



Hvem får være musikkelev? – kunstdidaktisk eller terapeutisk ståsted

Elin Skogdal¹

Kulturskolen i Tromsø²

Sammendrag: Denne artikkelen presenterer dagens situasjon for funksjonshemmedes deltakelse i musikkundervisning gjennom funn fra forskningsprosjektet «Mulighetenes musikk». I artikkelen diskuteres det hvorfor funksjonshemmede elever henvises til musikkterapi. Forfatteren presenterer de muligheter og utfordringer elever, musikkpedagoger, skoler og kulturskoler møter når de arbeider med en mer inkluderende musikkundervisning som mål. Studien «Mulighetenes musikk» viser klart at det er viktig for elevenes utvikling og inkludering, at det er et kunstdidaktisk perspektiv og ikke et terapeutisk perspektiv som styrer mål, innhold og gjennomføring av undervisningen. Å gi alle elevene et instrument å spille på kan ses som en utfordring, men ved å ta i bruk tilpasset musikkteknologi som instrument kan utfordringen forvandles til mange muligheter som kan utforskes og utprøves i musikalsk samspill med elevene. At flere får muligheten til å komme med sine musikalske innspill, kan ses som en demokratiserende prosess av både musikkrom og samfunn, men for å gjøre denne muligheten tilgjengelig for flere, har vi funnet at det er et stort behov for kunnskap på alle nivåene i skole- og utdanningssystemet.

Emneord: Inkluderende musikkundervisning, musikkterapi, funksjonshemming, deltakelse, tilrettelegging, kunstdidaktikk, tilpasset musikkteknologi.

¹ Kulturskolen i Tromsø. E-mail: elinskogdal@gmail.com

² Kulturskolen i Tromsø gjennomfører ulike prosjekter med Universitetet i Tromsø

Mens lerkene juble
i Guds frie natur
Sitte ein kanarifoggel i bur
i et kålsvart hål
i ein gruvegang
satte folk sin lit
te at foggelen sang.³



4

Kanarifugl i bur

Kanarifugler i bur ble tidligere brukt i gruvene for å varsle gruvearbeiderne om noe var galt med lufta i gruva. På samme måte kan man betrakte funksjonshemmedes deltakelse i musikkundervisning som en indikator på hvor godt et samfunn lykkes med å tilrettelegge undervisning for alle skoleelever (Lubet, 2011). Mange års erfaring fra arbeid med tilpasset musikkundervisning og intervjuer av fagpersoner innen feltet kan tyde på at kanarifuglen har sluttet å synge i mange musikkrom i Norge.

Introduksjon

I denne artikkelen har jeg valgt å fokusere på elever som har omfattende funksjonsnedsettelse og generelt stort hjelpe- og tilretteleggingsbehov. Funksjonshemming eller funksjonsnedsettelse som begreper kan forstås ut fra ulike perspektiver. I vår praksis og i denne artikkelen legges det til grunn en forståelse som tar utgangspunkt i en sosial modell, der man først og fremst ser funksjonshemming som et kollektivt opplevd samfunnsfenomen (French & Swain, 2008). Denne begrepsforståelsen pålegger samfunnet et ansvar som tilretteleggere for at alle skal kunne delta ut fra sine forutsetninger. I praksis betyr ikke dette at vi nødvendigvis *glemmer* kroppslige plager eller vansker, men at fokus er på å tilrettelegge og skape muligheter.

Elever med omfattende funksjonsnedsettelse er elever som på grunn av fysiske begrensninger i form av nedsatt bevegelse i store deler av kroppen og/eller spasmer har behov for stor grad av hjelp til dagligdagse gjøremål. Denne gruppen elever vil både omfatte elever med ulik grad av lærevansker og elever som er ikke har noen form for kognitive funksjonsnedsettelse. Elever med omfattende fysiske funksjonsnedsettelse vil ofte ha behov for tilrettelegging for at de i det hele tatt skal ha mulighet for å delta (Bøttcher & Dammeyer, 2012). Disse elevene kan dermed sees på som kanarifuglene som sier noe om i hvor stor grad vi lykkes med inkludering i musikkundervisningen. Egen erfaring fra skoleprosjekter har vist at elever med stort tilretteleggingsbehov ofte er tilskuere til medelevene. De får oppgaver de ikke har fysisk mulighet til å mestre, eller de får oppgaver som ikke gir dem noe ansvar eller rolle i den musikalske sammenhengen.

Denne artikkelen er en del av forskningsprosjektet «Mulighetenes musikk» der vi som forskere har undersøkt hvordan tilpasset musikkteknologi kan gi elever med funksjonsnedsettelse muligheter for å

³«Kanarifoggelns sang». *Tekst og musikk: Garth Brooks/Buddy Mondlock. Norsk tekst: Bjørn Kallevig.*

⁴«Kanarifugl i bur» tegnet av Solveig Irene Skogdal, 11 år.

komme frem med sitt estetiske uttrykk. Jeg ønsker i denne artikkelen å fokusere på hvorfor elever med funksjonsnedsettelse bør få delta aktivt i musikkundervisning og ikke i så stor grad henvises til musikkterapi.

I dette forskningsprosjektet har jeg prøvd å finne ut mer om hva som er bakgrunnen for at noen elever ikke får delta aktivt i musikkundervisningen, om det finnes muligheter for å tilrettelegge for alle og om det er viktig at vi har en musikkundervisning som har plass for alle. Det siste spørsmålet henger delvis sammen med en diskurs om forholdet mellom musikkterapi og musikkundervisning som jeg vil belyse i artikkelen. Jeg ønsker også å diskutere hvilke muligheter for tilrettelegging som ligger i å bruke *tilpasset musikkteknologi*, og hvordan teknologi som setter elevene i stand til å «gjøre musikk selv», kan skape en mer *demokratisk musikkopplæring*. Alle mennesker har behov for å bli sett og presentere seg selv på en positiv måte. I siste del av artikkelen vil jeg derfor diskutere hvilken endringskraft som ligger i kunsten, hvis undervisningsinstitusjonene og samfunnet gir plass for presentasjon av et mer mangfoldig musikkuttrykk.

Bakgrunn for erfaringsbasert forskning.

Som musiker, musikkpedagog og mor til tre spillende barn har jeg opplevd musikk som en skapende kraft som kan gi eksistensielle opplevelser. «Møtet mellom musikkstudenten og musikken eller læreren kan vere av stor verdi, med ein eksistensiell kvalitet som gjer ein til "eit nytt menneske" (Isaksen, 2011). Vektlegging av de eksistensielle møtene i musikkundervisningen bygger på en relasjonell og performativ kunstdidaktikk som fordrer større kunstdidaktiske «frihetsgrader», fordi den bygger på en kunstnær og mindre regelstyrt grunnlagstenkning (Aure, 2013).

Min første erfaring fra tilpasset musikkundervisning var som lærer på videregående skole for to elever med omfattende fysiske funksjonsnedsettelse. De var elever ved musikklinja og opplevde at de med god tilrettelegging ble inkludert i musikklinjas undervisning og sosiale miljø (Skogdal, 2014b). Dette gjorde meg nysgjerrig, og jeg ville finne ut hvilke muligheter for tilrettelegging som finnes, hvilke muligheter som kan skapes og hvem som kan nyttiggjøre seg disse mulighetene for deltakelse i musikkundervisning og musikkaktiviteter. Nysgjerrigheten resulterte i to pilotprosjekt som var et samarbeid mellom NAV, kulturskolen og universitetet i Tromsø. Et av hovedmålene i prosjektene var å utprøve og utforske om det er mulig å finne, skape eller utvikle instrumenter og komponeringsverktøy som legger til rette for deltakelse i musikkundervisning. Disse prosjektene ledet videre til opprettelsen av SKUG-senteret (Samspill og Kultur Uten Grenser) som er et ressurscenter for tilpasset musikkundervisning ved Kulturskolen i Tromsø. Målet med undervisningen ved SKUG-senteret er at alle skal kunne «gjøre musikk mest mulig selvstendig». Det vil si at elevene uavhengig av fysiske funksjonsnedsettelse skal få muligheten til å komponere musikk eller spille et instrument selvstendig. (Berg-Olsen & Skogdal, 2014). For å oppnå dette målet har bruken av tilpasset musikkteknologi (TMT) vært et viktig verktøy i tilretteleggingen for den enkelte elev.

