

Abstract

“From one-stringed bass to network-building”

- A qualitative study of the role of music therapists in cultural schools in Norway

This thesis explores how music therapists, working in different cultural schools in Norway, view their own roles. The study is qualitative, and the semi-structured interview method has been used in the interviews of five music therapists. While working as a music therapist in a cultural school for about four years, I have become interested in investigating other music therapists' experience of their own role in this area of practice. Working as a music therapist in a cultural school, one will have to navigate between pedagogy, therapy and cultural work, a fact that makes it very interesting exploring this subject. The literature review in this thesis includes theories about the music therapeutic role, but also literature concerning professions in general. Literature on the community music therapy approach is also emphasized. The findings identify different aspects of possibilities and potentials in the intersection between pedagogy, therapy and cultural work, and they also describe aspects that may challenge the role. The informants seem to view the cultural school as an exciting arena for music therapists, with a lot of possibilities for developing the profession further.

Førord

Endelig er jeg ved veis ende med masteroppgaven min! Det har vært en krevende, men først og fremst en spennende og lærerik prosess! Da jeg begynte på mastergradsstudiet, var det 10 år siden jeg var ferdig utdannet musikkterapeut på Sandane. Etter mange års praksis ute i felten har det nå vært flott å få mulighet til faglig påfyll og faglig utvikling gjennom dette studiet!

Først av alt vil jeg rette en stor takk til mine informanter som velvillig stilte til intervju. Tusen takk for at dere tok dere tid til å delta i prosjektet, og for alt dere har bidratt med! Det har vært spennende og interessant å snakke med dere!

Tusen takk til min veileder Randi Rolvsjord som har veiledet med stødig hånd, og hjulpet meg til å komme helt i mål med denne masteroppgaven! Takk for alle gode råd og kloke innspill underveis!

Takk til mine gode musikkterapikollegaer på Kulturskolen for faglig utveksling og god støtte underveis!

Tusen takk til mor og far for at dere satte av to uker i høst til å passe Mari. Deres hjelp har vært helt uvurderlig for at jeg skulle komme i mål! Takk også for all støtte og oppmuntring, og for at dere har hatt troen på meg!

Tusen takk til svigerfar for alle trilletter og pass av Mari! Det har vært til stor hjelp!

Tusen takk til min kjære Arne som har støttet meg gjennom hele denne prosessen! Takk for all korrekturlesing og språklige innspill, for all tilrettelegging og hjelp til å få dagene til å strekke til, og ikke minst for at du hele tiden har hatt stor tro på meg!

Til slutt en takk til solstrålen Mari, min store inspirasjonskilde i hverdagen!

Os, november 2012

Solfrid Harstad Hernes

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	6
1.1	Musikkterapiens vei inn i kulturskolen	7
1.2	En kulturskole for alle	9
1.3	Litteraturgjennomgang	11
1.3.1	Musikkterapi i kulturskolen	12
1.3.2	Musikkterapeutens rolle	13
1.4	Problemstilling	15
1.5	Disposisjon av oppgaven	16
2	METODE	17
2.1	Valg av forskningsmetode	17
2.2	Epistemologiske aspekter	18
2.3	Refleksivitet i forskningen	19
2.4	Det kvalitative forskningsintervjuet	21
2.4.1	Utvalg av informanter	22
2.4.2	Gjennomføring av intervju	22
2.4.3	Analyse	23
2.5	Etiske refleksjoner	24
3	MUSIKKTERAPEUTENS ROLLE OG PROFESJON	27
3.1	Musikkterapeutens profesjonsrolle	27
3.1.1	En musikkterapeutisk profesjon	27
3.1.2	Profesjonsbegrepet	29
3.1.3	Profesjon og identitet	31
3.2	Musikkterapeutens identitet og roller	32
3.2.1	Musikkterapien i møte med musikkpedagogikken	32
3.2.2	Et utvidet terapibegrep	34
3.2.3	En utvidet rolle	36
3.2.4	Ut av terapirommet – opp på scenen	38
4	PRESENTASJON AV EMPIRI	41
4.1	Musikkterapeuten som en del av kulturskolesystemet	43
4.1.1	Kulturskolen som jobbarene - muligheter og begrensninger	43
4.1.2	Tverrfaglig samarbeid	44

4.1.3	Utviklingsmuligheter og potensiale	46
4.1.4	Konserter og framføringer som arbeidsform	46
4.2	Musikkterapeuten i spenningsfeltet mellom pedagogikk, terapi og kulturarbeid	47
4.2.1	En utvidet rolle eller veksling mellom ulike roller?	48
4.2.2	Musikkterapeutens erfaringer med terapibegrepet	49
4.2.3	Musikkterapeutens opplevelse av egen rolle versus pedagogens rolle	50
4.2.4	Erfaringer knyttet til konserter og framføringer.....	52
4.3	Musikkterapeuten som ambassadør.....	54
4.3.1	Dokumentasjon og synliggjøring	55
4.3.2	Etablering og markedsføring	56
5	DRØFTING	58
5.1	Musikkterapi i en pedagogisk kontekst.....	59
5.1.1	Musikkterapi og musikkpedagogikk – rivaliserende eller komplementerende disipliner?	59
5.1.2	Terapibegrepet – til belastning, inspirasjon eller utfordring?	61
5.2	Kulturskolen som arena for samfunnsmusikkterapeutisk praksis?.....	63
5.3	Kritisk blikk på egen forskning	67
6	OPPSUMMERING	68
	LITTERATURLISTE	69

1 Innledning

”Skal vi ikke snart begynne?” spør ”Eva” utålmodig. Lydsjekken er ferdig, og kirkerommet begynner sakte, men sikkert å fylles opp av tilhørere. Framme i koret sitter ti spente elever i en halvsirkel. En elev sitter klar bak trommesettet, en annen er klar med en nystemt enstrengsbass. Noen har fått utdelt perkusjonsinstrumenter, mens andre er klare for å ta mikrofonene når klarsignalet er der. Minuttene snegler seg av gårde. ”Kommer det noen fra avisa i dag?”, spør ”Frank” forventningsfullt. Han ser ikke ut til å plages av nervøsitet for det som skal skje. Snart, og ganske snart skal de ti elevene få framføre to låter for publikumet i den fullsatte kirken. ”Skal vi ikke komme i gang snart?”, spør ”Eva” igjen, og hun er klar til å gripe mikrofonen. Elevene på scenen kan snart ikke vente lenger med å komme i gang.

Skildringen ovenfor beskriver ett av mange høydepunkter i min jobb som musikkterapeut i kulturskolen. Elevene på musikkterapi skulle her delta på en større konsert sammen med de andre elevene ved kulturskolen. Dette var en sjelden ”happening”, der alle disiplinene var involvert – både teater, visuelle kunsthøgskole, dans og musikk. Beskrivelsen over sier noe om hvor viktig denne opplevelsen var for elevene. Det var ekstra stas å få være en del av noe litt større - sammen med de andre elevene på musikkterapi, sammen med elevene på kulturskolen, og sammen på en scene ute i det offentlige rom.

Fire år som musikkterapeut i kulturskolen har gitt meg en del erfaringer med kulturskolen som arbeidsplass. Beskrivelsen ovenfor viser bare en av mange opplevelser fra denne tiden. Den var riktignok ikke en dagligdags episode for disse elevene, men den er med på å vise litt av det mangfoldet som finnes innenfor en kulturskolearena - både med sine ulike disipliner, og med en stab som har en bred og variert kompetanse. I kulturskolen har jeg fått oppleve de store mulighetene og variasjonene som finnes der for vår yrkesgruppe. Jeg har blitt nysgjerrig på å se nærmere på min egen rolle som musikkterapeut i kulturskolen, og da også på andre musikkterapeuters rolle innenfor denne arenaen. Ved hjelp av en kvalitativ intervjuundersøkelse, samt fordypning i relevant teori, vil jeg i denne oppgaven forsøke å belyse dette temaet.

I dette kapittelet vil jeg ta for meg bakgrunn for valg av tema for oppgaven, samt gi en presentasjon av problemstilling og relevant litteratur. Jeg vil avklare relevante begreper, og presentere oppgavens struktur.

1.1 Musikkterapiens vei inn i kulturskolen

Det å jobbe i en kulturskole har først og fremst blitt definert innenfor det som i norsk musikkterapi ofte omtales som ”pedagogisk musikkterapi”, da kulturskolen i seg selv er en pedagogisk institusjon. Dette området faller inn under det Bruscia (1998) definerer som didaktisk praksis, noe jeg vil komme inn på senere i oppgaven. I Norge var det nettopp innenfor det pedagogiske feltet at musikkterapien først fikk fotfeste, og da nærmere bestemt innenfor spesialpedagogiske arenaer som spesialskoler og institusjoner. Musikkterapifaget hadde sin første oppblomstring i Norge i begynnelsen av 1970-årene, og flere enkeltpersoner bidro da til å skape interesse for faget. Svært viktig for utviklingen av musikkterapien i Norge var kontakten med de amerikanske musikkterapeutene Paul Nordoff og Clive Robbins. Disse brakte med seg impulser fra både humanistisk psykologi og utviklingspsykologi, og deres metodikk stod sentralt i videreføringen av musikkterapifaget her til lands. Selv om utviklingen av musikkterapien i Norge i 60- og 70-årene var preget av en rekke enkeltpersoner som hadde ulik teoretisk ballast og erfaring fra ulike praksisområder, lå hovedvekten allikevel på spesialpedagogisk arbeid med barn og unge. Denne spesialpedagogiske forankringen har vært et kjennetegn ved norsk musikkterapi (Ruud, 1990).

Når det gjelder musikkterapiens innpass i norske kulturskoler, må nevnes ”Gloppen-prosjektet”, som nok er det første musikkterapiprosjektet vi kjenner til som etablerte et samarbeid med blant annet musikkskolen i sin kommune. Prosjektet ble gjennomført i perioden 1983-86, og ble realisert av fylkessjefen i Sogn og Fjordane, Norsk musikkråd, Sogn og Fjordane musikkråd, Norsk kulturråd og Gloppen kommune (Almås, 2008). Prosjektet ble etablert i en tid da man hadde nasjonale politiske ambisjoner om å utvikle samfunn som var mer inkluderende og med økte muligheter for kulturell deltakelse for funksjonshemmede (Stige, 2002). Målsettingen for prøveprosjektet var som følger:

Å gje funksjonshemma i og utanfor institusjon i Sogn og Fjordane eit tilbod i musikk, slik at kvar einskild kan få høve til aktiv musisering ut frå egne føresetnader, og så langt råd er utvikle sine evner og anlegg innanfor dette området. Vidare skal ein ta sikte på å få til ei tovegs integrering mellom funksjonshemma og funksjonsfriske, ved at det blir skipa små samspelgrupper ved den einskilde institusjon i regi av den kommunale musikkskolen eller ved at funksjonshemma får høve til å ta del i det frivillige song- og musikklivet i lokalmiljøet. (Kleive & Stige, 1988, s.14).

Sandane musikkskole ble således gjennom ”Gloppen-prosjektet” en av de første i sitt slag som etablerte en gruppe for handikappede elever. Musikkterapeutene Brynjulf Stige, Ingunn Byrkjedal og Mette Kleive ble engasjert inn i prosjektet for å jobbe med disse elevene. En

viktig faktor var blant annet at de funksjonshemmede fikk komme ut fra sin vanlige arena på institusjonen, til musikkskolen der også ”de andre elevene” hadde sin opplæring (Stige, 2002). Gloppen-prosjektet ble en viktig modell for å kunne etablere lignende tilbud i andre kommuner og for å bane vei for musikkterapeutene inn i andre kulturskoler. Videre var prosjektet med på å dokumentere behovet for flere musikkterapeuter i Norge, og en konsekvens av dette var at det ble etablert en musikkterapiutdanning på Sandane i 1988. (Kleive & Stige, 1988).

”Gloppen-prosjektet” har også vært et sentralt bidrag for framveksten av den såkalte samfunnsmusikkterapien i Norge. En samfunnsmusikkterapeutisk måte å jobbe på har blitt viktig for noe av den musikkterapeutiske praksisen i kulturskolene, da man innenfor denne konteksten av og til jobber utover de tradisjonelle rammene. Jeg ser det derfor som relevant å se nærmere på den samfunnsmusikkterapeutiske retningen i denne oppgaven. Selve begrepet samfunnsmusikkterapi er et relativt nytt begrep innenfor norsk musikkterapihistorie, mens den internasjonale benevnelsen ”Community Music Therapy” har vært i bruk helt siden 1960- og 1970-åra (Stige, 2008). Allikevel har nok en rekke musikkterapeuter i Norge lenge jobbet ut ifra en samfunnsmusikkterapeutisk tankegang uten selv å vite at det var nettopp dette de gjorde (Ruud, 2004). Det var først i forbindelse med verdenskonferansen i musikkterapi i Oxford i 2002 at det ble en internasjonal debatt rundt temaet. Her hadde man behov for både å diskutere behovet for et slikt nytt paradigme, og hva som kjennetegner en praksis som går innunder denne paraplyen. Siden har det blitt stadig mer forskning innenfor dette feltet (Stige, 2004).

Stige (2008) beskriver hvordan både folkehelseperspektivet og norsk kulturpolitikk har hatt en viktig betydning når gjelder en tidlig samfunnsorientering av musikkterapien i Norge. På 1970-tallet, da musikkterapien i Norge fikk sitt virkelige oppsving, tok norsk kulturpolitikk en ny retning. Fra tidligere å ha hatt en hovedsatsing med kulturmidler mot de større byene og de store kunstinstitusjonene, fokuserte man nå i større grad på desentralisering og demokratisering, og elementer som deltakelse og aktivitet ble vektlagt. Musikktilbud var noe som skulle være tilgjengelig for alle (Stige, 2008). Samtidig har det norske folkehelseperspektivet vært viktig i forhold til å legitimere samfunnsmusikkterapeutisk praksis. I Norge sluttet man seg tidlig til WHO's fokus på helsefremmende arbeid. Dette førte til at man la opp til en helsetjeneste der helsefremmende arbeid skulle være en av de sentrale oppgavene (Stige, 2008).

I løpet av 1980-tallet skjedde det mye innen musikklivet med tanke på tilrettelegging av musikktilbud for mennesker med spesielle behov, og det ble en økt bevissthet når det gjelder integrering av denne gruppen mennesker. Ansvarsreformen som ble lansert i 1991, hadde mye å si for dette arbeidet. Med denne reformen ble HVPU (helsevern for psykisk utviklingshemmede) avskaffet, og ansvaret for den enkelte person ble flyttet fra fylkeskommunen til den enkeltes hjemkommune. Man ønsket at mennesker med spesielle behov skulle få en tilværelse så lik andres som mulig, med de samme rettighetene som de andre innbyggerne i kommunen. I kjølvannet av ansvarsreformen kom prosjektet ”Aktiv musikk for alle”, som ble gjennomført i perioden 1993-96. Her var hovedmålet at mennesker med spesielle behov skulle få muligheten til å delta aktivt i det lokale musikklivet gjennom bl.a. musikkskoler, kor, korps, orkestre. Denne reformen var nok også med på å tilrettelegge for at musikkterapi som fag fikk gradvis innpass i musikkskoler rundt omkring i landet (Almås, 2008).

1.2 En kulturskole for alle

I dag er det slik at alle kommuner er lovpålagt å ha et offentlig musikk- og kulturskoletilbud. Man ønsker at dette skal være et lavterskel-tilbud som gjør at alle barn som ønsker det skal kunne bli elever i kulturskolen. I 1997 vedtok Stortinget et tillegg i opplæringsloven: ”Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbud til barn og unge, organisert i tilknytning til skolevesenet og kulturlivet elles” (Opplæringsloven, 1998). Stortinget har videre hatt som et nasjonalt mål at kulturskolen skal ha en kapasitet til å dekke minst 30 % av elevtallet i grunnskolen (Bergen Kulturskole, 2005). Kulturskolene både eies og drives av kommunene, og er lovfestet som et kommunalt ansvar. Slik kan kommunene selv bestemme hva slags innhold og omfang de ønsker i tilbudet på sine skoler, uten nasjonale føringer (Kunnskapsdepartementet, 2003).

De kommunale musikkskolene hadde sin oppstart allerede på 1950-60-tallet. Lokal musikkinteresse og engasjement i de ulike kommunene skapte utgangspunktet for opprettelsen av disse musikkskolene. Et viktig formål var da å kunne gi barn og unge et frivillig musikktilbud utenom den obligatoriske skolen, uavhengig av bosted og økonomi. I løpet av 1990-årene begynte musikkskolene etter hvert å utvide tilbudet til også å gjelde andre fagfelt enn musikk. Det ble utvidet med andre kulturelle uttrykk som dans, drama/teater, billedkunst, litteratur, kulturminnevern og husflidsteknikker. Etter hvert som det skjedde en

utvidelse av musikk skolens tilbud, ble navnet endret til musikk- og kulturskoler. I noen kommuner blir skolene i dag bare kalt kulturskoler (Kunnskapsdepartementet, 2003).

I følge Kunnskapsdepartementet (2003) har pr 2009 alle de 430 kommunene i landet et musikk- og kulturskoletilbud, enten alene eller i samarbeid med andre kommuner. I mange kommuner har man klart å gi et kulturskoletilbud til alle barn/ungdommer som ønsker det, men i store kommuner som Oslo, Bergen, Stavanger, Trondheim med flere, har man hatt problemer med å oppnå full dekning, da interessen har vært større enn det skolene har klart å ta inn. (Bergen kulturskole, 2005). I mange av kommunene fungerer musikk- og kulturskolene som kulturpedagogiske ressursentre i kommunen. På denne måten kan de bistå med sin kompetanse til andre aktører som grunnskole, videregående opplæring, andre offentlige institusjoner samt kulturlivet ellers (Kunnskapsdepartementet, 2003).

I en årrekke har begrepet ”kulturskole for alle” vært Norsk Kulturråds ambisiøse målsetting for kulturskolene. Dette innebærer blant annet at alle elevene skal kunne få en opplæring i kulturskolen som samsvarer med de evner og forutsetninger de har. I plan for kulturskolen, (Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringa & Norsk kulturskoleråd, 2010) sies det følgende om hva kravet om en tilpasset opplæring gir: ”Kulturskolen skal gi en tilpasset undervisning til alle sine elever – fra de med psykiske og fysiske behov som krever spesiell tilrettelegging, til de med særlige faglige forutsetninger. ” (ibid). Siden musikkterapeutene jobber nettopp i forhold til mennesker som trenger spesiell tilrettelegging, faller deres arbeidsfelt naturlig innenfor en slik målsetting.

Stillingene til de musikkterapeutene som jobber innenfor kulturskolen er nok like varierte som antallet stillinger. Kulturskolen som jobbarena innbyr til store variasjoner i måten å jobbe på, alt ifra tilrettelagt musikkopplæring til arbeid på sykehjem. Selv opplever jeg at det å jobbe som musikkterapeut i kulturskolen er svært mangfoldig, og at det er en arena som kan gi både inspirasjon, utfordringer og nye muligheter for utøvelsen av musikkterapeutrollen.

Det å jobbe som musikkterapeut på en kulturskole bidrar til refleksjoner rundt selve terapibegrepet, da begrepet ”terapi” gjerne har vært et litt belastet begrep innenfor pedagogiske kontekster. Dette fordi man tradisjonelt sett forbinder begrepet med ren behandling knyttet opp mot helseinstitusjoner. Jeg synes dermed det kan være spennende å se nærmere på hva vi legger i terapibegrepet når vi jobber innenfor en pedagogisk kontekst, og

hvilke konsekvenser dette får for utøvelsen av rollen. Stige (2002) drøfter i sin bok ulike terapibegreper, noe jeg ønsker å se nærmere på i teoridelen.

Videre opplever jeg at musikkterapeutrollen på kulturskolen også utfordrer meg til å reflektere over sammenhengen mellom musikkpedagogikk og musikkterapi. Av og til har jeg hatt opplevelsen av at jeg befinner meg i et slags skjæringspunkt mellom pedagogikk og terapi. Spesielt gjelder dette i forhold til tilrettelagt musikkopplæring for elever med spesielle behov. Hva er egentlig forskjellen på det jeg gjør og det en musikkpedagog gjør i dette arbeidet? Bonde (2002) har i sin artikkel undersøkt likhetene og forskjellene mellom musikkpedagogikk og musikkterapi. Stige (1995) og Bruscia (1998) har også på ulike vis beskrevet distinksjonene mellom musikkpedagogikk og musikkterapi. Dette vil jeg gå nærmere inn på i teoridelen.

Som musikkterapeut i kulturskolen har jeg også blitt nysgjerrig på begrepet *community music therapy*, eller på norsk, *samfunnsmusikkterapi*. Forfattere som Stige (2002, 2004), Bruscia (1998), Ansdell (2002), Pavlicevic (2004) og Ruud (2004) har kommet med viktige innspill i debatten om *community music therapy*. Jeg opplever at denne tematikken kan være relevant innenfor den arenaen jeg jobber på. I vårt arbeid har jeg blant annet fått erfare at konserter og framføringer har en sentral plass. Dette er også et av elementene som kan kjennetegne den samfunnsmusikkterapeutiske retningen. Tradisjonelt sett har ikke fokuset på framføringer og konserter vært så vanlig innenfor musikkterapeutisk praksis. Vi er blitt opplært i en tradisjon der prosessen har vært det viktigste, og der det har vært mindre fokus på produktet. Innenfor arbeidet med tilrettelagt musikkopplæring har jeg fått erfare hvor viktige og betydningsfulle konsertene er for våre elever. De har en forventning om å få lov til å opptre i løpet av skoleåret, og mange av dem elsker å stå på en scene og få vise fram noe av det de har jobbet med. Videre gir det å arbeide på en kulturskole mange muligheter for å jobbe ut mot ulike arenaer i samfunnet, og til etablering av samarbeid med en rekke ulike instanser. I teoridelen vil jeg utdype nærmere hva en samfunnsmusikkterapeutisk praksis innebærer, samt hvilken betydning dette har for den musikkterapeutiske rollen.

1.3 Litteraturgjennomgang

I litteraturgjennomgangen har jeg valgt en todelt form. Først gjør jeg rede for relevant litteratur som tar for seg musikkterapi i kulturskolen, og da også aktuell litteratur som kan si noe om musikkterapi i pedagogiske og spesialpedagogiske kontekster. Deretter tar jeg for meg

relevant litteratur som omhandler musikkterapeutens rolle. I mine søk etter litteratur har jeg brukt søkeordene: *musikkterapi + kulturskole*, *music therapy and community schools*, *music therapy and community schools of the arts*, *pedagogisk musikkterapi*, *music therapy and special education*, *roles + music therapy*, *community music therapy and roles*.

Jeg har søkt ved hjelp av databasene Bibsys, Google scholar, Bora, Norart, Nordic Journal of Music Therapy og Voices. I tillegg har jeg gjort håndsøk i referanselister og i ulike musikkterapitidsskrifter.

