

# «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 samtale<sup>1</sup> 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 lydinntrykk 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.<sup>2</sup> Også musikkterapeuter har en hang til snevre defi-

---

<sup>2</sup> 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 mestringfølelse» (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»<sup>3</sup> (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](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](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].

---

<sup>3</sup> 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](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Barnehagelaerer/BLU_rammeplan.pdf)
- Mcperson, 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.