

”Å skape sin eigen veg heim”.

Om identitetsbygging gjennom musikk hos eit barn på ein spesialscole.

Karette Stensæth

Innleiing

"Petter" er 10 år og går i 5. klasse på ein godt etablert spesialscole i Austlandsområdet. Denne skolen har kor for alle kvar måndag, og som vi skal sjå utviklar Petter eit spesielt forhold til skolekoret. Det er særleg ei hending på ein bestemt måndag ein vårdag for eit par år tilbake som verkar å vere grensesprengjande i så måte:

Vignett

Når musikkterapeutane på måndagens skolekor spør om det er nokon av elevane som vil komme fram på scena og syngje solo på songen "Så fint det er", rekkjer Petter opp handa og seier "Jeg... Jeg vil!"¹ Petter går fram mot scenekanten og tar imot mikrofonen som blir gitt han, stiller seg opp føre heile koret med ca 100 kjente ansikt – smiler mot dei, og gjer seg klar. Ein av musikkterapeutane spelar eit forspel på piano, akkompagnert av ei på bass og ei på tverrfloyte. Petter tar sats, ser mot publikum og kjem riktig inn på verset. Han syng i veg, riktig nok med litt eigenarta uttale av orda, men med fast mine, og med mot, engasjement og stor begeistring:

*"Så fint det er – så fint det er, å høre gjøk og trost og stær –
og kjenne nå er våren her – så fint det eeer!"*

Alle i koret som han kjenner, hans publikum, klappar og smiler tilbake til Petter når songen tonar ut og han beveger seg stolt ned igjen på plassen sin.

¹ Skolen har ulike elevar med ulike funksjonshemmingar, lærevanskar, autisme og multifunksjonshemming og ei rekkje profesjonar blant dei tilsette, som spesialpedagogar, miljøterapeutar, assistentar m. fl. Sjølv har eg jobba som musikkterapeut ved nettopp denne spesialskolen i over 20 år. For tida jobbar eg berre deltid på denne skolen, og kjenner difor berre delvis til historia til Petter. Men sjølv om eg ikkje kjenner spesielt godt til han, ligg det sjølvstøtt ei avgrensing i at eg som forfattar av denne artikkelen ber med meg ei forståing av skolens miljø og av musikkarbeid som blir drive her.

Denne teksten handlar om denne hendinga og om Petters historie spesielt. Eg vil reflektere generelt over kva slags rolle skolekoret som del av ein kontekst kan spele for ein gut som han. Dette vil eg så sjå i forhold til utvalde perspektiv på helse og identitet. Eg vil presisere at min presentasjon av Petter og hans historie ikkje byggjer direkte på fakta, men at det dreiar seg om mine tolkingar og framstillingar. Desse igjen er basert på beskrivingar slik dei blei formidla til meg i eit intervju med ein av dei tilsette ved skolen (heretter kalla informanten). Intervjuet er ein pilot som er i starten på eit forskingsprosjekt som tar for seg samanhengen mellom musikk, helse og identitetsbygging hos barn.² I tittelen ”Å skape sin eigen veg heim”, refererer ”heim” til identitet, medan ”veg” peikar på identitet som prosess. Og med verbet ”skape” forstår eg prosessen som nært forbunde med kreativ-estetisk utfolding. Musikalsk utfolding vil da få særleg interesse her.

Først vil eg presentere Petter nærmare. Så vil eg kome tilbake til overskrifta og ei utdjuping av denne. Deretter diskuterer eg korleis mine tolkingar og perspektiv kan fungere som ei forklaring på forholdet mellom Petters historie og musikk, helse og identitet. Eg har funne det meningsfylt å knyte mine forståingar til ein filosof eg etterkvart kjenner godt til gjennom mitt doktorgradsarbeid (Stensæth 2008), nemleg Mikhail Bakhtin (1895-1975). Her vil Bakhtins omgrep ”karneval” få ein særskilt sentral plass som metafor for å forstå kontekstens rolle. Det blir også tyngdepunktet i denne framstillinga. Andre perspektiv er tatt med også, dvs nokre filosofiske aspekt frå leikteori og noko frå utviklingspsykologi og – sosiologi samt musikkterapeuti.

Petters historie

Petter er ein glad og lystig fyr som er svært glad i musikk! Han viser glede ved å synge og å uttrykke seg musikalsk. Det kan vere godt for han sidan han har vanskar for å uttrykke seg med ord. Petter har også psykisk utviklingshemming og nokre autistiske trekk, noko som betyr at han har utfordringar som andre 10-åringar ikkje har. På mange måtar fungerer Petter på eit utviklingsnivå som vil tilsvare ein 3-årings. Summen av

2 Prosjektet er kalla ”Å skape sin eigen veg heim”, og er eit kvalitativt orientert forskingsprosjekt basert på semistrukturerte intervju med vaksne musikkarbeidarar (ikkje nødvendigvis musikkterapeutar) som i lenger tid og på ulike måtar har jobba med barn og musikk. Målet er å artikulere og teoretisere over samanhengar mellom musikk – helse og identitetsbygging hos barn. Fokus i musikk er på musikk som aktivitet.

dette og dei utfordringane han har gjer bl.a. at han har eit stort behov for oversikt, orden og tryggleik. Viss ikkje vil han lukke seg inni seg sjølv, skrike høgt og vri kroppen i frustrasjon og redsel.

Hendinga som er omtala i vignetten er i Petters tilfelle oppsiktsvekkjande. Men for å forstå kvifor den er det, må vi gå tilbake i tid, til den gongen Petter begynte på skolen. Då fekk Petter tilbod i musikkgruppe, men settinga var ikkje heilt enkel for han. Informanten fortel:

Da han (; Petter) begynte i musikkgruppe satt han mest under en stol og gråt – og var veldig redd... Han kom inn til musikktime en gang i uken – i en gruppe – som var satt sammen av 4-5-6- barn, og det var ikke gitt at alle barna kjente hverandre fra før av -. Han er en veldig engstelig gutt – spesielt på nye ting – , så det var ikke så rart at han ble engstelig da han plutselig ble kasta inn i en sånn situasjon...