1.3.1 Musikkterapi i kulturskolen

Siden musikkterapiens historie innenfor kulturskolearenaen er relativt kort, og omfanget der er forholdsvis lite, har jeg gjennom mine søk funnet lite aktuell litteratur i Norge og internasjonalt som omhandler dette feltet sett fra et musikkterapeutisk ståsted. Som nevnt tidligere er ”Gloppen-prosjektet” (Kleive & Stige, 1988) et viktig bidrag, med sitt fokus på integrering av psykisk utviklingshemmede i den kommunale musikkskolen og i samfunnet. Bruscia (1998) definerer musikkterapi i det spesialpedagogiske feltet under det didaktiske arbeidsområdet, som blant annet kjennetegnes ved at læring stilles i forgrunnen for den terapeutiske prosessen. Musikkterapi i spesialpedagogiske kontekster har som særpreg at læreren eller terapeuten bruker musikk for å oppnå ikke-musikalsk kunnskap og ferdigheter som er sentrale for eleven (Bruscia, 1998, s 182). Rickson og McFerran (2007) har i sin artikkel beskrevet forskning som er blitt gjort innenfor det spesialpedagogiske feltet. De oppsummerer et behov for mer forskning på dette området, og hevder at et økende fokus på *evidensbasert praksis* skaper muligheter for å reetablere en balanse mellom kvalitativ og kvantitativ forskning innen disiplinen (Rickson & McFerran, 2007). McFerran og Elefant (2012) har tatt for seg hvordan musikkterapeuter tradisjonelt har jobbet i spesialpedagogiske kontekster. De diskuterer videre hvordan ulike impulser fra både psykologi og nyere musikkterapiforskning, vil kunne påvirke musikkterapifaget i det spesialpedagogiske feltet i framtiden, blant annet med mer vekt på samarbeid, en mer selvstendigjøring av klienten/eleven, og en større bevissthet rundt personens liv i kontekst (Rickson & McFerran, 2012).

Johnsen (2011) og Larsen (2008) har i sine masteroppgaver tatt for seg ulike aspekter i møtet mellom de to fagområdene musikkterapi og musikkpedagogikk. Johnsen (2011) har belyst forholdet mellom pedagogikk og terapi i et prosjekt der musikkteknologi blir brukt som verktøy. Larsen (2008) har gjennom sitt prosjekt sett på de tverrfaglige og tverrkulturelle utfordringene musikkterapeutene står overfor i sitt møte med musikkpedagoger på en

spesialscole i Libanon. Almås (1996) har beskrevet hvordan de to yrkesgruppene musikkterapeuter og musikkpedagoger kan komplementere hverandre. Hun beskriver et prosjekt der man skulle lage en kvalitetsvurdering av fritidstilbud i musikk for mennesker med psykisk utviklingshemming. En av konklusjonene i undersøkelsen var at de to yrkesgruppene, musikkterapeuten og musikkpedagogen med videreutdanning i ”tilpasset opplæring”, dekket to ulike behov i kommunene eller fylkene, og at dermed begge yrkesgruppene var nødvendige. Undersøkelsen viste at ”behovet for dyktige musikkpedagoger som ikke ser begrensninger i mulighetene, men muligheter i begrensningene er stort, samtidig som musikkterapeuten som veiledningsressurs, inspirasjonskilde og pådriver ønskes” (Almås, 1996, s 32).

Av litteratur direkte knyttet til kulturskolen, har Rødland (2008) skrevet en masteroppgave relatert til sin jobb i kulturskolen, med utgangspunkt i empowerment-perspektivet. I sitt prosjekt etablerte hun en musikkgruppe med flerkulturelle kvinner, der hun ønsket å se nærmere på paradokset terapeuten stod overfor når målet var empowerment – nemlig at deltakerne i gruppen skulle være aktivt med på å lede og gi retning til gruppen (Rødland, 2008). Som et ferskt tilskudd til forskningen innenfor kulturskolen, har Knudsen (2012) skrevet en masteroppgave som omhandler livskvalitet for en gruppe brukere ved Senter for Musikkterapi. Gjennom en intervjuundersøkelse har hun forsøkt å finne ut hva livskvalitet innebærer for brukerne ved senteret, og hvilken betydning musikkterapi kan ha for opplevelsen av livskvalitet.

1.3.2 Musikkterapeutens rolle

Når det kommer til musikkterapeutrollen, har det skjedd mye siden musikkterapiens begynnelse i Norge. Fra sin spede start innen det spesialpedagogiske feltet, har musikkterapeutene gradvis fått fotfeste innenfor nye og spennende arbeidsområder. I tillegg til pedagogiske kontekster, finner vi nå musikkterapeuter i barnehabilitering, psykiatri, sykehus, geriatri og fengselsvesen, for å nevne noen hovedarenaer. Denne etter hvert store bredden og variasjonen i fagfeltet har nok vært med på å bidra til at musikkterapeutene har hatt behov for å utforske og definere sin egen rolle. Innenfor dette temaet har det dermed vært noe mer litteratur å spore. Jeg ser det også som aktuelt å ta for meg relevant teori som kan si noe om profesjonsbegrepet, da dette også er en viktig side ved den musikkterapeutiske rollen.

Det er skrevet flere masteroppgaver som tar for seg ulike aspekter ved musikkterapeutenes profesjon. Hodne (2007) har gjort en spørreundersøkelse der hun har sett på

musikkterapeutene som profesjonsgruppe i Norge. Med denne spørreundersøkelsen ønsket hun å kartlegge musikkterapeutene med hovedfokus på informasjon om deres utdanning, arbeidsfelt og tilsettingsforhold. Pettersen (2008) har også skrevet om musikkterapeutenes profesjon, og da innenfor en fengselskontekst. Gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse har han blant annet ønsket å studere hvordan arbeidet i fengselet har påvirket musikkterapi profesjonen. Aune (2008) har skrevet om hva som kjennetegner norske musikkterapeuters profesjon og har gjennom en intervjuundersøkelse forsøkt å finne ut hva som kan være fellesnevnerne for musikkterapeutenes profesjonsidentitet.

Stige og Aarø (2012) skriver i det siste kapittelet i sin bok om utviklingen av den musikkterapeutiske profesjonen sett i forhold til den samfunnsmusikkterapeutiske retningen. De referer blant annet til en debatt i *British Journal of Music Therapy* der det blir diskutert om samfunnsmusikkterapi utfordrer profesjonen eller utvider den på en mer positiv måte. De viser blant annet til Barrington som argumenterer med at dette først og fremst har vært til fordel for musikkterapifaget, mens Procter er en av dem som har stilt spørsmålsteget ved om det bare har vært til fordel for klientene at musikkterapeutene har fått en beskyttet profesjon (Stige & Aarø, 2012).

Flere musikkterapeuter har sett nærmere på rollebegrepet, og hva den musikkterapeutiske rollen på ulike måter kan inneholde. Asphol (2007) har beskrevet musikkterapeutens rolle i pedagogisk team. Ærø & Aasgard (2011) skriver om hvordan vekslende roller i arbeidet som musikkterapeut på et sykehus er med på å prege deres profesjonelle identitet. Rollen på sykehuset kan variere fra å være en synlig ”gjøgler” og musiker som jobber med ulike former for miljørettet arbeid, til arbeid med enkeltpasienter der den terapeutiske delen av rollen blir mer tydelig (Ærø & Aasgard, 2011). Mangersnes (2012) har nylig skrevet en masteroppgave som tar for seg musikkterapeutens rolle og profesjonalitet i arbeid med barn på sykehus. Ved hjelp av en intervjuundersøkelse, har hun sett nærmere på hvilke erfaringer noen utvalgte musikkterapeuter har gjort seg angående sin egen rolle og profesjon på et sykehus. Aftret (2005) har beskrevet musikkterapeutens ulike roller i det kommunale systemet og innenfor fritidsmusikklivet. Hun ser her nærmere på de ulike rollene en musikkterapeut kan ha i ulike praksiser, og drøfter disse i forhold til samfunnsmusikkterapeutisk teori.

Pavlicevic (2004) har skrevet en artikkel om hvordan hun i et sør-afrikansk prosjekt blir utfordret i sin rolle som musikkterapeut, og der hun blir nødt til å se på sin rolle i en mer utvidet forstand. Gjennom et prosjektarbeid i en sør afrikansk provins får hun oppleve det å

arbeide musikkterapeutisk utenfor de konvensjonelle rammene, og hun stiller seg spørsmålet om dette kan kalles musikkterapi, når rammene og utgangspunktet faller helt utenfor den tradisjonelle måten å jobbe på.

Litteraturen jeg har anvendt i oppgaven kan være med på å danne et utgangspunkt for å forstå de funnene som er blitt gjort i undersøkelsen samt bidra til å belyse spørsmålene i problemstillingen. Den teorien som er mest relevant for problemstillingen vil bli utdypet i teoridelen.

1.4 Problemstilling

Mine egne opplevelser og erfaringer som musikkterapeut i kulturskolen danner et viktig grunnlag for mitt valg av tema, og for utformingen av problemstillingen. Jeg ønsker i denne oppgaven å se nærmere på musikkterapeutens rolle i kulturskolen, og forsøke å få et innblikk i hvordan andre musikkterapeuter opplever sin egen rolle innenfor denne konteksten. Ut i fra dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan opplever musikkterapeuter i kulturskolen sin egen rolle, og det å jobbe i et skjæringspunkt mellom pedagogikk, terapi og kulturarbeid?

Problemstillingen peker på at denne rollen kan bestå av mange komponenter som både kan utfylle og utfordre hverandre. For å undersøke dette nærmere har jeg foretatt en intervjuundersøkelse av noen utvalgte informanter. Jeg har ønsket å se på hvilke forskjeller og likheter vi finner ved de ulike kulturskolene og hvordan informantene opplever å arbeide som musikkterapeuter innenfor en kulturskolekontekst.

Når jeg bruker begrepet *skjæringspunkt*, er det fordi jeg ønsker å fokusere på om musikkterapeutene opplever at de må veksle mellom ulike roller i jobben sin, og om dette i så fall kan oppleves som utfordrende i deres jobbhverdag. Med *rolle* mener jeg den yrkesrollen musikkterapeutene i kulturskolen utøver. Jeg vil se nærmere på hva de ulike musikkterapeutene fyller denne rollen med når det gjelder faglig innhold, samt hva den innebærer for den enkelte. Profesjon er også en del av rollebegrepet, men jeg velger å bruke begrepet *rolle* i problemstillingen, da dette er et videre og mer inkluderende begrep enn profesjon. *Terapi* er et omfattende begrep som kan ha ulikt innhold avhengig av kontekst. I denne sammenhengen bruker jeg terapibegrepet slik det er blitt brukt i tradisjonell forstand,

der terapi knyttes opp mot behandlingsform. Det å arbeide innenfor en kulturskolekontekst innebærer at man jobber med ulike kulturuttrykk. En naturlig del av dette arbeidet er at man presenterer det for andre, det være seg for medelever og foresatte internt på kulturskolen, eller gjennom konserter/visninger ute i det offentlige rom. Videre at man samarbeider både internt og med lokale aktører i samfunnet. Dette er hva jeg legger i begrepet *kulturarbeid*. *Musikkpedagogikk*, et begrep som blant annet dekker musikkundervisning, er naturlig nok svært sentralt innenfor kulturskolen. Kleive og Stige (1988) mener at man ved å jobbe musikkpedagogisk legger vekt på de tre dimensjonene: det musikalske produktet, den individuelle prosessen og samspillfunksjonen.

1.5 Disposisjon av oppgaven

I innledningskapittelet har jeg gjort rede for min bakgrunn for valg av tema i oppgaven, og jeg har gått igjennom relevant litteratur. I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for vitenskapssyn og metode, og i kapittel 3 vil jeg utdype teori som omhandler profesjonsteori og samfunnsmusikkterapi. Videre vil jeg i kapittel 4 presentere analysen av det empiriske materialet. Kapittel 5 inneholder en drøfting av analysen sett i forhold til relevant teori. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6 komme med en oppsummering av oppgaven.

2 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg min forskningstilnærming og mitt vitenskapssyn, og videre hvilke metoder jeg har brukt for å finne svar på min problemstilling. Formålet med oppgaven har vært å undersøke musikkterapeutens opplevelse av sin egen rolle i kulturskolen, og jeg har ved hjelp av et kvalitativt forskningsintervju intervjuet fem musikkterapeuter som jobber ved ulike kulturskoler i Norge. Mitt valg av metode vil jeg begrunne nærmere i dette kapittelet.

2.1 Valg av forskningsmetode

Med en problemstilling som har fokus på informantenes erfaringer, finnes det ingen klare sannheter og opplagte svar på det jeg ønsker å spørre om. Den enkeltes opplevelser og erfaringer blir det essensielle, og til sammen kan de ulike erfaringene være med på å gi et bilde av musikkterapeutens rolle i kulturskolen. En slik forskning er ikke opptatt av å finne generaliserbare sannheter, slik man gjerne er ute etter innenfor en kvantitativ retning. Innen kvalitativ forskning er man mer opptatt av å stille åpne forskningsspørsmål, der man ønsker å beskrive, tolke eller kritisere fenomenet (Bruscia, 2005a). Dette er en av de viktige bakgrunnsfaktorene som gjør at jeg i denne oppgaven finner det naturlig å bruke kvalitativ metode. Samtidig er det viktig å presisere at selv om man stiller seg innenfor en kvalitativ retning, så er det ikke nødvendigvis slik at skillet opp mot den kvantitative retningen fremstår som det største. Kvalitativ forskning rommer mange ulike tilnærminger og metoder som differensierer sterkt fra hverandre. Kvalitativt intervju er en av disse metodene, og innenfor kvalitativ forskning er dette den mest utbredte metoden for datainnsamling både i Norge og i utlandet (Ryen, 2002).

Et viktig aspekt ved den kvalitative metoden er at den er fleksibel. Studien er ikke fullt ut bestemt på forhånd. Den utvikler seg gradvis gjennom prosessen av nye oppdagelser (Bruscia, 2005b). Dette er også noe som har vært en viktig faktor i mitt prosjekt. Når jeg i min forskningsprosess intervjuet flere informanter, tilegnet jeg meg erfaringer fra de første intervjuene som var med på å prege de senere intervjuene. Spørsmålsformuleringer og tilnærminger til problemstillingen endret seg noe underveis.

De kvalitative forskningsspørsmålene består videre av to hovedkomponenter. De har et fokus og en hensikt. Med fokus mener man de fenomenene som er av interesse, og det forskeren ønsker å studere. Slike fokus kan være hendelser, handlinger, interaksjoner, opplevelser,

skrevet eller talt språk, kunstarbeid og personer. Hensikten beskriver hva forskeren håper å finne ut ved å studere de utvalgte data, og det blir her viktig å få en helhetlig oversikt. Denne kan gi svar på spørsmålene hva, når og hvordan – men ikke på hvorfor (Bruscia, 2005a). Mitt fokus har vært å søke etter musikkterapeuters opplevelse av sin egen rolle innen en kulturskolesetting. Min hensikt var at jeg ved hjelp av de ulike intervjuene ville finne elementer som kjennetegner musikkterapeutens rolle i kulturskolen, og hvordan musikkterapeutene opplever det å jobbe i et skjæringspunkt mellom pedagogikk, terapi og kulturarbeid.

Musikkterapiforskning kan bli kategorisert i tre store emneområder: *Disiplinforskning* som undersøker de ulike sidene ved musikkterapi praksis, *grunnforskning* som inkluderer studier som relaterer delvis, men ikke helt, til disiplinen eller profesjonen musikkterapi, og *profesjonsforskning* som ser på hva musikkterapeutene gjør for å etablere og promotere musikkterapifaget. Profesjonsforskningen tar videre for seg psykologiske, sosio-økonomiske, politiske, juridiske og utdanningsmessige aspekter ved musikkterapi som en organisert profesjon (Bruscia, 2005a). Mitt forskningsprosjekt definerer seg innen profesjonsforskning, siden jeg ser på musikkterapeuter og deres rolle innen en bestemt kontekst.

2.2 Epistemologiske aspekter

I et forskningsprosjekt er det viktig å se sammenhengen mellom *ontologi* (de forestillinger man har om verden), *epistemologi* (hvordan man søker kunnskap om verden) og *metoder* (de redskaper man har for å bearbeide og analysere data med utgangspunkt i problemstillingen) (Ryen, 2002). Her vil jeg komme nærmere inn på min epistemologiske tilnærming til mitt forskningsprosjekt.

Kvale og Brinkmann (2009) bruker i sin bok to metaforer for å beskrive den som intervjuer. De snakker om intervjueren som gruvearbeider eller som reisende. Gruvearbeideren ser på kunnskap som skjult metall. Når intervjueren da går ut i felten, ønsker han å bringe dette verdifulle metallet, altså kunnskapen, opp i dagen. Kunnskapen blir hentet ut fra intervjupersonen uten at materialet blir direkte påvirket av intervjueren. Intervjueren som reisende søker stadig ny kunnskap, og er åpen for at det kan skje forandringer med han/henne underveis. Reisen og møtene med intervjupersonene kan bidra til refleksjon og ettertanke som igjen kan gi intervjueren ny selvinnsikt.

I mitt forskningsprosjekt har jeg ønsket å ha en tilnærming som passer opp mot ”reisende-metaforen”. Hvert møte med de ulike informantene har påvirket meg som intervjuer, og har underveis gitt meg nye erfaringer og tanker rundt mine forskningsspørsmål og min problemstilling. Videre har ny kunnskap oppstått i en vekselvirkning mellom informanten og meg som intervjuer. Informanten har gitt innblikk i sine tanker og refleksjoner, som igjen har ført til nye tanker og refleksjoner i samtalen der og da.

I løpet av forskningen vil man tilegne seg en refleksivitet og bevissthet som man i følge Bruscia (2005b) kan ha to tilnærminger til. Den ene er å sette til side eller holde utenfor de refleksjonene man har gjort seg for å minimere deres effekt på studien. På denne måten forsøker man å beholde en viss grad av objektivitet. Den andre måten er å gjenkjenne og integrere materialet fra ens egen forforståelse inn i studiet. Dette blir en måte å bruke sin egen subjektivitet inn i studiet, og dette er en vanlig tilnærming innen hermeneutiske studier (Bruscia, 2005b). Det er denne siste tilnærmingen jeg har ønsket å bruke i min forskning.

Hermeneutikk er et sett med teorier som omhandler det å fortolke en tekst for så å skape mening ut av denne. Man er opptatt av at mening først kan forstås når den settes i sammenheng med helheten. På samme måte kan helheten først forstås når man ser på enkeltdelene. Dette utgjør en hermeneutisk sirkel der helheten og delene påvirker hverandre gjensidig (Alvesson & Sköldbberg, 2008). I mitt prosjekt har en av mine viktige utfordringer vært å forsøke å se sammenhengen og helheten i mine informaners uttalelser, samtidig som jeg har forsøkt å la hver enkelt informants stemme få komme fram og prege materialet.

Et annet viktig aspekt innen hermeneutikken, er oppfatningen av at man som fortolker tar med seg egne erfaringer og kriterier inn i tolkningsprosessen. Dette har sammenheng med at man er opptatt av å se helheten. Forskingen dreier seg ikke bare om selve fenomenene man studerer, men også om selve forskeren og hans/hennes bakgrunn. En viktig forutsetning for den hermeneutiske analyse er dermed forskerens/fortolkerens bevissthet rundt sin egen rolle i forsknings/fortolkningsprosessen (Bruscia, 2005b). Med dette kommer jeg inn på betydningen av refleksivitet i forskningen.

2.3 Refleksivitet i forskningen

Det er viktig å være seg bevisst at den kvalitative forskningen er en personlig prosess. Mine studier vil være preget av mitt syn, mine verdier, tanker og holdninger. Det har derfor vært

viktig at jeg på forhånd har reflektert over hva jeg har med meg av erfaringer og bakgrunn inn i forskningen. Dette er noe man bør være bevisst på både før, underveis og etter at man har gjort sine undersøkelser. Innen kvalitativ forskning er det ikke noe tydelig skille mellom forskeren og funnene (Bruscia, 2005b).

Stige, Malterud og Midtgarden (2009) har utarbeidet en modell for evaluering av kvalitativ forskning, og har i den forbindelse benyttet akronymet EPICURE, der hver av bokstavene står for viktige elementer i evalueringen: *Engagement, Processing, Interpretation, Critique, Usefulness, Relevance og Ethics* (Stige et al., 2009). Jeg vil her se nærmere på tre av disse momentene, som er av særskilt relevans for mitt prosjekt.

Engagement (involvering) refererer til forskerens personlige involvering, der hans/hennes opplevelse og subjektivitet er en del av studiet. Det er viktig å være bevisst sin egen forforståelse, slik at man ikke har forutinntatte meninger og oppfatninger med tanke på det man skal undersøke. Det kreves derfor stor grad av refleksivitet i egen forskning, og at man har en bevissthet og sensitivitet for forskeren som et ”instrument” (Stige et al., 2009). I mitt prosjekt har det for eksempel vært viktig at jeg har hatt en bevissthet rundt min egen rolle som musikkterapeut i kulturskolen. Det at jeg selv har med meg en del erfaringer fra dette feltet har naturlig nok preget mitt møte med informantene. På den ene siden har jeg kunnet ha en større forståelse for informantenes uttalelser enn en person uten disse erfaringene. På den andre siden har min erfaringsbakgrunn kunnet bidra til at jeg på forhånd har hatt noen forventninger og tanker om hvordan jeg trodde informantene ville svare. Det har dermed vært viktig å være bevisst disse tankene og erfaringene, slik at det er informantenes, og ikke mine tanker og refleksjoner som kommer fram.

Processing (bearbeiding), handler om prosessen med å produsere, bearbeide, analysere og tolke det empiriske materialet. Det er viktig å være grundig i dette, og at det hele tiden skjer en refleksiv prosess (Stige et al., 2009). I arbeidet med det empiriske materialet har jeg for eksempel stadig måttet gå fram og tilbake mellom de ulike delene, og vekslet mellom å se på delene og helheten, jamfør en hermeneutisk tenkning.

Relevance handler om forskningens relevans for utviklingen av faget, og hvordan studien kan bidra til ny kunnskap (Stige et al., 2009). Forskning innenfor en kulturskolekontekst vil ha

relevans for andre musikkterapeuter som jobber innenfor kulturskolen, og det vil kunne være et bidrag til den videre utviklingen av faget.