Som musikkpedagog er det en inspirasjon å oppleve at mennesker som har begrenset mulighet for å kommunisere eller presentere seg selv som kompetente i det offentlige rom, presenterer sin egen musikk. Samtidig har arbeidet i SKUG-senteret og prosjekter i skoler, kulturskoler og universitet vist at det er et stort behov for forskning og kunnskapsutvikling innen fagområdet. Ønsket er at dette forskningsprosjektet skal være et bidrag og kanskje en inspirasjon til andre for videre utforskning av et spennende fagfelt.

Forskningsmetode

Denne artikkelen er en del av forskningsprosjektet «Mulighetenes musikk». Et overordnet mål i prosjektet var å utforske hvordan det å ta i bruk tilpasset musikkteknologi som musikkinstrument og komponeringsverktøy kan skape muligheter for en mer inkluderende musikkundervisning. Prosjektet ble gjennomført i samarbeid med Einar Berg-Olsen og er presentert gjennom to filmer, to artikler, et bokkapittel fra boka «Inkluderende praksis» og en sammenfattende avhandling som skal binde sammen de ulike delene av prosjektet.

For å få frem det estetiske i kunsten i samspill med det relasjonelle, valgte vi en kunstbasert forskningsmetodikk. Kunstbasert forskning eller «Art based research» er en praksisbasert forskningsmetode der kunsten som verdi i seg selv får en viktig rolle i forskningen (Rasmussen 2013). Ved å bruke kunstbasert forskningsmetode og kombinere skrift og video som presentasjonsform har det gitt oss rom for entusiasmen og den emosjonelle og kunstneriske dimensjonen som finnes i kunsten. Når man driver praksisbasert forskning, kan det være en utfordring at man blir både deltaker og forsker i forskningsprosjektet. Vi har vært oss bevisst begge rollene, og i analyse og refleksjon har vi lagt vekt på å ha et åpent blikk og diskutert nye moment, vinklinger og tanker som kunne åpne opp for en bredere eller ny forståelse av forskningsmaterialet.

Artikkelen bygger på litteraturstudier og forskning på egen praksis. Litteraturstudiene omfatter bøker og artikler fra fagfeltene musikkpedagogikk, musikkterapi, kunstfilosofi og tilpasset musikkteknologi.⁵ For å gå inn i et fagfelt som i liten grad er dokumentert, har det vært nødvendig å hente informasjon fra flere nærliggende fagfelt og teorier. Egen praksis vil si ukentlig undervisning og undervisningsprosjekter i regi av SKUG-senteret, en praksis som utøves i barnehage, grunnskole, kulturskole, videregående skole og universitet. Eksempler og referanser kommer primært fra kulturskoleundervisning, men de vil også bygge på og referere til eksempler både fra våre egne og informanters erfaringer fra ulike skoleslag.

Å forske på egen praksis har gitt oss muligheten til å bli bedre kjent med vår egen praksis. Vi kan dessuten formidle et blikk innenfra som vil kunne bidra til en del av bildet som er vanskelig å se når man som forsker kommer inn på en ukjent arena. Mening er ofte knyttet til kontekst, og man må derfor kjenne praksisen for å kunne skape mening (Rasmussen, 2013). Forskningen kan sies å inneholde elementer av aksjonsforskning, der aksjoner har blitt igangsatt med mål om å forbedre prosesser, men som kunstbasert forskningsprosjekt ble det lagt til et perspektiv der kunsten representerer en annen erkjennelsesvei enn den vitenskapelige. Denne erkjennelsesveien kan kalles estetisk, sanselig eller følelsesmessig (Rasmussen 2012). Ved å analysere de kunstneriske prosessene fra flere perspektiv ønsket vi å åpne for en bredere forståelse av problemstillingene.

Informantene vi intervjuet og/eller observerte er fagpersoner, SKUG-ansatte og elever som har erfaring med ulike typer musikkundervisning og bruk av TMT. Fagpersoner som er intervjuet, er en musikkterapeut, en programvareutvikler/pedagog og en musikkpedagog fra fagmiljø i Nederland og England. Disse informantene er valgt ut fordi de kommer fra ulike fagmiljø som har jobbet innen fagfeltet i mer en 20 år. De to ansatte som deltok i forskningsprosjektet, har begge cerebral parese og har gjennom de siste 15 årene spilt, studert og jobbet med tilpasset musikkteknologi som sitt instrument. Elevene er ungdommer/unge voksne som har erfaring fra å være musikkelever i grunnskole, videregående skole og SKUG-senteret/kulturskole. Informantene er ikke anonymisert i filmene, og vi har derfor begrenset aldersgruppene til ungdommer og voksne som selv kan bestemme om de ønsker å

⁵Antall treff i Google scholar 25.08.14: "Music education" – 128000, "Music Therapy" - 67600, "Special music education" – 248, "Inclusive music education" - 90, "Assistive Music Technology" – 13.

delta. Funksjonshemmedes deltakelse som informanter og musikere har vært en svært viktig del av forskningen som også tydeliggjør en av våre målsetninger som er å øke funksjonshemmedes deltakelse i musikkundervisning og musikkliv.

Gjennom cirka 60 timer med video-opptak av øvelser og intervjuer har vi samlet inn informantenes refleksjoner, engasjement, musikalske uttrykk og samspill. Å bruke video i observasjon og formidling har gitt oss muligheten til å fange musikalske øyeblikk som vanskelig kan beskrives med ord. Samtidig har video-observasjon og analyse vært et redskap for å se på egen forskning med et mer distansert blikk, der vi har fått øye på nye problemstillinger og vinklinger som man vanskelig ser når man er deltakende forsker i prosessen.

Forskning på egen praksis har gitt oss som pedagoger en unik mulighet til å bli kjent med vår egen praksis på nytt. Å være to som forsker sammen har skapt rom for hermeneutisk refleksjon der vi har kunnet diskutere, reflektere og utforske hvordan ulike oppfattelse eller vinkling på empirisk materiale, begreper og situasjoner kan føre til ulike forståelse og praksis. I tillegg til å spille på hverandres ulike forståelser og forforståelser, har vi i analysen hele tiden beveget oss mellom teori og praksis i en abduktiv prosess. Det har vært spennende og utfordrende å være i dette samspillet av kunnskap som skaper ny forståelse, samtidig som det er en uendelig forståelsesprosess der det hele tiden dukker opp nye spørsmål. «Vi forstår – avdekker, men noe vil alltid forbli tildekket og uforståelig» (Thornquist 2003). Det kan være en utfordring å gå inn i det uforståelige, samtidig som det er dette ukjente som nærer nysgjerrigheten og inspirer til videre utforskning.

Teoretiske perspektiver og begreper

Forståelsen av hva kunst og musikk kan være, og hvordan man kan oppleve og uttrykke musikk, kan betraktes som en grunnleggende bakgrunn for hvem vi ser som potensielle musikere og hvem som inkluderes i musikkundervisningen. Derfor vil jeg først belyse teoretiske perspektiver som beskriver mennesket som grunnleggende kreativt og musisk. Skillet mellom musikkpedagogikk og musikkterapi beskrives deretter for å bidra til en bedre forståelse av forskjellene mellom å inkludere elever med funksjonsnedsettelse i musikkundervisning og å gi dem tilbud om musikkterapi. Begrepene *Inkludering* og *deltakelse* kan forstås på ulike måter og føre til ulike praksis. Til slutt i teoridelen vil jeg beskrive hvordan musikkteknologiske løsninger kan skape muligheter for inkludering, aktiv deltakelse og estetisk uttrykk for marginale røster.

Kunstfaglige perspektiver

Kunstfaglige perspektiver har preget og vil prege hvilken kunst vi møter i samfunnet, hvor og hvordan den presenteres og hvem som er utøvere. Ulike perspektiver på kunst er også med å danne grunnlag for kunstopplæringens organisering og didaktikk. Den vestlige kunstmusikken og den tradisjonelle musikkpedagogikken har i stor grad vært en videreføring av en kantiansk tradisjon der kunsten er oppdelt i fagområder, opphøyd og institusjonalisert (Sveen, 1995). Kants estetikkfilosofi står for en intellektualisert oppfattelse av kunsten der han skiller mellom mennesket og kunsten (Gjærum 2004). Samtidig har det også vokst frem en annen og bredere forståelse av kunstbegrepet som i større grad bygger på en estetikkfilosofi som Dewey representerer, der kunsten er knyttet opp mot den enkeltes liv og hverdag (ibid). Dewey (1934) ser på kunst som utviklingen av en opplevelse, i stedet for noe konkret som et kunstverk eller et musikkstykke. Kunsten blir en opplevelse som påvirker ditt personlige liv. Den relasjonelle og performative kunstdidaktikken har fokus på opplevelsen av kunst (Aure, 2013).

