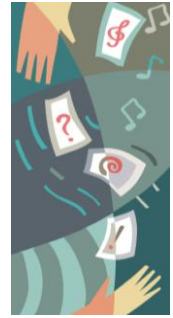




God Praksis

Masteroppgave i musikkterapi
Norges musikkhøgskole, 2011

Merete Lippert Tobiassen



Takk

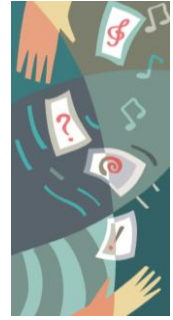
Jeg er glad for å kunne skrive denne oppgaven om temaet praksisundervisning som har vært så viktig for meg gjennom mange år. Prosessen har vært lang og foregått i flere faser med mange avbrudd. Jeg opplever nå at det er litt rart å sette strek – men det behøver jeg jo ikke. Det har vært en stadig utvikling både i faget og min bevissthet rundt praksisundervisning i løpet av disse årene, men den utviklingen trenger jo ikke stoppe opp for det om oppgaven er ferdig.

Det er kanskje litt rotete med navnet mitt som har variert gjennom mine 20 år i musikkterapien. Den første referansen min er som Merete Tobiassen, så har det vært en periode med Merete Tobiassen Arnesen, før jeg nå har "landet" som Merete Lippert Tobiassen.

Det er veldig mange som fortjener en takk for store og små bidrag til denne oppgaven, både av faglig og mer praktisk art. Jeg er veldig glad for å ha så mange kloke mennesker rundt meg – både familie, kollegaer og venner.

- Ingrid Sløgedal, min praksislærer på musikkterapistudiet, som ledet meg inn i musikkterapiyrket og viste meg praksisundervisningens betydning.
- Ruth Eckhoff som har vært min veileder og gitt både hyggelige og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen med oppgaveskrivingen.
- Karette Stensæth – kollega, diskusjonspartner og venn gjennom 20 år – som alltid har vært litt eldre og klokere enn meg. Jeg setter utrolig stor pris på de reflekterte kommentarene og innspillene fra deg.
- Ledelsen ved Haug skole og ressurscenter som i alle år har latt meg være praksislærer ved musikkterapistudiet. Jeg opplever også at det musikkterapeutiske arbeidet blir høyt verdsatt, og dette er med på å gjøre skolen til en god praksisplass. De har dessuten vist stor fleksibilitet og velvilje og lagt til rette for at jeg skulle kunne gjennomføre denne masteroppgaven.
- Musikkavdelingen på Haug gjennom tidene – og særlig Elizabeth, Beate og Ingelill for massevis av inspirasjon og diskusjoner - også sammen med praksisstudentene.
- Alle mine studenter – uten dere ingen oppgave!

- Alle informantene for deres engasjement, iver og kloke utsagn under intervjuene.
- Musikkerapistudiet v/ Rita som hele tiden har vært positiv til at jeg skriver om dette emnet, og for fine diskusjoner om praksisundervisning gjennom mange år.
- Susanne for gode innspill og et skarpt og humoristisk blikk!
- Karine for hjelp med det grafiske.
- Kristin og Andy for hjelp med engelsken.
- Mine to døtre Cecilie og Ingrid som har levd med bøker og papirer rundt omkring i store deler av huset gjennom det siste halve året og har måttet dele plass og fokus med denne oppgaven.
- Mamma og pappa som har trådt til som vaskehjelp, gartner, vaktmester og kokk. Dette har gjort at jeg har klart å holde fokus på oppgaveskriving, jobben min og det å være mamma – uten at alt har rast sammen rundt oss.



Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt praksisundervisningen ved masterstudiet i musikkterapi ved Norges musikkhøgskole. Praksisundervisning omtales ofte som musikkterapeutenes ”hovedinstrument” og er således et svært viktig fag i musikkterapistudiet. Problemstillingen for oppgaven er:

Hva er god praksisundervisning for mastergradsstudiet i musikkterapi ved Norges musikkhøgskole?

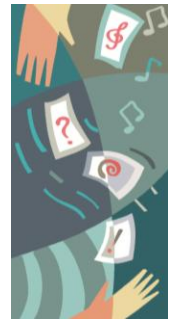
Jeg har sett på hvilke kvalifikasjoner og egenskaper som preger en god musikkterapeut, og praksisundervisningens rolle i denne læreprosessen.