2.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

I det kvalitative intervjuet produseres kunnskap i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede, og det er en profesjonell samtale som bygger på dagliglivets samtaler (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009), beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en prosess i 7 stadier: *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering*. Jeg skal ikke ta for meg alle stadiene her, men si noe om de elementene som har stor betydning for forberedelsen av intervjuundersøkelsen. Før man tar til med selve intervjuene, er det viktig å kunne besvare spørsmål som omhandler *hva, hvorfor og hvordan*. Man må ha klart for seg *hva* som skal undersøkes, og innhente kunnskap om dette emnet. I mitt tilfelle har det vært viktig å skaffe kunnskap om den musikkterapeutiske rollen med utgangspunkt i et samfunnsmusikkterapeutisk perspektiv, samt kunnskap som kan gi en større forståelse av den musikkterapeutiske profesjonen. Det har også vært viktig å ha kunnskap om kulturskolen som institusjon, og om arbeidsmåter og organisering innenfor denne. Videre blir det viktig å klargjøre formålet med studien. *Hvorfor* skal dette undersøkes? Svaret på dette spørsmålet henger nøye sammen med min problemstilling. Etter å ha klarlagt disse to første spørsmålene må man se på *hvordan* man skal innhente informasjon. Her har det vært aktuelt å innhente kunnskap om ulike intervju- og analyseringsteknikker, og så bestemme seg for en metode. Intervjuet kan være åpent med minimal struktur, eller det kan være hypotesetestende med mer struktur (Kvale & Brinkmann, 2009). Det kvalitative intervjuet er bare en av flere varianter av intervjuet. Mens man i den ene enden av skalaen finner det fast strukturerte intervjuet, vil man i den andre enden av skalaen finne det terapeutiske intervjuet som har liten strukturingsgrad (Ryen, 2002). I min forskning har jeg lagt opp til et semi-strukturert intervju. Dette er mest utbredt innen kvalitativ forskning og kjennetegnes som navnet tilsier, av at det har en viss grad av struktur. Man har på forhånd satt opp noen hovedspørsmål, tema og stikkord som utgangspunkt for intervjuet, men uten at man har fastlagt detaljerte spørsmålsformuleringer og en fast rekkefølge av spørsmålene. Intervjuet har mange fellestrekk med en vanlig konversasjon, men har et større innslag av spørsmål (Ryen, 2002).

2.4.1 Utvalg av informanter

Innen kvalitativ forskning er det vanlig å gjøre et hensiktsmessig utvalg av deltagere. De blir ikke valgt ut med tanke på at resultatene kan bli generalisert, men fordi det er ting vi kan lære av å studere akkurat disse deltakerne (Wheeler & Kenny, 2005). Det er et mål å få innsikt i den enkelte informant, og få et innblikk i hvordan han/hun ser verden omkring seg. Istedenfor å forsøke å få til et representativt utvalg, er det viktig å ha et variert utvalg for å få fram bredden og ulikhetene. Det er en fordel å finne fram til informasjonsrike informanter, men allikevel ikke ukritisk velge de som villig stiller seg til disposisjon som informanter. De bør videre ha en viss kjennskap til både fenomenet og settingen man studerer (Ryen, 2002).

I mitt prosjekt har det vært viktig å finne informanter som har opparbeidet seg god erfaring som musikkterapeuter i kulturskolen, og som ikke nylig har begynt å jobbe innen denne settingen. Med noen års erfaring vil de i større grad ha kunnet danne seg noen tanker og refleksjoner rundt sin egen musikkterapeutrolle. De vil blant annet ha gjort seg ulike erfaringer med kulturskolen som arbeidsinstitusjon, opplevd de fordeler og utfordringer det er å jobbe innenfor en slik setting, ha opplevd diverse samarbeid med ulike aktører, samt fått kjenne på de ulike roller en musikkterapeut i kulturskolen balanserer mellom.

Mitt utvalg består av fem musikkterapeuter som representerer fem ulike kulturskoler i Norge. Noen jobber på mindre skoler i distriktet, mens andre jobber på større kulturskoler i byer der det er flere musikkterapeuter ved samme arbeidssted. Et antall på fem informanter tenker jeg vil være stort nok med tanke på omfanget av denne masteroppgaven. Jeg tror at disse musikkterapeutene til sammen vil kunne gi et utfyllende og interessant bilde av musikkterapeutens rolle i norske kulturskoler. Mitt utvalg har en overvekt av kvinner. Jeg hadde ingen intensjon om en slik skjev kjønnsfordeling, men det avspeiler kjønnsfordelingen blant musikkterapeuter i Norge.

2.4.2 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide¹ som skulle være min ramme for samtalene med informantene. Med utgangspunkt i problemstillingen formulerte jeg noen forskningsspørsmål som jeg ønsket å finne svar på. Intervjuspørsmålene ble igjen utledet fra disse forskningsspørsmålene. Disse ble min ramme for intervjuene, men med muligheter for variasjoner både i forhold til rekkefølge, formuleringer og eventuelle oppfølgingsspørsmål.

¹ Se vedlegg 1

Dette siden intervjuene skulle ha en semistrukturert form, der man ønsker en fleksibel samtale med rom for endringer og innspill underveis.

Siden det å foreta et forskningsintervju var helt nytt for meg, opplevde jeg stadig å gjøre meg nye erfaringer i løpet av intervjuprosessen, noe som førte til at jeg justerte og tilpasset intervjuguiden. Jeg ble nok også tydeligere i mine spørsmål og formuleringer i løpet av intervjuprosessen. Samtidig ser jeg i etterkant av intervjurundene at mye kunne vært gjort annerledes både i forhold til oppfølgingsspørsmål og utdyping av enkelte temaer.

Når det gjelder selve intervjuundersøkelsen, hadde jeg ett møte med hver av mine fem informanter. Intervjuene varte fra 45 min til 90 min. I samtalene opplevde jeg at temaene ble utdypet i ulik grad hos informantene, og at noen trengte flere oppfølgingsspørsmål enn andre. Dette gjenspeiles også i at ikke alle informantene preger datamaterialet i like stor grad. En utfordring har dermed vært å skape en presentasjon som både ivaretar helheten, men også hver enkelt informants stemme.

2.4.3 Analyse

I følge Kvale og Brinkmann (2009) begynner analyseprosessen allerede i intervjuet. Intervjupersonene kan selv oppdage nye forhold i løpet av intervjuet, gjennom de beskrivelser de gjør. Videre vil intervjueren i løpet av intervjuet fortolke og sammenfatte informantens uttalelser, og bekrefte og avkrefte utsagn ved å ”sende utsagn” tilbake til informanten. I neste omgang blir intervjuene transkribert, og på denne måten blir de strukturert for å kunne analyseres. I selve analysen blir intervjuenes egentlige mening utviklet (Kvale & Brinkmann, 2009, s 203).

Analysen skjer altså på flere nivå, og i flere faser. Transkriberingen av intervjuene er en viktig del av arbeidet på vei mot selve analysen. Her blir intervjuene omsatt fra talespråk til skriftspråk, og de skifter dermed fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009). Alle intervjuene jeg gjorde ble tatt opp på en digital lydopptaker, og de ble siden overført til datamaskin for videre transkribering. I transkripsjonsprosessen må man foreta en rekke valg, blant annet om man skal transkribere ordrett med alle gjentakelser, og alle ”fyllord” som ”eh”, ”mm” og så videre, eller om det skal omskrives til en mer formell, skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2009). I transkriberingen forsøkte jeg å gjengi alt så korrekt som mulig i forhold til den muntlige talen, og siden materialet ikke skulle brukes til en detaljert språklig analyse, men til en analyse med vekt på selve meningsinnholdet, modererte jeg unødvendige småord

og gjentakelser i analysekapittelet for å tilpasse sitatene til en mer skriftlig form. Jeg transkriberte også intervjuene til bokmål, uavhengig av hva slags dialekt informantene hadde. Disse tilpasninger til tross, vil jeg hevde at informantenes egne stemmer har blitt ivaretatt, og at meningen i intervjuene har kommet fram i sitatene.

Jeg har i min analyse av dataene tatt utgangspunkt i en systematisk tekstkondensering slik den blir beskrevet av Malterud (2011). Denne metoden er inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse. Giorgi beskriver 4 trinn i denne analysen: få et helhetsinntrykk, identifisere meningsbærende enheter, abstrahere innholdet i de meningsbærende enhetene og sammenfatte betydningen av dette (Malterud, 2011). Når arbeidet med transkripsjonene var fullført, leste jeg først igjennom alle disse for å skaffe meg en oversikt over materialet, og for å forsøke å se helhet og sammenhenger. Etter gjennomlesning av hvert intervju, skrev jeg ned noen temaer som oppsummerte innholdet i det enkelte intervju. Ved neste trinn i analysen benyttet jeg meg av analyseprogrammet Atlas.ti. Dette var en god hjelp i forhold til å identifisere meningsbærende enheter i intervjuene. Hver av de meningsbærende enhetene ble så kodet med en ”merkelapp” som kunne identifisere innholdet. Analyseprogrammet hjalp meg til å få bedre oversikt over materialet, og det gjorde at jeg på en god måte kunne systematisere de ulike kodene. I neste fase jobbet jeg med å kategorisere de ulike kodene ved at de ble gruppert inn i ulike kodefamilier. Dette var en prosess der jeg stadig måtte veksle mellom de ulike delene i materialet, og der navn på koder og kategorier stadig ble justert. I den siste fasen endte jeg så opp med noen mer endelige kategorier. Det var da tid for å sammenfatte innholdet i hver kategori og plukke ut aktuelle sitat som best mulig kunne belyse innholdet i den enkelte kategori. Også i denne fasen hadde jeg behov for å gå tilbake igjen til den første fasen der jeg leste igjennom transkripsjonene i sin helhet, for å se om det var andre nyanser eller temaer jeg hadde oversett, og som bedre kunne beskrive meningsinnholdet i de ulike kodefamiliene. Analyseprosessen har vært en møysommelig prosess der jeg stadig har måttet bevege meg mellom helheten og delene. Dette samstemmer også med en hermeneutisk tilnærming der helheten og delene får gjensidig påvirke hverandre (Alvesson & Sköldberg, 2008).

2.5 Ethiske refleksjoner

Det er viktig at etiske avgjørelser foretas gjennom hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2009) nevner fire områder det er vanlig å diskutere i forbindelse med etiske retningslinjer. Det første handler om *informert samtykke* som innebærer at intervjupersonene

får informasjon om målet for undersøkelsen, og om mulige fordeler og ulemper ved å delta i prosjektet. Det er også viktig at intervjupersonene deltar på frivillig basis, og at de er klar over at de kan trekke seg når som helst i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009). Før intervjuundersøkelsene fikk alle mine informanter et informasjonsskriv² som inneholdt disse elementene. De fikk også et sammendrag av intervjuguiden slik at de kunne være litt forberedt på det vi skulle snakke om.

Det andre kriteriet Kvale og Brinkmann (2009) beskriver, handler om *konfidensialitet*. Med konfidensialitet menes at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre personens identitet. I mitt prosjekt kan dette være en utfordring, da musikkterapi miljøet i Norge er svært lite. Det er ikke svært mange musikkterapeuter som jobber ved kulturskoler i Norge, så for musikkterapeuter som kjenner mange i fagmiljøet vil det nok ikke være helt umulig å kunne spore tilbake hvem de ulike informantene er. I mine transkripsjoner av intervjuene har jeg forsøkt å anonymisere informantene etter beste evne, og opplysninger som kan være med å bidra til å avsløre arbeidssted har blitt omskrevet. Videre har jeg valgt å behandle mine informanter kjønnsnøytralt da det vil gjøre konfidensialiteten lettere. I dette prosjektet ser jeg det ikke som noe stort poeng å fokusere på ulikheter i kjønn i forhold til hva jeg ønsker å finne ved hjelp av min problemstilling. Jeg har derfor ikke gjort noe forsøk på å få like mange informanter av hvert kjønn med i undersøkelsen. Prosjektet er også blitt meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og er blitt godkjent for gjennomføring³.

Et tredje aspekt Kvale og Brinkmann (2009) nevner som viktig, er forskerens ansvar for å tenke igjennom *konsekvensene* av en intervjustudie. Dette innebærer at man bør vurdere om intervjupersonene kan påføres skade ved å delta, og/eller om de kan ha forventede fordeler ved å delta. I første omgang tenker jeg at det å delta i et intervju som omhandler ens egen profesjon og rolle som musikkterapeut kan være med å bidra til ny innsikt og forståelse for informanten som deltar. I den vanlige jobbhverdagen har man gjerne ikke så mye tid til å reflektere over sin egen rolle. Et intervju som tar for seg disse temaene kan kanskje bidra til en større bevissthet rundt den enkelts musikkterapeutrolle, og betydningen den enkelte har på sin arbeidsplass. Ulemper ved et slikt intervju kan eventuelt være at informanten også får kjenne mer direkte på ting som ikke fungerer like bra ved arbeidsplassen, og at man kan føle at man kommer til kort på enkelte områder.

² Se vedlegg 2

³ Se vedlegg 3

Sist nevner Kvale og Brinkmann (2009) *forskerens rolle* som et viktig etisk aspekt å ta hensyn til, da intervjueren selv er et viktig redskap når det gjelder å innhente kunnskap i intervjusituasjonen. Forskerens integritet er da en avgjørende faktor, noe som handler om både forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet. Videre må forskeren balansere sin rolle i en spenning mellom profesjonell distanse og personlig vennskap. Musikkterapimiljøet i Norge er forholdsvis lite, og mange kjenner til hverandre innen dette miljøet. Selv om jeg da skulle kjenne til, eller ha truffet noen av informantene mine fra før, så ville det være viktig i denne situasjonen å ikke veksle mellom roller, men forsøke å være i en profesjonell forskerrolle.

3 Musikkerapeutens rolle og profesjon

I dette kapitlet vil jeg presentere teori jeg ser som relevant i forhold til mitt forskningsmateriale. I innledningen beskrev jeg kulturskolen som jobbarene, og hvordan musikkterapi som fag har etablert seg innenfor denne konteksten. Jeg tok videre for meg litteratur som sier noe om musikkterapi i kulturskolen, og litteratur som kan bidra til å sette søkelys på musikkterapeutens rolle, med fokus på en samfunnsmusikkterapeutisk tenkning.

Jeg vil starte med å se på den musikkterapeutiske profesjonen, og på profesjonsbegrepet generelt. Videre vil jeg ta for meg teori som kan være med på å belyse musikkterapeutens ulike roller med utgangspunkt i en samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming.

3.1 Musikkerapeutens profesjonsrolle

3.1.1 En musikkterapeutisk profesjon

Innenfor det musikkterapeutiske fagmiljøet har det vært sentralt å komme fram til tydelige definisjoner av musikkterapifaget som profesjon. Definisjoner er viktige for å kunne utvikle en profesjonell identitet (Stige, 2002) og er viktige verktøy for å kunne bidra i kritiske og reflekterte diskusjoner. Ved hjelp av en god definisjon kan man lettere reflektere over grenseoppganger og sammenhenger mellom musikkterapi og andre disipliner (Stige, 2002, s.184). Ruud (2010) peker på at det store mangfoldet i musikkterapifaget kan gjøre det vanskelig å gripe hva musikkterapi egentlig handler om. Ruud referer også til Bruscia (1998), som beskriver hvordan mål og metoder varierer både ut i fra ulike type klienter, ulike settinger og fra musikkterapeut til musikkterapeut (Bruscia, 1998). Stige (2012) kommenterer i forhold til dette at samfunnsmusikkterapi nok har bidratt til å gjøre det enda vanskeligere å navigere i dette allerede utfordrende landskapet. Dette fordi denne litt nyere retningen har ført til en stadig utvidelse og forandring av dagens musikkterapi (Stige, 2012). Innenfor en kulturskolekontekst kan man kjenne på nettopp dette enorme mangfoldet innen musikkterapifaget. I og med at musikkterapeutene gjennom kulturskolen også selger ut tjenester til andre institusjoner, beveger en seg ofte ut av det didaktiske arbeidsfeltet. Musikkterapeutene treffer et bredt spekter av mennesker med stort spenn i både alder og funksjonsgrad, alt fra barnehager til aldershjem, fra fengselsarbeid til psykiatri.

Som et bidrag til bedre å kunne definere det varierte musikkterapifaget, har Stige (2002, 2008) foreslått å skille mellom de tre nivåene profesjon, disiplin og praksisfelt. Han ser for

seg en bred forståelse av musikkterapi som disiplin, og har kommet med følgende definisjon: ”Music therapy as discipline is the study and learning of the relationship between music and health.” (Stige, 2002, s.198) Ved slik å sette søkelyset på musikk og helse, åpner Stige opp for å gjøre musikkterapi som disiplin til et bredere studiefelt, og da også med rom for både profesjonelle aktører og amatører. Når det gjelder musikkterapi som profesjonell praksis, har Stige kommet med følgende definisjon: ”Music therapy as professional practice is situated health musicking in a planned process of collaboration between client and therapist” (Stige, 2002, s.200). Om denne definisjonen sier blant annet Stige at han har ønsket å finne en gyllen middelvei mellom den snevre varianten som ser på musikkterapi kun som en kurativ praksis, og den videre definisjonen som tar for seg alle typer praksis en musikkterapeut vil engasjere seg i. Ved å bruke begrepet ”situated health musicking” sier han noe om at man i den profesjonelle praksisen forplikter seg til å fokusere på helsearbeid. Videre legges det vekt på at musikkterapi må bli forstått som en prosess som foregår i en sosio-kulturell kontekst der miljøet påvirker både individet og gruppa i utviklingen (Stige, 2002). Dette er svært interessant når det gjelder arbeid i kulturskolen, da denne typen musikkterapeutisk arbeid i hovedsak dreier seg om helsefremmende arbeid.

Ruud (2010) beskriver hvordan den siste utviklingen mot økende bruk av musikk i helsereelatert arbeid, sammen med visse former for samfunnsmusikkterapi, kan ha skapt ny usikkerhet om grensen mellom tradisjonell musikkterapi og andre former for helsefremmende arbeid med musikk eller musikkopplæring (Ruud, 2010, s.6). Det er ikke bare musikkterapeutene som har inntatt disse nye arenaene. Vi finner for eksempel utdannede musikere som har funnet sykehuset som en ny konsertarena, og vi hører om leger og sykepleiere som har tatt i bruk musikk i sitt arbeid. Denne utviklingen har ført til at musikkterapeuter har fått et behov for å forsvare sin profesjon i forhold til andre som viser tilstrekkelige ferdigheter til å jobbe innenfor en helseinstitusjon. I stedet for at vi skal føle oss truet av andre yrkesgrupper som berører vårt felt, foreslår Ruud at vi kan møte situasjonen ved å styrke disse gruppene gjennom veiledning og rollemodellering, og formidle kunnskap om forholdet mellom musikk og helse. Han sier videre: “Strengthening music therapy as a discipline and as a field of reflection that looks beyond music therapy as a toolkit of music therapy intervention techniques, will contribute to the growth of music therapy.” (Ruud, 2010, s.8). Vi bør i følge Ruud ha et bredt perspektiv på faget, heller enn en teknisk eller instrumentell tilnærming, for å styrke det ytterligere. Han påpeker også viktigheten av å se på verdien av relasjonen mellom musikkterapeuten og klienten. Det å erkjenne viktigheten av

denne, vil også kunne være med på å styrke den profesjonelle identiteten til musikkterapeuten (Ruud, 2010).

Hodne (2007) har i sin undersøkelse sett på den store variasjonen i musikkterapeutenes arbeidsfelt. En slik utvidelse av arbeidsfeltet kan også være med på å påvirke profesjonaliseringsprosessen, og musikkterapeutene kan stå i fare for å bli diffuse eller uklare som profesjonsgruppe, skriver Hodne. Samtidig kan den store variasjonen være positiv med tanke på utvikling av faget og rekruttering til profesjonen. Funnene fra undersøkelsen sier videre at det også er mange som har en annen stillingsbetegnelse enn musikkterapeut, og som utfører en del andre arbeidsoppgaver enn de rent musikkterapeutiske. Dette kan også bidra til at yrkesrollen blir noe diffus, og at det kan bli vanskelig å differensiere musikkterapeutene som profesjonsgruppe i forhold til andre profesjoner (Hodne, 2007).

3.1.2 Profesjonsbegrepet

Profesjonsbegrepet er et omstridt begrep som har vært gjenstand for diskusjoner og ulike forskningsperspektiv opp gjennom historien. I dagligtalen blir begrepet profesjon gjerne brukt løst om en rekke yrker, men i vitenskapelige definisjoner legges det stor vekt på utdanning. Et fellestrekk ved profesjonene er at de er basert på en fag- eller spesialistutdanning (Fauske, 1991). Molander og Terum (2008) definerer profesjoner som ”yrker med bestemte koblinger til høyere utdanning og forskning” og en type yrker som ”utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom spesialisert utdanning” (Molander & Terum, 2008, s.13). Det bør altså være en nær forbindelse mellom utdanningen og selve yrket, for at det skal kunne betegnes som en profesjon. I en del tilfeller er forbindelsen så nær at det foreligger et yrkesmonopol, noe som gjør at det er kun personer med en bestemt type utdanning som kan utøve dette yrket. Dette gjelder for eksempel leger, lærere og sykepleiere. Tidligere var profesjonsyrkene forbundet med stor prestisje og makt. I dagens samfunn, da høyere utdanning er blitt svært vanlig, har profesjonsbegrepet mistet noe av sin opprinnelige betydning. Allikevel, selv om tidene har forandret seg, ser man gjerne noen fellesnevner når profesjoner skal defineres. Dette er elementer som relasjonen mellom utdanning og yrke, sertifisering og ulike former for yrkesmonopol (Fauske, 1991). Dale (1989) beskriver seks betingelser som bør være tilstede for at en profesjon skal kunne oppstå. Disse er: *utdanning, kompetanse, motivasjon* til å opprettholde og videreutvikle denne særegne kompetansen, *samfunnsmessig godkjenning av yrket*, at det utvikles *yrkesetikk* og til slutt *metakritikk* - at det skjer en refleksjon og kritisk drøfting av profesjonens egen autonomi (Dale, 1989).

I noen land har man i dag oppnådd autorisasjon for musikkterapeuter, mens i andre land jobber man med dette spørsmålet. I Storbritannia oppnådde man for eksempel å få autorisasjon for musikkterapiprofesjonen i 1997. Som nevnt i innledningen, beskriver Stige (2012) hvordan det i ettertid har pågått diskusjoner i blant annet *British Journal of Music Therapy* i forhold til om denne profesjonaliseringsprosessen bare har vært av det gode (Stige, 2012). I Norge har ikke musikkterapiyrket oppnådd å få en beskyttet profesjonstittel, selv om dette har vært på agendaen i fagmiljøet i en årrekke. Det at faget fortsatt er ungt, og at man stadig har måttet jobbe for å befeste fagets posisjon i samfunnet, har bidratt til at man innen fagmiljøet har hatt mye fokus på profesjonsdanning og profesjonsutvikling. Som et innslag i profesjonsdebatten, argumenterer Ruud (1992) for at musikkterapien må utvikle en metakritisk holdning om den ønsker å etablere seg som en profesjon. Med dette mener han at vi må forankre musikkterapien i vitenskapelighet, og at vi er kritiske og reflekterte i forhold til den praksis og de metoder som råder i musikkterapifaget (Ruud, 1992, s. 21).