«I motsetning til en lukket kunstforståelse knyttet til det verkinterne, er idealet et verk som åpner seg for ulike omgivelser, situasjoner, tolkninger og deltagelse» (ibid. s. 14). I musikkundervisning har

det i mange år vært mesterlæretradisjonen som har dominert, der læreren som mester skal fylle eleven med kunnskap (Isaksen, 2011). Dette ligger innenfor en formalestetisk eller danningsteoretisk kunstdidaktikk som legger stor vekt på mål-middel-tenking (Aure, 2013). Den relasjonelle og performative kunstdidaktikken er et annet perspektiv som åpner for en mindre lineær og mer utforskende undervisning og læring (ibid.). Læring skjer ikke skritt for skritt, men kommer med et slag (Bollnow, 1976). En trygg ramme der læreren ser eleven som et likeverdig subjekt, kan skape åpenhet for at det uventede kan skje i undervisningen (Isaksen, 2011). Dette uventede kan være eksistensielle opplevelser som fører til læring (ibid.). Dette perspektivet på læring ligger nært opp til berikelsesperspektivet som har fokus på at alle har et lærings- og utviklingspotensial (Befring, 2014). «Her løftes mangfoldet frem som en positiv ressurs, noe som innebærer en interesse for det hvert enkel barn vet, kan og vil» (ibid.).

Musikk som grunnleggende behov

I was born with music inside me.
Music was one of my parts.
Like my ribs, my kidneys, my liver, my heart.
Like my blood.
It was a force already within me when I arrived on the scene.
It was a necessity for me – like food or water. (Ray Charles)

Lubet (2011a) hevder at det å få skape og uttrykke musikk burde være en menneskerettighet. Dette utsagnet støttes i Menneskerettighetskonvensjonen (United Nations, 2006) som sier at enhver som er medlem av samfunnet, har krav på sosiale og kulturelle goder som er uunnværlige for hans verdighet og den frie utvikling av hans personlighet (artikkel 22). Musikken er en del av oss som mennesker, der funksjoner som å puste, gå eller snakke bygger på musiske parameter som rytme, puls og tonehøyde (Bjørkvold, 1996) (Trehub, 2000).

It will be suggested that music, like speech, is a product of both our biologies and our social interactions; that music is a necessary and integral dimension of human development; and that music may have played a central role in the evolution of the modern human mind (Cross, 2003).

Hvordan musikken finnes i oss fra vi er født, kan vi se hos spedbarnet som prøver å tilpasse seg omsorgspersonens stemmeleie og talerytme (Trevvarthen, 2011), og hos småbarn som beveger hele kroppen til musikk og utforsker egen stemme og lydverdenen rundt seg (Stehouwer, 1998). Dette grunnleggende musiske blir kanskje mindre synlig hos mange videre i livet, men forholdet til rytme, melodi og puls er en del av oss som musiske mennesker (Bjørkvold, 1996). Mennesker som har begrenset muntlig kommunikasjon og/eller fysiske begrensninger som gjør at de ikke kan synge, klappe eller bevege kroppen til musikk, har ikke samme mulighet som andre til å uttrykke musikk spontant (Anderson, 2002). Musikk kan skape engasjement og mening i livet for alle. Dette gjelder kanskje spesielt for mennesker som har få muligheter til å utforske og presentere sitt kunstneriske uttrykk. Musikkpedagogene kan tilrettelegge slik at alle elever gis like muligheter for å utvikle sine musikalske ferdigheter (Evang, 2009) og presentere seg selv og sin musikk.

Musikkundervisning og musikkterapi

«En tendens innen den musikkpedagogiske diskursen når det gjelder elever med spesielle behov, er å trekke inn eller henvise til musikkterapi» (Evang, 2009, p. 3). I denne artikkelens problemstilling ligger et mulig skille og en motsetning mellom musikkterapi og musikkundervisning. Et skille i grunntanken mellom de to fagområdene tydeliggjøres i begrepene. Terapi betyr behandling og brukes særlig om sykdomsbehandling (Store Norske leksikon 2014). Det viser dermed til en medisinsk tradisjon der målet

med terapien er å behandle eller forbedre noe. Målet med undervisning er å fremme visse kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos eleven (Pettersen, 1997). Undervisning hører hjemme i en pedagogisk tradisjon der det legges vekt på læring og utvikling.

Dette kan virke som et tydelig skille mellom terapi og undervisning, men fordi musikkundervisning og musikkterapi på en del områder har nærmet seg hverandre, blir skillet mer uklart.

Faget musikkterapi har utviklet seg fra en smalere spesialpedagogisk praksis i arbeid med musikkterapi for barn, til et bredt fagfelt hvor studiet av musikk og helse danner rammen for å utvikle ny kunnskap om musikkens terapeutiske- og helsefremmende muligheter. (Ruud & Trondalen, 2008).

Selv om de to fagområdene har nærmet seg metodisk, ligger ulikheten i mål fast. Målet med musikkterapi er helserelevant (ibid.). Musikken brukes da som en metode, der de musikalske og faglige målene er underordnet de terapeutiske målsetningene.

Musikkundervisning har over lang tid lagt vekt på elitistiske verdier som har gjort at mange har vært ekskludert fra å delta (Ruud, 1996). Man kan fortsatt finne igjen noen av disse holdningene, men ved å bygge opp en grunnskole som skal favne alle og kulturskoler over hele landet, har disse holdningene i stor grad måttet vike plass for en mer åpen holdning, der man ser at musikkundervisning har verdi for alle og ikke bare for talentene. I rammeplan for kulturskolene (Kulturskoleråd, 2003) står det at kulturskolene skal ha et offentlig undervisningstilbud til alle interesserte i kommunen. Stige (1995) sier at mange musikkpedagoger er motvillige til å undervise elever med ulike problemer, siden de selv ikke er utdannet musikkterapeuter. Dette viser at selv om musikkundervisning og musikkpedagoger i dag har en mer åpen holdning til innhold og metodikk i undervisningen og til hvem de underviser, inkluderer dette ikke nødvendigvis funksjonshemmede elever.

Inkludering og deltakelse

«Inkludering er at alle samarbeider» (Goksøyr, 2012). Begrepene inkludering og deltakelse er nært knyttet sammen og er avhengig av hverandre.

Inkludering kan ses på som et abstrakt og visjonært begrep, mens deltakelse handler om å sette inkluderingstanken ut i praksis (Ainscow & Miles, 2008). Dalen (2006) beskriver inkludering som en dynamisk prosess, eller et ideal som man hele tiden må jobbe for.

Begrepene inkludering og deltakelse finner vi både i Opplæringslova (1998) og i Salamanca-erklæringen (1992), der det står at «Inclusion and participation are essential to human dignity and to the enjoyment and exercise of human rights.» Undersøkelser i skolen som viser økt segregering, tyder på avstand mellom intensjoner og praksis, eller mellom ulike forståelser eller tolkninger av begrepene (Nordahl & Hausstätter, 2009). At begrep som inkludering og deltakelse brukes, viser at vi som samfunn fortsatt «strever» med disse idealene (Gustavsson, 2004).