Det gjekk seg etterkvart til for Petter, og han fann sin plass. Og ifølgje informanten fungerte musikken og tilrettelegginga av musikkaktivitetane direkte inn på hans stigande oppleving av orden og tryggleik:

Ja, og så var han jo glad i musikk da, for ellers hadde de ikke kommet på at han skulle være med i et sånt tilbud... Jeg tenker at det med gjentagelse av musikkaktiviteter gjorde at han følte seg trygg, gav forutsigbarhet... Så etter hvert kom han fram fra stolen, og han turde å ta imot instrumenter, og så turde han spille... Så fikk han enetimer en stund... og så turde han gjøre ting i gruppen, men da fortsatt med de samme aktivitetene, de samme rammene, som måtte være til stede for at han skulle kjenne seg trygg...

Den positive utviklinga fortsette, og til slutt viser Petter at han kan stå åleine og ta eigne initiativ. Informanten understrekar prosessen fram mot Petters soloopptreden i koret – og den hjelp og støtte han har fått undervegs – , som avgjerande:

Og så tørre å komme fram med eget initiativ! Og ikke bare å gjøre "som han skal", men etter hvert så tør han komme mer frem og vise mer eget initiativ! Og så helt til nå når han står foran koret og synger alene i mikrofon – foran alle – ! Og de andre stiller seg positiv og imøtekommende og "sier": Nå er du flink, dette klarer du, dette kan du... Hans opplevelse av dette er nok grensesprengende, at han (som står og synger foran de andre), han kan dette, det er han som gjør det! Ja, det forteller de andre at han også kan være som dette, en som mestrer, og som uttrykker seg, viser seg frem – og er glad og stolt. Det har vært en lang men gradvis prosess... Den lange vegen først – er helt avgjørende – han kan ikke komme rett på "scenen" ...!

Utgreiinga over blir viktig som bakgrunn for å forstå situasjonen i vignetten. Mange av dei vaksne som er med barna til skolekoret veit at ein soloopptreden som den Petter her viser ikkje kunne ha skjedd for fem år sidan, då han begynte på skolen. Då ville

det ha vore ei altfor stor utfordring for han. Sannsynlegvis hadde Petter skrike og protestert berre ved tanken på å skulle gå til koret. Han ville ha blitt skremt over å vere saman med så mange menneske og forholde seg til, for ikkje å snakke om alle høge lydar frå folk og musikkanlegg.

Historia om Petter er altså ei solskinshistorie. Han startar på skolen som redd og sosialt utilpass, men utviklar seg til å bli både glad og trygg, både på seg sjølv og på andre. Han kjem med andre ord inn med ei anna sjølvkjensle – ein annan identitet om ein vil –, enn den han no viser. Skolekoret får ei sentral rolle i denne prosessen: Koret står fram som ein arena der han både kunne skape, bygge og framføre sin identitet. Slik eg ser det avslører dette kva betyningar ein aktivitet som eit skolekor kan ha for positiv identitetsbygging og subjektiv helse for ein som Petter. Før eg diskuterer kva eg legg i dette, vil eg først returnere kort til overskrifta.

”Å skape sin eigen veg heim”³

Uttrykket i overskrifta er inspirert av Nietzsche som brukar metaforen *å reise heim*; om leiken og det å skape sitt eige liv. Idèen er at ein føresetnad for å kunne bli det vi egentlig er, er at vi på førehand ikkje veit kven vi er (Nietzsche 1968). Det blir da viktig å oppleve det å vere heimelaus, fordi det dannar eit utgangspunkt for å skape sin eigen heimveg. Den norske leikfilosofen Kjetil Steinsholt refererer til Nietzsche når han omtalar leiken som eit ”ja til egne muligheter” (Steinsholt 1998: 67).⁴ Gjennom leiken får barnet eit eksperimentelt forhold både til verda og seg sjølv. Leiken viser også menneskets skapande haldning til livet og korleis mennesket kan bli sin eigen kunstnar og skapar av sin eigen livsleik (ibid.).

Ifølgje Steinsholt må reisa heim ikkje, som Nietzsche påpeikar, bli ei realisering av eitt eller anna ideal, men som leiken bli skapande, i den forstand at tinga gjenskapast og aldri får tid til å fryse seg fast. For når leiken leikar barnet, mister barnet seg sjølv i leiken, samtidig som det finn seg sjølv (ibid.). Barnet må difor skape sin eigen identitet gjennom denne leikens paradoks. Den som vil leike, må då som Steinsholt indikerar, ha vilje til å leike, dvs vilje til makt og utforming av sine liv. Dette kan vi

3 I denne delen er eg inspirert av mi hovudfagsoppgåve: Stensæth 2002.

4 Steinsholt trur at Gadamer sitt syn på det djupe slektskapen mellom leik og forståing byggjer på Heidegger sin værens lek og Buytendijk (filosof og antropolog) si førestilling om leiken sin dynamiske karakter. Buytendijk ser bl.a. at mennesket er unikt ved abstraksjons-evne og det å skape symbol, og hans kjenneteikn på leik er det han kallar barnleg dynamikk (for meir sjå Steinsholt 1998).

forstå slik: Leik er fundamentalt eksistensielt sett, særleg når vi skal forstå lyst og eigenmotiverte handlingar hos menneska.⁵

Problemet med leiken er at den er så kompleks. Viss eit barn ikkje fiksar leikens intrikate kodar, noko som kan vere eit problem for fleire enn Petter, faller ein fort utanfor.⁶ For Petter er leik svært vanskeleg. Han oppfattar ikkje spelereglane og blir fort kaotisk og retningslaus i sine leikehandlingar. Det gjer at han lett blir aleine og isolert i sine leikeforsøk. Vi kan godt sjå for oss ei framtid der Petter forblir "heimlaus", utan sjans til å skape seg sjølv og sin egen veg heim, sin eigen identitet. Og kva gjer ein da? Ei løysing er, som Steinsholt er inne på også, å legge til rette for leikebeslekta aktivitetar, dvs kreativ-estetisk utfalding. For leiken har nær forbindelse med kunst og estetisk erfaring. Gjennom kunsten kan mennesket, som i leiken, skape seg sjølv på nytt. Leiken blir sånn sett ikkje berre ein god modell for livskunst og for all kreativ-estetisk utfalding, men også for vilje til, og motivasjon for, å lære seg sjølv å kjenne (Steinsholt 1998).

