lest de to nevnte mursteinene med tekster fra 1973–2014, spurte jeg meg selv: Hva hvis Even hadde brukt *hele* sitt faglige engasjement på pedagogikkfeltet, hvordan hadde norsk og nordisk musikkpedagogikk sett ut i dag, da? I en samtale¹ spurte jeg ham om det var fordi pedagogikkdiskursen den gang var så snever at han de siste par tiårene har skrevet mer innen musikkterapi. Han svarte diplomatisk at det var hans interesser og begrensede tid som var årsaken til hans fokus, og i alle fall ikke følelsen av å ikke å passe inn. Med den ferske *Musikkvitenskap* (Ruud, 2016), blir det ganske åpenbart at det er *jeg* som tenker for snevert: Even Ruuds interesse knytter seg til musikk (som vitenskap). Musikkterapi, musikkpedagogikk, musikk sosiologi, musikk antropologi, osv. er bare underordnede fagområder eller «sjangre» som til sammen utgjør det samlede musikkfeltet han har viet sitt yrkesliv til.

Hvordan norsk musikkpedagogikk hadde sett ut hvis Even Ruud hadde konsentrert hele sitt virke der, blir altså et lite relevant spørsmål. *Hvordan norsk musikkpedagogikk kan se ut hvis vi til fulle tar inn over oss hele Even Ruuds virke*, blir derimot et spørsmål verdt å utforske, og som han fortjener at vi (og Even selv) tar med framover. Potensialet for å la seg utfordre av Ruuds tenkning varierer innen ulike steder i musikkpedagogikken, og jeg kan ikke i dette formatet ta for meg hele feltet. Det jeg derimot kan gjøre, er å gi et del-bidrag, sett fra barnehagefeltet. Det må kunne sies å være ett av den norske musikkdiskursensandområder, men samtidig et område som i mine øyne allerede har mye til felles med Ruuds menneske- og musikk-syn. Tekstene hans, hvor disse grunnleggende ideene kommer til syne, sprer seg på mange musikkfaglige områder. Her er det primært tekster og sitater knyttet til musikkterapi, og samlingen *Fra musikkterapi til musikk og helse*, som blir studert og «lekt med» – for å løfte fram eventuelle nye handlemuligheter – og læremuligheter – i musikkpedagogikk.

1 Telefonsamtale 15.8.2016

Musikksyn og barnesyn

I forordet til de to nevnte tekstsamlingene skriver Stige (2015) at han tror noe av det som vil bli stående er Ruuds tidlige diskusjoner om musikkbegrep, menneskesyn og musikkterapidefinisjon. Ja, og de har allerede stått støtt i flere tiår. Nå må det innrømmes at musikkpedagogikken også har vært og er preget av andre musikksyn, men tydeligheten og kvalitetene i Ruuds musikk- og menneskesyn – og tekstene om dem – gjør ham uansett relevant for hele musikkfeltet. Den måten definisjonene er utviklet og konkretisert i hans tekster innen musikkterapi, hjelper meg også i min pedagogiske refleksjon.

I den mer pedagogisk orienterte boken *Musikk og verdier*, påstår han at «det er tydelig hvordan de endringer som nå skjer i musikkfaget handler om et utvidet verdigrunnlag for musikalsk virksomhet» (Ruud, 1996: 10). Men han peker samtidig på «overtramp fra musikkpedagoger» og at «det er langt igjen før den organiserte musikkopplæringen ivaretar det mangfoldige verdisyntet som råder i et moderne pluralistisk samfunn» (ibid.). Jeg vet ikke om han den gang hadde forfordelingen av enkelte musikksjangre i tankene. 20 år senere er sjangerdiskusjonen et annet sted, men overtramp kan skje på mange måter. Når barnehagelærerstudentene kommer til oss, er noen fortsatt preget av/oppdradd til diskurser og ideer om å være umusikalske. Selv om vi forfekter en tilnærming der alle inkluderes i praktisk musisering, finnes det spor etter diskurser som sabler ned våre studenters musikalske selvfølelse, enten de manifesterer seg i gitareksamener eller vokal blottlegging. «Diskursene former både vår praksis og forståelse av den virkeligheten vi lever i, diskursen gir makt både til å handle og til å undertrykke noen handlemuligheter», sier Ruud (1997/2015: 16). Det gjelder også når studentene senere begynner i jobb – eksempelvis i barnehager (Vist, 2014). Det er min påstand at diskurser som gjør det lett å definere seg selv og andre som umusikalske fortsatt daglig tramper over musikalske handlemuligheter hos barnehagebarn.

Det nevnte «pluralistiske samfunnet» går godt sammen med Ruuds brede musikkbegrep. Inspirert av Ansdell (1997) ser han musikk som både prosess og struktur, opplevd og skapt, levd og notert, improvisert og reprodusert. Her er musikken personlig, kroppslig og dypt menneskelig, og knyttet til følelser og sosial deltagelse. Fokuset på den sosiale deltagelsen ble tydelig allerede i avhandlingen *Musikk som kommunikasjon og samhandling* (Ruud, 1987), og handlingsaspektet forsterkes ytterligere i den velkjente definisjonen av musikkterapi som det å gi nye handlemuligheter (se bl.a. Ruud, 1979/2015b). Parallellen til Small's *Musicking* (1998) er åpenbar,

både i forhold til relasjon og handling, og Ruud henviser ofte til Small (selv om Small altså var både 10 og 20 år senere ute enn ham selv).

Ruud ser det som umulig å bestemme musikkens verdi utelukkende ved å se på særtrekk i selve lyden. Musikkens virkning er en relasjon mellom flere faktorer, og musikkens verdi avgjøres av dens funksjoner i en spesifikk kontekst. «Music educators are constantly observing how the value and meaning of music is negotiated in different contexts», ifølge Ruud (2002/2015b: 276). Ser vi virkelig alle forhandlingene, eller er skylappene fra en mer autonom musikkpedagogisk tenkning i veien? Jeg tror Ruud (2008/2015b) har rett i at vi fortsatt har en tendens til å overse hvordan personlige, kontekstuelle og situasjonelle faktorer bestemmer musikalsk meningskonstruksjon, og i visse pedagogiske kontekster mer enn andre. Vi trenger en påminnelse om at «ethvert forsøk på å begrepsfeste musikk, innebærer en kulturalisering, et forsøk på å sette egen musikkforståelse øverst i diskursordenen» (Ruud, 2012/2015a:536).

Det gjelder i så fall også artikkelens uttalelser fra Ruud og meg. Men pedagogikk innebærer nødvendigvis å ta stilling (Biesta, 2009, 2011), og da blir det enda viktigere å ha et eksplisitt musikk- og menneskesyn – og ikke minst: læringssyn. Det vil, ifølge Ruud, «alltid være en indre sammenheng mellom interesser og erkjennelse, slik at våre verdier og interesser styrer vår erkjennelse og dermed gjør at vi opplever verden på en bestemt måte» (Ruud, 1992/2015: 9). Målet må være å forstå hvordan verdiene er med på å prege de faglige valg vi tar.

Musikksyn, læringssyn og menneskesyn henger unektelig sammen. Jeg skal ikke gå i dybden på hans læringssyn eller humanistisk inspirerte menneskesyn her (se Ruud, 2010), men fra et barnehageståsted blir det fristende å lete fram «det ruudske barnesyntet». Ruud snakker primært om *menneskesyn*. Det er en naturlig følge av musikkterapiens verdsetting av *alle* mennesker, men kanskje også av musikkdiskursens manglende bevissthet om at også barnebegrepet innebærer en kulturalisering. Ifølge Ruud går ikke skillet mellom pedagogen og terapeuten så mye på de metoder som anvendes som på den holdning de har overfor elevene – eller barna. Ser vi på Ruuds ønske om å gi (barn) nye handlemuligheter, trer ungene fram som aktivt handlende og i stand til – og med rett til – å ta egne valg. Formuleringen om overtramp fra musikkpedagoger (over) avslører at han ikke mener alle musikkpedagoger er der. Ruud selv har derimot en unik evne til å tåle folks behov for å gå egne veier, som Stige (2015) skriver. Slik sett er barnesyntet hans godt i tråd med FNs barnekonvensjon (Barne- og familiedepartementet, 1989/2003) og dagens

rådende barnediskurser, selv om noen av tekstene bærer preg av å være skrevet før kritikken av den tradisjonelle utviklingspsykologien (jf. Prout & James, 1990/1997; Qvortrup, 1994) fikk fullt gjennomslag. «Det ruudske perspektivet» oppleves også godt balansert mellom sosiologi og psykologi.

I drøftingen av pedagogisk musikkterapi sier Ruud at et springende punkt har vært «hvor vidt terapien i første rekke skal rettes mot 'det opplevende barnet' eller om terapeuten skal arbeide direkte mot opptrening av ulike funksjonsområder» (Ruud, 1975/2015: 30). Han konkluderer med at de to perspektivene står i et konstant interaksjonsforhold til hverandre. Til tross for en liten «eim av 70-tall», er dette fortsatt relevant, også for musikkarbeidere i barnehagen. Viktigste i denne sammenheng er likevel Ruuds distanse fra autonomiestetikken, og den brede vifte med musikkpedagogiske målområder som blir mulig i hans pluralistiske verdidiskurs. Her er det primært menneskene/barna som har egenverdi.

Musikkpedagogikk i barnehagefeltet

I dag er barnehagelærere den eneste lærerprofesjonen som når det store flertallet av norske barn *og* har obligatoriske musikkurs i utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2012). Etter at musikkfaget i 2012 ble slått sammen med andre kunstfag i det obligatoriske emnet *Kunst, kultur, kreativitet* (KKK) er dette i ferd med å uthules, men enn så lenge er musikk på planen for alle norske barnehagelærerstudenter. I *Musikk og verdier* snakker Ruud om et utvidet musikkbegrep i form av en «polyestetisk praksis» (1996: 11) der man legger vekt på samspillet med de andre kunstfaglige mediene. Musikken i barnehagefeltet er en slik praksis. Små barns estetiske væremåte gjør det sjelden naturlig å isolere pedagogisk arbeid til bare ett kunstfag.

På min arbeidsplass er vi like mange musikkterapeuter som -pedagoger, en naturlig følge av rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2011) innhold. Ruuds uttalelser om musikkterapi gir derfor god inspirasjon til musikkpedagogisk arbeid i barnehagen: «Med musikalsk kommunikasjon og samhandling som styrende paradigme og improvisasjon som metodisk rettesnor, trekkes elevens [barnas] medbrakte musikalske kompetanse [...] inn som betingelser for vellykket dialog» (Ruud, 1993/2015: 471f). De voksne vil ofte arbeide med selve holdningen overfor læring, gi barnet en følelse av å lykkes, og for en stund (!) se bort fra det musikalske resul-

tatet (Ruud, 1977/2015). Dette for «å skape en situasjon som er gunstig for innlæring av språk, motoriske ferdigheter, utvikle evnen til å tolke lydinstrykk eller skape et klima som er gunstig for en mer generell psykisk og personlig utvikling» (Ruud, 1979/2015c: 35). Selv om begrepene kan avsløre en annen diskurs og et annet århundre, og selv om KKK også understreker kunstfagenes egenverdi (Kunnskapsdepartementet, 2011: 36f), kunne dette godt vært rettet mot musikkarbeidet i barnehager. Eksempelvis er sang den hyppigst anvendte metoden for språkstimulerende arbeid i barnehagen (Østrem et al., 2009).

«[V]ed å vise til en indre sammenheng mellom musikalsk kompetanse og sosiale, emosjonelle og kognitive kompetanser [...], forflyttes det musikkpedagogiske imperativ om oppdragelse *til* musikk til en oppdragelse gjennom musikk» (Ruud, 1993/2015: 474). Det handler sånn sett om hele mennesket – også i musikkpedagogikk. Men både Ruud og rammeplanen går et skritt videre og inkluderer mennesket som samfunnsindivid. Barnehagen selv kan ses som et samfunn. Dette samfunnet jobber kontinuerlig med utviklingen av sosial kompetanse og «is concerned with health promotion and mutual caring», slik Ruud (2004/2015: 502) omtaler «community music therapy». Enten man tar et livskvalitetsperspektiv eller et bærekraftig miljøperspektiv, er det sannsynlig at også musikkpedagogikken blir tvunget til å gå ytterligere ett skritt vekk fra et autonomt musikkfokus og se musikken *både* i forhold til hele mennesket som individ og i forhold til samfunnet, slik vi allerede ser konturene av i barnehagen og i samfunnsmusikkterapien.

Musikkpedagogisk grensekontroll?

Kan det hevdes at musikkfaget i barnehagen ikke er musikkpedagogikk? Siden jeg er utdannet musikkpedagog, og siden jeg underviser musikk til kommende *lærere*, anser jeg meg for å drive musikkpedagogisk arbeid. Men i forordet til *The child as musician* setter McPherson den nedre aldersgrensen for «when children are able to begin formal music instruction» (2006: v) til tre år, og i samme bok sier Trehub (2006) at formell musikkundervisning sannsynligvis har liten eller ingen effekt på *musikalske* ferdigheter senere.² Også musikkterapeuter har en hang til snevre defi-

² For ikke å gjøre Trehub urett, må det sies at hun likevel kaller spedbarn for «musical connoisseurs» og antyder at «the greatest challenge for early childhood music educators is to sustain the joy of music and the music creativity that are so clearly evident in the months or years that precede formal instruction» (Trehub, 2006: 44).

nisjoner av musikkpedagogikk, da med et musikk- og menneskesyn de ellers sjelden deler: «[M]usikklæreren hjelper barn med at tilegne sig musikalske ferdigheter» mens målene for musikkterapien «kan forbindes med et barns generelle utviklingsprosess» sier Bonde, Pedersen og Wigram (2001: 38).

«Musikkpedagogikk handler i første rekke om å fremme musikalske målsettinger», skriver også Ruud (1979/2015a: 449), men erkjenner at «[p]roblemet oppstår [...] der hvor musikk lærere har klare elevsentrerte målsettinger. Eller når musikkterapeutene må instruere sine klienter i musikalske ferdigheter for å oppnå en bedre mestningsfølelse» (ibid.). Han kommer til at grensene mellom musikkpedagogikk og musikkterapi ved første øyekast kan synes å virke flytende, og at musikkpedagogen ofte ønsker «å nå lenger enn bare å gi eleven ferdigheter i musikk» (Ruud, 1977/2015: 451). Ruud (1993/2015) hevder til og med at musikkterapien kan leses som en reformpedagogisk bestrebelse innenfor musikkpedagogikken. Når han senere spør... «should we describe communal music activities as ultimately educational, cultural, therapeutic or health promoting?» (Ruud, 2012/2015b: 478), blir det åpenbart at grensekontrollen ikke alltid er like effektiv.

Terapien kan uansett utfordre våre pedagogiske refleksjoner. Ifølge Ruud foretrekker mange musikkpedagoger fortsatt idéen om at «our students have a right to enjoy music in itself, as a form of aesthetic enjoyment» (2002/2015a: 448). Som en av planmakerne til M87, ble Ruud beskyldt for å lage terapi av musikkfaget. «[H]va disse debattantene ikke så, var den ideologiske karakteren i sitt eget musikkbegrep, at man forsøkte å naturalisere en estetisk praksis ved å opphøye den til et uttrykk for en felles menneskelig natur, slik ideologimakere alltid blir tvunget til» (Ruud, 1993/2015: 470).

Musikkterapien oppstod, ifølge Ruud, «i en musikkulturell kontekst (vakuum) som var preget av musikkpedagogikkens ideologiske og estetiske blindhet overfor alternative musiserings- og formidlingsformer» (1993/2015: 470). De siste tiders utvikling av musikk og helse-feltet har utvidet musikkterapiens virkefelt ytterligere. Vi pedagoger kan altså takke oss selv hvis terapeuter i visse tilfeller overtar 'vårt' pedagogiske arbeid. Men det bør være behov for begge profesjonene. Tar man høyde for musikk- og menneskesynet som skissert over, bør målet med musikkaktiviteten være noe deltagerne også få lov å definere selv. Dermed kan hverken estetisk nytelse eller andre mål ignoreres, og det blir vi pedagoger som må vise ydmykhet, respekt og tilpasningsevne. Ruud går så langt som å kalle det «en kilde til krenkelse av menneskeverdet» (1997/2015: 14) hvis noen blir forskjellsbehandlet i tilgangen på musikk.