I sin masteroppgave om musikkterapi i fengsel tar Jarle Pettersen (2008) for seg Carr-Saunders & Wilsons modell som beskriver 3 kriterier for hvordan et yrke markerer sin profesjon som en legitimert profesjon, og han ser videre på disse i forhold til musikkterapifaget. Modellen beskriver som første kriterium at profesjonen må ha velutviklede former for opplæring. Dette hevder Pettersen at musikkterapeutene har fått gjennom universitets- og høyskolegrader. For det andre bør det utformes en etisk kodeks for yrkesutøvelsen. Dette er blitt gjort av MFO (Musikernes Fellesorganisasjon), og denne organisasjonen har spilt, og spiller en viktig rolle ved at den driver det meste av det formelle profesjonsutviklingsarbeidet for musikkterapeutene. Det siste kriteriet dreier seg om formelle adgangskriterier til yrket. Pettersen beskriver at dette er et kriterium der musikkterapeutene enda ikke kvalifiserer til profesjonsstatus. ”Musikkterapeut” er ikke en beskyttet tittel, og hvem som helst kan kalle seg musikkterapeut slik dette er i dag (Pettersen, 2008). En beskyttet tittel innebærer at man har en godkjent utdanning som danner en felles teoretisk plattform. Til forskjell fra dette er autorisasjon en offentlig godkjennelse fra departementet (Berger, 2006). I mars 2010 sendte de to musikkterapi-utdanningene i Norge⁴ inn en søknad til Helse- og omsorgsdepartementet med ønske om en endring i Helsepersonelloven § 48 første ledd, slik at musikkterapeuter blir innlemmet i gruppen av helseprofesjoner med autorisasjon. En slik autorisasjon mener man vil kunne være med på å tydeliggjøre

⁴ Musikkterapiutdanningen ved Griegakademiet, Universitetet i Bergen og Musikkterapiutdanningen ved Musikkhøgskolen i Oslo.

musikkterapeutenes rolle samt bidra til å representere en beskyttelse av pasientene. I følge NFMT (Norsk Forening for Musikkterapi) fikk man høsten 2012 avslag på denne søknaden (NFMT, 2012).

3.1.3 Profesjon og identitet

Profesjon handler mye om identitet, og om tilhørighet til ens egen profesjon. Heggen (2008) skriver at profesjonskvalifisering dreier seg om å identifisere seg med et yrkesfelt og en profesjon, og at man har behov for å identifisere seg som yrkesutøver i dette feltet. Hodne (2007) har blant annet sett nærmere på betydningen av å være flere musikkterapeuter på en arbeidsplass. Hun fant i sin undersøkelse at mange jobber alene som musikkterapeut ved sin arbeidsplass. Dette kan gjerne føre til at han/hun søker identitet til andre profesjonsgrupper på arbeidsplassen, fremfor å søke tilhørighet til sin egen profesjonsgruppe. De vil også kunne oppleve å møte større motstand på arbeidsplassen dersom de er de eneste innenfor sin faggruppe. På den andre siden kan motstanden snarere føre til en styrket yrkesidentitet heller enn en svekket yrkesidentitet, skriver Hodne (2007).

Så hva innebærer det egentlig å ha en yrkesidentitet, og hvordan kan denne bli utviklet og styrket? Heggen (2008) deler identitetsbegrepet inn i to, ved å skille mellom *kollektiv identitet* og *profesjonell identitet*. Den kollektive identiteten, eller profesjonsidentiteten, handler om at man samler seg om noen felles symbol som karakteriserer eller kjennetegner den enkelte profesjonen. De gjenkjennende elementene som kollektivet forholder seg til, er igjen med på å skape et kollektivt handlingsgrunnlag. Gruppeidentitet handler primært om felles symbol mer enn felles handling. Dette innebærer at den enkelte i praksis utøver yrkesrollen på svært forskjellige måter. Profesjoner kan i ulik grad skape sterk profesjonsidentitet blant sine medlemmer. Mens den kollektive identiteten dreier seg om en felles identitet for en yrkesgruppe, så handler den profesjonelle identiteten om den personlige identitetsdanningen som den enkelte utvikler i forbindelse med utøvelsen av sin yrkesrolle. Den profesjonelle identiteten blir ikke ferdig skapt i løpet av profesjonsutdanningen, men utvikler seg over tid i møtet med praksisfeltet. Personens sosiale og kulturelle bakgrunn, og kunnskapen som blir dannet i løpet av utdanningen og yrkesutøvelsen, danner til sammen grunnlaget for kvalifiseringen til den profesjonelle identiteten. Selv om profesjonsidentiteten er uttrykk for en kollektiv identitet, er allikevel ikke profesjonsidentiteten og den profesjonelle identiteten uavhengige fenomen. Utviklingen av den profesjonelle identiteten vil i større eller mindre grad bli påvirket av profesjonsidentiteten (Heggen, 2008).

Stige (2012) skriver at det å jobbe profesjonelt som musikkterapeut innebærer at man må ha en dobbel identitet: Man må både være forsker og utøver. Denne doble identiteten er noe musikkterapeutene har til felles med andre profesjoner, men det vil være egenskaper som er spesielle for musikkterapi. Som utøvende musikkterapeut er det viktig at man har kommunikative og terapeutiske ferdigheter, men også at man har kunstneriske sider (Stige, 2012).

3.2 Musikkterapeutens identitet og roller

3.2.1 Musikkterapien i møte med musikkpedagogikken

Siden mitt utgangspunkt for denne oppgaven er musikkterapeutens rolle innenfor en pedagogisk kontekst, har det vært viktig å se nærmere på hva som er blitt skrevet og erfart med tanke på musikkterapiens relasjon til musikkpedagogikken. I Norge har musikkterapeutene en lang tradisjon for samarbeid med spesialpedagoger og pedagoger, siden musikkterapien etablerte seg først innenfor det spesialpedagogiske feltet. Musikkterapi og musikkpedagogikk kan sees som to nært beslektede felt, og nettopp derfor har kanskje også musikkterapeutene hatt et behov for å tydeliggjøre forskjellene mellom disse to feltene.

Stige (1995) skriver at en differensiering mellom pedagogikk og terapi er viktig for å unngå inflasjon i terapibegrepet, og at man ikke ukritisk kaller mye av det man gjør for terapi. Man skal også være forsiktig med å ”terapeutisere” undervisningen slik at denne for eksempel ikke oppleves som invaderende for eleven. Stige oppsummerer dette slik: ”Musikalsk samhandling er musikalsk samhandling. Det er konteksten og kontrakten som avgjør om dette kan kategoriseres som terapi eller undervisning” (Stige, 1995, s.20). Samtidig ser vi at Stige på et senere tidspunkt, som referert til i avsnitt 3.1.1., har kommet med en definisjon der han utvider musikkterapibegrepet ved å se på sammenhengen mellom musikk og helse. En slik utvidelse av terapibegrepet bidrar kanskje til at det ikke lenger blir så viktig å differensiere like tydelig mellom de to fagområdene pedagogikk og terapi.

Bruscia (1998) sier om relasjonen mellom undervisning (pedagogikk) og terapi at de har det fellestrekket at de begge hjelper personen til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter (Bruscia, 1998, s. 176). Bonde (2002) ønsker å se på de to profesjonelle feltene musikkpedagogikk og musikkterapi ut fra grunntanken at de ikke står i motsetning til hverandre, men at de

komplementerer hverandre med musikken i sentrum. Bonde har en arbeidshypotese som lyder som følger: ”Terapi og pædagogik er/kan være forskjellige veje til samme (lærings)mål: Inden for musikområdet er der særlige muligheder for at lade musikterapi og-pædagogik komplettere hinanden via bevidst tilrettelæggelse af læringens specifikke affektive komponent: musikoplevelsen.” (Bonde, 2002, s.121-122)

Bonde skriver at det lenge har vært en stor avstand mellom musikkpedagogikk og terapi i faglitteraturen. Innenfor den musikkpedagogiske faglitteraturen har det ikke vært vanlig å nevne begreper som terapi og supervisjon. Innenfor musikkterapifeltet derimot har det vært en helt annen fagtradisjon, der det har vært naturlig å sette fokus på begreper innenfor spesialpedagogikk, didaktikk og læring. I dag ser det imidlertid ut til at fagfeltene musikkvitenskap, musikkpedagogikk og musikkterapi har begynt å nærme seg hverandre i større grad (Bonde, 2002).

Bonde oppsummerer at det i litteraturen brukes to kriterier til å identifisere grunnleggende likheter og forskjeller mellom musikkpedagogikk og musikkterapi. Begge de to læringsformene er opptatt av å endre atferd, men mens musikkpedagogikken jobber med å endre musikalsk atferd (som f.eks. lære seg nye musikalske ferdigheter), er musikkterapien mer opptatt av å endre ikke-musikalsk atferd gjennom musikken (som f.eks. innenfor motorikk, språk, sosial samhandling). Videre er man innenfor begge de to læringsformene opptatt av å jobbe med musikalske forløp av kortere eller lengre varighet. Her er musikkpedagogen mer orientert mot det musikalske produkt, mens musikkterapeuten er mer orientert mot den musikalske prosessen (Bonde, 2002, s.130-131).

Bruscia (1998) beskriver også noen grunnleggende og viktige forskjeller mellom musikkundervisning og musikkterapi. Han starter med å se på ulikheter mellom undervisning og terapi generelt, og viser til at de samme distinksjonene også gjelder for musikkundervisning og musikkterapi. Innenfor musikkundervisning er det å tilegne seg musikkunnskap hovedmålet, mens i musikkterapi er målene først og fremst helsesrelaterte. Musikkunnskapen fungerer mer som et middel til å oppnå andre mål. Innenfor musikkundervisningen er det et fokus på å tilegne seg kunnskap om den universelle musikken, mens innen musikkterapi er hovedfokuset den musikken som er sentral for elevene/klientene. Når det gjelder relasjonen mellom studenten og læreren, er dette begrenset til å dreie seg om musikalske forhold, mens det innenfor klient-terapeut-relasjonen, handler

om forhold som dreier seg om helse, og som man kan jobbe med gjennom musikken (Bruscia, 1998, s. 176-177). Pettersen (2008) viser gjennom noen av sine funn hvordan musikkpedagoger og musikkterapeuter kan ha noe forskjellig fokus i sitt arbeid. I sitt case-study i norske fengsel, fant han blant annet at musikkklærerne fokuserte mer på høy kvalitet på de musikalske produktene, og at de var mer opptatt av fagplanen enn musikkterapeutene var. Musikkterapeutene så ut til å være mer opptatt av at de innsatte skulle få mestringsopplevelser og økt selvbilde (Pettersen, 2008).

Hva skal så til for en større tilnærming og forståelse mellom disse to fagfeltene? Og hva kan musikkpedagogikken og musikkterapien faktisk tilføre hverandre? Innenfor det spesialpedagogiske feltet har man gjerne vært redd for selve terapibegrepet, og for en ”terapeutisering” av undervisningen. Dette skyldes at terapibegrepet for de fleste pedagoger gjerne har vært knyttet til en medisinsk eller psykologisk/psykoterapeutisk tankegang med en ”patologiserende” forståelse av eleven som har vært fremmed for dem. Bonde (2002) hevder at dette problemet neppe kan løses bare ved å jobbe med begrepsdefinisjoner, men at det heller kan løses ved at man klarer å skape en reell forståelse av hva musikkterapi faktisk er (Bonde, 2002).

3.2.2 Et utvidet terapibegrep

Er det egentlig musikkterapi jeg driver med? Dette er et tilbakevendende spørsmål mange musikkterapeuter har hatt behov for å stille seg. Det at musikkterapeutene i dag jobber innenfor et bredt spekter av praksisfelt, med store variasjoner i arbeidsoppgaver, har bidratt til forvirring om både musikkterapeutrollen og terapibegrepet. Innenfor noen praksisområder, som for eksempel arbeid på sykehus og i psykisk helsevern, er det naturlig å snakke om musikkterapi som kurativ behandling, og som ”terapi” i mer tradisjonell forstand. Snakker man derimot med musikkterapeuter som jobber i blant annet skole, barnehage og fengsel, vil man kunne oppleve at terapibegrepet er et litt mer belastet uttrykk. Det at musikkterapifeltet stadig har blitt utvidet, har bidratt til at musikkterapeutene som yrkesgruppe har fått en rekke ulike roller. Dette har nok også vært med på å sette i gang en ny diskusjon blant musikkterapeuter i forhold til hva slags teorier som best kan støtte den utviklingen man har vært inne i.

I praksis av mer samfunnsmusikkterapeutisk art, har ikke synet på terapi vært like selvfølgelig som innenfor mer tradisjonell terapi i individuelle settinger, skriver Stige (2002). Han nevner i

den forbindelse et eksempel fra Venja Ruud Nilsen sin praksis i et kvinnefengsel. Her blir bandaktiviteter brukt for å støtte prosesser av sosial integrering og tilpassing til samfunnet. Ruud Nilsen forteller her om hvordan kvinnene i fengselsbandet kunne utbryte etter en time: ”Dette er bra, dette er terapi for meg!”. Allikevel ønsket ikke disse kvinnene at bandtilbudet de hadde i fengselet skulle kalles for terapi (Stige 2002). Aftret (2005) beskriver også hvordan hun i sin musikkterapijobb opplever at ”terapi-begrepet” i noen sammenhenger kan bli belastende å bruke. I noen settinger opplever hun å ha en tydelig og definert rolle der hun kaller sin praksis for musikkterapi. I andre praksiser er hun nøye på å ikke kalle det terapi da hun er redd at det kan virke stigmatiserende for tilbudet. Dette fordi man gjerne forbinder terapi med å kurere noe sykt. Et eksempel på dette er hennes arbeid med musikkgruppene *musikk i livets begynnelse*. Her var hun redd terapibegrepet ville kunne virke stigmatiserende. Hun opplevde at terapibegrepet heller ikke dekket målsettingen i forhold til at dette var et helsefremmende tiltak. Det var dermed viktig for henne å presisere at tilbudet ikke var musikkterapi, men at hun som leder av tilbudet var musikkterapeut. Selv i de praksisene som ikke benevnes som musikkterapi, opplever hun at terapeutens faglige kompetanse og personlige egenskaper er viktige for at det skapes et godt tilbud for deltakerne. Aftret opplever her tilbudet som forebyggende og helsefremmende, og at musikkterapeuten har rollen som en slags veileder (Aftret, 2005).

Stige (2002) påpeker viktigheten av å ha en sensitivitet overfor konteksten når man bruker begrepet ”terapi”. For musikkterapeuter flest vil det neppe være tilfredsstillende dersom man skulle begrense den siste delen av musikkterapi-begrepet til å gjelde kun behandling av sykdom og funksjonssvikt. Dette vil nok være en for snever forståelse av begrepet for mange. Mange musikkterapeuter jobber innenfor områder som ikke kan bli kategorisert som behandling. Dette gjelder for eksempel arbeid som habilitering, rehabilitering, helsefremmende og palliativ omsorg, skriver Stige (Stige, 2002, s. 182). Som nevnt i kapittel 3.1.1, har Stige kommet med en definisjon av musikkterapi som disiplin hvor han fokuserer på relasjonen mellom musikk og helse. Et slikt bredere fokus kan bidra til at man unngår diskusjoner om hvilke musikkterapeutiske praksiser som fortjener benevnelsen ”terapi” og ikke. I en del sammenhenger vil man i stedet kunne snakke om helsefremmende arbeid, mens ”terapi” i begrepets tradisjonelle forstand da bare vil være en av flere muligheter. Stige hevder videre at det vil kunne være fruktbart å samarbeide med relaterte disipliner som medisin, psykologi, musikkvitenskap, sosiologi og antropologi for å utvikle identiteten til disiplinen musikkterapi videre (Stige, 2002).

3.2.3 En utvidet rolle

Som vi ser i avsnittet ovenfor, har utviklingen innen samfunnsmusikkterapi påvirket musikkterapifaget som fagområde ved å bidra til en diskusjon om et utvidet terapibegrep samt om en utvidet musikkterapeutrolle. Aftret (2008) skriver at hun som musikkterapeut anvender sin kompetanse til å bruke musikk på nye arenaer og i nye kontekster (Aftret, 2008, s.251). Jeg vil her se nærmere på samfunnsmusikkterapibegrepet for å skape en større forståelse for hvordan dette har påvirket vår rolle. Når det gjelder hva som kjennetegner samfunnsmusikkterapi, har flere forfattere kommet med sine definisjoner av dette begrepet. Stige (2002) beskriver blant annet to aspekter i forhold til samfunnsmusikkterapi. Den ene er musikkterapi i samfunnet, og den andre er musikkterapi som kan bidra til forandringer i samfunnet. Med dette menes at samfunnet ikke bare er en kontekst å jobbe i, men også en kontekst å jobbe med. Begge disse dimensjonene krever at musikkterapeuten er sensitiv til den sosiale og kulturelle konteksten, og at han/hun er opptatt av en sosial og kulturell forandring (Stige, 2002). Bruscia (1998) peker også på den viktige vekselvirkningen mellom individet og samfunnet i sin definisjon. Han beskriver formålet som todelt. På den ene siden skal man forberede klienten til å delta i samfunnet/fellesskapet, og til å bli en del av det. Samtidig skal man forberede samfunnet til å ta imot klienten med aksept og forståelse (Bruscia, 1998).

Ansdell (2002) er en av dem som har argumentert for å utvikle en bredere teoretisk modell som kan støtte den omfangsrike og varierte musikkterapipraksisen som finnes i dag. Ansdell (2002) beskriver en såkalt "konsensus-modell" som han hevder er utilstrekkelig i dag dersom man ser den i forhold til samfunnsmusikkterapeutisk praksis og teori. Med begrepet "konsensusmodell" mener han den tenkning som gjennom tidene har vært etablert i musikkterapi miljøet, både gjennom utdanningsinstitusjoner og i mye av den samtidige litteraturen. I sin skildring av "konsensus-modellen" er nærmeste rollemodell en psykoterapeut. Her finner man et tydelig skille mellom klient- og terapeutrollen med vekt på en profesjonell relasjon. Målet er å etablere en terapeutisk relasjon gjennom musikken, og i denne relasjonen er psykologiske faktorer viktigere enn de sosiale og kulturelle. Et annet viktig aspekt er at musikkterapeuten har som mål å få kunnskap om klienten. Dette kan for eksempel skje ved at man tolker og forstår det symbolske materialet som kommer fram i samspillet (Ansdell, 2002).

En ”samfunnsmusikkterapeut” forsøker i stedet å balansere sin identitet både som musiker og terapeut. Som musiker ønsker man å fremme musikk og ”musicking” for individet og miljøet, og som terapeut ønsker man å jobbe med faktorer som forhindrer en persons tilgang til disse. ’A therapeutic musician in residence’ is how many Community Music Therapists see themselves” (Ansdell, 2002, s. 133). De ser alltid sin rolle i kontekst, ved at materielle, sosiale og kulturelle situasjoner påvirker deres arbeid. Man ønsker her at relasjonen mellom klient og terapeut skal være så likeverdig som mulig. Terapeuten kan inneha ulike roller i forhold til klienten, avhengig av settingen (Ansdell, 2002).

I musikkterapimiljøet i Norge er det nok et fåtall av musikkterapeutene som identifiserer seg med ”konsensusmodellen”, da den spesialpedagogiske tradisjonen lenge har preget både praksisfeltet og utdanningen. Mange musikkterapeuter har nok også opplevd at de lenge før ”samfunnsmusikkterapi-begrepet” kom inn for fullt, har jobbet innenfor en samfunnsmusikkterapeutisk modell. Samtidig setter sammenligningen mellom ”konsensusmodellen” og en mer samfunnsmusikkterapeutisk retning, fokus på et skjæringspunkt mange har opplevd å jobbe i. Dermed kan en slik kontrastering gjerne være med å bekrefte og synliggjøre elementer ved den praksisen musikkterapeuter jobber innenfor.

Flere forfattere framhever viktigheten av å ta hensyn til klientens kontekst når man jobber ut i fra en samfunnsmusikkterapeutisk tilnærming. Ansdell (2002, s.120) hevder at samfunnsmusikkterapi er en tilnærming til å jobbe musisk med mennesker i en kontekst, og at man her tar hensyn til sosiale og kulturelle faktorer. Pavlicevic (2004, s.45) beskriver også kontekstens avgjørende betydning i forhold til å kunne jobbe som samfunnsmusikkterapeut. Hun sier blant annet at det er viktig å forstå seg selv som en del av den sosiale, fysiske og musiske konteksten man jobber innenfor, og at man får en forståelse av kontekstens meninger og verdier.

Ruud (2004a), trekker fram framføringsaspektet som et vesentlig element innen samfunnsmusikkterapien. Han ser på dette som en nødvendighet for at det skal kunne skje en utveksling med et samfunn/fellesskap, og trekker videre fram den økologiske karakteren til samfunnsmusikkterapi som viktig. Han peker på hvordan systemteori kan hjelpe oss til å se hvordan ulike fenomen er relatert til hverandre, og hvordan man kan påvirke en del av et system ved å jobbe i en annen del av systemet (Ruud, 2004a). Ruud påpeker at framføringsaspektet er noe av det som særpreger denne retningen, og han legger dette også til

grunn i sin definisjon av community music therapy: ”Community music therapy/samfunnsmusikkterapi er en reflektert bruk av framføringsbasert musikkterapi innenfor et systemisk perspektiv”. (Ruud, 2004b, s.33). Om dette skriver han videre at *reflektert* bruk innebærer at man tar hensyn til begreper som *kontekst* og *kultur*, og de etiske vurderingene ved å sette klientene sine opp på en scene. Samtidig skriver Ruud videre at dette ikke er nok for å kunne definere dette som community music therapy. Deltakerne må også kunne oppleve en tilknytning til nærmiljøet slik at både nærmiljøet og deltakerne kan påvirke hverandre (Ruud, 2004b, s. 33-34)

Stige (2004) kritiserer imidlertid Ruud sin definisjon av samfunnsmusikkterapi ved at han mener det blir for snevert å linke spesifikke metoder eller type aktiviteter til spesielle former for praksis. Han reagerer også på at Ruud ser ut til å etablere framføring som en definerende metode i samfunnsmusikkterapi. Stige påpeker at dette er en god metode for enkelte klienter, men for andre kan det være irrelevant og ikke særlig hensiktsmessig.

3.2.4 Ut av terapirommet – opp på scenen

Som musikkterapeut på en kulturskolearena må man gjerne forholde seg til at man jobber innenfor en kontekst der kulturarbeid står i sentrum. Elevene på kulturskolen deltar jevnlig på interne konserter, men det skjer også større oppsetninger der man samarbeider på tvers av disipliner, og hvor man går sammen om større oppsetninger og produksjoner. Siden et slikt kulturarbeid er en naturlig del av arbeidet på en kulturskole, ser jeg det her som relevant å ta for meg noe litteratur som tar for seg hvordan framføring kan være en konstruktiv måte å jobbe på innenfor en samfunnsmusikkterapeutisk tankegang, jamfør Ruuds (2004b) definisjon av samfunnsmusikkterapi.