Dermed er vi tilbake til Petter og skolekoret. For eg tenkjer at skolekoret på akkurat denne skolen kan vere eit leikete spor å følgje for Petter: For Petter blir skolekoret ein muleg heimveg. Men korleis kan vi relatere metaperspektivet av Nietzsche til Petters situasjon? Korleis kan vi forklare at skolekoret kan verke positivt inn på Petters identitetsbygging? Og kva har det med helse å gjere? La meg det ta siste spørsmål først.

5 No er ikkje eg den einaste som koplar sjølvet og identitetsbygging til leikens ontologi. Musikkpedagogen Karlsen har i si doktorgradsavhandling studert betyninga av Festspel i Pite Ålvdal som arena for læring og identitet (Karlsen 2007). Her snakkar ho om det refleksive Sjølv. Dette er eit Sjølv som står i eit fritt og uanstrengt forhold til verda. Ho hevdar at identitetsprosessen innehar mange av leikens vesen. Det vere seg som, og her refererer ho til Bourdieu, "games of identity as serious play or playful seriousness" (ibid.:40).

6 Mykje forskning viser dessutan at det er svært vanskeleg, om ikkje umogeleg, å legge til rette for leik. Hartmann og Rollett kom i si forskning fram til at det verka nærmast umogeleg for vaksne å legge til rette for leik, men at leiken som generell (livs)motivator var særskilt avgjerande (sjå Hartmann 1994). Pedagogen Lillemyr trur på si side at vaksne har ein tendens til å overbetone enkelte sider ved barna sin leik på bekosting av andre sider når dei skal initiere eller intervenere leiken. Dermed blir t.d. leik i skulen fort ein slags læringsaktivitet i "forkledd form", noko barna er raske til å avsløre (Lillemyrs formulering i Lillemyr 1997:321). For meir om dette sjå Stensæth 2002.

Subjektiv helse

I vår tid er helseomgrepet nokså plastisk. Det får forskjellig innhald for menneske til menneske avhengig av livssituasjon, haldning og kapasitet. Helse må dermed definerast i tilnytning til person, tid, stad og bruk. Eg har allereie plassert Petter som midtpunktet i denne teksten. I tillegg avgrensar eg meg til å snakke om det som gir helse (og ikkje sjukdom), og eg vil i hovudsak forholde meg til subjektiv helse. Eg utelet dermed her ei meir objektiv og mekanisk tilnærming av helseomgrepet som fordrar målbare resultat. Dette betyr at eg ser på helse i forhold til Petters evne til å opptre som subjekt, med integritet og sjølvrespekt, i forpliktande og nærande relasjonar (Schei 2009). Skada helse vil då innebere at hans evne til å vere seg sjølv, som subjekt og person, blir råka (ibid.). Sånn sett kan vi seie at Petters helse var svekka da han begynte på skolen og i første musikktime sat under stolen og gråt i frykt og redsel. På det tidspunktet klarte han i liten grad å vere seg sjølv og makta heller ikkje delta korkje individuelt og kollektivt.

I ei framstilling av helse som noko subjektivt vil deltaking og sjølvbestemming stå sentralt. Dette er faktorar som forfektast i empowerment-filosofi (som i Bandura 1977). Framfor sjukdom fokuserast da individets personlege ressursar. Samtidig observerast hennar utfordringar i ein større samfunnsmessig samanheng. Ideen er at dette gir individet nye handlerom der eigne personlege ressursar blir tatt i bruk (Rolvjord 2008).⁷

Vidarefører vi tankegangen over ser vi at helse ikkje blir noko vi har; det er noko vi er. For Petter vil det bety at han via andre (koret) og gjennom kroppsleg erfaring og musikalsk utfalding får høve til å vere. Men helse blir også eit prosessuelt omgrep, som noko Petter stadig er på veg mot og noko han sjølv kan påverke og fremje, ja til og med styre, dyrke fram og påverke positivt. Sånn tilførast helseomgrepet også ein økologisk kvalitet som noko som verkar profylaktisk og førebyggjande.

Vi kan også seie at Petters koropptreden handlar om å realisere sine vitale mål både sosialt og kulturelt (Nordenfelt 1991). Helse opplevast og påverkast då også av sosiale forhold og psykologiske faktorar, som t.d. handlingar, fellesskap, meistring, sjølvbilde, forventingar (Mæland 2005) i tillegg til oppleving av velvere, livkvalitet og mening med livet (Ruud 2010). Helse blir då også nært forbunde med opplevinga av samanheng i tilveret (van Hooff 1996; Antonovsky 1987).

Men til forskjell for mange menneske vil Petters helse vere avhengig av hjelp, støtte og til rettelegging frå andre. Helse for han må difor definerast som eit relasjonelt

⁷ For å lese meir om empowerment-filosofi og ressursorientert musikkterapi sjå t.d. Rolvsjord 2008.

omgrep. Ruud (2010) forklarar at relasjonelt vil kunne inkludere relasjonar til eigen kropp og til andre menneske, eller til eksistensielle verdier. Som eg snart vil komme nærare inn på, vil særleg Petters relasjon til koret og deretter til eigen kropp vere sentral. Dei eksistensielle verdiane gjer seg gjeldane i den han opplever å vere aktiv pådrivar i utforminga av sitt eige liv, til å skape sin eigen veg heim. Kan hende er det dette han er inne på– i alle fall i eit glimt – når han entusiastisk og velvilleg melder seg til solosong?

Identitet og positiv identitetsbygging

Omgrepet identitet er som omgrepet helse stort og komplekst, og det kan relaterast til mange nivå. Ulike fag forklarar identitet ulikt.⁸ Eg velgjer her å forstå identitet i ein meir subjektiv, personleg og til og med fenomenologisk forstand, dvs som ...

... vår indre, opplevde oppmerksomhet på oss selv, som en "identitetsfølelse". Identitet handler slik sett mer om individets bevissthet om å "være den samme" (idem, latin = den samme). Videre peker identitetsbegrepet mot opplevelsen av kontinuitet i selvpfattningen og å være forskjellig fra andre (Ruud 1997:46).