I musikkundervisning praktiseres ofte en passiv form for deltakelse der elevene er mottakere av innspilt musikk eller bidrar minimalt (Swingler & Brockhouse, 2009). Aktiv deltakelse innebærer at alle elevene, uavhengig av funksjonsnedsettelse, får delta i de samme aktivitetene som resten av klassen (Skogdal, 2014a). En slik forståelse av deltakelse i skolen vil også måtte inneholde et deltakelsesperspektiv som har fokus på åpenhet, mangfold og tilrettelegging (Lubet, 2011b). Aktiv deltakelse i musikkundervisning i et slikt undervisningsperspektiv vil kreve tilrettelegging av metodikk og musikkinstrument, slik at deltakelse legger til rette for faglig og sosial læring og utvikling for den enkelte elev (Ivanovich, 2011; Swingler & Brockhouse, 2009). Ulik forståelse og praktisering av

inkludering og deltakelse vil kunne få store følger for den enkelte og samfunnet. Å få delta i en faglig utfordrende utdanning har mye å si for sosial og kognitiv utvikling og for veien videre inn i yrkeslivet (Shah, 2005). I dagens samfunn er deltakelse i høyere utdanning en forutsetning for deltakelse i arbeidslivet (Grue, 2004), og fra et samfunnsperspektiv er utdanning en av de viktigste formene for sosialisering som må være til stede for at et samfunn skal overleve (Giddens, 2010).

Tilpasset musikkteknologi

Musikkteknologi er teknologi som musikkprogramvare, synther, mikrofoner, lydanlegg osv. som brukes for å produsere, utøve, formidle og dokumentere musikk (Kvidal, 2008). Man kan studere musikkteknologi ved flere av universitetene i Norge, men disse studiene retter seg primært mot musikkproduksjon og studioarbeid.⁶

Tilpasset musikkteknologi (TMT) er en kombinasjon av musikkteknologi, hjelpemidler som funksjonshemmede bruker i forbindelse kommunikasjon eller omgivelseskontroll og spesialutviklet musikkprogramvare og musikkinstrumenter. Alle disse elementene kan settes sammen på ulike måter for å tilpasses den enkelte musikkelev og for å få de musikalske uttrykksmulighetene man ønsker. For mange musikere har musikkteknologi gjort det å skape musikk enklere og raskere, og for personer med omfattende funksjonsnedsettelse har TMT gjort det mulig å skape og fremføre musikk selvstendig (Thomas, 2012).



Verdens første xylotouch

TMT kan tilpasses fra enkle oppgaver for småbarn eller nybegynnere til profesjonelle musikere som trenger et allsidig instrument for å gi dem frihet til å skape sitt eget musikalske uttrykk (Thomas, 2013). En musiker som spiller et tradisjonelt instrument, bruker komplekse motoriske bevegelser for å spille. TMT som instrument er et system som kan ha en mer kompleks respons på enkle motoriske bevegelser (Anderson & Hearn, 1994). Dette betyr at én liten muskelbevegelse kan være nok «input» for kunne spille et musikkinstrument.

⁶Eksempler på mål med utdanning i musikkteknologi: <http://www.ntnu.no/studier/bmust/jobb>,
http://uit.no/studietilbud/program?p_document_id=269609,
<http://www.uio.no/studier/program/musikkvitenskap/div-informasjon/Musikkteknologi>

Diskusjon - kan alle delta aktivt i musikkundervisning?

I denne delen av artikkelen vil jeg presentere, reflektere over og diskutere de sentrale funnene som har kommet frem gjennom litteraturstudier, intervjuer, deltakende observasjon og praksis. Informantenes innspill har vært inspirerende og har ført til nye tanker og refleksjoner for meg som kunstbasert forsker i eget felt.

Å få delta aktivt i musikkundervisning og som musiker kan ha betydning både for det enkelte individ og for samfunnet og handler både om kompetanse til å skape muligheter, organisering, didaktisk refleksjon og maktfordeling. Jeg vil derfor komme inn på hvordan teknologi som gjør elevene i stand til å «gjøre selv», kan virke demokratiserende og vise til hvilken endringskraft som ligger i kunsten.

Møte med engasjerte elever og fagpersoner



Flame Wheels spiller Bond-konsert

«Og hvis dæm ikkje trur dæ, så e det jo en ting å si: kom på konsert så vise æ dæ!⁷»

Dette utsagnet fra et gruppeintervju med elev-informantene beskriver hvordan de vil overbevise andre om at de *kan* spille. Utsagnet inneholder mye av essensen i funnene i dette prosjektet. Det utstråler stolthet og selvsikkerhet i forhold til å presentere musikk som er så bra at den mer tydelig enn ord kan overbevise tvilere om at dette bandet kan spille. Samtidig uttrykker det elevenes erfaring med å møte lave forventninger. De regner med, eller vet av erfaring, at noen ikke helt tror at de kan spille og fungere som musikere i et band. Elevene fokuserte på at det er viktig å få videreutvikle muligheten til å spille og å få undervisning i musikk med tilpasset instrument og komposisjonsverktøy, fordi det er dette som legger til rette eller begrenser aktiv deltakelse. Hvilke forventninger funksjonshemmede musikkelever møtes med, var noe vi opprinnelig ikke hadde tatt med som tema, men som elevene i gruppeintervjuet la stor vekt på.

Fagpersonene vi intervjuet hadde en mer praktisk vinkling i forhold til forventninger, der de la vekt på at de oppgavene som gis må kunne tilpasses og legge til rette for utvikling innen musikkfaget. I intervjuene viste fagpersonene et stort engasjement. De uttrykte entusiasme i forhold til at

⁷Video: Klipp fra James Bondkonsert, fra filmen «Mission Impossible?»
https://drive.google.com/file/d/0B_9-ZMDgN5ywZ3FLU2xuakVxT00/view?usp=sharing

funksjonshemmede musikkelever med god tilrettelegging kan lære å spille og presentere musikk, men de var også frustrerte over at alle elevene ikke får muligheten til dette. Det kom frem sterke meninger om musikkterapi versus musikkundervisning, der de med eksempler beskrev tradisjonell musikkterapi som begrensende i forhold til faglig utvikling, de kunstneriske resultatene elevene presenterer og dermed presenterer seg selv med.

Deltakelse i musikkundervisning

Fagpersonene vi intervjuet, var alle opptatt av at alle bør få muligheten til å delta i musikkopplæring, og at dette gir flere muligheter til faglig utvikling og mer aktiv og likeverdig deltakelse enn musikkterapi. Selv om musikkterapi og musikkundervisning har nærmet seg metodisk, ligger ulikheten i mål fast. Hvis målet med musikkterapi for eksempel er å forbedre funksjonen i en arm, vil de musikalske og faglige målene være underordnet. I musikkundervisning er det mulig at eleven oppnår bedre funksjon i den samme armen, men det primære målet vil være faglig utvikling. Et eksempel på et faglig mål kan være at eleven lærer å spille en melodi så bra at hun med stolthet kan fremføre den for andre eller sammen med andre. Det pedagogiske målet kan inneholde både terapeutiske og sosiale «bivirkninger», men dette er ikke det primære målet.

Disability arts provision in general and music education for SEND⁸ students in particular are still regularly confused with "therapy" by many people. Music therapy is wonderful and supremely useful for many people; however, it does not follow that all music making by young people with SEND should be a therapy session (Ivanovich 2011).

Forståelsen, eller snarere misforståelsen, av at alle former for musikkaktiviteter der funksjonshemmede deltar er terapi, er noe jeg kjenner igjen fra min egen praksis. Når jeg forklarer andre musikere eller musikkpedagoger hva jeg jobber med, er deres neste spørsmål eller konklusjon at jeg jobber med musikkterapi. Musikkterapeuter i Norge har gjort en god jobb i forhold til å synliggjøre musikkens muligheter i møte med for eksempel funksjonshemmede, eldre, demente og andre marginale grupper, men det kan virke som dette har skapt en automatisk sammenkobling mellom musikk og helse der undervisning ikke har noen naturlig plass.