Ansdell (2005) er en av dem som vektlegger betydningen av framføring innenfor en samfunnsmusikkterapeutisk modell, og skisserer i sin artikkel ulike aspekter og paradokser ved bruk av denne arbeidsformen. Blant annet beskriver han hvordan framføring kan være et godt terapeutisk virkemiddel for både individer og samfunn, og hvordan det kan ha positive helsemessige betydninger. Ifølge Ansdell kan dette arbeidet holde fokus på prosessen, samtidig som man jobber mot et mål. Arbeidsformen kan dermed balansere individuelle og felles behov. Framføringer kan også bidra til å skape og opprettholde nettverk av relasjoner mellom mennesker, institusjoner og samfunn (Ansdell, 2005, s.4-5)

Samtidig setter Ansdell (2005) søkelyset på at framføring ikke alltid er positivt for alle typer musikkterapi. Det kan være en positiv ressurs for noen, men det er viktig å være bevisst på både mulighetene og fallgruvene som ligger i det å framføre. Han trekker fram to sider ved framføring som sier noe om dette paradokset. Framføring kan på den ene siden bli oppfattet som press. Situasjonen vil da være dominert av forventninger, press og bedømmelse, og vil da kunne gi utøveren negative og stressladede opplevelser. På den andre siden kan framføring være en slags ”åpenbaring”, der framføringen blir en høydeopplevelse som videre kan være et utgangspunkt for identitetsbygging, musikalsk fellesskap og sosialt håp (Ansdell, 2005, s.17-18).

Turry (1999) beskriver også hvordan framføring kan være positive bidrag i den terapeutiske prosessen, samtidig som han vektlegger at man skal ta på alvor de fallgruvene som kan oppstå. Framføring har hjulpet noen klienter til å begynne å etablere sin egen identitet, og til å uttrykke seg på en måte man ikke har kunnet oppnå kun gjennom samtale. Det å dele sine indre opplevelser med et publikum, kan være en måte å verdsette ens egne forandringer på. Videre kan det å gjøre opptak av musikk som er blitt skapt i en terapisisituasjon, bidra til å gjøre det mulig for klienten å dele personlige opplevelser og følelser med andre på en god og meningsfull måte. Selve framføringsprosessen kan være med på å bringe nye temaer på banen, som man så kan ta med tilbake i terapiprosessen. Det blir imidlertid svært viktig at musikkterapeuten veileder klienten i denne prosessen, blant annet ved å se på hva som er klientens drivkraft, og hva slags tematikk klienten er opptatt av. Dette vil være viktig for å få øye på hva framføringen og opptakene faktisk betyr for klienten (Turry, 1999).

Samtidig setter Turry (2005) også søkelyset på de fallgruvene som kan oppstå når man velger å opptre sammen med en klient. Han legger vekt på at terapeuten fremdeles må guide og observere den terapeutiske prosessen, selv om han opptre sammen med klienten. Han nevner noen viktige spørsmål som terapeuten bør tenke over i forhold til en opptreden. Spørsmålene dreier seg om terapeuten er bevisst i forhold til sine egne hensikter med framføringen, om hvem som nyter fordelene av å framføre, og om avgjørelsen i forhold til det å framføre er blitt gjort i samarbeid med klienten. Ved å ta stilling til disse spørsmålene, skapes det en bevisstgjøring rundt rollene som terapeut og klient ved en opptreden. Det blir viktig at ens egne behov ikke overskygger klientens behov. Til tross for disse fallgruvene, konkluderer Turry med at det å opptre for andre kan være med på å synliggjøre både for klienten og

omverdenen at det har skjedd en endring hos klienten. Videre kan en framføring være med på å bidra til både mestringsfølelse og selvfølelse (Turry,2005).

4 Presentasjon av empiri

I dette kapittelet vil jeg ta for meg resultatene av intervjuene ved å presentere dem i ulike kategorier. Jeg vil forsøke å gi et helhetlig bilde av det informantene forteller, men samtidig trekke fram den enkelte informants stemme ved å referere til utvalgte sitater.

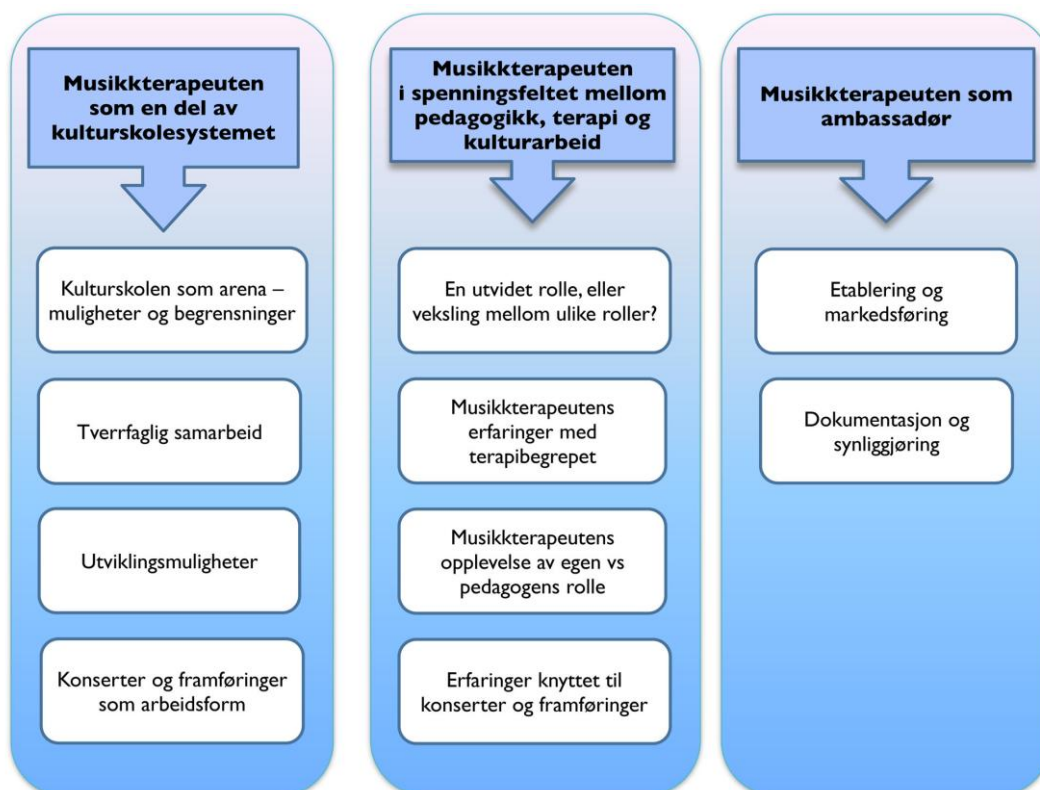
Alle mine fem informanter er musikkterapeuter som jobber i ulike kulturskoler. Det finnes en rekke fellestrekk, men også en del ulikheter når det gjelder organisering av stillingene, samt de arbeidsformer og metoder som den enkelte musikkterapeut benytter. Alle informantenes stillinger kjennetegnes ved at de er varierte. Alle jobber med et bredt spekter av mennesker i ulike aldre, og med store variasjoner i funksjonsnivå. Noen av dem arbeider på små kulturskoler ute i distriktet der de er alene som musikkterapeuter. De har ofte startet i en mindre stilling, og så arbeidet over tid for å få etablert en større stillingsprosent. Rektorene ved disse kulturskolene har da gjerne vært viktige bidragsyttere ved å vise vilje og engasjement for å opprette og utvide musikkterapistillingen. For noen har også midler fra foreninger og private aktører spilt en viktig rolle for at et musikkterapi-prosjekt har kunnet komme i gang. Enkelte informanter har hatt muligheten til å samarbeide med musikkterapeuter på sin egen arbeidsplass, noe som dermed har ført til andre typer erfaringer.

Noe som ser ut til å variere en del mellom de ulike kulturskolene, er vektingen av elevplasser i kulturskolen i forhold til salg av tjenester ut fra kulturskolen. På noen av kulturskolene er det ingen, eller kun en liten bit av stillingen som er rettet mot elever med elevplass ved kulturskolen. Størstedelen av stillingene blir solgt ut til andre aktører som skoler, barnehager, barnevern, dagsenter for psykisk utviklingshemmede og sykehjem. Kulturskolens viktigste funksjon i disse tilfellene blir som en administrativ base. For andre er elevplassene en svært viktig del av jobben, og kan utgjøre så mye som halvparten av stillingen. Resten blir så solgt ut til ulike aktører. På de kulturskolene der det er ingen, eller få elevplasser i musikkterapeutens stilling, er det musikkpedagoger som tar seg av den tilrettelagte musikkopplæringen, i stedet for, eller i tillegg til musikkterapeuten.

For noen musikkterapeuter inngår også veiledning som en del av stillingen. Dette kan innebære veiledning til musikkpedagoger ved kulturskolen som har elever med spesielle behov, eller det kan være kursing og mindre oppdrag som selges ut fra kulturskolen. På noen kulturskoler er hovedfokuset først og fremst rettet mot barn og ungdom, mens på andre kulturskoler har man i tillegg en bit av stillingen også rettet mot eldre.

Når det kommer til de arbeidsformer og metoder som preger den enkelte musikkterapeuts arbeidsdag, så er det flere likheter som beskrives. Flere definerer seg selv som ”poteten” ved kulturskolen, som har en allsidig jobb med mange ulike og varierte oppgaver. Det kommer også fram en del fellestrekk ved tilnærming til elevene/klientene. I sin beskrivelse av arbeidsformer og metoder, vektlegger flere av musikkterapeutene viktigheten av å møtes der og da i musikken, og at man gjerne har en grovramme som man improviserer ut fra, i forhold til hvor eleven er akkurat denne dagen. Man har gjerne noen faste aktiviteter som utgangspunkt for det som skal skje i timen, men med rom for endringer etter elevens/klientens dagsform. Instrumentopplæring blir også nevnt som en aktuell arbeidsform av flere. En av musikkterapeutene skiller seg ut ved å bruke musikkteknologi som sitt viktigste verktøy. Elevene/klientene får her mulighet til å spille inn sin egen musikk som de senere får høre på. Av denne musikkterapeuten blir også lytteteknikker tatt i bruk, der eleven får høre på musikk, for etterpå å fargelegge til denne musikken. Dette kan da være et utgangspunkt for samtale. Flere trekker også fram mestring som et viktig begrep, og at man jobber ut i fra en ressursorientert tankegang der det blir viktig å ta tak i elevenes/klientenes ressurser.

Det overordnede temaet for min undersøkelse har vært å se på hvordan musikkterapeuter i kulturskolen opplever sin egen rolle. Ut fra analysen har jeg kommet fram til tre hovedkategorier som på ulike vis er med på å belyse dette:



Den første hovedkategorien ser jeg som litt overordnet de andre kategoriene, da den legger forutsetningene og grunnlaget for de andre. Likevel har jeg valgt å definere denne som en egen kategori, for å belyse mer spesifikt hva det vil si for musikkterapeutene å ha kulturskolen som sin arbeidsplass. De andre hovedkategoriene vil på hver sine måter ta for seg ulike aspekter som trer fram som sentrale, som en konsekvens av at musikkterapeutene jobber innenfor et kulturskolesystem.

4.1 Musikkterapeuten som en del av kulturskolesystemet

Denne kategorien omhandler musikkterapeutenes opplevelser av å ha kulturskolen som arbeidsplass. Vi får innblikk i hvilke muligheter og begrensninger som ligger her, og hvordan denne arenaen innbyr til tverrfaglig samarbeid. Videre forteller informantene om hvordan konserter og framføringer kan være en naturlig arbeidsform på kulturskolen og hvilke utviklingsmuligheter de ser for seg videre med kulturskolen som sin arbeidsplass.

4.1.1 Kulturskolen som jobbarena - muligheter og begrensninger

Et fellestrekk for alle informantene er at de på ulike vis ser mange muligheter ved å ha kulturskolen som sin jobbarena. Informant A beskriver følgende:

A: (...) så synes jeg jo at kulturskolen er en ypperlig tilknytning, altså som en base for musikkterapeuter, for jeg ser at det ligger store muligheter i kulturskolen, både når det gjelder kjøp og salg av tjenester. At vi kan tilby musikkterapi både til skoler og barnehager og institusjoner og fengsel og eldrecenter og boliger - og hva som helst. Jeg ser kjempestore muligheter der, jeg.

Kulturskolen beskrives som en viktig arena for å kunne nå ut til nye felt og nye målgrupper, og at den slik kan være med å bidra til å skape et bredt musikkterapitilbud innenfor en kommune. Samtidig blir den for musikkterapeutene en fast ”base” som gjør at man har følelsen av tilhørighet et sted. Informant B trekker fram det musikalske fellesskapet ved kulturskolen som viktig. Gjennom det musikalske fellesskapet med andre kollegaer opplever informanten å få utfordringer musikalsk, da det er et veldig høyt nivå på de andre lærerne. Dette betyr ikke nødvendigvis at man selv må holde et like høyt nivå, men at man blir inspirert og utfordret til å øve på de ulike instrumentene. Til tross for at ikke alle musikkterapeutene jobber direkte på kulturskolen i løpet av ei uke, har kulturskolen allikevel stor betydning i form av å være en fast forankring, som blant annet kan tilby musikkterapeutene å være en del av et større musikalsk fellesskap.

Informant C vektlegger kulturskolens generelle anerkjennelse og renommé som viktig når man skal jobbe ut mot nye felt.

C: Altså at kulturskolen er jo og veldig anerkjent, og - når du kommer med kulturskolen bak deg, så har du på en måte et sånt normalitetsstempel, når du kommer ut der som musikkterapeut. Det er og kanskje med på at folk takker fort ja til deg - at den har sitt renommé (..) - og at vi på en måte får være med på den, sant? Ja- og så det at vi er en veldig naturlig del av det kommunale tilbudet. Det og åpner opp, sant? At vi kan være med på ting.

I det store og det hele er det de mange mulighetene ved å ha tilhørighet til en kulturskole som framheves når musikkterapeutene skal beskrive sine jobber. Allikevel er det også noen begrensende faktorer som kommer fram i samtalene med informantene. Gjennomgangstemaet er da den begrensningen som ligger i de økonomiske rammene. Her er det gjerne kommuneøkonomien som bestemmer fra år til år hvor mye man har å rutte med. Begrenset økonomi setter grenser for hva man kan gjøre i forhold til lokaliteter, oppdatering og innkjøp av nytt utstyr, og styrer rammene for hvor mye den enkelte elev kan få av tid i sin undervisning.

Informant B beskriver liten tid med hver enkelt elev som den største begrensningen i jobben. Her viser det seg å være forskjeller på den tiden man har i forhold til en elev som har elevplass på kulturskolen, og den tiden man har med elevene når tjenester selges til andre skoler. Informanten påpeker at kulturskolen er mer låst i sin faste tidsramme da hver elev får tildelt kun 20 minutter pr uke. Dette er da tjenester som er subsidiert av kommunen. Ute i skolene blir det annerledes fordi den enkelte skole selv bestemmer hvor mye de ønsker å kjøpe tjenester for.

Informant C nevner viktigheten av å ta vare på seg selv i jobben, og at man bør sette noen grenser for seg selv for at man ikke skal bli utbrent. Ledelsen ved denne informantens kulturskole har oppfordret musikkterapeutene til å prøve å unngå korte oppdrag når de skal reise ut til kunder. Oppdragene bør ha en varighet på minst to timer så man ikke bruker altfor mye tid og krefter på å reise. Det er altså ikke bare økonomi som er en begrensende faktor. Som musikkterapeut i kulturskolen blir det også viktig å skape noen gode rammer for at man skal kunne holde ut lenge i jobben sin.

4.1.2 Tverrfaglig samarbeid

De fleste av informantene har mange ulike samarbeidspartnere i sine kulturskolejobber. Samarbeidet skjer gjerne på flere ulike nivåer, og det skjer også på ulike arenaer både innad i

kulturskolen og utenfor kulturskolen. Aktuelle samarbeidspartnere kan være assistenter, foreldre, lærere, spesialpedagoger, musikkpedagoger, fysioterapeuter, ergoterapeuter, rektorer, inspektører, PPT, psykologer og BUP. Til sammen utgjør de aktuelle samarbeidspartnerne et bredt spekter med ulik faglig ballast. Informantene fremhever betydningen og viktigheten av å ha disse ulike samarbeidspartnerne. Informant A beskriver hvordan vedkommende opplever å gjøre en mye bedre jobb når samarbeidet med de ulike personene rundt glir godt. Informanten vektlegger samarbeid og nettverksbygging som veldig viktig i jobben.

Flere informanter trekker fram at de er med på fellesmøter på kulturskolen, og at dette er viktig for å være en del av helheten. Kulturskolene har også gjerne større prosjekter og forestillinger som en del av sin virksomhet, og på slike arrangement er gjerne flere av musikkterapeutene med, selv om de ikke har med seg egne elever. Informant B forteller om hvordan musikkterapeutene ofte er med på prosjekter på kulturskolen selv om de ikke har med seg noen egne elever. Informanten opplever det som flott å få være med på dette, både for å få brukt den musikalske biten av seg selv, men også for å bli kjent med de andre kollegaene.

En annen informant beskriver hvordan kulturskolen satser på store produksjoner, og hvordan vedkommende er med og spiller en viktig rolle i dette. Informant D forteller:

D: (...) vi har spilt Viva la vida til Coldplay - der de yngste fiolinistene på 7-8 år spiller riffet på en streng, og de store gutta spiller i band, og du har dansere som danser, og du har et kor som kommer inn og synger og full pakke, sant? - som jo gjør at på en måte hele kulturskolen bare står der og synger sammen, sant. Stort fellesskap - sånn - virkelig sånn - community music therapy, sant? og foreldrene i salen reiser seg og vi synger: Å å å - sammen, sant?

S: Så fantastisk

D: Så både for lærere og elever og ikke minst meg sjøl - er det en sånn kjempeopplevelse, sant?

S: Så der er det sånn at dere samarbeider over hele fjøla?

D: Hele fjøla!

Musikkterapeutene kan altså også ha viktige roller som støttespillere og samarbeidspartnere i forhold til større prosjekter og oppsetninger der de bidrar med sin kompetanse. Noen framhever også betydningen av samarbeid med musikkpedagoger, og hvordan man i dette samarbeidet kan ha en gjensidig utveksling av erfaringer. Informant D beskriver for eksempel hvordan vedkommende har byttet timer med danselæreren, og at de da på hver sin måte har kunnet tilføre noe til hverandres elevgrupper.

Med sin musikkterapeutiske fagkompetanse er musikkterapeutene med på å tilføre noe som supplerer og styrker den tverrfaglige kompetansen ved kulturskolen. I tillegg til å jobbe direkte med musikkterapeutisk arbeid med elever/klienter, er de fleste musikkterapeutene også viktige bidragsyttere i fagmiljøet ved den enkelte kulturskole. Dette kan være i veiledning, gjensidig fagutveksling med andre fagpersoner, samt ved at de har vært viktige støttespillere ved større produksjoner og oppsetninger.

4.1.3 Utviklingsmuligheter og potensiale

Et gjennomgangstema blant informantene er ønsket om å kunne være flere musikkterapeuter ved den samme kulturskolen. Informant A forteller om sine visjoner i forhold til å kunne utvikle et ressurscenter som er mer selvstyrt. Flere musikkterapeuter ved den samme arbeidsplassen gir større muligheter for faglig utvikling, og muligheter for samarbeid med noen innenfor det samme fagfeltet. En større stab vil også kunne gjøre det enklere å nå ut til flere og nye målgrupper. Informant C fremmer et ønske om å jobbe med mennesker med flerkulturell bakgrunn, og mennesker i sårbare konstellasjoner, som for eksempel deprimerte mødre med spedbarn. Videre ønsker denne informanten å få til flere konserter ute i samfunnet. Musikkterapeuten påpeker hvor viktige disse konsertene er for å synliggjøre elevene og vise hvilken enorm ressurs de er.

Videre peker informantene på organisatoriske aspekter som kan bidra til en bedre hverdag for både musikkterapeutene og elevene. Informant E formidler et ønske om å få bedre rutiner for innkalling av vikar når man er borte fra jobben. Slik som det er nå, blir som regel undervisningen avlyst. For elever som takler å ha vikar, er det en fordel om musikkterapitimene blir gjennomført etter planen, selv om den faste musikkterapeuten er borte. Informant B ønsker mer tid på hvert sted når man er ute i felten. For eksempel ved at man i stedet for kun å ha noen få timer her og der, heller får avsatt en hel dag, eller gjerne to dager på et av de stedene man er på. Dette vil kunne bidra til større kontinuitet for både musikkterapeuten, elevene og samarbeidspartnere.

4.1.4 Konserter og framføringer som arbeidsform

Musikkterapeuter som har sin arbeidsplass på en kulturskole, jobber på en arena der det som regel skjer mye ulikt kulturarbeid i form av prosjekter, forestillinger og konserter. I min undersøkelse har jeg derfor vært opptatt av å se nærmere på hva slags rolle musikkterapeutene har i forhold til denne typen arbeid.

Informant D legger stor vekt på kvalitetssikring i alle ledd når det gjelder gjennomføring av konserter. Dette for å skape en best mulig ramme rundt det som skal skje. Alt fra et nystemt piano, til god kvalitet også i kryssfinér-fiolinene bør prioriteres, hevder informanten. Når det gjelder klienter i en musikkterapisetting som skal opptre på en scene, er det viktig at musikkterapeuten tilrettelegger på en slik måte at klientene kan få utnyttet potensialet sitt best mulig. Videre formidler noen informanter betydningen av å kunne skape små arenaer for framføringer, slik at det blir mindre og uformelle settinger som ikke krever alt for mye av de som skal framføre noe. Informant A forteller:

A: ... Og så er jeg og veldig tilhenger av sånne småhappenings. I stedet for å gjøre det veldig, veldig stort. Det å for eksempel bare invitere klassen deres i musikkrommet mens vi har musikk.

S: Og det er sikkert positivt

A: Ja, jeg har inntrykk av det. Og hvis du da i tillegg inviterer rektor og inspektør, og kanskje vaskedamene, og (latter) vaktmester, så blir det jo en skikkelig konsert ut av det (latter)

Informant C forteller om hvordan de noen ganger i løpet av semesteret gjerne inviterer foreldrene inn på slutten av timen slik at de kan få et innblikk i hva barnet deres holder på med. De ulike informantene refererer til en rekke ulike typer konserter og framføringer i sine jobber – der det er alt fra større oppsetninger til mindre og mer uformelle framføringer. Noe som går igjen er at musikkterapeutene gjerne må ta initiativ selv for at ting skal skje.