Sidan eg skal sjå nærare på kontekstens betyning, høver det også godt å referere til definisjon av identitet slik Fitzgerald (1993) gjer det, og som Ruud (1997) gjer etter han, som "self-in-context". Identitet har altså både med sjølvet å gjere – og med konteksten å gjere, og det har ikkje minst å gjere med måten desse aspekta er uløyeleg knytt til kvarandre på.

Sjølvet

For å ta sjølvet først: I dag er identitet og utvikling av identitet gjerne kopla til den moderne forståinga av sjølvet. Mest kjent er den betoninga sjølvet har fått i sjølvpsykologi og nyare utviklingspsykologi.⁹ For meg gir særleg Sterns beskrivingar meining her.

8 Fitzgerald snakkar om identitet som eit multi-dimensjonalt omgrep, og hevdar at "the range of identity topics is extremely wide, overlapping areas such as mental health, ethnicity, gender, education, social conflict, and change" (Fitzgerald 1993:3) Fokuset er altså svært ulikt og svært samansett og Fitzgerald hevdar at alle dei ulike orienteringane tildels er misvisande fordi dei berre ser etter dei forhold som berre er fagsentrale.

9 Dette, særleg teoriane til utviklingspsykologar som Stern, Trevarthen, Malloch og Bråthen, er noko som også har fått stor plass innanfor musikkterapien (for oversikt sjå t.d. Tønsberg & Hauge 2008).

Stern (1985/1998) snakkar bl.a. om sjølvvet som noko barnet frå fødselen av fornemmer og sidan utviklar i fleire lag, alltid i relasjon til nære andre og omverda rundt. Dei ulike utviklingstrinna avløyser ikkje kvarandre, men eksisterer side om side når dei ein gong er danna, og på kvart utviklingstrinn oppnår barnet ein ny måte å oppleve seg sjølv og andre på.¹⁰

Når Petter melder seg til soloopptreden, og sidan framfører sin solosong, kjem alle desse laga av sjølvvet i spel. Han fornemmer sjølvvet. Informanten seier:

Og det er dette som har med identitet å gjøre; at du kan komme frem med egne ønsker, fremføre egne uttrykk... (...)

Ifølgje informanten er sjølvkjensla nærmast synleg på Petter. Som ho seier kan både ho og korfellesskapet nærmast sjå på Petter at han utfaldar seg med sjølvkjensle, sjølvverd og sjølvtilitt:

...og så tenker jeg da, at han (; Petter) får jo veldig mye feedback fra omgivelsene på de tingene han har mestret, og det er med å bygge identiteten hans! (...) Viktig med slik positiv tilbakemelding (...), ville vært noe helt annet hvis de andre i koret ikke hadde støttet og vist begeistring! (...) Her (; gjennom sangen i koret) kan han ”fortelle” hvem han er – eller hvem han kan være –, at han ikke bare er den vanskelige, men at når forutsetningene er der, så kan han få til ting...! Så rundt den aktiviteten... det musikktilbudet, koret ... det har vært en viktig del av identitetsbyggingen hans. Nå vet han at han er ”Petter” og at han kan synge... liksom...

Petter får opplevingar og erfaringar gjennom koret og solosongen som har nær forbindelse med identitetskjensler: Han forstår at han er Petter (dvs. det som går under sjølvkjensle samt medvit om å vere den same og samtidig ulik andre), og at han er ein som kan synge (dvs. det som peikar mot meistring og sjølvtilitt). Dette kan kanskje høyrast overforenkla ut. Men for ein gut som Petter, som pga si funksjonshemming fort kan lukke seg inni seg sjølv, kan ei erfaring som denne vere grensesprengjande og avgjerande. Den dannar først og fremst grunnleggjande mulegheitsvilkår for at han skal komme inni helsefremjande sirklar og bygge sin identitet. Men dette må, som informanten er inne på, primært forståast i forhold til responsen (feedbacken) frå skolekoret. For det er nettopp denne delen av konteksten som muleggjer hans sjølvfornemningar.

10 Disse hierarkiske laga av sjølvutviklinga omfattar først ‘the sense of an emergent self, - a core self, - a subjective self, - a verbal self’ (Stern 1985) og det som seinare blir lagt til som ”the core self-with-another” og ”narrative self” eller berre ”selves” (Stern 1998). Kvart lag er typisk for ulike aldrar inntil 2 årsalderen. Gro Trondalen (2004) internaliserer Sterns teoriar i musikkterapi med menneske med spisevegning.

Kontekst

Kontekst (fra latin: contextus, som betyr samanveving) omfattar både historiske, biologiske, kulturelle og/eller sosiale forhold – samt tid og stad som kan forklare ei hending eller tilstand og evenyelt verke inn på korleis hendinga skjer og tar form. I eit sosiogram representerer skolekoret ein av dei nærmaste sirklane i konteksten rundt Petter. Eg tar berre for meg denne avgrensa delen av konteksten, dvs eg fokuserer på Petters ytring innanfor akkurat dette skolekoret og relaterer den til ein bestemt spesialscole til ei bestemt tid på ein bestemt stad.¹¹ Til gjengjeld skal eg diskutere meir inngåande kva rolle denne delen får. Det som blir spesielt for ein som Petter, som er eit individ med store hjelpebehov, er at det stillast visse krav til konteksten. Vi kan seie at visse *kvalitetar* ved konteksten må vere til stades:

- 1) Konteksten må *respondere* på ein truverdig måte
- 2) Konteksten må ikkje minst *tilby* høve der individet kan utforske og prøve mulege sjølv-identitetar¹²

Det er nyansane i dette som er interessante. Eg vil i det følgjande gå meir inn på kva eg legg i punkta over. Framme ved tyngdepunktet i teksten kjem eg også endeleg inn på Bakhtins karneval.

Kontekstens truverdige respons

Punkt 1 over handlar om at konteksten aktivt må respondere på ein truverdig måte. Konteksten må altså evne å bekrefte Petter på ein (autentisk) måte som han forstår slik at han trur på det. Konteksten må både kunne delta i og dele individets livsverden. Eg foreslår difor at vi ser på konteksten som ein nødvendig og relasjonell Andre, som både har evne og vilje til å respondere på individets ytringar og opptre som ein aktiv medspelar.