Handlemuligheter i musikkpedagogikk

«En av de største hindringene for gjennomføringen av et kunstorientert helsearbeid har ligget i kunstarbeiderens ofte egosentriske holdning til sin egen smak og estetiske dannelse», hevder også Stige og Ruud (1994/2015: 408). Disse holdningene er altså ikke begrenset til musikkpedagoger. Å snakke om musikk «as a means of achieving something beyond itself», som Ruud (2002/2015a: 448) formulerer det, har til tider blitt sett som å undergrave musikkfaget. Tyngden i argumentet 'kjernefag som norsk og matte trenger jo ikke å legitimere seg selv med slike ikkefaglige mål' har vært påfallende. Men det er da ikke det å skrive *i seg selv* som gir tyngde til norskfaget? Og er det ikke nettopp fordi vi trenger tallene som redskaper i så *mange* livssituasjoner og kontekster at matematikken har status som et kjernefag? Den gode intensjonen til de som sloss for musikkens egenverdi er å heve musikkens status og stilling. Likevel, «[s]omething was lost when music became an art form within an aesthetics, which became disentangled from everyday life and separated into its own sphere. Music became less important and not intended to serve any practical purposes in life» (Ruud, 2008/2015b: 225). Fortsettelsen kan inspirere til nye handlemuligheter, også i musikkpedagogikk:

Music therapy [and education] can be seen as an orientation towards life, as a social movement [...]. We can see how music therapy [and education] takes part in reclaiming some of the original functions of music in our culture. [...] Thus music therapy [and education] could reclaim music back to everyday life as central forces in humanizing culture (Ruud, 2008/2015b: 225, mine klammer).

«Å skrive om 'mål og midler' betyr å akseptere en teoretisk ramme [...]», hevder Ruud (1992/2015: 3). Påpekingen av at dette faktisk er en ramme og at det derfor også finnes noe utenfor, er viktig. Hverken mål eller midler kan bli irrelevante i pedagogikk, men det å akseptere mål-middel-rammen har begrenset musikkfaget alt for lenger. Hva hvis «nye og gamle handlemuligheter» ble sett som overordnet ramme? Eller, hvis vi lar oss inspirere en litt annen vei: Nye refleksjonsmuligheter, følelsesmuligheter, relasjonsmuligheter – og vitalitetsmuligheter, tilhørighetsmuligheter, mestringsmuligheter og meningsmuligheter (jf. Ruud, 2011/2015). For noen av oss er det nettopp det å få ta del i et annet menneskes utvikling og opplevelse, bidra til dette menneskets livskvalitet, som er så attraktivt med læreryrket.

«Musikkterapeutene, som har lånt mye fra musikkpedagogens metoder, kan vise seg å kunne tilby en ny måte å forholde seg overfor musikk på, en ny og levende måte å undervise musikk på», ifølge (Ruud, 1977/2015: 455). Musikkarbeidet i barnehagen har nok blitt *styrket* mer enn *endret* av musikkterapeuter, men hva med skolen? I Odendaal et al. sin diskusjon om «general music education» hevder de at...

...armed with Small's concept of musicking, we can deal with music in its full socialcultural significance. From this standpoint, music is not only just a collection of specifically musical practices but also a community of practice that affirms our existing social habits and helps us to transcend these habits through exploring and celebrating new relationships. (Odendaal, Kankkunen, Nikkanen & Vakeva, 2014: 162).

Vi kan i tillegg ruste oss med Ruud. Jeg støtter hans forslag der man fokuserer på «how discourses on the very concept of «being human» is given shape through music» (Ruud, 2002/2015b: 279) og på musikkpedagogikk som kvalifiserende livspraksis, også i skolen.

Avslutning

Selv om definisjonen av musikkterapi som å gi nye handlemuligheter *den gang* trakk opp en grense overfor musikkpedagogikken, er det...

...neppe like sikkert i dag [dvs. allerede for 20 år siden] om dette er noe 'vesensskille' mellom pedagogikk og terapi. For mange musikkpedagoger vil musikken nettopp være et middel til å nå ny erkjennelse, ny forståelse av seg selv og verden, og dermed skape et grunnlag for å gripe inn i sitt eget liv og i verden på en ny måte. Og dermed fikk man vel nye handlemuligheter...? (Ruud, 1997/2015: 15, min klamme).

Kanskje forlot han aldri pedagogikkfaget til fordel for terapien likevel. I musikk og helse-diskursen, der Ruud står i dag, er det i alle fall plass til musikkpedagogikken også. Samfunnsmusikkterapien og –pedagogikken (community music) er spennende eksempler på det (se bl.a. Ruud, 2004/2015; Higgins 2012). Med pedagogisk musikkterapi «står vi overfor muligheter for å gi positive læringsopplevelser gjennom

musikk», sier Ruud (2008/2015a: 140). Hva med «terapeutisk musikkpedagogikk»³ (eller «musikkterapi»)? Klarer de to profesjonene å møtes i en likeverdig inspirasjon, står vi styrket i arbeidet med å gi *alle* mennesker nye handlemuligheter – og læremuligheter – *med* og *i* musikk.

Referanser

- Ansdell, G. (1997). Musical elaborations: What has the new musicology to say to music therapy? *British Journal of Music Therapy*, 11(2), 36–44. doi: 10.1177/135945759701100202
- Barne- og familiedepartementet. (1989/2003). FNs barnekonvensjon. Lastet ned 25. august 2016 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33–46.
- Biesta, G. (2011). From learning cultures to educational cultures: Values and judgement in educational research and educational improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 199–210.
- Bonde, L. O., Pedersen, I. N. & Wigram, T. (2001). *Musikterapi: Når ord ikke slår til: En håndbog i musikkterapiens teori og praksis i Danmark*. Århus: Klim.
- Higgins, L. (2012). *Community Music: In Theory and in Practice*. New York: Oxford University Press.
- Johnsen, P. (2011). *Musikkterapi versus musikkpedagogikk i et musikkteknologisk undervisningsprosjekt*. (Mastergradsavhandling, Norges musikkhøgskole). P. Johnsen, Oslo. Lastet ned fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172496/Musikkterapi_versus_musikkpedagogikk_i_et_musikkteknologisk_undervisningsprosjekt.pdf?sequence=1
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. [Oslo].

³ Et nettsøk på terapeutisk musikkpedagogikk ga ingen treff, men som et eksempel på at det likevel finnes, vil jeg vise til Johnsens masteroppgave, et prosjekt der musikkpedagoger gir mennesker økt livskvalitet og «nye handlemuligheter gjennom økt kommunikasjon og samhandling ved bruk av musikkteknologisk verktøy» (2011: 2).

- Kunnskapsdepartementet. (2012). Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning Lastet ned 4. oktober 2013 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Barnehagelaerer/BLU_rammeplan.pdf
- Mcpherson, G. E. (2006). *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press.
- Odendaal, A., Kankkunen, O.-T., Nikkanen, H. M. & Vakeva, L. (2014). What's with the k? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education. *Music Education Research*, 16(2), 162–175. doi: 10.1080/14613808.2013.859661
- Prout, A. & James, A. (1990/1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I A. James & A. Prout (red.) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, s. 7–33. London: Falmer Press.
- Qvortrup, J. (1994). *Childhood matters: Social theory, practice and policies*. Aldershot: Avebury.
- Ruud, E. (1975/2015). Om mål og midler i musikkterapien. I *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind I), s. 25–34. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (1977/2015). Musikkterapi og musikkpedagogikk. I *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind I), s. 451–455. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (1979/2015a). Innledning. I *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind I), s. 449–450. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (1979/2015b). Musikkterapi. I *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind I), s. 9–12. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (1979/2015c). Musikkterapi og musikalsk kommunikasjon. I *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind I), s. 35–38. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (1987). *Musikk som kommunikasjon og samhandling: Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Ruud, E. (1992/2015). Om forskning i musikkterapien: Metakritikk, verdier og kvalitativ metode. I *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind I), s. 5–14. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (1993/2015). Musikkterapi som reformpedagogikk. I *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind I), s. 467–475. Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier: Musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1997/2015). Nye handlemuligheter. I *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind I), s. 13–17. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2002/2015a). Music as a cultural immunogen: Three narratives on the use of music as a technology of health. I *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind II), s. 447–459. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2002/2015b). «New musicology», music education and music therapy. I *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind II), s. 271–285. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2004/2015). Reclaiming musik: Community music therapy. I *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind I), s. 501–505. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2008/2015a). Hvorfor musikk som terapi? I *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind I), s. 135–159. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2008/2015b). Music in therapy: Increasing possibilities for action. I *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind II), s. 207–229. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2010). *Music therapy: A perspective from the humanities*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Ruud, E. (2011/2015). Musikk, identitet og helse: Hva er sammenhengen? I *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind II), s. 495–507. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2012/2015a). Ny lærebok i samfunnsmusikkterapi. I *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind I), s. 533–540. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2012/2015b). The new health musicians. I *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (vol. 2), s. 477–493. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2015a). *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind I). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2015b). *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind II). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Stige, B. (2015). Musikkterapeori som handling. I E. Ruud, *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind I), s. ix–xv. Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Stige, B. & Ruud, E. (1994/2015). Kultur gir helse? Erfaringer fra musikkterapi som modell for en ny tenkning rundt forholdet mellom kultur og helse. I E. Ruud, *Fra musikkterapi til musikk og helse: Artikler 1973–2014* (bind II), s. 393–417. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Trehub, S. E. (2006). Infants as musical connoisseurs. I G. E. McPherson (red.) *The child as musician: A handbook of musical development*, s. 33–49. Oxford: Oxford University Press.
- Vist, T. (2014). Fra kommende voksne til kommende skolebarn? Musikkfaget og norske barnehagediskurser. *Barn*, 32(2), 35–50.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (vol. 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Professor Andersen og vi. Om musikk, eksistens og møtetenkning

Øivind Varkøy

Professor i musikkpedagogikk
Norges musikkhøgskole

SAMMENDRAG

Denne teksten kretser omkring Otto Friedrich Bollnows eksistenspedagogiske tenkning. Møte-begrepet står sentralt. Det er tre grunner til dette. For det første kan begrepet være særlig aktuelt når troen på det saliggjørende i en absurd mengde kompetansemål dominerer utdanningstenkningen. For det andre kan møte-begrepet muligens være litt for enkelt å ty til blant motstandere nettopp av denne «tellekant»-pedagogikken. Det blir betimelig å minne om møte-tenkningens eksistensfilosofiske fundament. Og for det tredje kan møte-tenkningens fokus på at livet kun utfoldes i møter med et annet du, være et viktig apropos til vår tids ikke helt uproblematisk individualisme.

For dagens lesere kan Bollnows tenkning muligens fremstå som både pretensiøs og pompøs, «romantisk» og «utdatert». Kan ideer og begreper fra etterkrigstidens Tyskland allikevel si noe som helst inn i en musikkpedagogisk situasjon i Norge idag? Jeg mener det. Vi trenger å bli utfordret i det innerste av oss selv, like mye i 2017 som i 1959. For å bli eksistensielt rystet og utfordret trenger jeg å forholde meg til noe annet enn meg selv. Jeg trenger å møte kunstverket som et Du.

Vi trenger videre den eksistensfilosofiske bevisstheten om menneskets manglende kontinuitet, som kan lede tanken henimot «diskontinuitetens pedagogikk», dvs. former for påvirkning som kan gripe inn i det eksistensielle.

Nøkkelord: Eksistens, pedagogikk, musikkundervisning, diskontinuerlige virkemidler, Bollnow.

Innledning

I Dag Solstads roman *Professor Andersens natt* uttrykker hovedpersonen, Ibsen-ekspert og professor i litteratur ved Universitet i Oslo, Pål Andersen, en grunnleggende tvil om hvorvidt det i dag er mulig for oss å oppleve en *rystelse* knyttet til fortidens store mesterverk. Med sorg meddeler professor Andersen at han nå har innsett «[...] at dette var noe menneskeheten hadde funnet på for å holde ut sin egen utilstrekkelighet» (Solstad 1996: 103):

I 2500 år hadde det riktignok vært nødvendig å opprettholde denne illusjonen om at mennesket var et vesen som lot sitt innerste ryste, og bevege, av [...] framstillinger av menneskets lodd, for fordi om evnen manglet både til å skape og til å oppfatte slike høyder og dybder i forståelsen av menneskets framferd for å forstå hva de hadde her på jorda å gjøre, så hadde det vært en higen etter at dette skulle være mulig, men nå var den ikke der, «og da kan vi fastslå at det aldri har eksistert noen slik rystelse i forbindelse med menneskeskapt kunstverk; disse frambringelser har utelukkende rystet oss i kraft av det dagsaktuelle, sensasjonen ved det, men har ikke hatt evnen til å nå utover dette [...]», tenkte professor Andersen (ibid.: 103–104).

Professor Andersen har imidlertid også sett «glimtene i øynene på sine mest begavde studenter», og han tenker.

[...] med vemod på de gangene dette glimt hadde korrespondert med en tanke som så åpenbart hadde denne rystelse, om ikke som egen erfaring, så likevel som en forutsetning (ibid.: 104).

Jeg ser professor Andersens refleksjon som et uttrykk for en ikke helt uvanlig holdning i dag; en dyptgående skepsis til troen på «eksistensielle møter med de store kunstverk», især om disse kunstverkene kan sies å ha sitt utspring i en forgangen tid. Dette er imidlertid ikke noen ny holdning. Allerede i 1872 lar Fjodor M. Dostojevskij karakteren Varvara Petrovna i romanen *De besatte* (som gjerne vil være på høyde med de unge nihilistene) si det slik:

I dag er det ingen som er begeistret for Den sixtinske madonna, nå er det ingen som bruker tiden på sånt bortsett fra enkelte forstokkede gamlinger (Dostojevskij, 2011: 305).

Jeg kommer tilbake til denne problematikken.

I en interessant drøfting av musikalisk øving i boken *Musikken – vårt nye rusmiddel?* løfter Even Ruud (1983) frem den tyske eksistenspedagogen Bollnow (1903–1991), og hans fokus på øvingens betydning for det å være menneske.¹ Min tekst handler ikke om øving. Jeg ønsker å fokusere Bollnows eksistenspedagogiske perspektiver mer generelt. *Møte*-begrepet og møte-tenkningen vil stå sentralt.² Det er tre grunner til dette. For det første: Det kan være særlig aktuelt når troen på det saliggjørende i en absurd mengde kompetansemål dominerer utdanningstenkningen. For det andre kan møte-begrepet muligens være litt for enkelt å ty til blant motstandere nettopp av denne «tellekant»-pedagogikken. Det blir betimelig å minne om møte-tenkningens eksistensfilosofiske fundament. Og for det tredje kan møte-tenkningens fokus på at livet kun utfoldes i møter med et annet *du*, være et viktig apropos til vår tids noe naive og ikke helt uproblematisk individualisme. Møte-tenkningen er svært relevant for grunnskolens musikkundervisning. Jeg vil også mene at den har ting å bidra med inn i det instrumentalpedagogiske, så vel som i videregående, ja også høyere musikkutdanning.

Følgende tekst forholder seg nært til Bollnows egen tekst. På tross av det som enkelte vil kunne vurdere som pompøs tenkning ikledd høystemt språkdrakt, er det slik vi kommer nærmest denne pedagogisk-filosofiske tankeverden. Jeg vil avslutningsvis knytte flere kommentarer til denne problematikken.

1 Harald Jørgensen (bl.a. 2015) fokuserer også Bollnow i forbindelse med øvingstematikken.

2 Vi finner kortere tekster innenfor norsk musikkpedagogikk som berører Bollnow og møtetenkningen hos Bjarne Isaksen (2011), Hanne Fossum (2010: 42–43), Signe Kalsnes (2004: 95–97), Ingrid Maria Hanken & Geir Johansen (1998: 199–202), og Harald Jørgensen (1989: 111). I Danmark er Bollnow og hans tenkning berørt i både Frede V. Nielsen og Frederik Pios forfatterskap. Selv har jeg tidligere kun nevnt Bollnow og hans *møte*-begrep i forbifarten (bl.a. Varkøy 2007). På tross av en rekke tekster med fokus på «det eksistensielle», har jeg ikke gått dypere inn i tenkningen hans – før nå. Bollnow er ikke ofret oppmerksomhet i engelskspråklig musikkpedagogisk litteratur. Ett unntak her er min kollega Morten Carlsens artikkel «Practice as Self-Exploration» (Carlsen 2015). Heller ikke tysk musikkpedagogisk tenkning forholder seg spesielt til Bollnow. Jürgen Vogt (2001) nevner ham riktignok, men den generelle tausheten i Tyskland kan nok ses i sammenheng med at Bollnow tilhørte dem som, i likhet med Hans Georg Gadamer og Martin Heidegger, stilte seg bak det nye tyske regimet i 1933. Dermed har han, i likhet med Heidegger, forblitt delvis tabu blant tysk musikkpedagoger. Dette på tross av at Bollnow, i motsetning til Heidegger, men i likhet med Gadamer, ble tatt inn i den akademiske varmen umiddelbart etter krigens slutt. Se ellers Bollnow-selskapets nettsider, <http://www.otto-friedrich-bollnow.de/>.