Opgaven består av en teoridel hvor jeg beskriver emnene musikkterapi, musikkterapeuten og praksisundervisning. Mye av mine refleksjoner her er basert på litteraturstudier, men også egen erfaring – for forståelse – både som musikkterapeut og praksislærer gjennom tjueto år. Videre følger en kvalitativ undersøkelse hvor jeg benytter metoden fokusgruppeintervju av praksislærere og novisemusikkterapeuter. Mitt vitenskapelige ståsted er innenfor hermeneutisk fenomenologi, som innebærer at jeg ser på praksisundervisningen som et erfart *fenomen* som krever fortolkning. Jeg forholder meg i hovedsak til mine tolkninger av informantenes utsagn. Analysemetoden er systematisk tekstkondensering.

Informantene mener musikkterapeutens kompetanse består av ferdigheter og egenskaper innenfor de musikalske, personlige og relasjonelle områdene, og at praksisundervisning dreier seg om observasjon, handling, refleksjon og etikk/rammer.

Min konklusjon kan sammenfattes i disse fem punktene:

- God praksisundervisning forutsetter relasjon
- God praksisundervisning forutsetter refleksjon
- God praksisundervisning forutsetter aktivitet og handling
- God praksisundervisning forutsetter kontinuerlig utvikling
- God praksisundervisning forutsetter at alle ser sammenheng



Summary

In preparing this thesis I have studied placement learning in the master of music therapy programme at the Norwegian Academy of Music. Placement learning is often referred to as the main instrument of the music therapist, and is as such a very important part of the music therapy study. I have stated the problem of my thesis as follows:

What is considered good practice learning for the master of music therapy programme at the Norwegian Academy of Music?

The thesis consists of a theoretical part in which I describe the terms *music therapy*, the *music therapist* and *practice learning*. This part is based on literature review and on my own experience and pre understanding as a music therapist and practice mentor over the course of 20 years. Following this is a qualitative investigation in which I have used the method of focus group interviews with placement mentors and novice music therapists. My scientific standpoint is based on hermeneutic phenomenology, which allows me to view practice learning as a phenomenon, while simultaneously including interpretation of the data collection. I have used systematic text condensation as method of analysis.

My informants are of the opinion that the competence of the music therapist consists of qualities and abilities within musical, personal and relational areas, and that practice learning is all about observation, actions, reflection and ethics/given constraints.

My conclusion may be summarized in these five points:

- Good practice learning demands relations
- Good practice learning demands reflection
- Good practice learning demands activity and actions
- Good practice learning demands continuous development
- Good practice learning demands experiencing a correlation between the constituent parts of the masters programme



Innhold

Takk	2
Sammendrag	4
Summary	5
1 Innledning	9
1.1 Problemstilling	11
1.2 Egen for forståelse – implikasjoner for metodevalg	12
1.2.1 Avgrensning	12
1.2.2 Begrepsavklaring	12
1.3 Oppbygning av oppgaven	13
2 Musikterapi	14
2.1 Musikterapiprogrammene	14
2.2 Definisjon	15
2.3 Disiplin, profesjon og klinisk praksis	16
2.4 Musikken	17
3 Musikkerapeuten	18
3.1 Utfordringer med å definere en musikkterapeut	18
3.2 Mål for musikkterapistudiet	20
3.3 Kunnskaper og ferdigheter hos musikkterapeuten	21
3.3.1 Improvisasjon	22
3.4 Profesjonsidentitet	23
3.5 Oppsummering	25
4 Praksisundervisning	26
4.1 Praksisundervisning – mål og organisering	27
4.2 Hva lærer man i praksis?	28
4.3 Hvordan lærer man i praksis?	30