Det å dra fram betyninga til den Andre er eit trekk som er inspirert av Bakhtin. Han skyv rolla til sjølvet nærmast i bakgrunnen til fordel for den Andres respons og

11 I dette ligg det sjølvsagt ei avgrensing. Det vil ikkje vere mogeleg å seie noko generelt som kan gjelde for alle elevar, alle skolekor og alle skolar. Petter og hans historie blir då ein case som berre kan antyde nokre mulege tendensar om samanhangen mellom musikk, helse og identitet.

12 Omgrepet tilby refererer til musikkmsosiologen DeNoras affordance-omgrep (sjå DeNora 2000). Hennar interesse vedgår korleis musikk er aktivt i det sosiale liv og korleis den tilbyr "a variety of resources for the constitution of human agency, the being, feeling, moving and doing of social life" (ibid.:45). Eg tenkjer her at det er heile konseptet, skolekoret, som saman med den musiske utfoldinga som tilbyr utprøving av ulike sjølv-identitetar.

hevdar at den Andres respons er grunnleggjande for å skape forståing mellom dei som er i dialog: ”To some extent, primacy belongs to the response, as the activating principle: it creates the ground for understanding” (Bakhtin 1981:282). Informanten framhevar også responsens betyng. Ho presiserer...

... at for de barna som ikke har verbalspråk, går identitet mer på opplevelsen av de andres respons...

Då, seier ho, blir jo dette også ein måte å knytte band på.

Inspirert av Bakhtins verden ser vi at skolekoret som den Andre både må kunne stemme i saman med Petter og samtidig omfanne hans ytring; Skolekoret må nær- mast opptre som ei raus og deltakande samt velvilleg innstilt og oppriktig engasjert bestemor!¹³

Konteksten tilbyr...

Punkt 2 over handlar om at konteksten må tilby ein arena, eit spelerom, som motiverer til å prøve ut mogelege sjølv-identitetar. Mange vil assosiere dette til kunstens vesen og oppgåve, at vi som eit slags mimesis, gjennom estetisk utfolding imiterer det naturlege slik at vi kan oppdage kven vi verkeleg er. Avdekkinga av sjølvvet blir som ein prosess der individet kan prøve å kaste masker (person av latin persona betyr også ”maske”). Gradvis vil individet kunne erverve ein identitet som eksisterer uavhengig av masken.¹⁴ Eg trur at skolekoret – særleg som *fellesskap* - kan fungere som ein slik arena for Petter. For å forklare kva eg meiner med dette vil eg ty til Bakhtins karneval som metafor.

13 Det kunne vere nærliggjande å bruke ”mor” her, særleg fordi eg allereie har vore inne på Stern og teorian om tidleg mor-barninteraksjon. Men sidan eg vil unngå å knyte denne filosofiske Bakhtin-delen til utviklingsteorian, og fordi eg også meiner at mors posisjon vil vere for krevande for Petter i denne skolesituasjonen, velgjer eg altså å bruke ”bestemor”. Her inkluderer bestemor den nære, rause og velmeinande personen som i situasjonen evnar å legge vekk forventingar om barnets mål og utvikling.

14 Ei slik framstilling kan passe til det psykoanalytiske bildet på sjølvvet som ein fantasi, som først er delvis umedviten på same måten som mange andre kjensler, fantasiar og tankar (sjå også Ruud 1997).

Karnevalesk fellesskap

Hos Bakhtin er karnevalet først og fremst eit unikt fellesskap.¹⁵ Det opererer som eit opptog der deltakarane kan bevege seg inn og ut av, av fri vilje. Typisk for karnevalet er dei store og grensesprengjande opplevingane der individet mister kjensle av tid og stad (som i flyt). For gjennom karnevalsfellesskapet og gjennom maskene kan individet oppnå ei sterk kjensle av å vere seg sjølv:

At carnival time, the unique sense of time and space causes the individual to feel he is part of the collectivity, at which point he ceases to be himself. It is at this point that, through costume and mask, individual exchanges bodies and is renewed. At the same time there arises a heightened awareness of one's sensual, material, bodily unity and community (Bakhtin 1981:51).

Karnevalet representerer som vi ser eit fellesskap som samlast om ein form for dialogisk praksis. Gjennom dette fellesskapet kan individet utveksle kroppar med andre og slik revitalisere seg sjølv. Individet får prøve å vere den det ikkje er; det kan, som i leiken, late som på ramme alvor og samtidig vite at det heile berre er "på liksom". Paradoksalt nok blir da det irrasjonelle karnevaleske sporet viktig å følgje for at individet skal erfare ein meir rasjonell "identitetsfølelse".

Skolekoret forståast her som karneval som har same kvalitetar som det som skisserast over. Det er også eit opptog som skjer kvar veke, men særleg er det eit *unikt praksisfellesskap*. *Unikt* inneber da at skolekoret som kontekst opptrer på ein eineståande og makelaus (og bestemoderleg) måte. *Praksisfellesskap* forståast som eit sett med relasjonar mellom personar, aktivitetar, og verden som føregår over tid. Det siste er i tillegg til Bakhtin også inspirert av det antropologiske synet til Wenger som hevdar at vår deltaking i unike praksisfellesskap ikkje berre formar det vi gjer, men også kven vi er og korleis vi fortolkar det vi gjer (Wenger i Balsnes 2009:61).¹⁶ Praksisfellesskapet er med andre ord med på å forme vår identitet. Men dette skjer, viss vi skal gjere Bakhtin rett, alltid i dialog mellom individet og praksisfellesskapet.

15 Når Bakhtin snakkar om karneval er det mellomalderens karneval han refererer til. (Sjå Bakhtin 1981.) I mi doktoravhandling frå 2008, omtalar eg karnevalet slik: "In the mediaeval carnival, which was completely free from religion and politics, people could realize feelings, dreams and utopian ideas that were normally perceived as immoral, insensible or irrational. Normality was repelled whilst the carnival existed and people could actually live the life they dreamed of, freely, uninhibitedly and in contrast to the suppressed conditions they were used to. Therefore carnival represented a stage for unfolding and provided opportunities for action, which were particularly uncommon and unprecedented at a time in history where so much of existence was connected to moral, religion and politics" (Stensæth 2008:194)

16 Balsnes brukar i si doktoravhandling "Å lære i kor" bl.a. situert læringsteori og teori om praksisfellesskap for å forstå samspelet mellom dei musikalske og sosiale aspekta ved

Diskusjon

Alle definisjonane av helse og identitet over - saman med karnevalsperspektivet - forfektar kreativ musikalsk eksplorering av identitetsmulegheiter og helsepotensiale. Det er igjen snakk om det som fremjar og førebygg uhelse og som kan hindre Petter i å bygge sin identitet, i å skape sin eigen veg heim.