Eksistensfilosofi og pedagogikk

Otto Friedrich Bollnows bok *Existenzphilosophie und Pädagogik* kom ut i Stuttgart i 1959. Den norske pedagogiske idéhistorikeren og filosofen Reidar Myhre oversatte boken til norsk i 1969.³ Utgangspunktet for Bollnows tenkning synes å være at det optimistiske menneskebildet er gått tapt (Bollnow 1969: 16), da særlig som en følge av erfaringene fra 2. verdenskrig. Realitetene tvinger «oppdrageren til å se i øynene at det i mennesket fantes dyptgående demoniske, onde tilbøyeligheter» (ibid.: 17). Det åpne blikket for avgrunnene i mennesket gjør pedagogisk optimisme umulig. Bollnow setter seg derfor fore å gjennomføre «en systematisk gjennomtenkning fra en synsvinkel som avviker fra den tradisjonelt idealistisk-optimistiske» (ibid.: 20).

Utgangspunktet for dette foretaket er *eksistensfilosofien* og dens antropologiske forutsetninger. Eksistensfilosofien forutsetter at det finnes *en innerste kjerne* i mennesket – en såkalt «eksistens».⁴ Det er ikke mulig å forme eller danne denne indre kjernen, fordi den bare opptrer i øyeblikket – for så å forsvinne igjen. Det finnes ingen *kontinuitet*, og derfor heller ingen muligheter for kontinuerlig fremgang. Det finnes kun enkeltstående oppsving – som følges av uunngåelige fall tilbake i «uegentlighet». Man må alltid begynne på nytt.

Dette er et menneskebilde som skiller seg fra pedagogiske teorier som ser mennesket som formbart, enten ved hjelp av påvirkning utenfra, eller en «naturlig utvikling» innenfra. Dermed blir mulig å oppdra mennesket gjennom et tradisjonelt, *kontinuerlig* pedagogisk arbeid. Eksistensfilosofien bestrider dette. Oppdragelse er som sådan, ifølge en eksistensfilosofisk tankegang, et prinsipielt umulig prosjekt. Bollnow ser imidlertid en slik holdning som «en ufruktbar overdrivelse» (ibid.: 23). Dette til tross, finner han det allikevel nødvendig å ta inn over seg den *besinnelsen* som ligger i et slikt pessimistisk, eller kanskje snarere *realistisk* menneskebilde, sett i relasjon til en pedagogisk optimisme som, i kjølvannet av redslene under det tredje riket, har fått alvorlige skudd for baugen.

3 Generelle innføringer i Bollnows pedagogiske tenkning finnes i Reidar Myhres bøker *Pedagogisk idéhistorie – fra 1850 til i dag* (1976), og *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (1988).

4 I musikkforskningsfeltet forbinder vi kanskje i dag tanken om «en indre kjerne» først og fremst med diskusjonen omkring musikk og identitet (Ruud 2013). Kan vi tale om en slags «indre kjerne» av identitet o.l.? Mange vil nok dele Even Ruuds oppfatning om at det er problematisk å holde fast ved en slik forestilling. Når det gjelder spørsmålet «en indre kjerne» i mennesket, er det imidlertid i eksistensfilosofisk forstand noe annet vi taler om enn identitet. Jeg lar denne diskusjonen ligge her, og forholder meg kun til at «en indre kjerne» er en selvsagt forestilling hos Bollnow.

Bollnows løsning ligger i å undersøke mulighetene for det han omtaler som *diskontinuerlige oppdragelsesformer*. Den tradisjonelle pedagogikken, som stort sett forholder seg til *kontinuerlige oppdragelsesformer*: Nitid arbeid basert på systematisk planlegging, gjennomføring og vurdering, kommer, slik han ser det, til kort i forhold til menneskets manglende kontinuitet. Den lærdom Bollnow trekker av eksistensfilosofien, er at mennesket som sådan er et diskontinuerlig vesen. Dette leder altså tanken henimot diskontinuerlige virkemidler i oppdragelsen. Bollnow lanserer derfor «diskontinuitetens pedagogikk» (ibid.: 24), dvs. former for påvirkning som kan gripe inn i det eksistensielle.

Bollnow tillater seg å hente impulser fra eksistensfilosofisk tenkning, uten å binde seg dogmatisk til retningen. Han velger å se bort fra spørsmålet om det eksistensfilosofiske menneskebildet er absolutt korrekt, men hevder at man uavhengig av dette spørsmålet, ikke kan se bort ifra sentrale eksistensfilosofiske poenger mht. menneskets «natur» – da dette er overtydelig dokumentert blant annet gjennom krigserfaringene i Tyskland. Bollnow ser det slik at i menneskelivet avbrytes stadig kontinuerlige forløp. Dette betyr at de kontinuerlige oppdragelsesformene må komplementeres med diskontinuerlige virkemidler. Her gjelder altså ikke enten/eller, men både/og. Jeg kommer tilbake til dette i en drøfting av forholdet mellom *dannelse* (kontinuerlig) og *møte* (diskontinuerlig) nedenfor.

Bollnow operer med en lang rekke ulike diskontinuerlige oppdragelsesformer og virkemidler, i kronologisk orden: *Krisen, vekkelsen, formaningen, rådgiving, møtet*, samt *vågespill og nederlag*. Av disse er som sagt *møtet* sentralt i det følgende. Dette er den diskontinuerlige oppdragelsesformen som Bollnow selv drøfter mest inngående. «Møte-tenkningen» blir da også det som gjerne fremheves som et alternativ til didaktikkens planmessighet, de kontinuerlige virkemidlene (se for eksempel Hanken & Johansen, 1998).

Møtet har imidlertid mange fellestrekk med både *krisen* og *vekkelsen*. Enten vi taler om sykdomskriser, moralske kriser eller intellektuelle kriser, er krisen noe som hører menneskelivet til, noe uunngåelig, plutselig og sterkt. Som kjent er for eksempel kunnskapstilegnelse et resultat av kontinuerlig arbeid. Allikevel er det ofte slik at innsikter kommer som lynglimt og «aha-opplevelser». Pedagogen kan altså ikke planmessig tvinge frem innsikt, man må gripe anledningen når den byr seg hos den enkelte elev.

Vekkelsen handler ifølge Bollnow om en vekkelse av ens bedre jeg. Dette gjelder fremfor alt på det moralske området. *Vekkelse* er et begrep med klare religiøse konnotasjoner. Bollnow poengterer imidlertid at begrepet, slik han bruker det, kun

peker i retning av pedagogens arbeid med å vekke noe i eleven som allerede slumrer i eleven selv. Dette er et pedagogisk virkemiddel som, i likhet med krisen og møtet, er av diskontinuerlig karakter.⁵ Vekkelsen river «med en viss grad av voldsomhet [...] mennesket ut av en tilstand som det har hatt en tendens til å stagnere i» (ibid.: 56). Videre er vekkelse alltid en smertelig opplevelse – som forholder seg til «en plutselig kriseaktig prosess, som er forbundet med en radikal forandring fra en tilstand av uegentlighet til egentlighet» (ibid.: 57).⁶

Forholdet mellom *uegentlighet* og *egentlighet* er noe som gjennomsyrrer mye eksistensielt tenkning – fra Kierkegaard til Heidegger.⁷ Som en av personene i Amoz Oz roman *Judas* formulerer det:

Nesten alle mennesker går med lukkede øyne gjennom livet, fra fødsel til død. [...] Med lukkede øyne. Skulle vi åpne øynene bare et sekund, ville vi straks sette i et veldig skrik, et forferdelig skrik, og vi ville skrike og skrike og aldri holde opp med å skrike. Når vi ikke skriker både dag og natt, er det et tegn på at øynene våre er lukket (Oz, 2016: 235).

Møte-begrepet

Bollnow knytter møte-begrepet tett til Martin Bubers tenkning. Ifølge Bollnow angriper Buber...

... lidenskapelig den subjektivistisk-idealistiske livsfilosofi i sin tid, en filosofi som la særlig vekt på en utfoldelse av jeget, og betoner i stedet at livet bare kan utfoldes i fellesskapet, bare i vekselvirkning med et annet *du* (ibid.: 96, min kursivering).

Dette *du-et* har en suveren selvstendighet, utenfor jeg-et. Buber understreker hvordan «Mennesket blir til Jeg ved Du'et» (Buber, 1992: 29). Dette er en holdning

⁵ Bollnow henviser i denne sammenhengen til Maria Montessorris pedagogisk tenkning, som bl.a. handler om å vekke elevene, og oppmuntre dem til å oppdra seg selv (Bollnow 1969: 59).

⁶ Jf. for øvrig Arne Johan Vetlesens diskusjon av erfarings-begrepet, hvor han, i pakt med Gadamer, definerer enhver erfaring som en *smertelig erfaring*, i den forstand at det ligger i erfaringens natur at den krever forandring i den som erfarer (Vetlesen 2004).

⁷ Se f.eks. om Kierkegaard i Varkøy & Westby (2014), og om Heidegger i Varkøy (2012).

som med all tydelighet skiller seg fra forestillingen at mennesket blir seg selv først og fremst gjennom å utfolde de muligheter som ligger i den enkelte. Dette er altså noe helt annet enn det som kunne kalles en idealistisk og subjektivistisk, eller også en naturalistisk «selvuttrykkspedagogikk».⁸

I denne sammenhengen innfører Buber begrepet «møte». Et møte med et Du kan *ikke planlegges*. Møter dukker opp, og de er dessuten isolert fra hverandre. Allikevel er det slik at «i hvert av dem er hele verden til stede» (Bollnow 1969: 97). Det er videre viktig å understreke at vi med begrepet *møte* ikke snakker om en sammenmelting av Jeg-et og Du-et. Det er snarere slik at det er Du-ets forskjellighet og fremmedhet som møter Jeg-et med forferdende tydelighet (ibid.: 99).⁹ Buber betegner et slikt møte som en *nåde*. Bollnow understreker imidlertid at dette begrepet her må forstås uten sine teologiske konnotasjoner, og at det kun peker i retning av noe *som kan se ut som* en tilfeldighet (ibid.: 42).

Det er helt sentralt i Bollnows pedagogiske tenkning at et møte ikke bare kan skje mellom to mennesker, men også med alt han omtaler som «åndelige realiteter», for eksempel kunstverk (ibid.: 101). Samtidig er det viktig for ham å bevare et relativt smalt møtebegrep. Med et bredt møte-begrep vil begrepet kunne dekke alle former for «berøring, kjennskap, samvær, omgang, samkvem, fellesskap og lignende» (ibid.: 106). Kun ved hjelp av et smalt møte-begrep kan man, ifølge Bollnow, forholde seg til begrepets eksistensielle betydning.

Et *møte* i denne forstand innebærer alltid at jeg støter på et Du. Dette Du-et møter meg som noe helt annet, noe som tvinger meg til å orientere livet mitt på nytt. Møtebegrepet får slik en særegen hardhet. Det er noe ubønhørlig med et møte, det *ryster* eller *skaker* meg.¹⁰ Det krever at jeg må forandre livet mitt.¹¹ Det gis imidlertid ikke noen retning for denne forandringen. Dette er i seg selv svært uvanlig i en tradisjonell pedagogisk sammenheng, ikke minst når målet er fastlagt i form av konkrete

8 I norsk sammenheng møter vi for eksempel «selvuttrykkstenkningen» hos Jon-Roar Bjørkvold, jf. Dyndahl & Varkøy (1992).

9 Se mer om Martin Bubers betydning for pedagogisk tenkning i Göran Björks artikkel «Med livet som centrum» (Björk, 2004). Ellers drøfter Geir Karlsen (2003) de pedagogiske implikasjonene av Martin Bubers tenkning særdeles inngående.

10 Jeg skiller mellom *opplevelse* og *erfaring* ved å si at opplevelsene er forutsetninger for erfaringene. Men ikke alle opplevelser leder til erfaringer. En eksistensiell erfaring er en særegen form for erfaring (jf. Varkøy 2010, Pio & Varkøy 2012). *Eksistensiell erfaring* vil jeg si er tilnærmet synonymt med *møte*.

11 Jf. for øvrig den tyske filosofen Peter Sloterdijks bok *Du musst dein Leben ändern* (*Du må forandre ditt liv*) (Sloterdijk 2009) – hvor han, i likhet med Bollnow, refererer til Rainer Maria Rilkes formulering av kravet om forandring av livet, nettopp med dette imperativet som utgangspunkt.

kompetanser som eleven skal beherske etter endt undervisning. Ved et møte gis ingen veiledning videre. Møtets kjerne er slik sett *prøve* og *avgjørelse*.¹²

Kunstverket – et Du

I en musikkpedagogisk sammenheng er det særlig interessant at et møte ikke bare kan skje mellom Jeg-et og Du-et forstått som et møte mellom to subjekter, men også mellom Jeg-et og et kunstverk forstått som et Du.¹³ Med et slik møte «mener vi den sjelelige berøring som finner sted når et menneske i dypet av sin sjelelige virkelighet treffes av et annet menneskes virkelighet i det foreliggende verk, altså for å si det kort, eksistens mot eksistens» (i.:121). For å si det med den polske forfatteren Witold Gombrowicz:

Kunstens styrke, dens urokkelighet, dens bestandighet som stadig gjenfødes, kommer av at det er et individ som uttrykker seg gjennom den [...] Kunsten [...] er en utladning av eksistens, skjebne, en individuell verden (Gombrowicz, 2013: 76).

Dermed blir ikke kunstverk noe som skal konsumeres, «men et åndelig samvær» (ibid.: 117).

I dag er selve termen «kunstverk» en problematisk størrelse innenfor musikkpedagogisk tenkning. Mange ser fokuset på musikk som verk og objekt, som utdatert i forhold til de siste tiårenes fokus på musikk som noe vi mennesker gjør sammen, altså som prosess og verb, mer enn et produkt og substantiv (bl.a. Elliott 1995 og Small 1998). På mange måter er dette høyst betimelige og nødvendige kontekstualiseringer av våre tradisjonelle musikkforståelser. Samtidig er det et faktum at det meste av det vi betegner som musikk innenfor den vestlige kulturkretsen, det være seg klassisk musikk, jazz eller pop/rock, er *verk*. En symfoni, en opera, en standardlåt, eller en poplåt. Disse verkene er utgangspunktet for *musikalsk erfaring*, og det som skjer i det Christopher Small (1998) omtaler som «musicking».

12 Jf. Søren Kierkegaards eksistensfilosofiske fokus på valget, avgjørelsen, bl.a. i Varkøy & Westby 2014.

13 Jf. Martin Heideggers fremheving av *kunstverket* som vesensforskjellig fra *ting* og *bruksting* i *Kunstverkets opprinnelse* (Heidegger 2000), bl.a. drøftet i Varkøy 2012 og 2015a.

Et interessant poeng er i denne sammenhengen Bollnows fokus på hvordan «det som man vanligvis betegner med ordet verdensanskuelse» (Bollnow 1969: 116), er helt sentralt når vi danner oss våre innstillinger og dermed også våre erkjennelser. Dette betyr for meg at enhver tanke om hva musikk er og hvilken funksjon musikk kan ha, er forbundet med «verdensanskuelsen» hos den som tenker; pedagogisk grunnsyn, musikksyn, politiske holdninger, og livssyn.¹⁴

Når kunstverket i en møte-orientert sammenheng oppleves som et Du, altså ikke som et objekt, men snarere et subjekt, blir det uproblematisk for meg å insistere på viktigheten av å kunne forholde seg til musikk som *kunstverk*. Det å kunne forholde seg til musikk som et kunstverk synes nemlig i denne sammenhengen å være en forutsetning for å kunne tale om et eksistensielt møte med musikk som et Du. Dette Du-et er noe utenfor meg selv, et *møte* med en annens eksistens.