4.2 Musikkterapeuten i spenningsfeltet mellom pedagogikk, terapi og kulturarbeid

Siden musikkterapeutene som jobber på kulturskolen jobber innenfor en pedagogisk kontekst, har det vært spennende å se nærmere på hvordan de opplever sin rolle i forhold til dette. Opplever de å måtte veksle mellom ulike roller, eller føles rollen ganske konstant? Og hvordan er det å bruke terapibegrepet innenfor en pedagogisk kontekst? De må også forholde seg til at de jobber på en arena der kulturarbeid har et viktig fokus. I forrige avsnitt ble noe av dette kulturarbeidet beskrevet som arbeidsform, og om hva musikkterapeutene vektlegger i organiseringen av konsertene/framføringene. Denne kategorien handler mer om hvilken type erfaringer musikkterapeutene har gjort seg i forhold til denne delen av arbeidet.

4.2.1 En utvidet rolle eller veksling mellom ulike roller?

De fleste informantene gir uttrykk for at de på ulike måter preges av å jobbe innenfor en pedagogisk kontekst, men at de allikevel opplever en tydelig musikkterapeutidentitet. Informant B opplever seg som veldig musikkterapeut i hele sin jobb, men formidler også at man av og til kan lure på om det man gjør grenser over til pedagogikk eller til spesialpedagogikk fordi man gjerne jobber med pedagogiske eller spesialpedagogiske mål. Videre formidler informanten at så lenge det oppleves som terapi for eleven, så er det nok musikkterapi allikevel, men at man kan oppleve musikkterapi som et veldig vidt begrep i den jobben man gjør. Informant C opplever sin rolle som ganske konstant, men at den i løpet av flere år innenfor kulturskolen kanskje er blitt mer utvidet ved at den innehar flere elementer. På spørsmål om hvordan informanten opplever sin rolle som utvidet svarer vedkommende:

C: Nei, nok litt i forhold til det her med produkt - for jeg husker når jeg var ferdig utdanna, så var jeg veldig opptatt av prosessen.

S: Ja

C: Og produktet var nesten et skjellsord. Altså det var noe du ikke skulle være opptatt av. Og nå ser jeg liksom hvordan - både det at jeg har jobba med klassemiljøutvikling, og det å sette opp noe sammen - hvor mye læring det er der, og hvor mye utvikling det er der - Å ha et sånt felles mål mot noe. Vi jobber og med elever som ikke er så sterke - at de får bli veldig flinke til en ting, og så ta de i en gruppe i skolesammenheng.

S: Ja

C: Ja - og der produktet har vært viktig. Også ser jeg og det at i kulturskolen hvor mye glede det er. Altså det med fellesskapet i konserten. Og fellesopplevelser, å få lov å gi og få lov å ta - se de andre, og få lov å være og en aktør...

Informant D formidler at det å være musikkterapeut preger både hele personligheten og hele jobben, og opplever dermed ikke en veksling mellom ulike roller. Samtidig formidler vedkommende at det i instrumentopplæringen med elever ved kulturskolen skjer mange parallelle prosesser der man svinger mellom pedagog og terapeut hele veien – men da i form av å være en terapeut som bruker metodiske og pedagogiske opplegg. Dette er for eksempel noe informantene kan oppleve i arbeidet med normalt fungerende elever i kulturskolen. Informanten beskriver noe av arbeidet i bandsammenheng på denne måten:

D: Det er litt sånn spesielt synes jeg med å være musikkterapeut. For selv når jeg jobber på en måte og bruker de pedagogiske verktøyene, sånn som i bandsammenheng, sant? - så jobber jeg fremdeles med gruppedynamikk. Jeg jobber fremdeles med samspill, og med både verbal og musisk dialog mellom mennesker, og jeg føler ikke at jeg opptrer noe annerledes. Jeg er fremdeles musikkterapeuten som står og lærer disse ungdommene å spille rock'n roll. Og jeg er ikke så veldig interessert i at de skal spille riktig.

S: Nei, sant?

D: Jeg er mer interessert i at de skal på en måte jobbe med emosjonene sine, og liksom være i musikken, og liksom sånn her..

Informant E beskriver å kunne oppleve en veksling mellom ulike roller, men at musikkterapeutrollen hele tiden er med i det man gjør.

S: Men er det sånn at du av og til føler at du veksler mellom ulike roller i din jobb?

E: M m

S: På hvilken måte da?

E: (ler) Akkompagnatør, musikkpedagog, musikkterapeut – eh - underholder - ja -

Informanten sier videre at vedkommende nok opplever at musikkterapeutrollen er med hele tiden, men at den kanskje må tilpasses litt i forhold til hva som er målet, og da kanskje legge vekt på litt andre ting.

4.2.2 Musikkterapeutens erfaringer med terapibegrepet

Flere av musikkterapeutene opplever at ulike begreper blir brukt i forhold til den jobben de gjør, og at begrepsbruken varierer i forhold til hvilken arena de er ute på. Informant A beskriver det på denne måten:

A: Det er litt sånn varierende egentlig, alt etter hva slags skole jeg er på - for det er jo ulike kulturer der. Noen plasser så har de vært konsekvente med å bruke musikkterapi og musikkterapeut, og det er den naturligste ting av verden. Mens på andre skoler så har jeg jo fått høre at - men vi skal jo ikke drive terapi i skolen.

S: nei

A: Og det gjelder sikkert på kulturskole og skole og sånn - du skal jo ikke drive terapi her. Men like fullt så får de jo fysioterapi, og de er jo på terapiridning, så det er litt sånn...

S: Det er litt mer ufarlig kanskje..

A: Ja, og da føler jeg enda sterkere behov for å fortelle hva musikkterapi er for noe - at det ikke er noe sånn hokus pokus - og at man skal i terapi. Men selvfølgelig at det kan ha terapeutisk effekt det vi gjør. På lik linje med fysioterapi og terapiridning. Vi skal i terapibassenget, men vi driver jo ikke med terapi (latter).

S: Nei.

A: Ja, det er litt sånn snodig det der.

I forhold til noen arenaer kan terapibegrepet virke litt belastende, mens på andre arenaer har de et mer avslappet og naturlig forhold til dette begrepet. Informant A har ikke behov for å flagge musikkterapibegrepet så høyt, men ønsker heller å fokusere på å informere de andre om hva som faktisk blir gjort i timene, og at det som skjer der kan ha en terapeutisk effekt. Informant B bruker heller ikke terapibegrepet i alle settinger, og opplever det ikke som viktig at de man jobber med skal vite at det er terapi. Derimot har informanten et ønske om at de

andre som jobber på arbeidsplassen skal vite at man er musikkterapeut, for at de skal skjønne innholdet i den jobben som blir gjort av musikkterapeuten. Informant C bruker musikkterapibegrepet i de fleste sammenhenger, men beskriver også en ambivalens i forhold til bruken av terapibegrepet. Kanskje skulle man i noen sammenhenger brukt et annet begrep?

C: Så jeg er nok litt sånn delt - hvorfor skal det hete terapiridning for psykisk utviklingshemmede - når de rir. Hvorfor er det terapi? Hvorfor kan det ikke bare være ridning? Og det er jo - jeg kjenner nok litt på det i kulturskolen og, at når de kommer der og skal lære å spille bass, så er det med en gang terapi.

S: At kanskje det ikke hadde behøvd å hete det eller?

C: Ja, det er litt sånn i mangel av et annet ord. Kanskje. Samtidig så er det noe annet. Det skal ikke heller hete helt musikkpedagogikk. Sant?

Informant D formidler at vedkommende ikke bruker musikkterapibegrepet i sin jobb, men i møte med nye elever/klienter introduserer musikkterapeuten seg som musikkterapeut. Etter det er det opp til eleven/klienten hvilket begrep han eller hun ønsker å bruke.

Musikkterapeuten stiller også i likhet med informant C noen spørsmål rundt det om man kanskje burde ha brukt noen andre begreper om sin egen rolle.

S: Men selv om du føler deg som terapeut hele tiden. Er det noen ganger det ikke er så naturlig å bruke det begrepet? I settinger du er i, eller?

D: Det er jo den store basale tingen - jeg bruker ikke det begrepet.

S: Nei

D: Det er jo ingen som kommer og har terapi hos meg

S: Nei, nei - men for det er det interessante og sant.

D: Ja, det er kjempeinteressant.

Informanten stiller spørsmålet om hvorfor vi ikke kan kalle oss for eksempel samfunnsmusikere i stedet, siden vi jo bare er musikere på en annen måte, med en litt annen innstilling. Videre hevder informanten at det også handler om man er innstilt på å gjøre terapibegrepet til noe positivt, eller til noe som er negativt ladet.

4.2.3 Musikkterapeutens opplevelse av egen rolle versus pedagogens rolle

Noen fellestrekk går igjen når informantene beskriver sin egen rolle sett i forhold til musikkpedagogens rolle. Flere trekker fram at pedagogene nok har litt andre målsettinger for sitt arbeid enn det musikkterapeutene har. De opplever at pedagogene er mer opptatt av innlæring, og at pedagogenes hovedfokus ligger på å lære sine elever nye ting. For eksempel jobber de gjerne med å lære inn et nytt stykke med et mål om å klare å gjennomføre dette

stykket, for så gjerne å framføre det for andre i neste omgang. Informant B beskriver dette slik:

B: Jeg føler jo at musikkpedagogene har mye mer fokus på at elevene skal lære noe nytt. Jeg har også fokus på utvikling, men like mye i forhold til hva elevene allerede kan. Det er ikke så viktig at eleven lærer noe nytt til neste uke, så lenge elevene har det bra i timene og trives der og da. Jeg har nok mer der og da fokus, mens, ja - pedagogene ofte har mer sluttresultatfokus. Ehm - Ja, jeg tror det. Men felles - altså mestring er jo fellestrekk. Der er jo pedagogene også opptatt av at elevene skal føle at de mestrer det de gjør.

Flere av informantene legger vekt på å ha et fokus på det som skjer ”her og nå”, slik informant B beskriver, og at et viktig mål blir å møte eleven i musikken, og gi eleven en opplevelse av å føle seg sett. Flere av informantene formidler at musikkpedagogene også er opptatt av dette med mestring for eleven, og at dette kan være et av fellestrekkene ved deres tilnærming. Men mens pedagogene gjerne har litt mer langsiktige mål der de jobber fram mot et sluttprodukt, som å få et stykke på plass eller framføre dette på en konsert, så formidler flere av informantene at de er mer opptatte av at selve timen skal kunne gi en mestringsopplevelse. På spørsmål om hva informanten opplever som de største forskjellene mellom en pedagog og en musikkterapeuts tilnærming, svarer informant C følgende:

C: M m - Det og synes jeg er veldig vanskelig å svare på. For når du ser på pedagogene, så er det noen pedagoger som er veldig opptatte av øyeblikket og prosessen og det som skjer

S: M m

C: Og som fokuserer veldig mye på mestring og ting som for meg liksom er musikkterapi. Eh - så med noen så er det - så klart det er forskjeller - det er det, og da går det nok mye på det her med fokus på prosessen og, kanskje mer sensitivitet for eleven sin dag. Altså at du er mye mer opptatt av å møte eleven. En pedagog vil kanskje være mer opptatt av hvilken - at nå skal vi ha den progresjonen eller spille det og det stykket. Og så blir det en sånn - å, du er - du har det sånn i dag - at det blir en sånn. Mens jeg kanskje går inn i rommet og har følerne ute for å se hvor er de i dag. Hvilket fokus skal vi ha i dag? At det er noe med kanskje innstillingen når du går inn i rommet, som er annerledes.

Selv om musikkterapeutene formidler at de har et hovedfokus på det som skjer der og da i timene, så formidler noen av informantene at de gjerne også kan øve fram mot en konsert, men at det ikke nødvendigvis er det viktigste målet. Informant C formidler at det kan være en styrke å forvente et produkt fordi det kan gi både en retning og en respekt for mennesket. I det store og det hele er det allikevel de ”utenom-musikalske” målne som blir fremmet som viktigst blant informantene, mens de opplever at musikkpedagogene mer har som mål at

eleven skal lære seg å spille et instrument. Informant D beskriver for eksempel betydningen av elevens følelser:

D: Det er bare at vi følger forskjellig fokus, sant? De er kjempefornøyde når en elev etter ti år har klart å spille en eller annen Bach-sonate på piano, sant? Jeg er jo veldig mye mer opptatt av hva denne eleven føler.

S: M m - Ja, sant?

D. Sant? Under spillet sitt. Ikke om prestasjonen eller mestringa, men liksom - Hva sier kroppen din? Hvor har du vært når du har spilt? Liksom. Det er det jeg er opptatt av.

S: Men opplever du at dere allikevel da tilfører forskjellige ting da?

D: Helt klart.

4.2.4 Erfaringer knyttet til konserter og framføringer

Alle informantene har på ulike vis deltatt og vært viktige bidragsytere i forbindelse med konserter og framføringer i sine jobber. Det varierer allikevel litt i hvor stor grad dette er vektlagt, og hvor viktig man synes det er å delta på konserter med sine elever. Alle påpeker uansett viktigheten av å foreta nøye vurderinger om det vil kunne være en god opplevelse for den enkelte elev å delta på en konsert/framføring eller ikke. Man ønsker å framstille eleven i et godt lys slik at eleven opplever mestring. Rammene for konsertene blir da veldig viktig for at det skal kunne bli en god opplevelse for alle parter. Informant A beskriver blant annet hvordan det blir viktig at man på forhånd tenker nøye gjennom både organiseringen av rommet og plasseringen av elevene. For eksempel må man ta hensyn til at en elev som kan komme til å utagere får sitte ytterst, nærmest døra, og også planlegge grundig hvem som skal sitte ved siden av hvem for at det skal kunne fungere best mulig.

Flere av informantene fremhever positive erfaringer med opplevelser de har gjort seg gjennom konserter og framføringer med elever/brukere. Informant C beskriver konsertene som en viktig del av det elevene er med på, men understreker samtidig hvor viktig det er å ivareta eleven oppi det hele slik at det ikke blir en vond opplevelse.

C: Jeg tror det er kjempeviktig, og jeg merker med meg selv at jeg har fått mer og mer respekt for det.

S: M m

C: .. og ser og hvilket - hvilket krutt det er på en måte - både å få vise seg fram og - våge å stå på scenen. Når du står på scenen, så får du kanskje en liten opplevelse av at du får noen erfaringer som du gjerne ikke får i andre situasjoner, sant? At du ser at du mestrer og du får masse selvtillit - ja kan få masse selvtillit.

Informant E har også opplevd positive erfaringer med konserter, og beskriver det på følgende måte:

S: Men hvordan opplever elevene å være med på den typen konserter med de andre?

E: Jo - gøy - de sier: å, ja det var gøy og - da ser du at de stråler rett og slett, de stråler ut gleden. Har hørt det flere ganger - tilbakemeldinger fra foreldrene til barna - til elevene som går på vanlig piano eller gitarundervisning - at - så bra dere har det, de elevene - altså at du var med de - at de også fikk lov å stå på scenen - og spille med og - de var veldig imponert.

Det å delta på konserter kan også være en kontaktskapende arena for elevene. De får der møte og bli kjent med andre elever som holder på med det samme. Informant C beskriver at de har opplevd at elevene har tatt mer kontakt med hverandre på gangen i etterkant av konsertene, og at dette har bidratt til å styrke deres identitet på musikkterapi. Ved å ha deltatt på flere konserter sammen har de også fått noen forventninger til at de andre også skal være der neste gang.

Informant B opplever ikke at konserter med elever på kulturskolen er veldig viktig og har dermed ikke vektlagt dette i stor grad i sin jobb. Allikevel ser musikkterapeuten et poeng i å delta de gangene man opplever at eleven har satt pris på det. Enkelte ganger har musikkterapeuten opplevd å gjøre det mest for å tilfredsstille foreldrene, og da har det ikke følt så bra. Informant B formidler imidlertid en større entusiasme i forhold til bruk av konsertformen på sykehjemmet.

B: og for dem er det veldig viktig det der med konsert, og få stå fram for en forsamling og de er opptatt av det. Pluss at de andre på sykehjemmet synes det er stas å komme på konsert. Så der har vi hatt veldig mye.

(...)

S: og det virker som om de har glede av det eller?

B: De har stor glede av det

Informanten uttrykker videre at de eldre føler seg verdifulle ved å skulle ha en konsert, og at de på denne måten har fått oppleve at de har en viktig rolle.

Informant D uttrykker en tydelig skepsis i forhold til å delta med sine elever på konserter da musikkterapeuten er usikker på om det vil være positivt eller negativt for eleven.

D: Men jeg er veldig restriktiv med å sette klienter - å jobbe for at klienter skal stå på scenen.

S: Men tenker du det i forhold til de elevene som er kulturskoleelever og?

D: Ja

S: Altså at de - du tenker at det er ikke så naturlig at de er med på en konsert eller framføring. På de større oppsetningene eller mindre oppsetninger eller sånn generelt?

D: Sånn generelt ja

S: M m

D: Jeg er ingen fan av det.

S: Nei

D: Jeg sier ikke at man skal la være å gjøre det. For man skal alltid ha liksom målsetninger. Men avveinga i hvilken situasjon, på hvilken måte. (..) Eller liksom det må gjennomtenkes veldig, tenker jeg.

Informant D påpeker videre at det å opptre er i seg selv er en veldig stor ting, og at det noen ganger kanskje kan slå uheldig ut for eleven/klienten å stå fram på scenen. Kanskje kan det å opptre foran andre noen ganger fungere som et slags gjemsel.

S: Er du usikker på om det av og til har en positiv eller negativ effekt da rett og slett?

D: Jeg er alltid overbevist om at det er en positiv effekt der, men den må komme i de rette settinger på en måte - og jeg jobber ut i fra det når klienten sitt ønske om å opptre er der.

D: Men jeg må være sikker på at det på en måte blir en mestringsopplevelse, sant?

D: Og ikke -ikke en rømningsvei - som det kan bli. Som jeg kanskje har opplevd en gang.

Informanten forteller videre om hvordan det å spille foran andre på en scene kan bli som en kraftig rus for enkelte mennesker, selv om de i utgangspunktet er redde for folk, og for hvordan andre vil oppfatte dem som mennesker når de spiller. Der og da føles det veldig godt, men etterpå kan angsten komme tilbake igjen. Man kan dermed få et skjevt bilde av seg selv og oppfatning av hvem man er for tidlig i prosessen. Man må derfor ta en nøye avveining av om den avspenningen man får ved å opptre er verdt det arbeidet man må gjøre med seg selv igjen etterpå.

Det er dermed ikke slik at konserter og framføringer oppleves som ensidig positivt for alle informantene. Musikkerapeutene har samlet sett gjort seg mange ulike erfaringer som er med på å forme deres syn på hva slags fokus og vekt de ønsker å ha på konserter og framføringer i sine jobber.

4.3 Musikkerapeuten som ambassadør

Det å ha kulturskolen som arbeidsplass ser ut til å innebære at informantene innenfor denne settingen har en viktig rolle i forhold til å være ambassadører for sitt fag. Alle informantene bidrar med å selge tjenester til ulike kunder utenfor kulturskolen, og i prosessen med å nå ut

til nye kunder og målgrupper, har de måttet være tydelige på å markedsføre og synliggjøre sitt fagfelt. Innenfor kulturskolen ser det også ut til å ha vært viktig å synliggjøre musikkterapifaget ved å vise hva man som musikkterapeut kan bidra med i fagmiljøet. Informantene belyser ulike sider ved sine arbeidsoppgaver som tilsier at de har en viktig rolle innenfor kulturskolen, og at de er viktige bidragsytere til et tverrfaglig miljø.

4.3.1 Dokumentasjon og synliggjøring

Informantene er tydelig opptatte av hvor viktig det er å synliggjøre faget sitt, både på kulturskolen og ute i felten, der de samarbeider med andre aktører. Informasjon og bevissthet rundt faget er noe de opplever som viktig for å kunne bli ansett som fagpersoner på lik linje med andre som har en mer opparbeidet og anerkjent fagbakgrunn. Flere bemerker at det har tatt tid å opparbeide seg en status på arbeidsplassen, og synliggjøre seg som fagperson. I denne prosessen har det vært viktig med informasjon om faget for å bevisstgjøre andre samarbeidspartnere på innholdet i musikkterapifaget, og hva man har å fare med som musikkterapeut. Informant A eksemplifiserer dette med synliggjøring av seg selv og faget sitt med at både rektor, inspektør, rengjøringspersonale og vaktmester har blitt invitert på konserter med elevene. På denne måten har de fått et lite innblikk i hva musikkterapeuten holder på med. Informant A påpeker videre viktigheten av å dokumentere og vise for ledelsen og de andre på arbeidsplassen at man gjør en god og viktig jobb. Dette kan bidra til å styrke ens posisjon som fagperson.

Alle informantene opplever videre at det er viktig å dokumentere jobben sin i form av rapporter og årsplaner. Informant D beskriver det på denne måten:

S: Du sa litt om dokumentasjon og journalføring. Er det noe som du tenker er viktig i din jobb - og som det er rom for å gjøre innenfor kulturskolen?

D: Ja - jeg mener at det er viktig. Det er viktig på flere områder. Det er viktig for meg selv. For å bevisstgjøre meg det jeg holder på med. Og for å se om refleksjonen min rundt det som på en måte da er skrevne mål, eller skrevet tenkt utvikling har samsvar, eller om prosessen har gått i en annen retning. Og så videre og så videre. Og så er det en god måte overfor skoler å tydeliggjøre at de bruker pengene sine fornuftig. At de får valuta. Og ikke minst at de ser at - det går an å tenke på - elevene sine på en litt annen måte enn tre kvarter, ring ut, kvarter ute, kom inn, sitt stille. Liksom. (ler)

Informanten er opptatt av å synliggjøre arbeidet sitt og skape tyngde i sin egen profesjon. Derfor er informanten veldig opptatt av å være nøye og grundig i dokumentasjonen, slik at blant annet pedagoger og rektorer som leser dette ser at det er et grundig og bra arbeid som blir gjort.

4.3.2 Etablering og markedsføring

Siden mange av musikkterapeutene har vært med på å etablere og bygge opp sine stillinger, har rekruttering og markedsføring av musikkterapifaget vært en viktig del av jobben deres i startfasen. Også i de mer etablerte stillingene har dette vært en viktig faktor, da man stadig må jobbe for å opprettholde og utvide det arbeidet man gjør. Flere av musikkterapeutene beskriver rektor og ledelsen som viktige støttespillere når det gjelder å informere om musikkterapi til andre aktører. Informant A forteller for eksempel om hvordan nyheten og interessen for musikkterapifaget spredte seg fra de to første skolene og videre til andre skoler, fordi rektor og inspektør på de første skolene kunne formidle hvor positivt dette fungerte. I tillegg sendte de ut brev til alle grunnskoler om hva musikkterapi er. Informasjonsarbeid om musikkterapifaget har slik vært viktig for å nå ut til nye samarbeidspartnere.