Det er summen av dei beskrivne prosessane som eg meiner genererer helse for Petter. Og for meg blir Petters soloopptreden i skolekoret eit lukkeleg bilde på korleis dette kan henge saman i praksis: *Gjennom* musikken og songen får han opptre (bokstavleg tala) som seg sjølv. *Gjennom* korfellesskapet blir hans stemme høyrte (bokstavleg tala også her). Solosongen peikar dessutan framover i det den avslører (nytt) potensiale; nemleg at han, Petter, faktisk kan opptre sjølvstendig og tåle å vere midtpunkt i sin eigen eksistens. For meg gir det difor meining å forstå at Petters soloopptreden – saman med summen av alle musikkhandlingane fram mot denne hendinga, og gjennom korfellesskapets anerkjennande og bestemoderlege applaus når han går ned frå podiet – er med på å bygge hans identitet.

Ruud hevdar at det blir viktig å bestemme den del av individets kontekst som har betydning for identitetsdanninga (Ruud 1997). Som vi ser her verkar musikken og songen slik den tilbydast gjennom koret å vere sær eigna for Petters identitetsbygging. Gjennom det unike praksisfellesskapet, som dette skolekoret representerer, får han høve til å søkje sitt mulege sjølv. At dette skjer i ein dialogisk vekselverknad mellom han, musikken og skolekoret blir sentralt. Det betyr at frå å vere *self-in-context* inneber da også identitet her eit *self-through-context*. Songane, musikken, representerer da maskene Petters person trer gjennom (persona som kjem frå personare som betyr ”lyde gjennom” eller ”gjennom lyd”).

Adjektivet *gjennom* blir atter ein gong sentralt: For at Petter psykologisk sett skal fornemme mulege sjølv-identitetar må erfaringane og handlingane *gjennom* musikken som går vegen *gjennom* kroppen.

korpraksis og på korleis deltaking i kor bidreg til læring og identitetsarbeid blant korsongarane (Balsnes 2009). Eg avgrensar meg her til ein kort introduksjon av omgrepet praksisfellesskap, bl.a. fordi vinklinga mi er annleis og fordi eg ikkje skal snakke om læring i denne omgang.

Gjennom musikken...

Kva er det så med musikken her og kvifor verkar den som den gjer på Petter? Sidan Petter er så glad i musikk, er det sannsynleg at han blir *tilgjengeleg gjennom musikk*. Motivasjonen for å delta musikalsk overskyggar kan hende angsten for å tape kontroll og miste oversikt. Dei musikalske elementa verkar nesten direkte inn på han. Informanten seier det slik:

I forhold til eksempelet med Petter, så tenker jeg på dette med trygghet... at det er så mye struktur i musikken, som takter, pauser, gjentakelser, fraser... Det er det i musikken vi utnytter. (...) Men så tenker jeg at det har å gjøre med improvisasjonselementet – at man likevel pga rammene i musikken kan ta imot innspill og improvisere til en viss grad – det er lett å få til med musikk... musikken "tillater" kaos fordi den likevel oppleves som ryddig... Dessuten har man store variasjonsmuligheter i musikken, for eksempel gjennom klangfarger, type sanger; de kan være forte, rytmiske, rubato.... Det blir derfor lettere å holde på motivasjonen... Mange kan dessuten identifisere seg med enkelte sanger... de liker den sangen mer enn andre... da tar jeg jo fram den de liker da.

Det er musikkens gledesfylte preg og variasjonsriksdom saman med musikkens tilgrunnleggjande orden som driv Petter, trur informanten. Men ho opnar også for at han identifiserer seg med sjølve songen. For det er kanskje ikkje heilt tilfeldig at Petter melder seg til solo på akkurat denne låta. Melodien er ein enkel og lettfatteleg 16 taktars melodi i 3-takt og verkar å vere overkomeleg for Petter musikalsk sett. Teksten er også grei, den er kort og lina "Så fint det er" kjem igjen tre gongar. Kanskje det er symptomatisk at nettopp han syng desse orda, som eit kompliment og form for sjølvros på at han klarar dette og at "det er så fint" å oppleve nettopp det? Heile songen er kort og godt både trygg og oversiktleg for han. Petter velgjer seg dermed med god grunn songen "Så fint det er" som si maske som han kan opptre gjennom og prøve ut seg sjølv gjennom

Det er interessant at informanten også trur at eit aktivt forhold til musikk gir *tydelegare identitet* for ein som Petter. Ho knyt dette til meistring, kunnskap og prestasjon eller det å erfare: "Dette er meg, og dette kan jeg". Det kling godt saman med teoriane til musikk sosiologen DeNora som viser til korleis menneske konstruerer seg sjølv gjennom musikk: "The question we should be asking is not what does music reveal about 'the people' but how does it construct them" (DeNora 2000:137). DeNora kallar musikk for "a technology of self", og meiner den tilbyr reiskapar vi kan konstruere våre liv med (loc. cit.). Emosjonelt arbeid, minnearbeid, kognitiv forståing og innsikt, er ulike former for identitetsarbeid som ifølgje DeNora kan hjelpe menneske å konstituere – og bygge, kan vi leggje til – seg sjølv gjennom musikk (ibid.). Ruud

brukar om dette nemninga ”musikalsk selvkonstruksjon” og viser da til at når vi erindrer livet vårt gjennom musikk, konstruerer vi oss sjølv på ein bestemt måte (Ruud 1997:10).