Musikkelevne vi intervjuet var ikke opptatt av diskursen rundt terapi eller undervisning, men de stilte spørsmål ved hvorfor ikke musikkundervisning tilpasses bedre alle elevene. Det kommer tydelig frem i intervjuet at de ser på seg selv som kompetente musikkelever, samtidig som de vet at de er avhengig av spesielle tilpasninger for å kunne delta aktivt og vise at de kan. Tilpasset undervisning karakteriseres ved at den skal gi elevene muligheter til å vise, utfordre og utvikle deres musikalske kunnskap, i dialog med læreren og gruppa (Ferm Thorgersen, 2010). En av elevinformantene sier at han ikke tror det er vond vilje, men at lærerne mangler både kunnskap og penger. Manglende kunnskap om tilretteleggingsmuligheter er et funn som har vært gjennomgående fra alle informanter og som ifølge Evang (2010) også er fraværende i musikkpedagogisk litteratur. "I have experienced people not being included in music education because people didn't know how to help them, didn't want to help them enough or couldn't afford it or didn't think it was important enough", er en uttalelse fra en av de engelske informantene. Stige (1995) beskriver en lignende situasjon her i Norge, der mange musikkklærere synes det er vanskelig å tilrettelegge for elever med funksjonsnedsettelse, med den begrunnelsen at de ikke har utdanning i musikkterapi. Elever med omfattende funksjonsnedsettelse ender ofte som tilskuere som bare må lytte til undervisningen, eller de får oppgaver som ikke spiller noen rolle i den musikalske

⁸SEND er forkortelse for Special Educational Needs and Disability.

sammenhengen (Swingler & Brockhouse, 2009), eller som en av våre informanter sier, i musikkundervisningen måtte han alltid ha en assistent som mellomledd som utførte oppgavene for han.

Hva er det da som mangler for at flere skal få delta aktivt i musikkundervisningen? «We need teachers with specialist training rather than music therapists: there need to be a new standard of professional qualification», er en uttalelse fra et av intervjuene. En av elevinformantene vi intervjuet, opplevde at han selv måtte ta ansvar for å tilrettelegge sin egen musikkundervisning⁹, og en annen informant beskrev en situasjon der skoler stadig bryter loven om undervisningstilbud for alle, fordi de mangler kunnskap. Alle disse uttalelsene tyder på at utdanningssystemet har behov for mer kunnskap om tilretteleggingsmuligheter.

Ved å ta i bruk tilpasset musikkteknologi som instrument kan man legge til rette for at mange flere får delta i musikkundervisningen (Ivanovich, 2011), og for elever med omfattende fysiske funksjonsnedsettelse vil det å ta i bruk denne type tilpasninger ikke være et spørsmål om å gjøre ting enklere eller raskere, men heller et spørsmål om det faktisk er mulig å gjøre musikk selvstendig (Thomas, 2013). Teknologisk utvikling og det at mulighetene nå finnes, har skapt behov for mer kunnskap. "There is an ever-growing need for high quality music provision that provides these young people with an opportunity to fulfil their musical potential" (Ivanovich, 2011, p. 31). Mulighetene og behovet for kunnskap som kommer fra den teknologiske utviklingen innen musikkfaget og i samfunnet, er en utfordring for undervisningsinstitusjonene og for musikk lærernes daglige praksis. Så langt kan det virke som om teknologiske muligheter i liten grad har fått en plass i musikkutdanningen og i pedagogikken som utøves på den enkelte skole og kulturskole.

«Så da spilte jeg jo bare med en finger, og jeg følte ikke at det var noen mestringsfølelse i det». Dette er en beskrivelse av hvordan en av informantene som har funksjonsnedsettelse, opplevde å ha piano som obligatorisk bi-instrument på videregående skole. Vektlegging av tilpasning som gir muligheter for å utnytte den enkeltes potensial, vil variere ut fra hvordan musikkundervisning praktiseres og hvilke kunstdidaktiske perspektiv som ligger til grunn for undervisningen. Et didaktisk perspektiv som bygger på mål-middel-styring vil kunne redusere eleven til en mottaker av forhåndsgitte kunnskapselementer. I et slikt perspektiv vil elever som ikke *passer inn* i rammen av de definerte kunnskapselementene kunne falle utenfor. En følelse av utenforskap kan oppstå når noen er til stede, men ikke føler seg som likeverdige deltakere eller ikke har delt opplevelser som en felles referanseramme (Grue, 2013). Det å bare satse på målbare mål, eller å bare ha én «riktig» vei til læringsmålet kan skape utenforskap der elevene som ikke føler mestring, blir passive tilskuere eller at målet er så uopnåelig at segregert undervisning blir løsningen.

Et relasjonelt og performativt kunstdidaktisk perspektiv har større frihetsgrader enn en mål-middelstyrt didaktikk (Aure, 2013), noe som vil kunne gi mer rom for å utforske nye veier til læring, nye former for kunstuttrykk og verdiforståelse for det som ligger utenfor de konvensjonelle rammene innen pedagogikk- og kunstfeltet. Kanskje trenger ikke undervisning i klasserommet bare å ta utgangspunkt i sang, bandinstrumenter eller Orff-instrumenter. Kanskje kan iPad, TMT og datamaskin være instrumenter man kan lære å spille i klasserommet eller på kulturskolen. Kan målet for fiolinundervisningen noen ganger være å improvisere sammen med en elev som har TMT som sitt instrument, i stedet for eller i tillegg til å øve inn en fiolinsonate? I egen praksis har vi gjort forsøk med konserter der den didaktiske tanken bak var å skape noen uvanlige musikalske møter. Julekonserten der

⁹Video: Mathias om manglende tilrettelegging https://drive.google.com/file/d/0B_9-ZMDgN5ywckRXQ3hwVXFNZlk/view?usp=sharing fra filmen «Mission Impossible?»

«Deilig er jorden» ble fremført på trompet, orgel og X-box-kontroller ble en inkluderende julemusikkopplevelse både for musikkelevne, oss lærere og publikum. Den estetiske opplevelsen kan ses som en relasjonell opplevelse der musikerne, musikken og publikum ble dratt med i spillet (Roddvik, 1998). Det virket ikke som hverken musikkelever eller publikum var opptatt av at noen av musikerne hadde funksjonsnedsettelse, men la vekt på at dette var en god musikalsk opplevelse, selv om det ikke er slik «Deilig er jorden» vanligvis fremføres. Kanskje var det nettopp derfor mange beskrev det som en spesiell konsertopplevelse. Det kan virke som det å ha et mer utforskende og åpent kunstdidaktisk perspektiv i større grad gir rom for at også marginale røster kan få delta i en inkluderende musikalsk prosess, der målet i mindre grad er definert, og man ser verdien i et mer mangfoldig kunstuttrykk.

Hovedinstrument bjellekrans



Bjellekrans

En av informantene som jobber som musikkterapeut i Nederland, beskriver en situasjon der en elev sitter bakerst i klasserommet med en bjellekrans. Etter ett år kommer han tilbake og ser den samme eleven med den samme bjellekransen, og etter enda to år til, sitter eleven fortsatt der med en bjellekrans. Dette tegner et bilde av en situasjon der det egentlig ikke stilles noen forventninger til eleven. Det finnes få muligheter for faglig utvikling på bjellekrans, og i mange tilfeller blir slike perkusjonsinstrumenter gitt til elever som på grunn av spastisitet har problemer med musikalsk timing (Swingler & Brockhouse, 2009). Hovedpoenget med slagverksinstrumenter er puls og timing, og disse egner seg derfor svært dårlig for elever med spastisitet (ibid.).

En av informantene fra gruppeintervjuet beskriver hvordan folk han møter er så imponert over det han får til. «Det er nesten så de er imponert over at jeg kan puste». Han opplever at fordi han har funksjonsnedsettelse, forventes det ikke at han skal kunne skape eller fremføre musikk. I forskningsprosjektet hadde vi i utgangspunktet ikke tatt med forventninger som tema, men elevene vi intervjuet kom stadig tilbake til hvordan de møter lave forventninger både fra medelever i klassen sin, fra lærere og andre de møter. En måte informantene mente de kunne bekjempe lave forventninger på, var å spille konserter for på den måten å vise at «vi kan!». Informantene pekte på en sammenheng mellom muligheten til å vise at de kan, og de forventningene andre har til dem. Det kan virke som aktiv deltakelse og forventninger påvirker og forsterker hverandre. Manglende eller lav deltakelse skaper lave forventninger, mens aktiv deltakelse kan vise den enkeltes potensial og dermed skape høyere forventninger. «Å ha forventninger til elever i den norske skole, og regler for hva som skjer om du ikke møter opp eller ikke gjør det du skal, er å vise respekt», sier leder for Stortingets utdanningskomité Marianne Aasen¹⁰. Hun påpeker en sammenheng mellom forventninger og respekt, og kanskje er det nødvendig med forventninger om at elevene *kan* komponere og fremføre musikk selv, for å vise dem respekt og se nødvendigheten av å tilrettelegge musikkundervisningen slik at alle kan delta aktivt.