Informant B og C nevner kommuneøkonomien som en viktig faktor med tanke på hvor lett eller vanskelig det er å satse på å utvide innenfor de feltene man er inne på, samt nå ut til nye målgrupper. Videre har informasjon og rekruttering foregått ved at både elever og foreldre har fortalt videre om sine tilbud. Informant C og E trekker også fram media som et viktig element i informasjonsarbeidet. Gjennom fokus på faget i media har informasjon nådd ut til flere, og dette har også bidratt til at personer har tatt kontakt med musikkterapeuten ved kulturskolen. Informant B opplever at tilbudet om musikkterapi nå er blitt såpass etablert ved kulturskolen at salget av tjenester stort sett ruller og går av seg selv. Man får stadig nye henvendelser, og dette har økt litt fra år til år.

Informant C påpeker at det kan være politisk viktig at kulturskolen satser på musikkterapi og at kommunen har bruk for musikkterapeutene på mange felt. Musikkterapeutene ved kulturskolen har vært fleksible, og de har vært veldig viktige i det å fortelle om musikkterapi, og hva man som musikkterapeut kan bidra med.

C: For vi ser jo at i ly av det vi har gjort ute i barnehager og sånt, så har det poppa opp andre musikkterapistillinger, og jeg tenker det er fortsatt en veldig viktig rolle som vi musikkterapeuter har, - og da gjerne pense seg mer inn på grupper som på en måte - der en ikke tenker klassisk musikkterapi.

Det ser ut til at musikkterapeutene har vært med på å bane vei for musikkterapi på nye felt gjennom noen av sine oppdrag. Gjennom musikkterapi i praksis har de bidratt til økt kunnskap om, og anerkjennelse av faget, og dette har ført til ny etterspørsel, som igjen har ført

til økt behov for musikkterapeuter. Informant B er opptatt av å se på kulturskolen som et ressurscenter og tenker at musikkterapien har veldig mye å tilby innenfor en slik tankegang. Informantene opplever at de som musikkterapeuter har en bred kompetanse og kunnskap, som gjør at de kan gi tilbud til et bredt spekter av mennesker med en rekke ulike utfordringer og vansker, gjennom hele livsløpet, fra vugge til grav.

5 Drøfting

I denne delen vil jeg forsøke å drøfte mine funn i forhold til problemstillingen, og dermed nærme meg et svar på denne. Jeg vil her gjenta problemstillingen, da den er essensiell for drøftingsdelen:

Hvordan opplever musikkterapeuter i kulturskolen sin egen rolle, og det å jobbe i et skjæringspunkt mellom pedagogikk, terapi og kulturarbeid?

Gjennom analysen kom jeg fram til tre hovedkategorier som beskriver ulike sider ved musikkterapeutens rolle i kulturskolen, og jeg vil her gi en kort oppsummering av disse.

”Musikkterapeuten som en del av kulturskolesystemet” gir oss innblikk i hva det i praksis vil si for musikkterapeutene å ha en kulturskole som arbeidsplass. Mine informanter forteller at kulturskolen gir store muligheter for ulike former for tverrfaglig samarbeid, og den er en naturlig arena for å kunne ta del i ulike former for kulturarbeid. Videre er kulturskolen et godt utgangspunkt for å nå ut til andre arbeidsfelt. *”Musikkterapeuten i spenningsfeltet mellom pedagogikk, terapi og kulturarbeid”* omhandler mer spesifikt musikkterapeutens opplevelse av egen rolle sett i forhold til andre disipliner. Musikkterapeutene vektlegger her ulike sider ved rollen. Alt i fra at rollen kan oppleves som utvidet, at man kan befinne seg i grenseland mellom pedagogikk og musikkterapi, til at man noen ganger opplever en veksling mellom ulike roller. Videre hører vi hvordan musikkterapeutene på ulike måter forholder seg til terapibegrepet. Noen bruker det ikke i det hele tatt, mens andre bruker det i enkelte settinger, men ikke overalt. Vi får også innblikk i hvordan musikkterapeutene forholder seg til konserter og framføringer, og hvordan de vektlegger dette litt ulikt i jobben sin. Den siste kategorien, *”Musikkterapeuten som ambassadør”*, viser at musikkterapeutene er svært opptatt av å formidle faget sitt både internt i kulturskolen og utad. Dette gjøres blant annet gjennom rapporter og journalføring, og ved at man synliggjør seg som fagperson i miljøet. Både ledelsen, media og kommuneøkonomi har spilt en viktig rolle i etableringen og markedsføringen av faget.

Gjennom arbeidet med oppgaven har det utkrystallisert seg to aktuelle drøftingstema:

”Musikkterapi i en pedagogisk kontekst” og *”Kulturskolen som arena for samfunnsmusikkterapeutisk praksis”*.

5.1 Musikkterapi i en pedagogisk kontekst

5.1.1 Musikkterapi og musikkpedagogikk – rivaliserende eller komplementerende disipliner?

Musikkterapi og musikkpedagogikk er to nært beslektede felt som både kan utfordre hverandre og komplementere hverandre. Som musikkterapeut i kulturskolen jobber man side om side med musikkpedagoger, og man må stadig forholde seg til musikkpedagogikk som fag, og det faktum at man jobber innenfor en pedagogisk kontekst med opplæring som hovedmål. Innenfor tilrettelagt musikkopplæring finnes det også både musikkpedagoger og musikkterapeuter, og i den sammenhengen kan det fra utsiden se ut som om de gjør den samme jobben. Er det så den samme jobben de gjør, bare med ulik merkelapp på yrkestittelen? Hva er det egentlig som skiller en musikkterapeuts tilnærming fra en musikkpedagogs tilnærming? Det er kanskje enklere å differensiere de to yrkesgruppene dersom man ser musikkpedagogenes arbeid med ”normale” elever, i relasjon til musikkterapeutenes arbeid med mennesker med spesielle behov.

Bonde (2002) hjelper oss med å oppsummere at en viktig forskjell mellom musikkpedagoger og musikkterapeuter er at musikkpedagogen er mer orientert mot det musikalske produktet mens musikkterapeuten er mer opptatt av den musikalske prosessen. Informantene bekrefter også at de opplever å ha andre målsettinger i arbeidet enn musikkpedagogene, ved at de opplever at pedagogene er mer opptatt av innlæring, mens de selv er mer opptatt av å ha fokus på det eleven allerede kan. Bonde (2002) beskriver videre at begge yrkesgruppene er opptatte av å endre atferden til elevene, men at de har ulikt fokus på dette. Mens musikkpedagogene er mest opptatt av å endre den musikalske atferden som kan innebære for eksempel å lære seg et nytt stykke, lære noter, og lære en rytme, har musikkterapeutene fokus på å endre den ikke-musikalske atferden, som kan omhandle motorikk, språk eller sosial samhandling. Allikevel trenger det ikke være en ren motsetning i musikkpedagogenes og musikkterapeutenes tilnærming. Informantene formidler at også de som musikkterapeuter kan være opptatt av at elevene skal lære seg et instrument, og at de ser det positive med å jobbe fram mot en konsert og et sluttprodukt. Dette med å tilegne seg kunnskap og ferdigheter, er også noe Bruscia (1998) nevner som et fellestrekk mellom de to disiplinene. Allikevel vil prosessen for musikkterapeutene fortsatt være et viktig mål i seg selv, ved at man underveis er opptatt av å gi elevene mestringsopplevelser med fokus på gode opplevelser i timene, fram mot det endelige målet. Dette er noe informantene opplever at også musikkpedagogene kan være

opptatt av, men informantene understreker samtidig viktigheten av å gjøre nøye vurderinger og hensyn underveis, i prosessen fram mot målet.

Når det gjelder de arbeidsområder som er mer sammenfallende og like, kan det være vanskeligere å sette fingeren på hva som utgjør forskjellen på en musikkterapeut og en musikkpedagogs tilnærming. I min undersøkelse har jeg ikke gjort noen funn som direkte kan belyse dette. I så fall måtte jeg også ha intervjuet musikkpedagoger som jobber med elever med spesielle behov. Jeg vil trekke fram Aftret (2005) som beskriver hvordan hun opplever at hun selv i settinger som ikke defineres som musikkterapi, tar i bruk sin faglige kompetanse som musikkterapeut i tillegg til sine personlige erfaringer og egenskaper, og at dette er viktige bidrag til å skape et godt tilbud for deltakerne. Som musikkterapeut vil man ha med seg et viktig erfaringsgrunnlag og en bakgrunn som vil prege det arbeidet man gjør. I teorikapittelet har jeg referert til Heggen (2008), som beskriver to former for yrkesidentitet som vil være med på å prege oss som utøvere av yrket. På den ene siden vil vi som musikkterapeuter ha med oss en *kollektiv identitet* som vi har fått gjennom musikkterapiutdanningen og i organisasjonsliv med andre musikkterapeuter. Denne kollektive identiteten danner et viktig grunnlag for utøvelsen av musikkterapiyrket, og her vil musikkterapeutene ha felles forankring og identitetsgrunnlag overfor musikkterapifaget. Videre har vi enkeltvis utviklet en *profesjonell identitet* som vi gradvis har fått gjennom ulike praksiserfaringer, og gjennom vår sosiale og kulturelle bakgrunn. Med bakgrunn i dette vil en musikkpedagog og en musikkterapeut ha ulikt utgangspunkt og ulikt grunnlag i møtet med praksisfeltet, da de vil utvikle forskjellig yrkesidentitet. Allikevel vil det alltid være fellesnevner i arbeidsmåte og tilnærming.

Ikke sjelden opplever musikkterapeuter å bli omtalt som ”musikkpedagoger”, da det ikke alltid er like stor bevissthet rundt hva som er forskjellene på disse to yrkesgruppene. Dette har nok sammenheng med at faget fortsatt er ungt, og at det enda ikke finnes et stort antall musikkterapeuter på hvert sted. På hvilken måte kan så musikkterapeutene synliggjøre sin profesjon innenfor kulturskolen, og vise hva som skiller deres fagfelt fra det musikkpedagogiske feltet? Stige (2002) påpeker viktigheten av å være bevisst sin profesjonsidentitet som musikkterapeut. Dette vil kunne gjøre det lettere å differensiere mellom musikkterapi og andre nært beslektede disipliner. Gode definisjoner av både musikkterapibegrepet og musikkterapifaget som profesjon vil kunne hjelpe oss til å reflektere over grenseopp ganger til andre disipliner, som for eksempel musikkpedagogikk (Stige, 2002).

Ruud (2010) poengterer også viktigheten av å styrke musikkterapeutenes profesjonelle identitet, og vektlegger verdien av relasjonen mellom terapeut og klient i dette arbeidet. Verdien av denne relasjonen gjenspeiles også i informantenes fortellinger, der et hovedfokus i arbeidet er å ivareta eleven gjennom blant annet å gi gode opplevelser av mestring, samt ha et ”her og nå”-fokus, der det å skape gode møter med utgangspunkt i elevens dag blir viktigere enn at eleven skal lære noe nytt.

Informantene vektlegger at de er opptatte av å synliggjøre sitt fagfelt og sin profesjon, ved at de andre på jobben får kjennskap til musikkterapeuten som fagperson, får vite noe om hva som blir gjort i timene og at det har en terapeutisk effekt. Det å synliggjøre musikkterapifaget handler både om å sette søkelys på det som skjer i praksis, ved å formidle dette til ledelsen og de andre på arbeidsplassen, og at man løfter faget opp på et diskusjonsplan med fokus på hva musikkterapi faktisk er. Det å være flere musikkterapeuter på den samme kulturskolen vil også kunne bidra til å styrke musikkterapeutens profesjonsidentitet, det blir lettere å differensiere seg fra andre beslektede fagområder, og man kan gi hverandre faglig utveksling og støtte.

5.1.2 Terapibegrepet – til belastning, inspirasjon eller utfordring?

Det å jobbe innenfor en pedagogisk kontekst med opplæring som hovedmål, kan av og til utfordre ”terapi-delen” av musikkterapibegrepet. Vi ser at informantene har gjort seg ulike erfaringer når det gjelder bruken av dette. Noen opplever at det er naturlig å bruke terapibegrepet i noen sammenhenger, mens det i andre settinger kan virke belastende eller uviktig. I kategorien som omhandler musikkterapeutenes erfaringer med terapibegrepet, ser vi at noen av informantene stiller spørsmål ved om det av og til kunne hete noe annet enn akkurat musikkterapi. Av en eller annen grunn er det slik at musikkterapibegrepet gjerne virker mer belastende enn begrep som ”terapiledning” og ”fysioterapi”. Hva er årsaken til at disse er mer ”ufarliggjort”? Kanskje er det slik at innholdet i ”musikkterapibegrepet” er mer fremmed enn de ovennevnte terapiformer. I så fall trenger vi å spre mer kunnskap og informasjon om musikkterapifaget for å skape mer forståelse for musikkterapi som disiplin, og for å ufarliggjøre ”terapi-delen” av begrepet. Bonde hevder i forhold til dette at det er viktig å skape en reell forståelse hos kollegaer og samarbeidspartnere av hva musikkterapi faktisk er (Bonde, 2002). Informasjonsarbeid er dermed en viktig del av musikkterapeutenes jobb, noe som også kommer fram under kategorien ”musikkterapeuten som ambassadør”. Det å synliggjøre hva man faktisk gjør, samt vise effekten av arbeidet, blir viktig for å gi ledelse

og ulike samarbeidspartnere innblikk i hva musikkterapi er, og hva det kan bety for enkeltmennesker.

Et utvidet terapibegrep som Stige (2002) beskriver, kan kanskje gjøre det lettere å bruke terapibegrepet også innenfor en pedagogisk kontekst. Som tidligere beskrevet, foreslår Stige en bredere forståelse av musikkterapi som disiplin, der han ser på musikkterapi som relasjonen mellom musikk og helse. Dersom man holder seg til den tradisjonelle forståelsen av begrepet ”terapi”, hvor dette blir knyttet til behandling og kurering av sykdom, er det forståelig at man innenfor en pedagogisk kontekst blir skeptisk til bruken av terapibegrepet. Opplæring og behandling er to begrep som står langt fra hverandre. Ved å koble ”terapi-begrepet” til helsefremmende arbeid, utvider man begrepsbruken, og terapi blir ikke lenger knyttet til bare å behandle eller kurere noe som er sykt. Til tross for et utvidet terapibegrep er det kanskje ikke like naturlig å bruke det i alle sammenhenger, slik noen av informantene er inne på. Kanskje vi i noen sammenhenger burde være åpne for at det vi gjør kan ha en annen merkelapp? Flere av informantene mener allikevel at de legger vekt på å presentere seg som musikkterapeuter, og at de ønsker at de ulike samarbeidspartnerne skal vite at de er musikkterapeuter. Det viktigste er kanskje at man skaper en bevissthet rundt at personen som har ansvaret for det ”musikkterapeutiske” arbeidet er musikkterapeut av yrke, og hva som kjennetegner denne personens profesjon.

På hvilken måte utfyller og utfordrer så disse to profesjonene hverandre, og hva kan man lære av hverandre når man jobber på den samme arenaen? Flere av informantene referer til samarbeid med musikkpedagoger, og har opplevd det positivt at man har hatt en gjensidig utveksling av erfaringer. En informant forteller om hvor flott det var å kunne bytte timer med en danselærer. På denne måten kunne de tilføre hverandres elever ulike erfaringer og opplevelser. Kanskje er nettopp dette et ubrukt potensial man kunne utnyttet i enda større grad innenfor en kulturskolekontekst? Musikkpedagogene er spesialister innenfor sine områder, ved at de er utdannet til blant annet strykere, blåsere eller slagverkere, og at de har sin spesialkompetanse på instrumentalopplæring. Musikkterapeutene har gjerne også et hovedinstrument, men har samtidig en allsidighet når det gjelder å beherske ulike instrumenter. I møte med elever med spesielle behov som har kommet langt i opplæringen på et instrument, kunne det kanskje av og til være hensiktsmessig å få veiledning av en musikkpedagog når det gjelder opplæring på akkurat dette instrumentet. Musikkterapeutene på sin side har sin spesialkompetanse i kommunikasjon og samhandling gjennom musikk, og

har som nevnt tidligere, fokus på utenom-musikalske mål. En av informantene forteller at musikkterapeutene ved kulturskolen av og til gir veiledning til musikkpedagoger som har elever med spesielle behov. Begge de to yrkesgruppene sitter på ulike spesialkompetanse som nok i større grad kan utnyttes til veiledning og utveksling begge veier. Kanskje kunne det av og til være aktuelt å organisere et slikt samarbeid for en tidsperiode, for bedre å benytte hverandres ressurser?

5.2 Kulturskolen som arena for samfunnsmusikkterapeutisk praksis?

Vi har gjennom informantenes fortellinger sett at kulturskolen er en mangfoldig arena, med et bredt og variert praksisfelt. Arbeidsmåter og målgrupper spenner vidt, og informantene opplever både at rollen kan bli utvidet, at man må tilpasse rollen, og at det av og til skjer en veksling mellom ulike roller. Allikevel ser det ut til at musikkterapeutene innenfor sin varierte arbeidshverdag opplever at musikkterapeutrollen alltid ligger i bunnen for det de gjør, og at den til tross for ulike tilpasninger er med dem hele tiden. Et viktig aspekt innenfor samfunnsmusikkterapi-diskusjonen berører nettopp dette at rollen av og til kan bli utfordret ved at man beveger seg inn på arenaer man ikke forbinder med tradisjonell musikkterapi. Vi har sett flere musikkterapeuter beskrive disse ulike aspektene med en utvidet rolle (Aftret, 2005; Pavlicevic, 2004; 2008; Turry, 2007; Ærø & Aasgard, 2011). En fellesnevner ved disse beskrivelsene er fokuset på å se sin rolle i kontekst, og at man tar hensyn til sosiale og kulturelle faktorer i sitt arbeid.

Når det kommer til spørsmålet om kulturskolen generelt kan defineres som samfunnsmusikkterapeutisk praksis, er det nok vanskelig å svare entydig bekreftende på det. Som jeg var inne på i teoridelen, har vi sett at kulturskolen i utgangspunktet er en arbeidsarena som sorterer inn under det didaktiske arbeidsfeltet (Bruscia, 1998). Gjennom informantenes fortellinger har vi fått se at noe av arbeidet deres kan defineres innenfor dette feltet, da det i stor grad handler om ulike former for tilrettelagt opplæring. Samtidig er det også deler av dette arbeidet som beveger seg inn på et samfunnsmusikkterapeutisk område, ved at man av og til går utenfor de tradisjonelle rammene, og ut av den mer tradisjonelle musikkterapeutrollen. Med utgangspunkt i dette tenker jeg at man som musikkterapeut i kulturskolen stadig beveger seg mellom det didaktiske feltet, og det samfunnsmusikkterapeutiske området.

Jeg har tidligere vært inne på Ansdells (2002) beskrivelse av ”konsensus-modellen”, som han kontrasterer i forhold til en mer samfunnsmusikkterapeutisk tenkning. Musikkterapeuter i

kulturskolen vil nok ikke identifisere seg direkte med musikkterapeutrollen som denne modellen beskriver, da den med sitt utgangspunkt i en psykoterapeutisk tenkning, kan virke litt fremmed innenfor en pedagogisk kontekst. Allikevel vil det kunne være elementer ved denne modellen som musikkterapeuten vil kunne identifisere seg med når de jobber på mer ”tradisjonelt vis” innenfor selve musikkterapirommet.

I hvilke tilfeller kunne man eventuelt gi noe av det musikkterapeutiske arbeidet i kulturskolen merkelappen samfunnsmusikkterapi? Noe som går igjen i definisjonene av denne retningen er sammenhengen mellom individet og samfunnet. I følge Bruscia (1998) skjer det en vekselvirkning mellom individet og samfunnet, der man både skal forberede eleven til å delta og bli en del av fellesskapet/samfunnet, samtidig som man også skal jobbe med fellesskapet/samfunnet slik at det kan møte og ta imot eleven på en god måte. De større eller mindre konsertene og framføringene kan kanskje være eksempel på slikt arbeid. I disse sammenhengene kommer elevene/klientene ”ut av terapirommet”, og de får ta del i en interaksjon både med sine medelever, og med de som kommer og hører på. Før elevene har kommet så langt som at de står på scenen, har de vært igjennom en viktig prosess med øving og forberedelser mot det som skal skje. Det trenger dermed ikke være et motsetningsforhold mellom det å jobbe fram mot et mål, og samtidig ha fokus på selve prosessen (Ansdell, 2005).

I kategorien *Erfaringer knyttet til konserter og framføringer*, gir flere av informantene tydelig uttrykk for at konsertopplevelsene betyr mye for elevene, og at dette er med og beriker arbeidet. Det å komme ut på arenaer utenfor terapirommet kan bidra til en synliggjøring av musikkterapielevne. For elevene selv kan dette være en positiv bekreftelse på at de kan og mestrer, og det oppleves gjerne stort å få vise fram for familie, venner og andre hva de har holdt på med lenge. Disse konsertene vil også gjøre noe med de som kommer og hører på. For familie og venner er det flott å få se sine egne i aksjon, både gjennom den gleden de viser og den mestringen de opplever. I tillegg til at det er en berikelse for elevene selv og for familie og venner, vil en slik konsertopplevelse også kunne gjøre noe med mennesker som ikke kjenner disse elevene fra før. Konserter gitt av mennesker med spesielle behov, kan være med på å berike og påvirke tilhørerne og fellesskapet på nye måter. Samtidig er det viktig å være bevisst de fallgruvne som kan oppstå underveis, jamfør blant annet Turry (2007) og Ansdell (2005), noe informantene også har formidlet gjennom sine fortellinger. Det å stå på en scene passer nødvendigvis ikke for alle, og man må derfor foreta nøye vurderinger underveis i

forhold til hvem som skal være med. Det er viktig at eleven ikke opplever press til å delta, slik at dette blir en negativ opplevelse (Ansdell, 2005).

Avsnittet ovenfor har fokus på elever som har sin tilknytning til kulturskolen. De er del av en kontekst der konserter og framføringer er en naturlig del av arbeidet. På de andre arenaene musikkterapeutene jobber vil kanskje ikke konsertformen være like selvfølgelig, men også på noen av disse arenaene ser vi at informantene har gjort seg positive erfaringer med konserter/framføringer. Dette gjelder for eksempel i arbeidet med de eldre på sykehjemmet. Vi fikk her innblikk i hvordan de eldre fikk oppleve seg verdifulle ved at de fikk vise noe fram for andre. Det kan dermed være aktuelt å foreta vurderinger også i forhold til arbeidet utenfor kulturskolen, om det kan tilføre elevene/klientene noe ekstra ved å la dem få ta del i en større sammenheng, der det skjer en interaksjon med et større fellesskap/samfunn.