Dette betyr imidlertid ikke at vi, ifølge Bollnow, kun må forholde oss til «den store kunsten». «Det som blir avgjørende for et menneske, kan møte ham på et ellers ubetydelig sted», sier han (ibid.: 129). Derfor blir det bare naturlig for Bollnow å understreke viktigheten av et tålmodig arbeid i bredden. Man må imidlertid, ifølge Bollnow, unngå å gå seg vill i mangfoldet, og samtidig ikke bli stående stille. På tross av denne åpenheten, er det allikevel klart for Bollnow at et ekte møte medfører at man ikke kan «beskjeflige seg med forskjellige åndelige fenomener med den samme kjærlighet» (ibid.: 124) – på samme tid. Her er han fullt på linje med Martin Buber, som sier det slik:

Ethvert virkelig forhold til et vesen eller en annen levende realitet i verden er eksklusivt – det utelukker alt annet [...] Det fyller himmelkretsen, ikke som om intet annet skulle være til, men alt annet lever i dets lys (Buber 1992:72).

Et møte fordrer «eksistensens askese», dvs. valget enten/eller, midt i «livets fylde» av ubegrensede muligheter (ibid.: 127).¹⁵ Om man for eksempel fokuserer på kunstverkets kontekst kan dette, slik Bollnow ser det, komme i veien for møtet.¹⁶

14 Dessverre kan det se ut til at vi ofte er langt bedre kritikere av «de andres ideologi» enn vi er til å reflektere inn vår egen «verdensanskuelse» som en naturlig og nødvendig basis for egne erkjennelser. Men – heller ikke Christopher Small kan altså si oss hva musikk «egentlig er».

15 Jf. Varkøy & Westby, 2014. Jf. også diskusjonen om «musikalsk altetenhet» i Dyndahl m.fl. (2014) og Dyndahl (2016).

16 Jf. Susan Sontag som i essayet «Against interpretation» sier: «In most modern instances, interpretation amounts to the philistine refusal to leave the work of art alone. Real art has the capacity to

Det er altså viktig for Bollnow å fastholde et smalt møte-begrep, det må ikke utvannes etter eget forgodtbefinnende. Man må holde fast ved de trekk som kjennetegner det personale møte som en eksistensiell kategori: «[...] hendelsens tilfeldige og skjebnesvangre karakter, dens eksklusivitet og knyttethet til det ene, menneskets grepethet i det innerste av sitt vesen og samtidig den innholdsmessige ubestemthet i appellen» (ibid.: 140).

Ut fra det faktum at et møte er eksklusivt knyttet «til det ene menneskets grepethet», drøfter Bollnow det vi i en moderne pedagogisk språkdrakt ville omtale som differensieringsproblemet. Hva gjør læreren når en elev har et møte, mens resten av klassen ikke har det? En enkelt elevs møte kan kanskje virke direkte forstyrrende inn på resten av klassen og på læreren. Bollnows resept er i denne sammenhengen at læreren må skape «et beskyttet rom for opplevelsen, der møtet kaster den enkelte ut av undervisningens metodiske progresjon, mens undervisningen samtidig går sin normale gang for resten av klassen» (ibid.: 139).¹⁷

Møte og dannelselse

Det er helt klart at slike sjeldne begivenheter som et møte, ikke kan legges til grunn for pedagogisk virksomhet som sådan. Bollnow drøfter derfor inngående forholdet mellom møte-tenkningen, altså fokus på diskontinuerlige hendelser i det pedagogiske arbeidet på den ene siden, og det pedagogiske begrepet som han hevder preger mye av pedagogisk tenkning ellers, nemlig *dannelselse*. Han konstaterer at det *selvet* som i streng eksistensiell forstand berøres i et møte, er noe «ganske annet enn det subjektive selvet som utfoldes i dannelsen» (ibid.: 133). Riktignok fokuserer også dannelses-tenkningen behovet for «møter» med det fremmede som vesentlig for at dannelselse kan bli noe annet enn «halvdannelselse»,¹⁸ dvs. en tilbakeskuende begeistring for egen kulturarv. Det eksistensielle møtet er imidlertid av en ganske annen rystende og oppskakende karakter. Det betyr naturligvis ikke at eksistensielle møter ikke kan skje i «møte» med fremmede kulturer, men bare det at ikke alle «møter»

make us nervous [...] Interpretation makes art manageable, conformable. (Sontag 2009: 8).

¹⁷ Jf. den svenske pedagogen Moira von Wrights diskusjon av en lignende tematikk i artikkelen «Where am I when I am at ease?» (von Wright 2007), og Varkøy & Westbys (2014) diskusjon av samme problematikk, knyttet til den pedagogiske redselen for å miste kontrollen på det som skjer i klasserommet i det elever «forsvinner inn i seg selv»...

¹⁸ «Halvdannelselse» er et begrep hentet fra Theodor W. Adornos tenkning. Se Varkøy 2015b for en nærmere drøfting av både dannelsesbegrepet, «halvdannelselse» og «avdannelselse».

med det fremmede er *møter* i eksistensiell forstand. Et eksistensielt møte er helt uavhengig om det er noe fremmed eller velkjent jeg står overfor. Det har ingenting med saken å gjøre. Et møte handler ikke om å gjøre det indre livet rikere, men om kravet: Du må forandre ditt liv! Videre taler man i sammenheng med begrepet dannelselse ofte om individets allsidige og harmoniske utfoldelse av alle sine evner. I motsetning er all tale om harmoni meningsløs mht. et møte. Videre er også «et allsidig møte» en selvmotsigelse. Et møte utelukker jo alt annet.

På tross av de prinsipielle forskjeller mellom en pedagogisk tenkning knyttet til dannelsesbegrepet, og møte-tenkningen, ser Bollnow *dannelse* og *møte* som gjensidig utfyllende begreper. Bollnow tenker som nevnt ikke at diskontinuerlige oppdragelsesformer (bl.a. møte) skal erstatte de kontinuerlige (som dannelsesstenkningen representerer). De kontinuerlige oppdragelsesformene bør imidlertid ikke være enerådende.

Men – siden vi aldri kan forutsi eller planlegge et møte, må undervisningens fremste oppgave, ifølge Bollnow, være å «gjøre de unge kjent med de muligheter som foreligger i vårt kulturliv slik at de på bakgrunn av denne kjennskap kan komme til et møte» (ibid.: 136). Et møte forutsetter altså et foregående dannelsesarbeid. Dermed fremstår ikke lenger dannelsen som oppdragelsens endelige mål, men som et arbeid av forberedende karakter. Det er dette som ligger i tanken om at dannelsesbegrepet kommer i et nytt lys ved møte-tenkningens inntreden på den pedagogiske arenaen. I en musikkpedagogisk situasjon blir lærerens oppgave altså først og fremst den brede dannelsen, den brede orientering i de musikkene som finnes, og som dermed står til disposisjon for oss. Slik forberedes grunnen for at møter kan skje. I et slikt dannelsesarbeid, knyttet til pedagogisk kontinuerlige virkemidler, må åpenheten for det uventede, det diskontinuerlige, være like selvsagt som det systematiske og planmessige arbeidet.

Hva så, professor Andersen?

Jeg skrev innledningsvis at jeg i denne teksten forholder meg nært til Bollnows egen tekst. Bollnows tekst preges naturligvis at den tiden og situasjonen som teksten er skrevet i, ikke minst de åndsvitenskapelige og eksistensfilosofiske tradisjonene han knytter seg til. For dagens lesere kan Bollnows tekst muligens fremstå som både pretensiøs og pompøs, alderdommelig og «utdatert». Kan en slik tekst fra

etterkrigstidens Tyskland allikevel si noe som helst inn i en musikkpedagogisk situasjon i Norge anno 2017? Jeg vil mene det. Det er naturligvis ikke slik i tenknings verden at holdninger og verdier nødvendigvis «går ut på dato» sammen med begrepsmessige og andre sosiokulturelle særegenheter. Det er for eksempel en stor misforståelse å tro at en tenkning om musikk og eksistensielle møter ensidig må være knyttet til de store verker fra den vestlige, klassiske musikken, bare fordi dette er referansene for en mann som Bollnow.

Vi kjenner alle til historier fra mennesker som forteller om avgjørende møter med et bestemt kunstverk. Møter som har fått betydning for ulike former for livsvalg. Slike historier er ofte knyttet til det vi fra musikkpsykologien kjenner som «høydepunktopplevelser» (jf. Gabrielsson, 2008). *Møte* og *høydepunktopplevelse* er for meg ikke helt sammenfallende begreper. På den ene siden har de mange aspekter til felles; de kommer plutselig, de kan ikke planlegges (men allikevel kan man forberede grunnen for dem), de er sterke, og de kan oppleves som skjellsettende og avgjørende for videre livsvalg. På den andre siden synes høydepunktopplevelsene ofte å være mer preget av en slags ekstatisk følelse, nærmest en ut-av-kroppen-opplevelse, at man mister følelse av tid og rom etc. – enn møtet. Jeg tenker at man godt kan ha et møte uten elementer av ekstatisk og transcenderende karakter. Men – det er altså klare likheter mellom disse to fenomenene. Jeg vil imidlertid uansett understreke at begreper som «ekstatisk og «eksistensiell» ikke nødvendigvis må forstås i retning av voldsomme, synlige reaksjoner. Den opplevende kan like gjerne, og kanskje snarere, preges av et «stille fravær», som av sterke, emosjonelle uttrykk.

Når Dag Solstad lar professor Andersen fremme sin tvil om at det i det hele tatt er mulig å oppleve en rystelse knyttet til fortidens store mesterverk, og videre hevde at det som ryster oss, utelukkende ryster oss i kraft av det dagsaktuelle, og sensasjonen ved det, så er dette interessante, men naturligvis diskutabile synspunkter. Ikke minst sett i lys blant annet av Alf Gabrielssons forskning om høydepunktopplevelser. Som sagt innledningsvis, så ser jeg professor Andersens holdning som et uttrykk for en ikke helt uvanlig tenkemåte i dag. Denne holdningen må, som alle andre holdninger, forstås i relasjon til en bestemt «verdensanskuelse». Og som fremhevet ovenfor: Enhver tanke om hvilke funksjoner musikk (og annen kunst) kan ha, er forbundet med «verdensanskuelsen» hos den som tenker. Ingen av oss taler fra et «nøytralt» ståsted.

Professor Andersen/Solstad betviler altså *muligheten* av møter med kunstverk. Er slike møter overhodet mulige? Derom hersker det altså ingen enighet, heller ikke i

dagens musikkpedagogiske tenkning. Men – på et eventuelt spørsmål om slike møter er *nødvendige*, vil jeg imidlertid, kanskje paradoksalt nok, svare et klart «ja!» Jo vanskeligere det blir å tenke seg *muligheten for* slike møter, jo viktigere blir det å insistere på *nødvendigheten* av å møte kunstverk på denne måten – som et Du. Om vi dermed skulle kjempe «en tapt sak», så får vi trøste oss med at selvsamme Solstad sier: «[...] for oss som kjemper en tapt sak, er den kampen kanskje vår eneste glede» (Hagen, 2016: 20).¹⁹

Vi trenger imidlertid *også* Andersens/Solstads melankolske og nostalgiske skepsis, særlig i møte med *ureflektert tro* på «eksistensielle møter med de store verkene», en (over)tro som lett kan anta svermeriske former. Ut fra en anerkjennelse av at alle våre forestillinger er sosiale og historiske konstruksjoner, og en overbevisning om at noen slike konstruksjoner allikevel er bedre (mer «meningsproduserende») enn andre, vil jeg altså hevde at musikkpedagogisk tenkning trenger møte-begrepet, også i dag. Selv med Andersens/Solstad skepsis i bakhodet, vil jeg mene at vi trenger å oppleve og bli utfordret i det innerste av oss selv, like mye i 2017 som i 1959 – i forhold til vårt individuelle, så vel som sosiale og politiske liv. I tråd med den eksistensfilosofiske utfordringen som dette begrepet springer ut av, trenger vi dermed å kunne forholde oss til noe vi kan kalle et *verk*, et *kunstverk*. Hva dette verket/kunstverket er, interesserer meg mindre. Det kan være en Mahler-symfoni eller en country-låt. En slått eller en raga. Det er holdningen det gjelder. For å bli eksistensielt rystet og utfordret trenger jeg å forholde meg til noe annet enn meg selv. Jeg trenger et Du.

Nok et moment for å unngå et eventuelt «møte-svermeri» i den pedagogiske situasjonen, et moment som springer ut av tenkningen omkring møter mellom et Jeg og et Du – i menneskelige relasjoner: Hva med forholdet mellom elev og lærer i denne sammenhengen? Bollnow er helt tydelig på at intet møte er mulig i et lærer-elev-forhold. Denne holdningen er, slik han ser det, nødvendig for å bevare den pedagogiske situasjonen og beskytte den mot falsk dramatisering eller «eksistensialisering».

Hva så med eksistensfilosofiens menneskebilde? Er ikke eksistensfilosofiens oppfatning av mennesket og dets muligheter vel pessimistisk? I alle fall er det uten tvil et menneskebilde av en ganske annen, men slik jeg ser det; mer realistisk valør, enn det tradisjonelt optimistiske menneskebildet som preger mye tradisjonell pedagogisk tenkning i dag (som i Bollnows nære fortid, dvs. førkrigstiden). Vi trenger *den*

19 Jf. også Slavoj Žižek (2008).

eksistensfilosofiske besinnelsen i møte med den *hybris*, eller det entusiastiske overmotet, som preger en del av diskusjonen omkring musikkens (og kunstens) betydning for all verdens gode pedagogiske, sosiale, kulturelle og politiske formål, slik vi blant annet møter dette i utdanningspolitikken så vel som i kulturpolitikken.²⁰ Vi trenger ikke minst bevisstheten om menneskets manglende kontinuitet, noe som kan lede tanken henimot «diskontinuitetens pedagogikk», dvs. former for undervisning og oppdragelse som kan gripe inn i det eksistensielle.

Referanser

- Björk, G. (2004). Med livet som centrum. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det post-moderne*, s. 435–45. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius.
- Buber, M. (1992). *Jeg og Du*. Oslo: Cappelen.
- Carlsen, M. (2015). Practice as Self-Exploration. I F. Pio & Ø. Varkøy (red.) *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations*, s. 229–242. Dordrecht: Springer.
- Dostojevskij, F. M. (2011). *De besatte I*. Oslo: Verdensbiblioteket.
- Dyndahl, P. & Varkøy, Ø. (1992). Mellom selvuttrykk og dannelse. I T. O. Engen & B. Øygarden (red.) *Tankeblikk*, s. 83–93. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O. & Nielsen, S. G. (2014). Cultural omnivorousness and musical gentrification: An outline of a sociological framework and its applications for music education research. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13 (1), 40–69.
- Dyndahl, P. (2016). Everything except dance band music. Cultural omnivorousness, norms, and the formation of taboos. I S. H. Klempe (red.) *Cultural Psychology of Musical Experience* (A volume in the series: Advances in Cultural Psychology: Constructing Human Development, Series Ed. J. Valsiner), s. 143–163. Charlotte, N.C.: Information Age Publications.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford/ New York: Oxford University Press.

20 Jf. bl.a. Røyseng 2012, Røyseng & Varkøy 2013, Varkøy 2012, 2013 og 2015c, Østerberg 2012. Se også både Geir Johansens og Petter Dyndahl & Siw Graabræk Niensens artikler i denne boken.