«Elever med funksjonsnedsettelse opplever lavere forventninger til læringsutbytte enn deres kapasitet skulle tilsi.» (Weinstein i Skogdal, 2014a, p. 49). I arbeidet med filmen «Mission Impossible?», bestemte vi oss for å gjøre det motsatte og *pushe* elevenes grenser ved å gi dem oppgaver der de virkelig måtte strekke seg musikkfaglig og fysisk. Selv om de i hodet kan ha full kontroll på musikken de skal spille, krever det ekstra mye øving og full konsentrasjon når stive muskler eller spasmer begrenser de

¹⁰<http://arbeiderpartiet.no/Aktuelt/Utdanning/Til-kamp-mot-underyting>

presise bevegelsene som trengs for å spille helt *i time*. Elevene var selv først litt usikre på om oppgavene var for utfordrende og var nervøse for om «de skulle ødelegge alt» på konserten. Gleden var like stor både hos musikkelevne og oss lærere etter konserten som beviste at de hadde taklet og vokst på de høye forventningene vi stilte til dem. I følge Bernard (2003) er det to hovedkvaliteter ved utøvelse av musikk, der utøverne er på grensen av det de kan klare: (a) at utøveren får sjansen til å fungere på topp i forhold til sine ferdigheter og (b) at utøveren har en følelse av å delta i noe som er større enn han eller henne selv.

Dette indikerer at man kanskje bør stille høye eller relevante forventninger for at elevene skal føle at de har en viktig rolle og er en uunnværlig del av en gruppe eller en større sammenheng. I praksis opplever vi noen ganger at lave eller ingen forventninger forsvares med at elevene har et omsorgsbehov som bør komme før det stilles krav til dem. Svendsen (2014) beskriver hvordan forventninger kan være både en del av omsorgsetikken og en nødvendig del av livet:

En slik omsorgsetikk er ikke nødvendigvis «snill». Tvert i mot kan den også kreve at man er ganske hard. For eksempel kan det kreve at man pålegger noen byrder i form av forventninger. Det kan jo høres ut som en dårlig idé, i og med at dette er mennesker som slett ikke mangler byrder i livet allerede. Poenget er at slike byrder gir livet mening fordi det gir oss noe å strekke oss etter, grunner til overhodet å fortsette. Og det blir desto viktigere, jo vanskeligere livssituasjonen er. Det som gir oss en genuin mening i livet, en grunn til å fortsette, hvor vanskelig det enn er, er at det forventes noe av en (Svendsen, 2014).

Hvis man skal forvente at elevene deltar aktivt, og at de har en meningsfull musikalsk rolle, vil det det være en forutsetning at alle har et instrument de kan spille og utvikle seg på. De fleste elever vil kunne velge fra et utvalg instrumenter i tillegg til å synge, men for elever med omfattende fysiske funksjonsnedsettelse, vil det kanskje være nødvendig å ta i bruk tilpasset musikkteknologi som instrument (Thomas, 2012)¹¹.

Teknologisk demokratisering

When I have seen music therapists, they go and they play music *at* people, where as to me the technology is much more like democratisation of culture. It's more about using the technology to draw the music out of the people you're working with – what's in there already

Dette sitatet er fra et av intervjuene der en av informantene beskriver hvordan man kan se en forskjell mellom det å påføre noen musikk og en mer demokratiserende prosess der man prøver å hente ut og utvikle det potensialet som finnes i den enkelte person. Å hente ut den enkelte elevs potensiale forutsetter aktiv deltakelse (Allan & Cope, 2004), og at læreren er åpen for å se den enkeltes muligheter og interesser innen musikkfaget (Ferm Thorgersen, 2010). At elevene kan spille og lage musikk og uttrykke seg selvstendig, kan føre til et skifte der musikalsk «makt» overføres fra læreren til eleven (Swingler, 2002). Fordeling av ansvar eller makt kan ofte være svært skjev og udemokratisk i undervisningssituasjoner der elever med omfattende funksjonsnedsettelse er til stede. Undervisningen defineres ofte som terapi, der elevene kan oppfattes og oppleves som marginale røster. Elevenes musikalske bidrag er ofte minimale, mens det harmoniske og melodiske innholdet i musikken bestemmes av terapeuten (Swingler & Brockhouse, 2009).

“Music therapy has a goal which is linked to their disability. Music education has a big learning curve”. Flere av informantene beskrev musikkundervisning som en god måte å hente ut og utvikle

¹¹Video: Vibeke og Øyvin Kristoffer spiller og styrer lys
https://drive.google.com/file/d/0B_9-ZMDgN5ywc1NqZU5BeUZack0/view?usp=sharing
fra filmen «Et instrument å spille på?»

elevenes ressurser på. Data fra intervjuene og fra deltakende observasjon tyder på at dette ofte har sammenheng med ulike tradisjoner i forhold til valg av instrumenter, og ikke bare kan tilskrives forskjellen mellom terapi og undervisning. I samspill og observasjon med de informantene som har størst tilretteleggingsbehov, har jeg funnet at TMT virker som nøkkelen til å kunne delta og er det som kan sette dem i stand til å ha viktige musikalske roller. De kan med et tilrettelagt instrument delta i hele den musikalske prosessen, velge ut musikk eller genre, komponere eller arrangere, øve inn og fremføre musikk. Gjennom deltakelse i hele prosessen får de et eierforhold til musikken som de presenterer som sitt eget musikalske uttrykk. I en slik prosess kan læreren tilrettelegge for at eleven skal få mulighet til å vise, utfordre og utvikle sin musikalske kunnskap i dialog med læreren og de andre elevene (Ferm Thorgersen, 2010). I en demokratisk og myndiggjørende kultur har lærere muligheten til å bidra til inkludering (Zollers, Ramanathan, & Yu, 1999).

En demokratisering av musikkundervisning slik den er beskrevet her, bygger både på Deweys pedagogiske filosofi, der deltakelse og diskusjon står sentralt (Løvlie, 2003), og på en relasjonell og performativ kunstdidaktikk som legger vekt på elevenes aktive deltakelse i estetiske prosesser og opplevelser (Aure, 2013).

Musiske mennesker på en inkluderende musikkscene

En av informantene beskriver hvordan opplevelsen av musikk og musikere trer frem, mens rullestoler og funksjonsnedsettelse kommer i bakgrunnen – «It's magic you know!». Hvis «magien» får virke, så fører det kanskje til at vi som er musikkpedagoger i større grad prøve å tilrettelegge for en musikkundervisning der alle får delta og oppleve magiske øyeblikk.

Den estetiske opplevelse er i sentrum av en relasjonell performativ didaktikk (Aure, 2013), og kan også ses på som det ultimate mål med kunst og undervisning i estetiske fag. Som komponist, musiker eller musikkpedagog ønsker man å skape musikkopplevelser både gjennom prosessen det er å skape og øve inn musikk, og når musikken fremføres for publikum. Musikkopplevelsen er i sentrum også når funksjonshemmede musikere står eller sitter på en musikalsk scene. I tillegg til å skape en musikkopplevelse, kan det at funksjonshemmede presenterer sitt musikalske uttrykk ha flere dimensjoner.

Kunsten kan forstyrre og utfordre vår oppfattelse om hvordan ting "skal" være, løse opp fastlåste kulturelle forventninger og gi plass for det andre eller det som er annerledes (Gadamer, 1991). Mennesker med synlige funksjonsnedsettelse eller synlige hjelpemidler som for eksempel en rullestol, stikker seg gjerne ut fra mengden og ses på som annerledes. Kunsten søker ofte mot det som er nyskapende eller annerledes. Det som kan oppfattes som annerledes med negativt fortegn i samfunnet, kan dermed få positivt fortegn i kunsten. Et eksempel på dette er *Pushwagner*¹², som både i samfunnet og kunsten stikker seg ut. Han har kanskje en oppførsel som vanligvis ikke ville ha vært akseptert, men det kan se ut som om kunsten hans har flyttet grensen for hva som er akseptabelt. Aksept og anerkjennelse for hans kunst har gjort at han har fått aksept som en uvanlig samfunnsdeltaker.