Kanskje er det slik at man som musikkterapeut i en mangfoldig kulturskolehverdag stadig beveger seg mellom ”pedagogisk musikkterapi”, som ligger tett opp til musikkopplæring, og samfunnsmusikkterapi, som bringer det musikkterapeutiske arbeidet ut på andre arenaer. Det er ikke nødvendigvis slik at man hele tiden jobber under den samme ”merkelappen”. Dette er to arbeidsformer som jeg tror kan gå side om side og utfylle hverandre. I enetimer og gruppetimer vil det være fokus på den individuelle prosessen, eller gruppeprosessen, og det vil her kunne være en blanding av både terapeutiske og pedagogiske mål. En samfunnsmusikkterapeutisk måte å jobbe på vil kunne gi nye erfaringer, utfordringer og opplevelser til den enkelte og til gruppa, samt gi nye impulser til selve prosessen. I tillegg vil en slik måte å jobbe på tilføre noe til fellesskapet og samfunnet rundt, og kanskje bidra til å skape en bredere forståelse for musikkterapi som fag.

Det er imidlertid viktig at man ikke blir for opptatt av å nå fram til et produkt, som en konsert kan være, og at man på den måten glemmer prosessen. Det musikkterapeutiske arbeidet bør styres av prosessen, selv om man har et mål der framme. Kanskje må man også noen ganger gjøre avveininger der man dropper konserten på slutten, dersom det underveis kommer fram at dette blir uheldig for eleven/elevene. Arbeidet som skjer ”på utsiden av” musikkterapirommet trenger imidlertid ikke være konserter og framføringer. Det kan også være kortere eller lengre prosjekter der man jobber på tvers av ulike disipliner og kunstfag, der selve det tverrfaglige samarbeidet står i fokus. Innenfor de ulike kulturskolene er det gjerne potensial for å gjøre mer av slikt arbeid. I kulturskolen har man gjerne flere disipliner,

som visuelle kunsthøg, dans og drama. Det kunne vært spennende om man i større grad utnyttet det potensialet som ligger i tverrfaglig samarbeid. Her kan både elever, musikkpedagoger og musikkterapeuter utveksle erfaringer, som igjen kan føre til nye og spennende opplevelser til berikelse for arbeidet videre.

En faktor som eventuelt kan utfordre terapeutrollen innenfor en pedagogisk kontekst, gjelder dokumentasjon i forhold til det musikkterapeutiske arbeidet. Alle informantene var tydelig opptatt av at dokumentasjon i jobben var viktig, og da gjerne i form av rapporter og journalføring. Innenfor helserelevante praksiser er dokumentasjon av denne typen svært vanlig, men også en veldig viktig og nødvendig del av jobben. Det fungerer som et viktig grunnlag og en forutsetning for det arbeidet man gjør. Dette er en side av terapeutrollen som samstemmer med ”konsensus-modellen”, da dette arbeidet er en naturlig del av en ”tradisjonell” terapeutrolle.

Kulturskolen som arena har et litt annet utgangspunkt enn helserelevante praksiser, da den tilbyr elevene et frivillig fritidstilbud. Samtidig er det slik at kulturskolen også fungerer som en base der musikkterapeutene jobber ut mot en rekke ulike praksiser utenfor selve kulturskolearenaen. Disse praksisene spenner fra pedagogiske kontekster som skoler og barnehager, til helserelevante praksiser som sykehjem, barnevern og psykiatri. Innenfor den musikkterapeutiske profesjonen har det vært en tradisjon for å dokumentere sitt arbeid gjennom planer og rapporter. Dokumentasjon er viktig av flere grunner, både for å ha en plan for arbeidet man driver med, for å bevisstgjøre seg selv, og for å synliggjøre arbeidet for samarbeidspartnere. Dette finner vi eksempler på i kategorien ”musikkterapeuten som ambassadør”. Selv om man jobber innenfor en arena som ikke har den samme tradisjonen for dokumentasjon, tenker jeg at det er viktig at dette blir gjort i de tilfellene der man jobber ut mot arenaer utenfor selve kulturskolen. Innenfor alle disse nevnte arbeidsarenaene er dokumentasjon en naturlig del av arbeidet. Når det så kommer til den tilrettelagte musikkopplæringen som gis til elever ved kulturskolen, er det kanskje mer naturlig at dette får være et fritidstilbud, på lik linje med fritidstilbudet til de andre elevene ved kulturskolen, og at det ikke er like naturlig eller nødvendig å skrive rapporter til denne delen av arbeidet. Det vil allikevel være viktig å ha målsettinger også for dette arbeidet, på samme måte som også pedagogene har mål for sitt arbeid, om enn andre mål enn musikkterapeutene.

5.3 Kritisk blikk på egen forskning

I metodedelen tok jeg for meg noen av momentene i Stige, Malterud og Midtgardens (2009) modell EPICURE, for evaluering av kvalitativ forskning. Her la jeg vekt på momentene *engagement, processing og relevance*, og hvordan det har vært viktig å reflektere over disse elementene i hele forskningsprosessen. Det at man som forsker fungerer som et "instrument" i forskningen, er en utfordring når det er første gang man skal gjøre en slik undersøkelse. Siden dette er mitt første forskningsprosjekt, har det vært en utfordring å "gå ut i felten" og gjøre en best mulig kvalitativ undersøkelse. Det å foreta en intervjuundersøkelse er en stor og krevende oppgave som stiller store krav til forskeren, jamfør Kvale (2009). Helst skulle man gjort seg erfaringer med mange intervjuer før man tro til på selve forskningsoppgaven. Men en gang må uansett være den første, og man lærer og erfarer stadig nye ting underveis. Det er en kunst å stille åpne nok spørsmål, og ikke være ledende i spørsmålsstillingen. Her ser jeg at jeg har stadig mer å lære, og at en del ting kunne vært gjort bedre om jeg skulle gjort intervjuene på nytt. Jeg ser også at det er enkelte temaer jeg kunne gått mer i dybden på. Samtidig er det begrenset hvor mye datamateriale en masteroppgave kan inneholde, dermed måtte jeg også være bevisst på at ikke intervjuene skulle bli for omfattende.

Et lite utvalg av informanter er med på å begrense funnene og bredden i materialet, men her er også omfanget av oppgaven en styrende faktor. I en kvalitativ undersøkelse er det heller ikke kvantiteten i materialet som er det viktige, men et hensiktsmessig utvalg av deltagere. Selv med bare fem informanter har jeg opplevd at det er noe bredde i utvalget, og at de ulike informantene har vært med på å gi et variert og interessant innblikk i musikkterapeutens rolle i kulturskolen.

Dersom det hadde vært aktuelt å gå mer i dybden på temaet for denne studien, kunne det vært interessant å inkludere både musikkpedagoger og musikkterapeuter i en intervjuundersøkelse, og da gjerne i et fokusgruppeintervju med alle informantene samtidig. Slik kunne begge yrkesgruppene bidratt med å belyse distinksjoner og fellestrekk mellom de to fagdisiplinene. I denne oppgaven får vi kun høre om musikkterapeutenes opplevelse. En annen mulig innfallsvinkel kunne vært å inkludere en representant fra ledelsen ved kulturskolen i et fokusgruppeintervju. Slik kunne man bedre belyst organisatoriske aspekter ved musikkterapeutens rolle i kulturskolen. Om jeg her skulle ha gjort et slikt valg, er det mange sider jeg ikke hadde kommet inn på i forhold til den musikkterapeutiske rollen. Jeg ser det i stedet som potensielle forskningstemaer som kunne vært undersøkt ved en annen anledning.

6 Oppsummering

I denne oppgaven har jeg sett nærmere på hvordan musikkterapeuter opplever sin egen rolle og identitet innenfor kulturskolen – en arena der musikkterapeutene jobber i et skjæringspunkt mellom pedagogikk, terapi og kulturarbeid. Funnene har i noen grad bidratt til å identifisere muligheter og potensialer i et slikt skjæringspunkt, samt berørt aspekter som kan utfordre rollen. Denne studien har i mindre grad fokusert på i hvilken grad disse potensialene blir utnyttet, og i hvilken grad det er hensiktsmessig i forhold til elevenes/klientenes utbytte.

Informantene har til sammen pekt på ulike fasetter ved rollen, og satt søkelys på mangfoldet og bredden som finnes for musikkterapeuter i kulturskolen. Det å jobbe i et skjæringspunkt mellom pedagogikk, terapi og kulturarbeid, ser ikke ut til å oppleves som en stor utfordring for informantene, men snarere en inspirasjon i arbeidet. Studien viser at kulturskolen er en god arena å jobbe på, og at den tilbyr varierte arbeidsoppgaver. Kulturskolen ser videre ut til å være et godt springbrett for å nå ut til nye målgrupper, og den gir gode muligheter for å utvikle profesjonen i stadig nye retninger. Vi ser videre at de ulike fagdisiplinene utfyller hverandre, og at musikkterapien har fått en viktig plass i det tverrfaglige miljøet ved flere norske kulturskoler.

Fortsatt er det mange kulturskoler i landet som ikke har egne musikkterapeuter. Med utgangspunkt i Norsk Kulturskoleråds målsetting ”kulturskole for alle”, skulle man tro at det burde være rom for enda flere musikkterapeuter inn i kulturskolen, som viktige bidragsyttere for å kunne nå ut til ”alle” – og da også til elever med spesielle behov. Musikkterapeutene vil også kunne bidra i den videre utviklingen av kulturskolene når det gjelder salg av tjenester ut mot nye målgrupper. Slik kan kulturskolen fungere som et viktig ressurscenter i kommunen, der den kan gi tilbud til et bredt spekter av mennesker med ulike behov.

Litteraturliste

- Aftret, K. (2005). *Samspill - om musikkterapeuten i kommunen*. (Hovedoppgave). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Aftret, K. (2008). Samspill – om musikkterapeuten i kommunen. I G. Trondalen, & E. Ruud (Red). *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi* (s 243-252). Oslo: NMH publikasjoner 2008:3.
- Almås, B. (1996). “Ingen inviterer min datter i bursdag – men i musikkturen har hun et samhold” – Om fritidstilbud i musikk for mennesker med psykisk utviklingshemming. Oslo: Norsk musikkråd.
- Almås, B. (2008). Norsk musikkterapi på 1980- og 90-tallet – en banebrytende periode. I G. Trondalen, & E. Ruud (red): *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi* (s 233-241). Oslo: NMH publikasjoner 2008:3.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Lund: Studentlitteratur.
- Andsell, G. (2002). Community Music Therapy and The Winds of Change – A Discussion Paper. I C. Kenny & B. Stige (red): *Contemporary Voices in Music Therapy. Communication, culture, and community*. Oslo: Unipub forlag.
- Andsell, G. (2005). *Being Who You Aren't; Doing What You Can't*. Voices, 2005, Vol. 5(3), Hentet fra: <https://normt.uib.no/index.php/voices/article/view/229/173>
- Asphol, T. L. R. (2007). *Musikkterapeutens rolle i pedagogisk team*. (Masteroppgave) Oslo: Norges Musikkhøgskole
- Aune, U.C. B. (2008). *Musikkterapeutens mange ansikter*. (Masteroppgave) Oslo: Norges musikkhøgskole
- Bergen kulturskole. (2005) *Kulturskole for alle, Rullering av kulturskolens handlingsplan – 2007-2012*. Hentet fra: http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/06_Kulturskoleplaner_i_kommunene/Bergen_2007_Handlingsplan.pdf
- Berger, I. (2006). Beskyttet tittel, faste stillingskoder og egen lønnsramme? Realistisk eller bare en drøm? *Musikkterapi*, 31 (2), 20-22.
- Bonde, L. O. (2002). Levende læring gjennom musikkopplevelse. I S.E. Holgersen, K. Fink-Jensen, H. Jørgensen & B.Olsson (Red.), *Musikpædagogiske refleksjoner: festskrift til Frede V. Nielsen 60 år* (ss. 121-155). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Bruscia, K. (1998). *Defining Music Therapy*. Gilsum NH: Barcelona Publishers.

- Bruscia, K. (2005a). Research Topics and Questions in Music Therapy. I B.Wheeler (Red.), (s. 81-93). *Music Therapy Research*. Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. (2005b). Designing Qualitative Research. I B.Wheeler (Red.). (s.129-137). *Music Therapy Research*. Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- Dale, E.L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet*. Om pedagogikkens identitet og anvendelse. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fauske, H (1991). *Profesjonene – bremsekloss eller syndebukk*. FAFO-rapport nr 118. Oslo: Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon.
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A.Molander & L.I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier*. (s.31-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L.I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier*. (s.13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hodne, I.H. (2007). *Musikktérapeutene som profesjonsgruppe i Norge: en kartleggingsundersøkelse av musikktérapeutenes utdanning, arbeidsfelt og tilsetningsforhold*. (Masteroppgave). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Hodne, I.H (2008). Musikktérapeutene som profesjonsgruppe i Norge. I G.Trondalen, & E.Ruud (red): *Perspektiver på musikk og helse, 30 år med norsk musikkterapi* (s. 219-232). Oslo: NMH publikasjoner 2008:3.
- Johnsen, P. (2011). *Musikkterapi versus musikkpedagogikk i et musikkteknologisk undervisningsprosjekt*. (Masteroppgave). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Kleive, M, & Stige, B. (1988). *Med lengting, liv og song. Prøveordning med musikktilbud for funksjonshemma i Sogn og Fjordane*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Knudsen, Å.R. (2012). *Lykken er en enstrengsbass. En livskvalitetsstudie blant utviklingshemmede*. (Masteroppgave). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Ei blot til lyst*. St.meld. nr. 39 (2002-2003). Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20022003/stmeld-nr-39-2002-2003-.html?id=197064>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, R.M.M. (2008). *Musikktérapeuten utfordres. Musikktérapeuters tverrfaglige og tverrkulturelle utfordringer i møte med musikkpedagoger og en spesialscole i Libanon*. (Masteroppgave). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. § 13-6. Henta fra: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-015.html#13-6>

- Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringa & Norsk kulturskoleråd. (2010).
Kulturskolen – utviklinga av de kommunale kulturskolene som gode lokale ressursentre.
Hentet fra:
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Veiledninger%20og%20brosjyrer/KKS_kulturskolen_rapport_revidert2010.pdf
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mangersnes, J. (2012). "Kva er meg, og kva er systemet". *Ei kvalitativ undersøkning av musikkterapeutar sine erfaringar i høve til sin rolle og profesjonalitet i arbeid med born på sjukehus*. (Masteroppgåve). Bergen: Universitetet i Bergen.
- McFerran, K. & Elephant, C. (2012). A Fresh Look at Music Therapy in Special Education. I G.E. McPherson & G.F. Welch (Red.) *The Oxford Handbook of Music Education Volume 2*. New York: Oxford University Press.
- Molander, A. og Terum, L.I.(2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A.Molander & L.I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier*. (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Musikkterapi.no/Norsk Forening for Musikkterapi (2012, 8.november). Vedrørende avslag av autorisasjon for musikkterapeuter. Hentet fra: <http://www.musikkterapi.no/arbeidssituasjon/>
- Pavlicevic, M. (2004). Learning from Thembalethu: Towards Responsive and Responsible Practice in Community Music Therapy. I M. Pavlicevic, & G. Ansdell (Red), *Community Music Therapy* (s.35-47). UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Pettersen, J.(2008). *Musikkterapi i fengsel. Møte mellom musikkterapien og den "totale Institusjonen"*. (Masteroppgave). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Rickson, D & McFerran, K (2007). Music therapy in special education: Where are we now? *Kairaranga: The New Zealand Journal of Education*, 8 (1), 40-47. Hentet fra: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ914615.pdf>
- Ruud, E (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum forlag.
- Ruud, E (1992). Om forskning i musikkterapien: Metakritikk, verdier og kvalitativ metode. *Nordic Journal of Music Therapy*, 1 (1), 21-26.
- Ruud, E. (2004a, November). Defining Community Music Therapy. Re: Debating the Winds of Change in Community Music Therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. Hentet fra: <http://www.voices.no/?q=content/re-debating-winds-change-community-music-therapy-1>
- Ruud, E. (2004b). Systematisk og framføringsbasert musikkterapi. *Musikkterapi*, 4-2004, s.28-34.

- Ruud, E. (2010). *Music Therapy. A Perspective from the Humanities*. Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rødland, H. M.M. (2008). ”To be or not to be” – terapeutens paradoks når målet er empowerment. (Masteroppgave). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Stige, B. (1995). *Samspel og relasjon: Perspektiv på ein inkluderande musikkpedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Stige, B. (2002). *Culture-Centered Music Therapy*. Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- Stige, B. (2004, December). On Defining Community Music Therapy. Re: Debating the Winds of Change in Community Music Therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. Hentet fra <http://voices.no/?q=content/re-debating-winds-change-community-music-therapy-2>
- Stige, B. (2008). Samfunnsmusikkterapi – mellom kvardag og klinikk. I G.Trondalen, & E. Ruud (red), *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*. (s. 139-159). Oslo: NMH publikasjoner 2008:3.
- Stige, B., Malterud, K. & Midtgarden, T. (2009). *Qualitative Health Research. Toward an Agenda for Evaluation of Qualitative Research*. Hentet fra: <http://qhr.sagepub.com/>
- Stige, B. & Aarø, L.E. (2012). *Invitation to Community Music Therapy*. New York: Routledge.
- Turley, A. (1999). Performance and product: Clinical Implications for the Music Therapist. I *Music Therapy: A Global Mosaic – Many Voices, One Song*. 9th World Congress for Music Therapy, November 17-22, 1999, in Washington, DC USA
Hentet fra:
http://www.musiktherapiewelt.com/WFMT/2011_World_Congress_files/Proceedings%20Washington%20D.C_1999.pdf#page=246
- Wheeler, B. & Kenny, C. (2005). Principles of Qualitative Research. I B.Wheeler (Red.), (s.59-71). *Music Therapy Research*. Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- Ærø, S.B. & Aasgaard, T. (2011). Gjøgler og behandler: Musikkterapeutens arbeidsoppgaver og profesjonelle roller ved en sykehusavdeling for barn. I K. Stensæth, & L.O. Bonde. (Red.). *Musikk, helse og identitet*. (s. 141-160). Oslo: NMH publikasjoner 2011:3.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Forsknings spørsmål	Intervju spørsmål
<p>Musikkterapi vs musikkpedagogikk På hvilken måte opplever musikkterapeuter i kulturskolen at deres rolle skiller seg fra en musikkpedagog sin rolle i kulturskolen?</p> <p>Terapi Hvilken vekt tillegger musikkterapeuter i kulturskolen selve terapibegrepet?</p> <p>Kulturarbeider På hvilken måte påvirker det musikkterapeuter i kulturskolen at de jobber innenfor denne institusjonen?</p>	<ol style="list-style-type: none">1) Hva tenker du at kjennetegner din musikkterapeutrolle i kulturskolen?2) I hvilken grad opplever du at din tilnærming og dine metoder sammenfaller, evt skiller seg fra en musikkpedagog sin tilnærming?3) Har du noen gang opplevd utfordringer i forhold til pedagoger – at man har beveget seg inn på hverandres områder?4) Hvilke tanker gjør du deg rundt selve <i>terapibegrepet</i> når du jobber som musikkterapeut i kulturskolen?5) Bruker du begrepet musikkterapi i alle de settinger du jobber innenfor i kulturskolen? Er det noen sammenhenger der det ikke er like naturlig?6) Hvilke muligheter/begrensninger opplever du at man finner innenfor en kulturskolekontekst når det gjelder å jobbe med tradisjonell terapi?7) Gjennomfører du konserter og framføringer i jobben din? Hvor stor vekt er det på dette?8) Hvilken betydning tror du dette har for elevene/brukergruppen?9) Hvilke samarbeidspartnere har du i din jobb på kulturskolen? Innad i kulturskolen og utenfor –10) Hva tenker du om nettverksbygging? Har dette noen betydning for deg i din jobb som musikkterapeut ved kulturskolen?11) Hvilke visjoner har du i forhold til det å jobbe som musikkterapeut i kulturskolen videre?

Vedlegg 2

Informasjonsskriv

Jeg er for tiden masterstudent i musikkterapi, og har nå begynt på min avsluttende masteroppgave. I min oppgave vil jeg se på musikkterapeutens rolle i norske kulturskoler, og jeg vil undersøke hvordan musikkterapeuter i kulturskolen opplever sin egen rolle, og hvordan det er å jobbe i et skjæringspunkt mellom pedagogikk, terapi og kulturarbeid.

For å undersøke dette vil jeg intervju 5-6 musikkterapeuter som jobber ved ulike kulturskoler i Norge. Spørsmålene vil dreie seg arbeidsformer og metoder som blir brukt i arbeidet, om aktuelle samarbeidspartnere i jobben, om vekten på konserter og framføringer, om hvor satsningsområdene for musikkterapeuten er i dag og hvordan man ser for seg musikkterapeutens funksjon og rolle i kulturskolen på sikt.

Intervjuet vil ta ca en time, og jeg kommer til å gjøre et lydopptak av intervjuet samt gjøre notater underveis.

Når det gjelder opplysningene du bidrar med til oppgaven vil disse bli behandlet konfidensielt, og i oppgaven vil dine opplysninger bli anonymisert. Opplysningene og opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig.

Det er frivillig å være med, og du kan når som helst trekke deg. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Prosjektstutt er satt til 31.12.2012.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen, og sender den til meg, eller at du sender meg en e-post der du gir din samtykkeerklæring. Vi blir sammen enige om tid og sted for intervjuet.

Dersom du lurer på noe kan du kontakte meg på tlf: 99 78 78 00, eller sende meg en e-post.

Behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet er Grieg-akademiet – institutt for musikk, UIB.

Min veileder er:

Randi Rolvsjord, førsteamanuensis

Tlf: 975 14 878 / 478 34 139

e-post: Randi.Rolvsjord@grieg.uib.no

Mvh

Solfrid Harstad Hernes
Bjørkhovda 5
5200 OS

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av musikkterapeutens rolle i norske kulturskoler og ønsker å stille på intervju

Signatur..... Telefonnr:

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Randi Rolvsjord
Griegakademiet - Institutt for musikk
Universitetet i Bergen
Postboks 7800
5020 BERGEN

Vår dato: 09.09.2011

Vår ref: 27792 / 3 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.08.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27792	<i>Fra enstrengsbass til nettverksbygging - En studie av musikketerapeutens rolle i norske kulturskoler</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Randi Rolvsjord
Student	Solfrid Harstad Hernes

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Solfrid Harstad Hernes, Bjørkhovda 5, 5200 OS

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 27792

Formålet med prosjektet er å undersøke hva som kjennetegner musikkterapeutens rolle i norske kulturskoler.

Utvalget består av musikkterapeuter som jobber ved ulike kulturskoler i Norge, tilsammen ca. seks personer.

Masterstudenten vil selv opprette førstegangskontrakt med utvalget. Dette vil først skje gjennom en uformell telefonkontakt, og deretter vil de få tilsendt informasjonsskriv via e-post.

Informasjonsskrivet finnes tilfredsstillende under forutsetning av at følgende tilføres skrivet:

- Informasjon om behandlingsansvarlig institusjon, Grieg-akademiet UiB
- Kontaktinformasjon til veileder Randi Rolvsjord
- Dato for prosjektslutt, 31.12.2012.

Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i publisering fra prosjektet.

Prosjektslutt er 31.12.2012. Ved prosjektslutt skal lydopptak slettes og datamaterialet anonymiseres.