- Fossum, H. (2010). *På sporet etter deg estetiske erfaring. Om «det estetiske» i musikkpedagogikk og musikktenkning, med fokus på tenkning omkring den estetiske erfaring og «det estetiske» i Tyskland ved inngangen til et nytt årtusen.* (Mastergradsavhandling, Norges musikkhøgskole). H. Fossum, Oslo.
- Gabrielsson, A. (2008). *Starka musikupplevelser.* Stockholm: Gidlunds förlag.
- Gombrowicz, W. (2013). *Dagboken 1953–1958.* Oslo: Flamme.
- Hagen, A. v. d. (2016, 16.7.) Livet mellom to åretak, *Klassekampen*, s. 20.
- Hanken, I & Johansen, G. (1998) *Musikkundervisningens didaktikk.* Oslo: Cappelen Akademisk.
- Heidegger, M. (2000) *Kunstverkets opprinnelse.* Oslo: Pax.
- Isaksen, B. (2011) Den eksistensielle spilletimen. Lastet ned 10. juni 2016 fra https://www.academia.edu/1037505/Den_eksistensielle_speletimen.
- Jørgensen, H. (1989) *Musikkopplevelsens psykologi.* Oslo: Norsk Musikforlag A/S.
- Jørgensen, H. (2015) *Undervisning i øving.* Oslo: NMH-publikasjoner 2015:5; Skriftserie fra Senter for fremragende utdanning i musikkutøving (CEMPE) 2015:2.
- Kalsnes, S. (2004). Musikkformidling i musikkutdanningen. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (red.) *Musikkpedagogiske utfordringer*, s. 92–110. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Karlsen, G. (2003). *Møtets etikk og estetikk. Betragtninger om et alternativt lærerideal.* Trondheim: Program for lærerutdanning, NTNU. PPU-serien.
- Myhre, R. (1976). *Pedagogisk idéhistorie – fra 1850 til i dag.* Oslo: Fabritius.
- Myhre, R. (1980). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie.* Oslo: Gyldendal.
- Oz, A. (2016). *Judas.* Oslo: Arneberg.
- Pio, F. & Varkøy, Ø. (2012). A Reflection on Musical Experience. An Ontological Turn. *Philosophy of Music Education Review*, 20, no. 2 (Fall 2012), 100–116.
- Ruud, E. (1983). *Musikken – vårt nye rusmiddel.* Oslo: Norsk Musikforlag.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet.* Oslo: Universitetsforlaget (2. utgave).
- Røyseng, S. (2012). Den gode kunsten. I Ø. Varkøy (red.) *Om nytte og unytte*, s. 59–78. Oslo: Abstrakt.
- Røyseng, S. & Varkøy, Ø. (2013). What is Music Good For? A Dialogue on Technical and Ritual Rationality. *ACT. Action, Criticism and Theory for Music Education* (13)1, www.act.maydaygroup.org, 101–125.
- Sloterdijk, P. (2009) *Du musst dein Leben ändern.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening.* Middletown: Wesleyan University Press.
- Solstad, D. (1996). *Professor Andersens natt.* Oslo: Oktober.

- Sontag, S. (2009). *Against interpretation – and other essays*, London: Penguin books.
- Varkøy, Ø. (2007). Om dårlige lærere og gode elever – og omvendt. Møter med pedagogiske situasjoner Thomas Bernhard, Thomas Mann og Dag Solstad. I N. Grinde et al. (red.) *La livets kilde rinne. Festskrift til Ove Kristian Sundberg på 75-årsdagen 22. juni 2007*, s. 287–297. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Varkøy, Ø. (2010). Musikkopplevelsen som eksistensiell erfaring. I J.-H. Sætre & G. Salvesen (red.) *Allmenn musikkundervisning*, s. 23–38. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2012). «... nytt liv av daude gror.» Om å blåse nytt liv i døde talemåter. I Ø. Varkøy (red.) *Om nytte og unytte*, s. 41–58. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Varkøy, Ø. (2013). Technical Rationality, *Techné*, and Music Education. I E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (red.) *Professional Knowledge in Music Teacher Education*, s. 39–50. Farnham: Ashgate.
- Varkøy, Ø. (2015a). The Intrinsic Value of Musical Experience. I F. Pio & Ø. Varkøy (red.) *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations*, s. 45–60. Dordrecht: Springer.
- Varkøy, Ø. (2015b). Bildung. Between Cultural Heritage and the Unknown, Instrumentalism and Existence. I M. Fleming, L. Bresler & J. O’Toole (red.) *The Routledge International Handbook of the Arts and Education*, s. 19–29. London: Routledge.
- Varkøy, Ø. (2015c). Pierre Bourdieu and the Autonomy of Art: The Idea of Art as Critique. I P. Burnard, Y. Hofvander Trulsson & J. Söderman (red.) *Bourdieu and the Sociology of Music Education*, s. 143–158. Farnham: Ashgate.
- Varkøy, Ø. & Westby, I. A. (2014). Intensity and Passion. On Musical Experience, Layers of Meaning, and Stages. *Philosophy of Music Education Review*, Vol. 22, No. 2 (Fall 2014), 172–187.
- Vetlesen, A. J. (2004). Erfaring. I E. E. Guldbrandsen & Ø. Varkøy (red.) *Musikk og mysterium*, s. 40–48. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Vogt, J. (2001). *Der schwabende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Würzburg: Köninghausen & Neuman.
- von Wright, M. von (2007). Where am I when I am at ease? I *Nordic Educational Research* 3/2007, 222–235.
- Zizek, S. (2008). *In Defense of Lost Causes*. London: Verso.
- Østerberg, D. (2012). *Nyttens begrensninger*. I Ø. Varkøy (red.) *Om nytte og unytte*, s. 17–28. Oslo: Abstrakt.

Musikkundervisning som de gode intensjoners tyranni?

Petter Dyndahl

Professor i musikkvitenskap og musikkpedagogikk
Høgskolen i Innlandet

Siw Graabræk Nielsen

Professor i musikkpedagogikk
Norges musikkhøgskole

SAMMENDRAG

Denne teksten tar utgangspunkt i det Even Ruud har skrevet om henholdsvis øving og identitet, noe som viser at han alltid har ansett musikk for å være et svært betydningsfullt anliggende for individ, samfunn og kultur. I musikkpedagogisk forstand kan det derfor settes opp mot tendenser til å redusere musikk til en trivselsfaktor eller legitimeringsinstans for en mengde gode formål – både av musikalsk og ikke-musikalsk art. I verste fall kan elever på den måten risikere å ikke oppøve den kompetansen de trenger for å håndtere både faglige dimensjoner ved musikk som involverer det å utvikle seg som utøvere, skapere eller kvalifiserte lyttere, eller det å opparbeide grunnleggende, kritisk innsikt i hvilken betydning musikk kan ha for det personlige, sosiale og kulturelle. Dermed kan de utsettes for den formen for makt som Bourdieu har betegnet som symbolsk vold, og andre har tolket som en særlig form for sinnelagsetikk eller et tyranni av gode intensjoner.

Nøkkelord: Musikkpedagogikk, øving, identitet, sosiologi, makt

Om de gode intensjoners tyranni

I november 2015, omtrent på samme tid som den første ideen til dette kapitlet ble unnfanget, lanserte innvandrings- og integreringsminister Sylvi Listhaug begrepet *godhetstyranni* i den politiske retorikken og debatten her hjemme (Sandvik, 2015). Begrepet ble oppfattet som et kontroversielt nyord, og ble brukt av statsråden for å karakterisere en del av dem som var imot regjeringens asyl- og flyktningpolitikk i det foreslåtte statsbudsjettet for 2016. Med bakgrunn i at Europa stod overfor den største flyktningstrømmen siden andre verdenskrig, blant annet på grunn av borgerkrigen i Syria, opplevde også Norge en nærmest eksplosiv pågang av flyktninger og asylsøkere, ikke minst da det høsten 2015 kom ca. 5500 asylsøkere til Norge fra Russland over grensestasjonen på Storskog ved Kirkenes. Statsråd Listhaug hevdet at motstandere av regjeringens strenge innvandringspolitikk, og særlig av forslaget om å omdisponere midler fra norsk bistand i utlandet til å bruke pengene for å løse den akutte situasjonen i Norge, påberopte seg høyere moral og større barmhjertighet enn dem som trodde at løsningen var å gjøre Norge mindre attraktivt for asylsøkere. På den måten mente hun at særlig Den norske kirke tok aktivt stilling i en politisk debatt hvor den i realiteten utøvde definisjonsmakt under dekke av kristen nestekjærlighet. Det er dette Listhaug karakteriserer som godhetstyranni, men hvor stammer egentlig begrepet fra?

Begrepsbruken synes å være direkte inspirert av den liberalistiske amerikanske politikeren Ron Paul, som under overskriften *The Tyranny of Good Intentions* presenterer følgende ingress:

C.S. Lewis wrote that, «Of all tyrannies, a tyranny sincerely exercised for the good of its victims may be the most oppressive.» Good intentions are often behind the most deadly of government policies, from humanitarian interventionism to regulating our eating habits (Paul, 2015).

Paul er kjent som en politiker som har latt seg inspirere tungt av den russisk-amerikanske forfatteren og filosofen Ayn Rand, slik også en rekke sentrale politikere på høyresiden i Norge har gjort (se Jensen, 2013; Harsvik, 2016; Vanebo, 2016). Romanen *Atlas Shrugged* (Rand, 1957) regnes som det fremste litterære uttrykket for Rands objektivistiske filosofi, hvor hun forfekter egoisme versus altruisme og setter det suverene, rasjonelle individ over alle former for kollektivism. I dagens USA opererer Ayn Rand Institute som en politisk aktør, blant annet med målsetting om å formidle hvordan «reason, rational self-interest and laissez-faire capitalism can

make a positive impact on our world» (Ayn Rand Institute, s.a.). Det er kjent at Fremskrittspartiet, hvor Listhaug er sentralstyremedlem, har søkt råd og inspirasjon hos denne nokså ytterliggående tenketanken (Johansen & Ertzeid, 2008). Sett opp mot denne konteksten kom Listhaugs retorikk til å inngå i en offentlig diskurs hvor en samlet politisk opposisjon, som også inkluderte mange tros- og livssynsamfunn, fordømte begrepsbruken hennes som kald og ufølsom.

Imidlertid har også andre samfunnsaktører benyttet begrepet, men med en noe annen agenda. Historikeren og geografen Terje Tvedt hevder i en kronikk (2016) at det var han som først formulerte uttrykket godhetstyranni i sin bok om norsk utviklingshjelp, utenrikspolitikk og makt (Tvedt, 2003). Her anvender han det som et analytisk begrep i par med *det nasjonale godhetsregime* for kritisk å kunne drøfte og avdekke maktmekanismer i samfunnet, i dette tilfelle innenfor bistandspolitikken, som Tvedt hevder er tåkelagt av en kunnskapsløs og kunnskapsvegrende polarisering mellom det som tilsynelatende framstår som henholdsvis empati og kynisme. Det innebærer en bestemt form for hersketeknikk når det å ta stilling til verdens kompleksitet blir redusert til å være for eller mot bestemte og kontekst-avhengige, men like fullt naive eller ikke-erkjente, fortolkninger av godhetens prinsipp. Tvedt mener videre at slike mekanismer ikke bare opererer innenfor bistand og immigrasjon, men også innenfor så vidt ulike områder som narkotikapolitikk og fiskeriforvaltning. Hva så med utdanningspolitikken og musikkpedagogikken, kan reduksjonistiske relasjoner mellom moralsk iscenesettelse og faglig-politisk makt ha betydning for disse feltene også?

Slik vi ser det, preges norsk musikkpedagogikk av at musikk langt på veg tillegges entydig positive egenskaper for alt og alle (se Varkøy, 2001, 2003; Røyseng & Varkøy, 2014). På samme tid blir kritiske synspunkter på musikalske aktiviteter og institusjoner i beste fall underkommunisert, i verste fall forsøkt motarbeidet. I den grad forskning og forskningsbasert kunnskap om musikk og musikkpedagogikk etterspørres, er det gjerne for å befeste eller legitimere en temmelig ukritisk positiv grunnholdning. Dette betyr imidlertid ikke at ikke det fins forskningsmessig belegg for å hevde at musikk utgjør en svært viktig faktor i dagens samfunn. La oss i den sammenheng starte med å vise til sosiologen Pierre Bourdieu, som hevder at «music represents the most radical and most absolute form of the negotiation of the world, and especially the social world» (1984: 19), basert på sine omfattende empiriske undersøkelser av kulturkonsumpsjon i Frankrike på 1960-tallet. Dette resultatet bekreftes av forskere i Norden (Faber, Prieur, Rosenlund & Skjøtt-Larsen, 2012) og i Storbritannia (Bennett et al., 2009), når de gjør tilsvarende undersøkelser på 2000-

tallet med utgangspunkt i samme forskningsdesign som Bourdieu benyttet. Bennett et al. hevder for eksempel at:

[...] music is the most clearly separated of all our cultural fields [...] It is the most divided, contentious, cultural field of any that we examine and is central to our concern with probing contemporary cultural dynamics and tensions (Bennett et al., 2009: 75).

Men hermed mer enn antyder de også at musikkfeltet er preget av motsetninger og konflikter. Vår første kritiske innvending mot de rådende musikkpedagogiske trosforestillinger er derfor rettet mot det paradoksale i at musikk anses for å være svært viktig, men samtidig for å være bærer av nesten utelukkende positive egenskaper. En særlig variant av dette synet er tendensen til å redusere musikk til en trivselsfaktor, for eksempel i skole og utdanning samt i andre sosiale og kulturelle sammenhenger.

Den andre hovedinnvendingen som kan knyttes til musikkens påstått gode hensikter og virkninger, er troen på at musikk har positive effekter for nær sagt enhver individuell og sosial utfordring eller plage. Her er det særlig tendensen til å la slike trosforestillinger (se Bourdieu, 1994; Røyseng, 2012; Røyseng & Varkøy, 2014) overstyre kritisk, rasjonell kunnskap om de samme problemstillingene som bekymrer oss.

Vi vil komme tilbake til begge disse innvendingene. Men for å nærme oss dem på en fruktbar måte, vil vi først legge vegen innom noen av Even Ruuds bidrag til musikkpedagogisk forskning. Både i behandlingen av øvingens betydning og av forholdet mellom musikk og identitet, har han formidlet vesentlig kunnskap som understreker musikkens betydning så vel som det å ta både musikkfaget og musikkpedagogisk forskning på alvor, og det på måter som har inspirert og fremdeles inspirerer musikkpedagoger og forskere til kritisk fortolkning av disse fenomenene.

Om øving og det eksistensielle alvoret i møte med musikk

I boka *Musikken – vårt nye rusmiddel?* (1983) inntar Even Ruud en kritisk holdning til et syn på musikk som enten ser den som *absolutt* – som kontemplativ aktivitet – eller som *funksjonell* – som oppdragende og sammenbindende element. Isteden

poengterer han at det absolutte og funksjonelle neppe kan tenkes fullt ut uten at både «musikk for musikkens skyld» og noe som iverksetter «prosesser som igjen har verdi i andre sammenhenger» (1983: 128) er til stede. Som en forutsetning for handling og nye handlemåter, kan musikk som undervisningsfag betraktes som avgjørende for elevene. Imidlertid krever det at undervisningsfaget klarer å sanse- og opplevingskunnskap ved å koble barns egenopplevelser til erfaringer opprinnelig gjort av andre, hevder Ruud (1983: 131). Til dette trenger elevene å lære seg å håndtere de faglige dimensjonene ved musikk som involverer det å utvikle seg som utøvere, skapere eller lyttere, og der læring blant annet handler om å fordype seg i og bearbeide sine erfaringer gjennom aktive møter med musikken. Å utvikle seg til å bli kvalifisert i omgang med musikk vil dermed handle om å øve seg. For Even Ruud ligger nettopp øvingens betydning i at den kobler sammen det absolutte og det funksjonelle synet på musikk, ved at den «ikke bare er nødvendig for å tilegne oss ferdigheter som gjør det mulig gjennom musikk å påvirke og delta i samfunnet, men øvingens betydning for oss som mennesker – personer» (1983: 132). Ut fra dette er det nærliggende å anta at øving også kan være avgjørende for ens identitetsutvikling, noe Ruud (1997) blir svært opptatt av etter hvert (se under).

At det å øve har betydning for personen, understrekes også av Frauke Grimmer (1986: 50), som med øving forstår alle prosesser og handlinger som fører til at en musiker kan formulere sine egne, selvstendige musikalske forestillinger i utøvelsen av et musikkstykke, og gjennom denne utvidelsen av bevisstheten og personligheten, oppleve seg selv som *en annen*. Å øve utfordrer eleven intellektuelt, følelsesmessig og motorisk, hevder den engelske øvingsforskeren Sue Hallam (1996), og overskrider på den måten et øvingsbegrep som primært er knyttet til læring av *praktiske ferdigheter* i musikk. Samtidig poengterer hun at nettopp gjennom å øve kan elevene skape sammenhenger mellom ulike kunnskapsformer i musikk. Det er i den forbindelse et viktig poeng for Even Ruud at øving kobles til *kunnen*. Om «viten leder til erkjennelse, kan øving lede til *erkunnelse*» (1983: 134), skriver han med referanse til Otto Friedrich Bollnows (1978) skille mellom *viten* og *kunnen*.¹

Øving står i forbindelse med det å alltid ville kunne noe bedre, hevder Ruud videre, og i en slik søken etter en fyllestgjørende bearbeiding av egne erfaringer i utøvingen av musikk, vil øvingen ha betydning for oss som mennesker; «i tjeneste for en indre forvandling» (1983: 133). Ruud framhever særlig at innsats, selvdisciplin og det å

1 For videre utdyping av Bollnows eksistensfilosofi og pedagogikk, viser vi til Øivind Varkøys tekst i dette festskriftet.

anstrenge seg er nødvendig for å kunne oppøve ferdigheter innen utøving, musikk-skaping og lytting. Selv om øvingsprosessen slik blir et viktig mål i seg selv, vil erfaringen av øving som en meningsfull, eksistensiell handling alltid være nært koblet til personens musikalske *kunnen* – materialisert i resultatet av øvingen. Dette er også aspekter som forskning på øvingsprosessen som *deliberate practice* (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993) har vært opptatt av å belyse i over 20 år. Her blir øvingsprosessen betraktet som en meget strukturert aktivitet, hvor:

[...] specific tasks are invented to overcome weaknesses, and performance is carefully monitored to provide cues for ways to improve it further. We claim that deliberate practice requires effort and is not inherently enjoyable. Individuals are motivated to practice because practice improves performance (Ericsson et al., 1993: 368).