I Petters historie ser vi at noko av dette skjer i nært samspel med det kvalifiserte korfellesskapet, som akkurat som ei varm og støttande bestemor opptre nærmost som subjekt. Det dannast på eit vis ein slags *musikalsk intersubjektiv forhold* mellom Petter, korfellesskapet og musikken (Fink-Jensen 2007; Holgersen 2007). Musikalsk intersubjektivitet inneber at fleire subjekt (her Petter og koret) samtidig rettar seg mot og gjennom musikk og kvarandre. På denne måten delast ein felles erfaringsverden (ibid.). Omfamna av dei andres medsynging får Petter ikkje berre det musikalske rommet og støtten han treng for å gjennomføre, han blir også bekrefta på ein nær og sterk måte. For, som ein av informantane til Vist uttalar i hennar doktoravhandling om musikkopplevingar som følelseskunnskap, kan det vere mykje sterkare å synge saman enn å synge aleine (Vist 2009): ”Det er så fundamentalt å bruke sin stemme og bli hørt og smelte inn i noe større, enhetlig” (ibid.:224).

... og gjennom kroppen

Koplinga musikk og kropp er eit poeng. Musikken må gjennom kroppen. Reint umiddelbart får Petter gjennom musikken impuls og lyst til å bruke kroppen. Dernest, og i tråd med det fenomenologar vil hevde (Holgersen 2006), er det kroppen som først rommar Petters musikkhandlingar og som tildeler han dei utløysande opplevingar og erfaringar. Slik tar musikken ”bolig i kroppen (...) og følger oss livet gjennom” (Ruud 1997:10). Opplevingane og erfaringane Petter gjer seg, set seg i kroppen på han. Musikken gir Petter kroppslege erfaringar som han ikkje kan få på andre måtar, noko som for Petter blir spesielt viktig ettersom han har få ord. Kroppen vil ”hugse” for han, fordi ”musikken har særlig evne til å inkarneres, kroppsleggjøres” og den av den grunn er ”i produksjon av minner en sentral katalysator” (loc. cit).¹⁷

Informanten ser på kropp som både primær og viktig. Men, seier ho, kroppen kan også til tider vere ”i vegen”:

... jeg tror man også kan ha en jeg-opplevelse uten at kroppen er med. Tenker på multifunksjonshemma for eksempel – de kan oppleve identitet like mye som andre – men for dem så kan kroppen være ”i veien”... Petter, for eksempel, vet ikke alltid hvor kroppen hans er (; han har dårlig kroppsbevisshet) – men han har likevel kroppslege opplevelser/erfaringer.

17 Her refererer Ruud til eit studie om musikkterapistudentar, musikkopplevingar og identitet.

Vi kan slå fast at kroppserfaring ligg tett opp til identitet for Petter, som om "kroppen min kan – altså kan jeg". Men dette må, som vi har peika på før, kunne reflekterast i korfellesskapet. Då vil det i så fall vere i tråd med Bakhtin som hevdar at vi gjennom kroppen blir eitt med fellesskapet, at vi oppnår "a heightened awareness of one's sensual, material, bodily unity and community" (sjå sitat av Bakhtin lenger fram). På både ein indirekte og direkte måte kan vi nesten seie at kroppen også blir ei slags maske for Petters identitetseksploring.

Oppsummering: Kan Petter skape sin eigen veg heim?

Det kan sjå ut som det gjennom musiseringa i koret opnast for grunnleggjande kroppslege erfaringar som inngår i Petters identitetsbygging. Men som vi har sett må det leggjast til rette for det. Musikkterapeutisk kompetanse kan opplagt vere eit fortrinn i så måte. Behovet for tilrettelegging inneber da ikkje at andre skal skape hans heimveg, men heller stimulere og legge til rette for at han sjølv kan skape den.

Målet blir å gjere det muleg for Petter å få vere midtpunkt i sin eigen eksistens, og for å få dette til har eg hevda at konteksten har ei spesiell rolle. Særleg gjeld det kontekstens evne til å respondere på ein truverdig og kvalifisert vis. Den må også tilby ein arena som kan romme Petter og hans stil. Med karnevalet som metafor ser vi at koret kan fungere som eit opptog kvar måndag morgon som Petter på eigen vilje og lyst kan gå inn og ut av. Dette opptoget tilbyr masker (songar og utveksling av kroppar) som Petter kan ty til for å prøve ut mulege identitetar. Fridomsprinsippet er viktig for at Petter sjølv skal finne fram til eigen skaparlyst. For berre slik, på leikete premissar, kan utviklinga av sjølvvet komme som er eit resultat av meistringsopplevingar, positive musikkhandlingar, samt sterke og støttande fellesskapsopplevingar.

Skolekoret står, slik eg ser det, i eit aktivt dialogisk forhold til Petter og hans identitetsbygging. Gjennom aktiv respondering mellom dei to og musikken, som i ein trekanta musikalsk intersubjektivitet, kjem Petters identitet i spel. Sist, men ikkje minst er skolekoret ein arena han sjølv er med på å prege. I dialogisk interaksjon med dei andre i koret deltar han sjølv med å gi koret identitet som praksisfellesskap. Vi kan seie at Petter slik utviklar både ein personleg identitet og ein fellesskapsidentitet.

Informanten trur også at Petter fungerer betre i andre settingar enn før:

Ja, i hvert fall i forsamlinger! I andre typer forsamlinger som ikke bare er kor, som forestillinger, konserter, samlinger... for nå kan han være mye mer med – er rolig og ikke redd... klarer å sitte der ...

Slik ser vi at Petter er endra. Og det er ikkje berre Petter som er endra, for som informanten held fram: Koret er også endra. Dvs dei har endra oppfatning av Petter, som også får ny identitet i dei andres auge:

Man kan si at samfunnet rundt endrer syn på han... Og så foreldrene som gråter når de ser han... trodde ikke han ville klare.. og så ser de han står der og synger...

Dette blir for meg ei forklaring på det helsepotensialet som kan finnast i positive identitetsbyggingsprosessar som denne som Petter står i. Erfaringane i skolekoret gir han såleis styrke når han i andre situasjonar som person blir råka og mister evna til å vere seg sjølv.

Konteksten kan altså ikkje stå stille å sjå på. Ansvaret for Petters helse vil til ein viss grad flyttast over på fellesskapet.¹⁸ Informanten stadfestar korfellesskapets betydning og seier at den alltid vil vere meir avgjerande for ein som Petter enn for mange andre. Det betyr at helsegevinsten for han kan vere nært forbunde med (kontinuerleg) tilbakemelding på at han får det til. Den er avhengig av at fellesskapet stadig kan sjå, forstå, dele og bekrefte opplevingar med han, men også viktig for at han skal kunne dra med seg lyst – og gleda, som ho seier – i ettertid.