¹²Om Hariton Pushwagner: <http://www.aftenposten.no/amagasinet/Bakenfor-Pushwagner-7671855.html>



Pushwagner - Requiem

For at kunst skal «forstyrre» og utvikle vår forståelse, må kunsten som presenteres være mangfoldig og tilføre oss noe nytt og utfordrende. En måte å gjøre dette på er å gi rom for marginale røster som sjelden høres på landets musikkscener. At funksjonshemmede musikere får presentere seg selv og sin musikk kan utfordre vår oppfattelse av hvem som kan være musikere og åpner for et større spekter av musikkuttrykk. Relasjonen mellom musiker, musikken som fremføres og de som lytter, kan gjennom en felles estetisk opplevelse utvikle samfunnets syn og forventninger til menneskelig mangfold og likeverd.

Oppsummering

One child, one teacher,
one pen and one book
can change the world.
Education is the only solution.
Education First (Malala Yousafzai, 2013¹³).

Mala som ble tildelt Nobels fredspris i 2014, har med sine imponerende ord løftet frem utdanning som en myndiggjørende kraft som kan endre verden. Hennes arbeid er først og fremst rettet mot jenters rett til skolegang og utdanning, men peker samtidig på hvor viktig det er for alle mennesker og samfunnet at alle får muligheten til å delta i undervisning. I Norge er det en selvfølge at jenter skal få tilgang til skole og utdanning, men i dette prosjektet har jeg funnet at aktiv deltakelse i musikkundervisning ikke er en selvfølge for funksjonshemmede elever.

People who cannot play cannot be creative and do not achieve the wholeness and satisfaction that comes to the creative ones, for whom life has personal meaning and is intrinsically worth living (Ross, 1978, p. 5).

¹³<https://secure.aworldatschool.org/page/content/the-text-of-malala-yousafzais-speech-at-the-united-nations/>

Dette sitatet kan oppsummere hvordan *alle* informantene, elever og fagpersoner, samstemt la vekt på musikk som en verdi i seg selv som de opplever som en viktig del av sine egne og andre menneskers liv. I litteratur fra både musikkpedagogikk (Evang, 2010) og musikkterapi (Ruud & Trondalen, 2008; Stige, 1995), har jeg funnet at det er bekymring for at musikkens egenverdi kan forsvinne i et terapeutisk perspektiv. I tillegg kan det å bytte ut undervisning med terapi ses som en underkjennelse av den enkeltes potensiale til å utvikle seg i forhold til faglige mål. «Å kalle undervisning for terapi, bare fordi elevene har funksjonsnedsettelse er en del av samfunnets stigmatisering og ekskludering av disse menneskene» (Stige, 1995).

Viktigheten av at elever får delta aktivt i musikkundervisningen, kan ses både fra et individuelt og et samfunnsmessig perspektiv. På individnivå har jeg funnet at det handler om å være deltaker, å få leve ut sin interesse, og å skape en identitet som er knyttet til personens kvaliteter og ikke til funksjonsnedsettelsene. Informantene har beskrevet og vist hvordan det at noen har høye eller relevante forventninger til deg, er faglig og personlig utviklende og gir livet verdi. I prosjektet har jeg også sett at erfaringer og opplevelser som ikke er knyttet til funksjonsnedsettelsene, gir mulighet for samhørighet og samtaler som handler om det samme som mange andre er opptatt av. Det å dyrke sin musikkinteresse kan dermed være en vei inn til deltakelse på mange andre samfunnsarenaer.

Å skape et inkluderende samfunn begrenses noen ganger til å handle om å gi plass til andre etnisiteter, sosiale grupper og funksjonshemmede, men det kan ses som en prosess mot et samfunn med åpenhet for menneskelig og kunstnerisk variasjon for alle (Lubet, 2009). I en inkluderende musikkundervisning har jeg funnet at dette kan bety at flere tør å delta, lære og utvikle seg i en Gadamerisk lek. I samfunnsperspektiv peker dette mot et demokratisk samfunn der alles deltakelse og innspill er viktige for å skape likeverd og åpenhet for mangfold. Når funksjonshemmede får delta og vise seg som dyktige musikere, kan dette være én måte å presentere seg som kompetente mennesker i det offentlige rom. På konserter og foredrag med våre informanter har jeg gjennom publikums reaksjon og kommentarer før og etter konsert opplevd hvordan rolleforståelsen beveger seg fra å se rullestolen, til å se musikeren.

«Mulighetenes musikk» viser at en inkluderende musikkopplæring vil kunne føre til et større mangfold i musikkuttrykket som presenteres. Mangfold og nyskaping kan ses som en del av kunstens natur, og en måte kunsten utvikler seg og utfordrer oss. Det kan derfor være viktig å skape rom på musikkscenen for større variasjon når det gjelder musikere og musikkuttrykk. Musikken i seg selv har ikke funksjonsnedsettelse, og funksjonsnedsettelsene kan være *usynlige* i musikken, men med en musiker på scenen som har synlige funksjonsnedsettelse, kan musikeren med sine funksjonsnedsettelse fremstå som en del av den estetiske opplevelsen.

Gjennom forskningsprosjektet «Mulighetenes musikk» har det kommet frem at det allerede finnes mange muligheter til å skape en inkluderende musikkopplæring, men at noen elever er avhengig av tilpasset musikkteknologi eller tilpassede instrumenter for å kunne delta aktivt. Samtidig viser vår forskning at det finnes lite kunnskap om tilpasset musikkopplæring og TMT. Det kan virke som om en av grunnene til dette er at universiteter og høyskoler som utdanner musikkpedagoger, i liten grad har og formidler kunnskap eller erfaring om tilpasset musikkopplæring og mennesker med funksjonsnedsettelse (Evang, 2010).

Til musikkutdanningene kommer de beste av de beste instrumentalistene. Hvis universitetslærere og studenter aldri møter noen som trenger et tilpasset instrument hverken på universitetet, i praksis eller i lærebøkene, er det vanskelig å se hvordan de skal kunne tilegne seg kunnskap om og erfaringer med tilpasset musikkopplæring. Kanskje må kunnskapsspredning skje på flere fronter for at en endring skal

skje? En mer inkluderende musikkutdanning vil kunne forberede studentene bedre til det mangfold av elever de skal møte og undervise senere, men kanskje er det å gi funksjonshemmede musikkelever og musikere muligheten til å presentere sin egen musikk det som har størst endringskraft. Fra praksis har jeg opplevd at elvene er de som tydeligst kan gi musikalske opplevelser som best viser verdien av en inkluderende musikkopplæring.



Musikalsk improvisasjon på stjernehimmel, med E-Scape og Smartboard

Mennesker kan synge, i alle tonearter av menneskelig mangfold.
Noen danser, noen skriver, noen maler, noen former, noen leker,
noen lærer, noen leser, noen leter - hvert menneske på sin måte.
Slik meningen er fra begynnelsen av, når barn blir født inn i verden.
Syng din sang!
Det handler om tilgangen til eget liv med egen stemme - som hver enkelts mulighet og utfordring.
Bare slik blir verden til.
(Jon-Roar Bjørkvold)

Forfatteromtale

Elin Skogdal er utdannet musikkpedagog og fløytist fra konservatoriet i Tromsø, Stockholm og Bratislava. Hun har studert spesialpedagogikk ved Universitetet i Tromsø og fullførte i februar 2015 sin mastergrad med temaet Funksjonshemming og deltakelse ved Høgskolen i Harstad. Elin Skogdal har jobbet med tilpasset musikkteknologi og tilpasset musikkopplæring siden 2001 og har hatt en viktig rolle i opprettelsen og utviklingen av SKUG (Samspill og Komponering Uten Grenser)-senteret ved Kulturskolen i Tromsø. Hun har sammen med Dr Tim Anderson og Einar Berg-Olsen gjennomført mange kunstneriske og pedagogiske prosjekt der teknologi og musikk skaper mulighet for aktiv deltakelse for alle og nye musikalske uttrykk.

Abstract

In this article we present the findings of the research project "the music of possibilities", in describing the current state of participation in music education by disabled people. The reasons why disabled students or pupils are referred to music therapy is also discussed. We then describe the possibilities and challenges that face students, music teachers, mainstream and music schools, when they are aiming at a more inclusive music education. These findings clearly show that it is important for inclusion, as well as the development of the student, that an art didactics perspective aimed at music education should determine the way education is conducted and its goals and content, rather than a therapeutic approach. To provide *all* students with an instrument they can play can be seen as a challenge. However, using assistive music technology as an instrument this challenge can be transformed into new systems and playing techniques, which can be trialed and explored through working with music students. Enabling more people to express themselves musically can be seen as a democratic process, both in the music classroom and in wider society. However, if we want to open up these musical opportunities for more people, we have found there is a great need for specialist knowledge at all levels of the educational system.