Ved å skille mellom *deliberate practice* og *play*, tydeliggjør også Ericsson et al. (1993) betydningen av det selvdisiplinerende aspektet av det å øve. *Play* forstås i en slik sammenheng som de ikke-målrrettede aktivitetene, som kjennetegnes av å være *inherently enjoyable*. Even Ruud hevder at det kanskje er den andre, alvorlige siden ved øving – at det krever innsats å alltid ville kunne noe bedre – som gjør at man er tilbøyelig til å forsømme dette aspektet ved musikkundervisningen (Ruud, 1983: 133).

Denne oppfatningen av øvingens betydning står åpenbart i skarp kontrast til et syn på musikk som uforpliktete trivselsfag. Implisitt innebærer den også en avvisning av at musikk og musikkundervisning skulle fungere som quick-fix for alt som trenger løsning eller forbedring, all den tid forutsetningen for å oppnå egentlig kunnen synes å være at man underkaster seg øvingens omstendelige, tidkrevende logikk.

Om musikk, identitet og distingverende praksiser

Even Ruud er den som først og fremst har introdusert et teoretisk fundert og kulturelt komplekst identitetsbegrep i norsk musikkvitenskap og musikkpedagogikk. Allerede i 1987 ga han ut heftet *Musikk, identitet og musikkformidling* sammen Tellef Kvifte (Ruud & Kvifte, 1987),² men med boka *Musikk og identitet*, som ble utgitt

2 Se Odd Skårbergs tekst i dette festskriftet for nærmere drøfting av denne utgivelsen.

første gang i 1997, har han øvd størst innflytelse på senere generasjoner musikkstudenter og forskere. Ruud tar utgangspunkt i hvordan den personlige selvbiografien og identiteten bruker musikk og musikkopplevelser som et viktig element i narrativer om oss selv. Dette skjer blant annet ved at musikk som estetiske objekter skaper en følelsesmessig tilstedeværelse ved å knytte gjenstander, hendelser og relasjoner til tid og sted. Dermed gjøres livsbiografiske enkeltepisoder aktuelle og betydningsfulle i et minnearbeid som motvirker at verden og livet framstår som tilfeldig og uten hensikt; «de blir ladet med kraft, verdier, emosjoner og stemninger. De oppleves som virkelige og kroppsliggjorte, ikke som tilfeldige representasjoner av ting i verden eller fenomener som møter oss» (Ruud, 1997: 57). Ruud er på linje med Martin Stokes, som også forbinder musikk nært med identitetsbegrepet:

It focuses a way of talking about music, a way of saying to outsiders and insiders alike 'this is what is really significant about this music', 'this is the music that makes us different from other people' (Stokes, 1994: 7).

Stokes understreker imidlertid hvordan identitetsbegrepet kan fungere som en sosial markør som artikulere forskjeller mellom individer og grupper, noe Ruud også tar høyde for med sin metafor *det sosiale rom*. I tillegg til det personlige og sosiale rom, opererer han i *Musikk og identitet* (1997) med *tidens og stedets rom* – som handler om musikkens betydning for å tolke og forstå historiefølelse, livsfaser, gjentatte ritualer, tradisjon, stedstilhørighet, etnisitet og nasjonalitet, samt *det transpersonlige rom* – et originalt begrep som blant annet viser til endrede bevissthetstilstander, høydepunktoplevelser og religiøse dimensjoner ved musikk. Alt i alt skriver Even Ruud seg inn i en kulturteoretisk tradisjon som vektlegger identitet som et sammensatt og flertydig begrep, eksempelvis slik Chris Barker (2005) differensierer begrepet i henholdsvis *personal, social* og *cultural identity*. I pakt med denne tradisjonen tilskriver Ruud musikken stor betydning som meningsskapende praksiser for individ, kultur og samfunn, men til forskjell fra mange *cultural studies* har han basert sin begrepsutvikling på empirisk forskning heller enn på en mer generell kulturanalyse.

I sin siste bok, *Musikkvitenskap* (Ruud, 2016), bringer han inn noen kritiske, sosiologiske perspektiver på den måten identitetsbegrepet lenge har fått betegne kun positive sider ved musikk og musikkbruk, mens den musikkpedagogiske og -sosiologiske forskningen ikke har tatt innover seg at disse tingene også kan fungere negativt og ekskluderende. Mediesosiologen David Hesmondhalgh (2008) mener at det er et paradoks at musikk – hvis den er så viktig som mange musikere, pedagoger

og forskere synes å ha belegg for å mene – kan være så entydig bra for både personlig vekst og sosial inkludering, mens den tilsynelatende ikke har noen negative virkninger:

The dominant conception rightly emphasises the social nature of music and of self-identity, but if music is as imbricated with social processes as the dominant conception suggests, then it is hard to see how people's engagement with music can be so consistently positive in their effects, when we live in societies that are marked by inequality, exploitation and suffering (Hesmondhalgh, 2008: 334).

Dette er kritiske spørsmål vi stiller i vår egen forskning også. Inspirert av kultur- og utdannings sosiologi i tradisjonen fra Bourdieu og ideen om *kulturell kapital* (Bourdieu, 1986/2011), også slik den er videreutviklet av Richard Peterson med flere i begrepet *cultural omnivorousness* (Peterson, 1992; Peterson & Simkus, 1992; Peterson & Kern, 1996), har vi – sammen våre kolleger i forskningsprosjektet *Musical gentrification and socio-cultural diversities*³ – undersøkt og beskrevet hvordan særlig økt inndragning av populærmusikk har påvirket ulike endrings-, inkluderings- og ekskluderingsprosesser i norsk utdanning, kultur- og samfunnsliv over lang tid (Dyndahl, Karlsen, Skårberg & Nielsen, 2014; Dyndahl, Karlsen, Nielsen & Skårberg, 2016). Her er det nettopp det paradoksale som er poenget; prosesser som åpenbart fungerer inkluderende – for eksempel av musikkformer og -kulturer som tidligere ble nedvurdert eller diskriminert av normgivende aktører og institusjoner – kan i neste omgang virke ekskluderende, ved at det stadig utvikles nye, subtile normer og standarder for hva som gir distingverende status og verdi i forhold til så vel personlig som sosial og kulturell identitet. Dette har det imidlertid vist seg å være vanskelig å ta inn over seg for mange musikkpedagoger – både analytisk og erkjennelsesmessig. Hos Even Ruud opplever vi derimot både evne og vilje til stadig å videreutvikle og skjerpe begreper han selv har stått i fremste rekke for å introdusere for fag- og forskningsfellesskapet.

3 Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråds program for fri prosjektstøtte (FRIPRO), Høgskolen i Hedmark og Norges musikkhøgskole i perioden 2013–17. Det involverer fire seniorforskere, en postdoktor, en doktorgradsstipendiat og to gjesteforskere. Mer informasjon fins på www.inn.no/MG

Resirkulert sinnelagsetikk eller nye handlemuligheter for musikkpedagogikken?

For igjen å vende tilbake til forestillingen om de gode intensjoners tyranni, kan vi si at Terje Tvedt på en måte kommer Sylvi Listhaug til unnsetning ved å vise at begrepet godhetstyranni rommer bestemte former for maktutøvelse. Her er det nærliggende å trekke paralleller til Bourdieu og Passerons (1977) begreper *symbolsk makt* og *symbolsk vold*. I følge forfatterne er symbolsk makt den mest utbredte form for makt i vårt samfunn. Den innebærer en form for skjult dominans eller hegemonisk måte å framstille verden på, hvor makten ligger i å ha herredømme over perspeksjonskategoriene. Symbolsk vold utøves ved at sosialt dominerende forestillinger ubevisst blir de rådende i samfunnet, slik det for eksempel fins relativt gjengse holdninger om hva som er god og dårlig smak, uavhengig om man har det ene eller andre. I siste instans blir den symbolske makten kroppsliggjort i form av klassespesifikk *habitus*, hvormed samfunnets maktstrukturer opprettholdes ved hjelp av det som isteden fortolkes som individuelle, personlige egenskaper.

Med støtte i Tvedts (2003) avklarende drøfting mener vi at det fins saklige grunner til at et uttrykk som «de gode intensjoners tyranni» kan være dekkende for noe av den symbolske volden som utspiller seg innenfor samfunnsdebatten. Det eksisterer en konkurranse om å framstå som god og snill, og dermed uangripelig, som dermed skjuler bestemte former for maktutøvelse i norsk offentlighet. Uten med det å ville støtte Listhaugs innvandrings- og integreringspolitikk, mener vi at det fins begrepsteoretiske grunner til å hevde at uttrykket hun brukte kan være både relevant og treffende.

Så også i musikkpedagogikken. Det å hevde musikkens ubegrensede fortrefelighet i enhver sammenheng fins det intet forskningsmessig belegg for. Snarere tvert imot. Even Ruud hevder, med referanse til Hesmondhalgh (2013: 44–45), at svært mange av dem som informerer musikkforskning, gjør det fra sin egen middelklassebakgrunn. I sin egen forskning har Hesmondhalgh funnet at mange faller utenfor musikklivet, blant annet på grunn av manglende sosiale og økonomiske ressurser eller andre grunner til kulturelt utenforskap. Vår egen forskning indikerer på tilsvarende vis at inkludering av noe og noen nesten alltid medfører ekskludering av noe annet og noen andre, jf. den motsetningsfulle karakteren til begrepet *gentrifying*, enten det brukes i byplanlegging og urban geografi eller – som hos oss – som en metafor for det å tilsynelatende gi ny og høyere status til musikk som før hadde lavere kulturell og estetisk anseelse (Dyndahl et al., 2014). Likevel lever romantiske

forestillinger om at musikk hjelper de fleste mot det meste i beste velgående, noe som dessverre også slår ut i ukritisk entusiasme og pedagogisk tiltro til at musikk kan øke læringseffekten for nesten hvilket fagområde som helst. Even Ruud har lært oss at musikk selvsagt har verdi i andre sammenhenger, men samtidig at dette potensialet først kan forløses gjennom øving og hardt arbeid med musikken selv. På samme måte viser han oss, gjennom sin egen forskning og omfattende publisering, at så betydningsfulle ting som musikalske, musikkpedagogiske og musikkulturelle fenomener og praksiser skal tas på største alvor.

Noen vil kanskje mene at å bruke et såvidt belemret og nå politisk ukorrekt uttrykk som godhetstyranni for å sette søkelys på disse problemstillingene, innebærer en noe skummel balansegang. Vi ser det annerledes. Hvis det er slik at symbolsk makt og vold skjuler seg – også i musikkpedagogisk sammenheng – bak visse former for sinnelagsetikk, er det kanskje nødvendig å rykke de ubevisste, kroppsliggjorte tenkemåtene ut av sine vante baner ved å anvende mest mulig tankevekkende, for ikke å si *tankeprovoserende*, begreper. Dermed kan vi forhåpentligvis oppnå nye, realistiske og kunnskapsbaserte handlemuligheter for en musikkpedagogikk som evner å ta dette innover seg. På den måten blir ikke musikkundervisning mindre viktig, men mer.

Referanser

- Ayn Rand Institute (s. a.) (1. mai 2016). Ayn Rand Institute (s. a.) Hentet fra <https://ari.aynrand.org/>
- Barker, C. (2005). *Cultural studies. Theory and practice*. London: Sage.
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M., & Wright, D. (2009). *Culture, class, distinction*. New York: Routledge.
- Bollnow, O. F. (1978). *Vom Geist des Übens*. Freiburg: Herderbücherei, Verlag Herder.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986/2011). The forms of capital. I I. Szeman & T. Kaposy (red.) *Cultural theory: An anthology*, s. 81–93. Malden: Wiley-Blackwell.
- Bourdieu, P. (1994). Produktionen av tro. Bidrag till en teori om de symboliska tillgångarnas ekonomi. I D. Broady & M. Palme (red.) *Kultursociologiska texter*, s. 147–236. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O. & Nielsen, S. G. (2014). Cultural omnivorousness and musical gentrification: An outline of a sociological framework and its applications for music education research. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 13(1), 40–69.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Nielsen, S. G. & Skårberg, O. (2016). The academisation of popular music in higher music education: The case of Norway. *Music Education Research*. doi: 10.1080/14613808.2016.1204280
- Ericsson, K., Krampe, R. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Faber, S. T., Prieur, A., Rosenlund, L. & Skjøtt-Larsen, J. (2012). *Det skjulte klasse-samfund*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Grimmer, F. (1986). Vom Sinn und Unsinn des Übens. Anthropologische und pädagogische Aspekte der instrumentalausbildung. *Zeitschrift für Musikpädagogik* 33, 48–51.
- Hallam, S. (1997). What do we know about practising? Towards a model of synthesizing the research literature. I H. Jørgensen & A. Lehman (red.) *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*, s. 179–231. NMH-publikasjoner 1997:1. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Harsvik, W. (2016, 1. januar). Da godhet ble tyranni. *Agenda Magasin*. Hentet fra <http://agendamagasin.no/kommentarer/da-godhet-ble-tyranni/>
- Hesmondhalgh, D. (2008). Towards a critical understanding of music, emotion and self-identity. *Consumption, markets and culture* 11(4), 329–343.
- Hesmondhalgh, D. (2013). *Why music matters*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Jensen, S. (2013, 8. august). *En enklere hverdag for folk flest*. Lastet ned fra <https://www.nrk.no/ytring/en-enklere-hverdag-for-folk-flest-1.11168643>
- Johansen, P. A. & Ertzeid, H. (2008, 3. mai). Dette er Sivs hjelpere. *Aftenposten*. <http://www.aftenposten.no/norge/politikk/Dette-er-Sivs-hjelpere-300267b.html>
- Paul, R. (2015, 25. juli). *The tyranny of good intentions*. Lastet ned fra <http://www.ronpaul.com/2015-07-21/the-tyranny-of-good-intentions/>
- Peterson, R. A. (1992). Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore. *Poetics* 21(4), 243–58.

- Peterson, R. A. & Simkus, A. (1992). How musical taste groups mark occupational status groups. I M. Lamont & M. Fournier (red.) *Cultivating differences: Symbolic boundaries and the making of inequality*, s. 152–168. Chicago: University of Chicago Press.
- Peterson, R. & Kern, R. M. (1996). Changing highbrow taste: From snob to omnivore. *American Sociological Review* 61(5), 900–907.
- Rand, A. (1957). *Atlas Shrugged*. New York: Random House.
- Ruud, E. (1983). *Musikken – vårt nye rusmiddel? Om oppdragelse til og gjennom musikk i dagens samfunn*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. & Kvifte, T. (1987). *Musikk, identitet og musikkformidling*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for musikkvitenskap.
- Røyseng, S. (2012). Den gode kunsten. I Ø. Varkøy (red.) *Om nytte og unytte*, s. 59–75. Oslo: Abstrakt.
- Røyseng, S. & Varkøy, Ø. (2014). What is music good for? A dialogue on technical and ritual rationality. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 101–125.
- Sandvik, S. (2015, 3. november). *Frp-Listhaug: – Godhetstyranniet rir Norge som en mare*. Lastet ned fra https://www.nrk.no/norge/frp-listhaug_-_godhetstyranniet-rir-norge-som-en-mare-1.12633044
- Tvedt, T. (2003). *Utviklingshjelp, utenrikspolitikk og makt. Den norske modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tvedt, T. (2016, 11. mars). Derfor truer godhetstyranniet demokratiet selv. *Aftenposten*. Lastet ned fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/Derfor-truer-godhetstyranniet-demokratiet-selv--Terje-Tvedt-56929b.html>
- Vanebo, O. (2016, 7. januar). Fiksjonen om Ayn Rands politiske gjennomslag i Norge. *Minerva*. Lastet ned fra <https://www.minervanett.no/fiksjonen-om-ayn-rands-politiske-gjennomslag-i-norge/>
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle). Om musikkens syn i norsk grunnskole*. (Doktorgradsavhandling). Historisk-filosofisk fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo. Oslo: Unipub.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Hva er selvkritisk musikkpedagogikk, og hvordan skal vi forholde oss til den?