Det blir freistande å foreslå songtittelen som ei overskrift på den prosessen han har gått gjennom; så fin den er! Når Petters foreldre gret over hans soloopptreden, gret dei ikkje berre fordi dei er positivt overraska. Dei gret også av å oppleve ein Petter som indirekte uttrykkjer at han kan vere midtpunkt i sin eigen eksistens. Dei forstår at Petter har det godt, og at han ved å framføre seg sjølv slik han gjer i skolekoret er i stand til å skape sin eigen veg heim. Innarst inne er det vel det alle foreldre vil oppleve?

Men denne historia om Petter viser kanskje mest av alt kor grunnleggjande det er med handlingar og opplevingar som fører med seg glede, sterke følelsar og grensesprengjande meistringsopplevingar. For å få til dette er kreativ-estetisk utfolding eit spor å følgje. Musikk er eit velsigna medium i så måte. Med eit skråblikk kan vi sjå at:

Musikk blir slik å gjere; med kjensle, tanke og kropp – . Musikk blir også å vere, både vere seg sjølv og ein del av ein flokk (utforma av Stige, i Stige og Østergaard 1991).

18 Eg er inne på tema som ansvar og etikk i ein slik samanheng i Stensæth 2010.

Referansar

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health. How people Manage Stress and Stay Well*. London: Jossey-Bass Publishers
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Balsnes, A. H. (2009). *Å lære i kor: Belcanto som praksisfellesskap*. PhD-avhandling, NMH-publikasjoner 2009:7. Oslo: Norges musikkhøgskole
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unified theory of behavioral change: Psychological review*. USA: Stanford University
- De Nora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: University Press
- Fink-Jensen, K. (2007). Kontakt og intersubjektivitet i musikalske samhandlingar med spesielle barn. Et fænomenologisk perspektiv. I L. O. Bonde (red.), *Psyke & Logos. Tema: Musik og psykologi*. København: Dansk psykologisk Forlag
- Fitzgerald, T. (1993). *Metaphors Of Identity*. Oslo: Universitetsbiblioteket i Oslo
- Hartmann, W. R., B., . (1994). Play: Positive Intervention in the Elementary School Curriculum. I v. d. K. Hellendorn J., R. & Sutton-Smith, B. (red.), *Play and Intervention*. Albany, NY: State University of New York Press
- Holgersen, S.-E. (2006). Den kropslige vending. En fænomenologisk undersøgelse af musikalsk intersubjektivitet. I F. V. Nielsen. & S.G Nilsen (red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok (Vol. 8), s. 33-58*. Oslo: NMH-publikasjoner 2006:1, Norges musikkhøgskole,
- Holgersen, S.-E. (2007). Kan Daniel Sterns kernebegreper bidrage til en fænomenologisk orienteret musikpsykologi? I L. O. Bonde (red.), *Musik & Logos. Tema: Musik og psykologi* København Dansk psykologisk Forlag
- Karlsen, S. (2007). *The Music Festival as an Arena for Learning. Festspel i Pite Älvdal and Matters of Identity*. PhD-avhandling. Luleå: Luleå Tekniske Universitet.
- Lillemyr, O. F. (1997). *Lek - opplevelse - læring i barnehage og skole*. Oslo: Tano Aschehoug
- Mæland, J. G. (2005). *Forebyggende helsearbeid i teori og praksis*: Universitetsforlaget
- Nietzsche, F. (1968). *Also sprach Zarathustra*. Berlin: de Greyte
- Nordenfelt, L. (1991). *Hälsa och värde*: Bokförlaget Thales
- Rolvjord, R. (2008). En ressursorientert musikkterapi. I Trondalen, G. & Ruud, E. (red.), *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi, s.123-139*. Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3, Norges musikkhøgskole, Skriftserie fra Senter for musikk og helse
- Ruud, E. (1997). *Musikk og Identitet*. Oslo: Universitetsforlaget

- Ruud, E. (2010). *Music Therapy: A Perspective from the Humanities*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers
- Schei, E. (2009). Helsebegrepet - selvet og cellen. I Ruud, E. (red.), *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*, s. 7-15. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:5, Norges musikkhøgskole, Skriftserie fra Senter for musikk og helse
- Steinsholt, K. (1998). *Lett som en lek?* Trondheim: Tapir forlag
- Stensæth, K. (2010). "Å spele med hjartet i halsen". Om helse, Bakhtinsk dialog og eksistensielle overtonar i musikkterapi med eit barn med multifunksjonshemming. I K. Stensæth, A.T. Eggen & R. S. Frisk (red.) *Musikk, helse, multifunksjonshemming*, s. 105-128. Oslo: NMH-publikasjoner 2010:2, Norges musikkhøgskole, Skrifterie fra Senter for musikk og helse
- Stensæth, K. (2008). *Musical Answerability. A Theory on the Relationship between Music Therapy Improvisation and the Phenomenon of Action*, PhD-avhandling, Oslo: NMH-publikasjoner 2008:2, Norges musikkhøgskole
- Stensæth, K. (2002). "Musikkterapi som kjær-leik". *Kva kan leiken seie om musikkterapeutisk improvisasjon? Ei grunnlagsfilosofisk drøfting*. Hovudoppgave. Oslo: Universitetet i Oslo
- Stern, D. (1985/1998) *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.
- Stige, B & Østergaard, B.(red.) (1991) *Levande musikk*. Sandane: HUS
- Tønsberg, G.H. & Hauge, T.S. (2008) Musikalsk improvisasjon, samspill, kommunikasjon og språk. I Trondalen, G. & Ruud, E. (red.), *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*, s.85-98. Oslo: NMH-publikasjoner 2008:3, Norges musikkhøgskole, Skriftserie fra Senter for musikk og helse
- Van Hooft, S. (1997). Health and Subjectivity. *Health*, 1(1), s. 23-36
- Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap: en studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse*. PhD-avhandling. Oslo: NMH-publikasjoner 2009:4, Norges musikkhøgskole