Litteraturliste:

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *PROSPECTS*, 38(1), 15-34. doi: 10.1007/s11125-008-9055-0
- Allan, J., & Cope, P. (2004). If you can: Inclusion in music making. *International Journal of Inclusive Education*, 1(2), 231-242.
- Anderson, T. (2002). Composing and performing with switches, using specialised or adapted music software. *Proceedings of The International Conference on Assistive Technology*. Derby.
- Anderson, T., & Hearn, D. (1994). *Using Hyper-instruments for the re-distribution of the performance control interface*. Paper presented at the International Computer Music Conference Aarhus, Danmark.
- Aure, V. (2013). Didaktikk - i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis . *InFormation : Nordic Journal of Art and Research*, 2(1).
- Befring, E. (2014). Mangfoldet som ressurs: Spesialpedagogikken og berikelsesperspektivet i teori og praksis. In H. Hjelmbrække, L. Lundh & S. Skogdal (Eds.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg-Olsen, E., & Skogdal, E. (2014). Inkluderende musikkopplæring: Fra barnehage til profesjonell. In H. Hjelmbrække, L. Lundh & S. Skogdal (Eds.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (pp. 14): Universitetsforlaget.
- Bernard, B. E. (2003). Music making, transcendence, flow, and music education. *International Journal of Education & the Arts*, 10(14).
- Bjørkvold, J.-R. (1996). *Det musiske menneske : barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Oslo: Freidig forl.
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Bøttcher, L., & Dammeyer, J. (2012). Disability as a dialectical concept: Building on Vygotsky's defectology. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 433-446. doi: 10.1080/08856257.2012.711958
- Cross, I. (2003). Music, cognition, culture, and evolution. *The Cognitive neuroscience of music*.
- Dalen, M. (2006). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig -": inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen (4. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Evang, H. K. (2009). *Music education and individuals with special needs*. Paper presented at the Democracy in Music Education from a Nordic Perspective, Hamar, Norway.
<http://www.hib.no/studier/internasjonalisering/program/musikkpedrapport/hamar09/Evang.pdf>

- Evang, H. K. (2010). *En inkluderende musikkpedagogikk?: diskursanalytiske betraktninger rundt musikkpedagogikkens forhold til musikkundervisning med elever med spesielle behov*. [Oslo]: H. Kihlman Evang.
- Ferm Thorgersen, C. (2010). *Inclusion and involvement: Special needs in music education from a life-worldphenomenological perspective*. Luleå: Luleå: Luleå University of Technology.
- French, S., & Swain, J. (2008). *Understanding Disability: A Guide for Health Professionals*. London: Churchill Livingstone Elsevier.
- Gadamer, H.-G. (1991). *Den europeiske arven: bidrag*. Oslo: Cappelen.
- Giddens, A. (2010). The rise and fall of New Labour.(THE NS ESSAY)(Essay). *New Statesman* (1996), 139(5001), 24.
- Goksøy, M. W. (2012). Marte forteller. In NRK (Ed.), *Samfunnsdebatt og politikk*. Oslo: NRK P1.
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord: forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forl.
- Grue, L. (2013). Inlegg om FN's barnekonvensjon.
<http://forumforbarnekonvensjonen.no/onewebmedia/Innlegg%20Lars%20Grue%2022%2011%2013.pdf>
- Gustavsson, A. (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Haseman, B. C. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy: quarterly journal of media research and resources*(118), 98-106.
- Isaksen, B. (2011). Den eksistensielle speletimen. *Podium, FOU-magasin fra Universitetet i Tromsø, Det kunstfaglige fakultet*, 5, 2.
- Ivanovich, A. (2011, 2011.09.13). A music education ecosystem. *Special*, 16-17.
- Rammeplan for kulturskolen: På vei til mangfold (2003). Kunnskapsdepartementet. (1998). *Opplæringslova*.
- Kvidal, H. (2008). Undervisning i musikkteknologi - Kasusstudier av to undervisningsfag (pp. 103): Norges musikkhøgskole.
- Lubet, A. (2009). Disability, music education and the epistemology of interdisciplinarity. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 22(1), 119-132. doi: 10.1080/09518390802581935
- Lubet, A. (2011a). Disability rights, music and the case for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 57-70. doi: 10.1080/13603110903125178
- Lubet, A. (2011b). Music, disability, and societyUPCC book collections on Project MUSE. Philadelphia: Temple University Press.
- Løvlie, L. (2003). Den pedagogiske filosofiens veier. *Utbildning & Demokrati*, 12(1), 81-96.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring igrunnskolen under KunnskapsløftetRapport (Høgskolen i Hedmark : online) (Vol. nr. 9-2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Pettersen, R. C. (1997). *Problemet først: problembasert læring som pedagogisk idé og strategi*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Rasmussen, B. (2013). Fra erfaring til refleksiv kunnskap. Sentrale premisser i drama og i praksisledet forskning. In A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. A. Aalberg (Eds.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (pp. 261-270). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roddevik, V. (1998). *Teksttolkning og historisk avstand - eit hermeneutisk problemfelt*. Oslo.
- Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. London: Heinemann Educational Bokks.
- Ruud, E. (1996). Musikk og verdier: musikkpedagogiske essays. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E., & Trondalen, G. (2008). *Perspektiver på musikk og helse : 30 år med norsk musikkterapi: Norges musikkhøgskole*.
- Shah, S. (2005). Career success of disabled high-flyers. London: J. Kingsley.
- Skogdal, S. (2014a). Inkludering er deltakelse for alle. In H. Hjembrekke, L. Lundh & S. Skogdal (Eds.), *Inkluderende praksis, Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (pp. 41-52). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skogdal, S. (2014b). "Jeg vil spille og komponere!": Om tilpasset opplæring for inkluderende faglig og sosial læring i videregående skole. In H. Hjemnebrekke, L. Lundh & S. Skogdal (Eds.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stehouwer, G. (1998). *Musikk mellom liten og stor: musikkaktiviteter for barn 0-6 år og foreldre : hvorfor og hvordan? : lærerveiledning*. Oslo: Norsk musikkforl.
- Stige, B. (1995). *Samspel og relasjon som perspektiv på inkluderande musikkpedagogikk*. Oslo: [B. Stige].
- Sveen, D. (1995). Om kunst, kunstinstitusjon og kunstforståelse Møtesteder (Vol. 1). Oslo: Pax.
- Svendsen, L. F. H. (2014). Et fritt og godt liv: Om Duchenne muskeldystrofi. In H. Hjelmbrekke, L. Lundh & S. Skogdal (Eds.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (pp. 33 - 40). Oslo: Univeristetsforlaget.
- Swingler, T. (2002). *Where is the "music" in music therapy?* Paper presented at the Music Therapy in the 21st Century: A Contemporary Force for Change, Oxford, England.
- Swingler, T., & Brockhouse, J. (2009). Getting Better All the Time: Using Music Technology for Learners with Special Needs. *Australian Journal of Music Education*(2), 49-57.
- Thomas, P. (2012, December 2012). Assist & Adapt. Music Technology & Special Needs: Part 1. *Sound on Sound*, 28, 8.
- Thomas, P. (2013, January 2013). Assist & Adapt. Music Technology & Special Needs: Part 2. *Sound on Sound*, 28, 6.
- Thornquist, Eline. 2003. Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag. Bergen: Fagbokforlaget
- Trehub, S. (2000). Human processing predispositions and musical universals. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2000.
- Trevarthen, C. (2011). What Is It Like to Be a Person Who Knows Nothing? Defining the Active Intersubjective Mind of a Newborn Human Being. *Infant and Child Development*(1), 119-135. doi: 10.1002/icd.689
- UNESCO. (1992). *The Salamanca Statement and Framework for action on Special Needs Education* Salamanca, Spain.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ud/dok/regpubl/prop/2011-2012/prop-106-s-20112012/10.html?id=681316>.
- Zollers, N. J., Ramanathan, A. K., & Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *Qualitative Studies in Education*, 12(12), 157-174.