Geir Johansen

Professor i musikkpedagogikk
Norge musikkhøgskole

SAMMENDRAG

Det er en økende tendens i musikkpedagogisk forskning og teoriutvikling til å se mer kritisk på vår egen virksomhet enn tidligere. Kritikk rettes mot så vel tradisjonell instrumentalopplæring i vestlig klassisk tradisjon som mot opplæring innenfor andre kontekster og musikkulturelle rammer. Felles er at det romantiske bildet av hvor bra det er å lære musikk, blir gjort til gjenstand for kritisk analyse. Skyggesidene ved blant annet orkesteropplæring, talentopplæring og community music får ny og uvant belysning, sammen med negative sider ved musikkopplæring generelt. De kritiske beskrivelsene knyttes i økende grad til funn i empiriske studier, og til ønsket om å forbedre virksomheten og vise at musikk er viktigere for mennesket enn den tradisjonelle, romantiske posisjonen evner å demonstrere. I dette kapittelet vil jeg argumentere for at framveksten av den selvkritiske musikkpedagogikken viser at musikkpedagogikk som vitenskapsfag har nådd et nytt modningsnivå. Jeg vil prøve å posisjonere den selvkritiske musikkpedagogikken i forhold til andre former for kritisk musikkpedagogikk, og i forhold til dominerende tanke-systemer i samfunnet og deres motkrefter. Deretter vil jeg diskutere hvordan vi kan forholde oss til den, dersom vi tar den på alvor og ser det konstruktive potensialet i de kritiske perspektivene.

Nøkkelord: *Selvkritisk musikkpedagogikk, konstruktiv kritikk, konservativ modernisering.*

Innledning

Det er en økende tendens i musikkpedagogisk forskning og teoriutvikling til å se mer kritisk på vår egen virksomhet. I dette kapittelet vil jeg posisjonere denne selvkritiske musikkpedagogikken i forhold til andre former for kritisk musikkpedagogikk. Deretter vil jeg diskutere hvordan vi skal forholde oss til den.

Kritisk musikkpedagogikk

Forståelsen av hva kritisk musikkpedagogikk er, vil variere ut fra hva vi forstår som kritisk. Én variant forbinder kritisk med evnen til å se et saksforhold fra flere sider (se f.eks. Willingham, 2008). En annen forstår kritisk som det å være kritisk til *noe*. Dette 'noe' er oftest samfunnet, eller bestemte deler av det, slik som for eksempel skolesystemet.

Varianter av kritisk musikkpedagogikk som er kritiske til samfunnet, har ofte vært forankret i kritisk teori, slik sosiologer og filosofer som Horkheimer, Marcuse og Adorno og senere Habermas, har målbåret den. I et slikt perspektiv skal musikkpedagogikken innrettes mot å avsløre maktforhold og -strukturer i samfunnet. Vi kan finne eksempler på slike musikkpedagogiske idealer fra slutten av 1960-tallet og utover i den tyske *Arbeitskreis demokratischer Musik*, som var virksom i Darmstadt fra 1973 til 1985 (Vogt, 2006; Stroh, 2002). Vi finner det også i tidsskrifter som det danske *Modspil*, utgitt i perioden 1979–88, og i det tyske *Zeitschrift für Kritisches Musikpädagogik* som stadig utgis. Typiske prioriteringer i denne formen for kritisk musikkpedagogikk har blitt uttrykt i overskrifter som musikk mot imperialisme, musikk mot kjernekraft, musikalsk fredspedagogikk, og i popmusikkens muligheter for politisk bevisstgjøring (se også Hanken og Johansen, 2013; Johansen, 2010). I Sør-Amerika lanserte Freire (1970) sin kritiske *Pedagogy of the oppressed* med utgangspunkt i en kritikk av klassesamfunnet og vekt på frigjøring fra undertrykkelse. Freires tenkning, og særlig prinsippet om håp som forutsetning for frigjøring, fikk tydelig innflytelse på musikkpedagogisk tenkning i Nord-Amerika (se for eksempel Jorgensen, 1996). Kritikk mot skolesystemet finner vi hos Ivan Illich (1971), som ikke minst var virksom i Mexico, i boka *Deschooling society*. I Norge ga Nils Christie (1982) uttrykk for liknende ideer i boka *Hvis skolen ikke fantes*. Disse arbeidene peker fram mot den musikkpedagogiske interessen for uformell musikkopplæring slik vi finner den hos Green (2002, 2008), Folkestad (2006) og Karlsen og Väkevä

(2012), og som var blitt foregrepet av Even Ruud allerede fra 1970-tallet og utover. Her fikk det musikkpedagogiske miljøet i Norge og Norden tidlig kontakt med tanker om popmusikk i klasserommet (Ruud, 1981), uformell læring i rockeband (Berkaak & Ruud, 1994), musikkvideo (Ruud, 1988) og kommersiell bakgrunnsmusikk (Ruud, 1989). Ruud introduserte også norske musikkpedagoger for blant annet Hermann Rauhes tanker om lytteposisjoner, Gino Stefanis syn på musikk og fredspedagogikk, og ideen om relativistisk musikkpedagogikk (Ruud, 1996). Han brukte også Pierre Bourdieus arbeider til å forstå musikkrommet som musikkulturelt øvefelt (Ruud, 1996).

På vei inn i det nye tusenåret reiste det seg en stadig sterkere kritikk mot den politiske høyredreiningen i de fleste vestlige samfunn, og de konsekvenser den fikk for skole og utdanning. Fra utdannings sosiologisk hold har Apple (2007: 177) tatt i bruk begrepet «konservativ modernisering», et samlebegrep der han blant annet inkluderer og kritiserer det han kaller nykonservatisme, nyliberalisme og ny administrativisme, noe jeg kommer tilbake til nedenfor. I musikkpedagogisk sammenheng har Woodford (2005: 60) reist kritikk mot «the new Right's hijacking of the public sphere», Schmidt (2012: 69) har kritisert det han kalte «standardiseringens logikk» på musikkutdanningsfeltet og Wright (2015) spør hvordan popmusikk i utdanningen kan bidra til å forandre samfunnet (se også Johansen, 2014).

Felles for disse kritiske, musikkpedagogiske perspektivene er at de trekker inn forståelser fra andre kunnskapsfelt, slike som kritisk pedagogikk og sosiologisk teori, og retter blikket «utover». De er opptatte av hvordan musikkpedagogisk tenkning og virksomhet kan bidra til å forandre noe utenfor denne virksomheten selv. Dette 'noe' er oftest samfunnet. Det jeg har valgt å kalle *selvkritisk* musikkpedagogikk, tar i høyere grad utgangspunkt i den musikkpedagogiske virksomheten selv og retter blikket hovedsakelig, men ikke utelukkende, «innover». Den virker først og fremst opptatt av å kritisere for å forandre og forbedre denne virksomheten, og når den trekker inn perspektiv fra andre kunnskapsfelt er det fremdeles med denne interessen for øyet.

Den selvkritiske musikkpedagogikken

Det jeg velger å kalle selvkritisk musikkpedagogikk faller i den hovedkategorien av kritisk musikkpedagogikk som er kritisk mot *noe*. Dette 'noe' er musikkpedagogisk

virksomhet i *seg selv*. I denne sammenhengen, kan *selv* peke på to perspektiver. For det første kan det peke på at kritikken kommer fra det musikkpedagogiske feltet selv, og bygger på analyser av det som foregår der. For det andre kan det peke på at de som driver et prosjekt, selv problematiserer sider ved det. Det jeg velger å kalle de senere årenes selvkritiske musikkpedagogikk inkluderer begge disse forståelsene av 'selv'. Begge handler om å løfte fram tatt for gitt-heter i musikkpedagogisk virksomhet og underlegge dem kritisk gransking. Med de senere årenes selvkritiske musikkpedagogikk mener jeg arbeider publisert på 2000-tallet. En slik selvanalyserende musikkpedagogisk tenkning er imidlertid ikke historieløs. Debatten om hva som er god og dårlig musikkundervisning har foregått opp gjennom hele musikkpedagogikkens historie. Blant eksemplene er Adornos angrep på den musiske bevegelsen i 1930-årene, og Varkøys (2003, 2015) kritikk av instrumentalisme i musikkpedagogisk legitimeringstenkning (se også Røyseng og Varkøy, 2014). Som eksempler på nyere selvkritisk musikkpedagogikk, vil jeg trekke fram fem prosjekter som reiser kritikk mot hver sine sider ved den musikkpedagogiske virksomheten. De illustrerer en rekke utfordringer for praksisfeltet, samtidig som de indirekte peker på et behov for en avromantisering av musikkpedagogisk legitimeringstenkning. Det siste gjelder alt fra argumenter om at musikk styrker intellektet, til argumenter om at musikkaktivitet holder barn og ungdom unna kriminalitet og gir marginaliserte grupper nye livsmuligheter.

El Sistema – hva skjer bak fasaden?

Det venezuelanske orkesteropplæringskonseptet El Sistema har fått stor utbredelse, også i Skandinavia. Båret fram av argumenter om at prosjektet hjelper dårligstilte barn ut av fattigdom, bort fra kriminalitet, fremmer sosial forståelse og demokratisk sinnelag, og at klassisk musikk utvikler gode sider hos mennesket, har det skapt begeistring og utløst finansiell støtte i land etter land. Systematiske forskningsarbeider av El Sistema tegner imidlertid et helt annet bilde. Baker (2014) studerte El Sistema i Venezuela, og fant deltakere som beskrev læringsmiljøet som aggressivt, med rop og skrik, og det var ikke ukjent at elever ble slått. Videre fant han, i strid med retorikken om at 90 prosent av deltakerne kommer fra de fattigste lagene av befolkningen og mantraet om sosial inkludering og utjevning, at de fleste kom fra middelklassen og at programmet fremmet sosial lagdeling og ulikhet. Baker (2014) trekker også i tvil om orkesteret, som bærer av 18- og 1900-tallets autoritære strukturer og musikalske praksiser, er en egnet organisasjonsform for å oppdra barn og

unge til aktive deltakere i dagens og morgendagens demokratiske samfunn. Slik avslører Baker (2014) et stort misforhold mellom prosjektets selvforståelse og legitimeringsargumenter på den ene siden, og den faktiske virksomheten på den andre.

Er musikk alltid bra for deg?

Philpott (2012) trekker fram andre selvkritiske perspektiv i kapitlet *The justification for music in the curriculum*, med undertittelen *Music can be bad for you*. Her går han til verks mot det han kaller uholdbare legitimeringsargumenter, og minner oss om at musikk også kan ha negative sider. Hensikten er ikke å rive ned, men å utfylle forestillingene i det han kaller «musikk er bra for deg-narrativet» (Philpott, 2012: 57). Beskjeftigelse med musikk kan fremme negativ, ekskluderende stammefølelse hos alt fra fotballsupportere til operapublikum og metal-tilhengere, den kan framprovosere konflikter mellom konkurrerende verdisyn, og fremme fordommer. Musikk kan manipulere atferd, for eksempel ved å påvirke kjøpelysten hos kunder i kjøpesentra, den kan konstruere og opprettholde kjønnsstereotyper, og den kan fremme ideologi og propaganda slik historien viser oss for eksempel i Nazi-Tyskland og i tidligere kommunistiske regimer. Philpott hevder at slike sider ved musikk viser, i enda høyere grad enn «musikk er bra for deg-narrativet» (Philpott, 2012: 57), hvor viktig musikk er i menneskers liv. Ved å kritisere tradisjonell legitimeringstenkning, bidrar han slik til et mer reflektert grunnlag for musikkpedagogisk virksomhet.

Kan virtuoser produseres?

Wagner (2015) tar for seg utfordringer og problemer med opplæring av fiolinelever i Frankrike som tar sikte på en solistkarriere. Resultatene peker på trekk som kan være velkjente for musikere og musikkpedagoger, men som har forblitt udiskutert i fagfeltet. For det første fant Wagner at deltakerne nesten utelukkende var barn av velstående foreldre. De måtte være dedikerte til sin kommende solistkarriere, og mange sluttet på skolen for å frigjøre tid til øving, reising og konkurransedeltakelse. De måtte mobilisere vilje til videre læring og utvikling under et intenst og ofte autoritært press, og samtidig takle kunnskapen om at nesten alle vil mislykkes. Vi hører sjelden om dem som kommer på plassene etter de to beste, påpeker Wagner.

Et viktig poeng hos Wagner er forskjellen på å oppmuntre og støtte opp om utviklingen hos talenter og å *produsere* eksellense. Når samfunnet krysser den ideologiske grensen mellom å støtte og oppmuntre, og å *produsere* eksellense i et konkurranse-system, står det i fare for å miste av syne dem som ikke vinner eller kommer på de første plassene i konkurransene. Det gjelder både talent og menneskeverd, hevder Wagner. Om enkeltmomentene ovenfor kan forstås som entydig negative, er et spørsmål for videre diskusjon. Wagners bidrag er viktig nettopp fordi det peker på slike forhold som tradisjonelt ikke tematiseres og diskuteres systematisk, verken i det musikkpedagogiske fag-, forsknings- eller praksisfeltet.

Kan community music være kulturimperialistisk?

Danielsen (2016) studerte et *community music* prosjekt i en palestinsk flyktningleir i Sør-Libanon. I møtet med *community music* teori (Higgins, 2012; Veblen, 2007) oppsto to paradokser i prosjektpraksisen. For det første kom teoriens prinsipp om demokrati og åpen deltakelse for alle under press, da en av de palestinske jentene ble nektet videre deltakelse av sin familie, fordi hun var blitt for åpen og frittalende. Med andre ord, ideen om å fremme demokratiske verdier, herunder likestilling mellom kjønnene, stilte seg i veien for ideen om fri deltakelse for alle. Den andre motsetningen oppsto på bakgrunn av teoriens prinsipp om *bottom-up* organisering, fri fra formelle rammer. Dette prinsippet kom i konflikt med instruktørens tanker om musikkundervisning, progresjon og spesialisering. Ønsket om å følge opp deltakernes økende kunnskaper og ferdigheter systematisk, ble utfordret av at systematisk musikkopplæring er utenkelig utenfor eller etter den formelle skolegangen i palestinsk og libanesisk kultur. I begge tilfellene ble det nødvendig å diskutere om og når det å fremme vestlig-kulturelle verdier gjennom musikk kan medføre en form for kulturimperialisme. En slik diskusjon kan bidra med nye perspektiv på spørsmål om handlingsrom for musikkpedagogisk virksomhet, også i andre kontekster.

Flerkulturell musikkundervisning eller musikk i flerkulturelle klasserom?

Flerkulturell musikkundervisning har fått mer oppmerksomhet etter hvert som samfunnet har blitt mer flerkulturelt. Den dominerende posisjonen synes å være den Banks (2004: 5) kaller «content integration». Ved å trekke inn musikk fra innvandrelevnes opprinnelsesland, viser musikk læreren respekt og tilskriver både elevene og musikken verdi (se f.eks. Volk, 1998; Campbell, 2005). Slik mener man at man fremmer toleranse for ulike kulturelle uttrykk blant elevene. En helt annen virkelighetsforståelse vokser fram hvis fokuset flyttes fra repertoaret til elevene, og forskningsinteressen rettes mot elevenes erfaringer i flerkulturelle klasserom (Sæther, 2008; Karlsen, 2012). Denne forskningen peker på forhold som at innvandrelever kan føle seg stigmatiserte og isolerte når læreren, som representant for skolen og voksenverdenen, kommer med noe som skal være «deres» musikk. I stedet ønsker ofte elevene musikk som kan styrke posisjonen som fullverdig medlem av klassefelleskapet. Og den musikken som forener elevene på tvers av etnisitet er ofte den globale, kommersielle popmusikken. I tillegg kommer at innvandrelever kan være like ulike som alle andre elever, noe som gir begrepet tilpasset opplæring en ny dimensjon.

Hvordan skal vi forholde oss?

Ovenfor har jeg gitt noen eksempler på det jeg mener er en økende selvkritikk innenfor det musikkpedagogiske fagområdet. Om vi skulle ta den selvkritiske litteraturen i bruk på konstruktive og produktive måter, hvordan kunne slikt arbeid foregå?

For å nærme meg dette spørsmålet vil jeg ta for meg utdannings sosiologen Michael Apples (2015: 13) idé om å posisjonere oss som kritiske forsker-aktivister, og hans forslag til «nine tasks in which critical analysis (and the critical analyst) in education must engage.» Med dette som utgangspunkt vil jeg ta for meg to hovedtemaer. For det første må vi forstå det store bildet, og for det andre må vi avdekke handlingsrom for analyse og endring av praksis.

Det store bildet

Musikkpedagoger må bidra til å belyse hvordan uønskede sider ved musikkpedagogisk virksomhet står i et gjensidig forhold til strukturer og maktforhold i det omkringliggende samfunnet, og hvilke motkrefter som finnes.

Mitt eksempel er utgangspunkt i Apples (2007: 177) analyse av forholdet mellom utdanning og samfunn på begynnelsen av 2000-tallet. De fem eksemplene jeg har pekt på ovenfor kan med Apple forstås som innrammet av «konservativ modernisering».

I Apples (2007: 177) «konservativ modernisering» er nykonservative, nyliberale og ny-administrative¹ tanke-systemer framtrepende. Nykonservative ønsker høye standarder, knyttet til bestemte former for kultur og kulturarv. Posisjonen forsvaret vestlig kunstmusikk og dens tilhørende verdihierarki i det mangfoldet av verdisyn som kjennetegner et flerkulturelt samfunn. Hit hører også legitimering av elitisme, og økt vekt på arvets betydning for musikalsk evne. Nyliberalistiske og ny-administrative prioriteringer representerer bedriftsøkonomiske måter å tenke om utdanning på. Nyliberalismen står for den grunnleggende ideologien der kunnskap er noe som produseres og har varekarakter og der utdanningskvalitet kan defineres og kontrolleres på liknende måter som i for eksempel bilindustrien. Den ny-administrative samfunnsklassen (Apple, 2007) har vokst fram befolket av eksperter på hvordan nyliberale ideer kan iverksettes strukturert og planmessig. Her finnes designerne bak alt fra kvalifikasjonsrammeverk til rutiner og retningslinjer for gjennomføring av tester og rangering, lokalt så vel som globalt, av elever, skoler og universiteter.

Selv om prioriteringer med utgangspunkt i «konservativ modernisering» (Apple, 2007) kan virke dominerende, står slike måter å tenke om utdanning på ikke uimotsagt. Vi ser en økende, global opposisjon mot dem. For eksempel kan Fautleys (2016) kritikk av det britiske Ofstead-systemet, med skoleinspektører som kommer på 12 timers varsel og kontrollerer virksomheten inne i det enkelte klasserom ut fra forhåndsbestemte, fastlagte skjema, representere en slik motkraft. Malkenes (2014) sin kritikk av testregimet i Osloskolen er tilsvarende, og ikke ulik Elliotts (2010: 369) utsagn om at «American business has no business in American schools and classrooms.» Det samme gjelder Myers (2016) sin kritikk av «national standards» i musikk, eller den New York-baserte *Teachers of Conscience group* (2011) som tar til

1 Neoconservatism, Neoliberalism og New Managerialism

orde for «an education system based on human development and democratic ideals rather than an allegiance to standardization, ranking and sorting.»

Slike motkrefter gjør at det er mulig å beskrive den selvkritiske musikkpedagogikken som innrammet av spenninger mellom konkurrerende tankesystemer på utdanningsområdet. På fagspesifikt nivå kan vi se spenninger mellom for eksempel talentprogram i musikk som elitistiske prosjekter, eller basert på prinsippet om tilpasset opplæring, og mellom musikkklæring basert på forhåndsdefinerte standarder, rangering og sortering, eller med utgangspunkt i uttrykk, vekst og erkjennelse.

Handlingsrom

Apple (2007) peker på et behov for kritiske undersøkelser av situasjonen på utdanningsområdet med utgangspunkt i teoretiske rammeverk som kan tydeliggjøre handlingsrom der mer progressiv, alternativ virksomhet kan foregå. Den selvkritiske musikkpedagogikken kan sette oss på sporet av slike handlingsrom. For eksempel, hva ville vi få se hvis vi analyserte den musikkpedagogiske praksisen i det venezuelanske El Sistema, eller i det programmet for produksjon av virtuoser som Wagner (2014) beskriver, i lys Philpotts (2012) teoretiske rammeverk?

Teori om *the hidden curriculum* (Jackson, 1968; Margolis, 2001) kan utgjøre et annet tjenlig rammeverk. Hva utgjør det skjulte pensum i slike former for musikkpedagogisk virksomhet som dem jeg har beskrevet ovenfor? Og hvordan bidrar den selvkritiske, musikkpedagogiske litteraturen til å synliggjøre eller avsløre deler av slikt skjult pensum? For eksempel, kan det tenkes at ved å lære musikk, lærer eleven også at frykt og prestasjonsangst er en nødvendig del av det å mestre et instrument, noe de i sin tur bringer videre til deres egne, framtidige elever? Eller at det å adlyde autoritære lærere og dirigenter og ukritisk godta sin plass i hierarkiet naturlig inngår i den kulturen de deltar i?

Et tredje, analytisk rammeverk kan etableres med utgangspunkt i pedagogisk og musikkpedagogisk filosofi. For eksempel, hvordan ville El Sistema, slik det beskrives av Baker (2014), eller produksjonen av virtuoser (Wagner, 2015) framstå i lys av behavioristisk (Thorndike, 1906), kognitivistisk (Bruner, 1960), progressivistisk (Dewey, 1916) eller danningsteoretisk (Klafki, 1963) utdanningsfilosofi og tilhørende prioriteringer? Hvordan og i hvilken grad overensstemmer eller strider de

mot idealer og prinsipper som hos Jaques-Dalcroze, Orff, Kodály, Paynter, eller Green (se Hanken og Johansen, 2013)? Hvordan framstår de sammenliknet med verdikonfliktene i debatten mellom Bennett Reimer og David Elliott (se f.eks. Varkøy, 2003), eller i lys av arbeidene til Christopher Small (1977, 1998)?

Jeg foreslår at slike analyser ville ha et potensial for å peke på handlingsrom der «spaces in which more progressive and counter-hegemonic actions can [...] go on» (Apple, 2015). Selvsagt ligger det mange overveielser bak etableringen av opplæringstiltak som dem jeg har vist til ovenfor. Men det er, og bør være, et paradoks at musikkpedagogiske praksiser som dem Baker (2014) og Wagner (2015) beskriver tilsynelatende har blitt etablert helt uten kjennskap til slike konseptuelle rammeverk, om ikke nødvendigvis akkurat dem jeg har gitt eksempel på her, og det analytiske potensialet slike rammeverk tilbyr.

Noen avsluttende tanker

Den nye framveksten av selvkritisk musikkpedagogisk litteratur tilbyr viktig informasjon for alle som er opptatt av musikkpedagogisk virksomhet, på tvers av teori og praksis. Den viktigste utfordringen den reiser, er: «Hva så?» Hva skal vi gjøre med den, hvordan kan den bidra til å øke kunnskapen vår, og hva vil bli konsekvensene?

Er den økende mengden selvkritikk et tegn på at det musikkpedagogiske fagområdet har nådd et nytt modningsnivå? Er vi i stand til å forstå det på denne måten, og se potensialet til konstruktiv videreutvikling, i stedet for å gå i forsvar og grave oss ned i hver våre dogmatiske skyttergraver? Tendensene er ikke udelt positive, for eksempel har kritikere av El Sistema sett seg nødt til å forlate Venezuela.

Likevel, å demonstrere kritisk distanse til sitt eget fagfelt er en høyt skattet kvalitet i alt vitenskapelig arbeid. Når alt kommer til alt kan ikke noe kunnskapsområde utvikle seg uten dynamikk, og dynamikk forutsetter oftest kritikk. Til dette hører selvsagt også i sin tur kritikk av den selvkritiske musikkpedagogikken, noe jeg imidlertid ikke skal forfølge her.

Opp gjennom de siste hundre årene har vi sett en mengde små og større innspill av selvkritisk art som har ført til forandringer på det musikkpedagogiske fagfeltet.

Det spesielle med de arbeidene jeg har trukket fram her, er at de er nye, og at de aktualiserer problemstillinger vi har levd med lenge og som kunne ha vært problematisert tidligere. Hvorfor har vi ikke for lengst tatt fatt i spørsmål og utfordringer som disse arbeidene reiser, og spurt hva vi kan lære av kritikken for å komme oss videre? Mangler vi mot til å se mulighetene for videre kvalitetsutvikling? Lar vi det negative skygge for det konstruktive potensialet?

Hittil har den nye selvkritiske musikkpedagogikken først og fremst blitt synlig som en del av det musikkpedagogiske forsknings- og teorifeltet. Det gjenstår å se om, og hvordan, praksisfeltet vil forholde seg til den. Å etablere bedre forbindelser mellom forskningsfelt og praksisfelt er blant de viktigste utfordringene den reiser.

Referanser

- Apple, M. (2007). Whose Markets, Whose Knowledge? I A. R. Sadovnik (red.) *Sociology of Education. A Critical Reader*, s. 177–194. New York: Routledge.
- Apple, M. (2015). Educational Realities and the Tasks of the Critical Scholar/Activist. *Finnish Journal of Music Education*, 02 [18], 8–19.
- Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. Oxford: Oxford University Press.
- Banks, J. (2004). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berkaak O. A. & Ruud, E. (1994). *Sunwheels. Fortellinger om et rockeband*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Campbell, P. S. (2005). *Teaching Music Globally. Experiencing Music, Expressing Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Christie, N. (1982). *Hvis skolen ikke fantes*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, B. Å. B. (2016). *Norges musikkhøgskole og Libanonprosjektet. Refleksjoner omkring et community music-prosjekt med palestinske flyktningbarn i Sør-Libanon*. Paper presentert ved Nordisk nettverk for musikkpedagogisk forskning, Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

- Elliott, D. (2010). Assessing the concept of assessment. Some philosophical reflections. I T. Brophy (red.) *Proceedings of the 2009 Florida Symposium on Assessment in Music Education*, s. 367–379. Chicago: GIA Publications.
- Fautley, M. (2016). Policy and assessment in lower secondary school music education – the English Experience. I H-P. Chen & P. Schmidt, (red.) *Proceedings of the 18th International Seminar of the ISME Commission on Music Policy: Culture, Education, and Mass Media*, s. 132–150. Birmingham: Birmingham City University.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education* 23(2), 135–145.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Farnham: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, Informal learning and the school. A new classroom pedagogy*. Farnham: Ashgate.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Higgins, L. (2012). *Community music: in theory and in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Johansen, G. (2010). Musikdidaktik and sociology. I R.Wright (red.) *Sociology and Music Education*, s. 207–221. Farnham: Ashgate.
- Johansen, G (2014). Sociology, Music Education, and Social Change: The Prospect of Addressing their Relations by Attending to Some Central, Expanded Concepts. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 13(1), 70–100.
- Jorgensen, E. (1996). The artist and the pedagogy of hope. *International Journal of Music Education* 27(1), 36–50
- Karlsen, S. (2012). Multiple repertoires of ways of being and acting in music: immigrant students' musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research*, 14(2), 131–148.
- Karlsen, S. & Väkevä, L. (red.). (2012). *Future Prospects for Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Klafki, W. (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Malkenes, S. M. (2014). *Bak fasaden i Osloskolen*. Oslo: Res Publica.

- Margolis, E. (red.). (2001). *The hidden curriculum in higher education*. London: Routledge.
- Myers, D. E. (2016) De-professionalizing music education: How standards as policy underserve music, teachers, and students. I H-P. Chen & P. Schmidt, (red.) *Proceedings of the 18th International Seminar of the ISME Commission on Music Policy: Culture, Education, and Mass Media*, s. 132–150. Birmingham: Birmingham City University.
- Philpott, C. (2012). The justification of Music in the Curriculum. Music can be bad for you. I C. Philpott & G. Spruce (red.) *Debates in Music Teaching*, s. 48–63. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Ruud, E. (1981). *Rock og pop i klasserommet*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Ruud, E. (1988). *Musikk for øyet. Om musikkvideo*. Oslo: Gyldendal.
- Ruud, E. (1989). *Musikken, vårt nye rusmiddel*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røyseng, S. & Varkøy, Ø. (2014). What is music good for? A dialogue on technical and ritual rationality. *Action, Criticism and Theory of Music Education*, 13(1), 101–125
- Schmidt, P. (2012). Living by a simple logic. Standards and critical leadership. I P. Woodford (red.) *Re-thinking standards for the twenty-first century: New realities, new challenges, new propositions*, s. 69–90. London, Ontario: University of Western Ontario.
- Small, C. (1997). *Music, Society, Education*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Stroh, W. M. (2002). 'Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung'. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Juli 2002, 1–13.
- Sæther, E. (2008). When minorities are the majority. Voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden. *Research Studies in Music Education* 30(1), 25–42.
- Teachers of Conscience group (2014). *Letter to counselor Carmen Farina*. Hentet 30. mai 2015 fra <https://teachersofconscience.files.wordpress.com/2014/03/teachersofconsciencecoverletter3.pdf>
- Thorndike, E. (1906). *The Principles of Teaching: Based on Psychology*. New York: Seiler.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk, strategi og lykke*. Oslo: Cappelen Akademisk.

- Varkøy, Ø. (2015). The Intrinsic Value of Musical Experience. A Rethinking: Why and How? I F. Pio og Ø. Varkøy (red.) *Philosophy of music education challenged: Heideggerian inspirations. Music, education and personal development*, s. 35–60. Dordrecht: Springer.
- Veblen, K. K. (2007). The many ways of community music. *International Journal of Community Music* 1 [1], 5–21.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritisches Musikpädagogik*, 2006, 11–25
- Volk, T. M. (1998). *Music, Education and Multiculturalism. Foundations and Principles*. Oxford: Oxford University Press.
- Wagner, E. (2015). *Producing Excellence: The Making of Virtuosos*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Willingham, D. (2008). Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review* 109 [4], 21–27
- Woodford, P. (2005) *Democracy and Music Education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Wright R. (2015). *The Long Revolution and Popular Music Education: Or Can Popular Music Education Change Society?* Keynote, Ann Arbor.

Professor Even Ruud er musikkforsker med et bredt nedslagsfelt innenfor musikkterapi, musikk og helse, musikkpsykologi, musikkpedagogikk og musikk og kulturforståelse. Ruuds innsats ruver, og et festskrift som dette i anledning hans 70-årsdag kunne neppe vært mer fortjent.

Gjennom hele sin yrkeskarriere har Ruud tatt ansvar, både på politisk og strategisk nivå. Han har vært helt sentral i oppbyggingen av musikkterapien som studium og fagdisiplin i Norge. Ruud har også hatt stor betydning for utviklingen av musikkpedagogikken og musikkvitenskapen i Norge. Med sin tverrfaglighet og evne til å skape gode forbindelser på tvers av disipliner har han preget norsk musikkforskning gjennom mange tiår.

De inviterte forfattere i dette festskriftet, enten de befinner seg i musikkterapien, musikkvitenskapen eller musikkpedagogikken, har på forskjellig vis en relasjon til Ruud og hans lange virke innenfor musikkforskningen. Alle tar utgangspunkt i Ruuds teorier og ideer, og sammen danner festskriftet en unik samling tekster om musikkens positive kraft for individ og samfunn.

Senter for forskning i musikk og helse (CREMAH) utgir antologier i en vitenskapelig skriftserie. Dette er den 10. antologien i denne serien. CREMAH utgir også frittstående utgivelser. Publikasjoner fra CREMAH er ledd i senterets målsetning om å utvikle og formidle ny kunnskap, forståelse, evidens og kritisk refleksjon om musikk som helseressurs for mennesker og samfunn.

Denne utgivelsen er et samarbeid mellom CREMAH, Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM) ved Norges musikkhøgskole og Institutt for musikkvitenskap ved Universitetet i Oslo. Redaktørene, Karette Stensæth, Gro Trondalen og Øivind Varkøy, er seniorforskere ved Musikkhøgskolen.