4.4 Praksislærers rolle(r) -----	31
4.4.1 Modell -----	33
4.4.2 Tilrettelegger -----	33
4.4.3 Guide -----	33
5 Vitenskapsfilosofi og metode -----	35
5.1 Plassering av prosjektet -----	35
5.1.1 Oppbygning av kapitlet -----	36
5.2 Metodologi og vitenskapsteori -----	37
5.2.1 Kvalitative metoder -----	37
5.2.2 Metodologiske overveielser -----	38
5.2.2.1 Fenomenologi -----	39
5.2.2.2 Hermeneutikk -----	39
5.2.2.3 Hermeneutisk fenomenologi -----	40
5.2.3 Tilnæringsmåte i analysen -----	41
5.2.4 Forskeretikk -----	41
5.3 Fokusgrupper – hva – hvorfor – hvem – hvor og hvordan? -----	42
5.3.1 Hva er fokusgrupper -----	42
5.3.1.1 Refleksjoner i forkant -----	43
5.3.2 Hvorfor bruke fokusgruppe som metode -----	43
5.3.3 Hvem skal være med -----	44
5.3.3.1 Utvalg -----	44
5.3.3.2 Rekruttering -----	45
5.3.3.3 Etske aspekter -----	46
5.3.3.4 Hvor mange (deltakere og grupper) -----	46
5.3.4 Hvor og hvordan foregikk intervjuene -----	47
5.3.4.1 Egen rolle -----	47
5.3.4.2 Egen og informantenes vurdering av prosessen -----	48
6 Analyse og drøfting -----	49
6.1 Transkribering -----	49
6.2 Analysen -----	49
6.2.1 Systematisk tekstkondensering -----	50
6.3 Organisering -----	50
6.4 Musikkterapeuten -----	51
6.4.1 Egenskaper knyttet til person -----	51

6.4.2 Egenskaper knyttet til relasjon-----	52
6.4.3 Musikalske ferdigheter-----	53
6.4.4 Kulturell kompetanse-----	53
6.4.5 Oppsummering-----	54
6.5 Praksisundervisningen-----	55
6.5.1 Observere-----	55
6.5.2 Handle-----	57
6.5.3 Reflektere-----	58
6.5.3.1 Veiledningssamtalen-----	58
6.5.3.2 Logg-----	59
6.5.3.3 Sluttevaluering-----	60
6.5.4 Etikk/rammer-----	60
6.5.5 Oppsummering-----	61
7 Avslutning-----	63
7.1 Teorien-----	63
7.2 Metodikken-----	64
7.3 Konklusjonen-----	64
7.4 utfordringer-----	65
7.4.1 utfordring til studenten-----	65
7.4.2 utfordring til praksislærer-----	66
7.4.3 utfordring til studiet-----	66
7.5 Forslag til endringer-----	66
7.5.1 Praksisuke-----	66
7.5.2 Institusjonalisering av praksisundervisningen-----	66
7.5.3 Konkretisering av arbeidskrav-----	67
7.5.4 Veiledningsmodell-----	67
7.5.5 Sluttord-----	68
Litteraturliste-----	69
Vedlegg-----	74
Godkjenning fra NSD-----	74
Temaliste for fokusgruppeintervju-----	75
Informasjonsskriv og samtykkeerklæring-----	76
Referat fra møte i PUMT-----	78



1 Innledning

Praksis og praksisundervisning har alltid blitt prioritert på musikkterapistudiet. I nedskjæringstider har man forsøkt å skåne praksistilbudet, nettopp fordi man ofte betegner det som musikkterapeutenes hovedinstrument. Teorier og ulike studieprogrammer innenfor musikkterapidisiplinen både i Norge og internasjonalt har dessuten vokst frem fra en klinisk praksis¹. Jeg synes det dermed er naturlig at studentene møter ulike praksisfelt i løpet av utdanningen, og gjennom det kan se og oppleve hva en musikkterapeuts arbeid handler om.

Opplevelser fra studietidens praksisundervisning er stadig med i min bevissthet rundt musikkterapeutrollen, selv om det er lenge siden jeg var musikkterapistudent (1989-1991). Det var særlig opplevelser fra praksisundervisningen som formet min musikkterapeutiske identitet og tydelig viste hvilke verdier og holdninger som var viktige og riktige for meg. Det var her jeg først fikk møte mennesker med behov for musikkterapi. Jeg fikk se hvordan en erfaren musikkterapeut møtte ulike menneskers ulike behov med sin innsikt, og jeg fikk prøve meg. I studietiden beskrev jeg det slik:

Man kommer nær seg selv og den andre når man sitter rett overfor hverandre og synger. Hun i stolen, jeg på kne foran. Det er ikke mye å gjemme seg bak. Hun kan ikke, eller tør ikke ta det møtet, men lukker øynene uten å synge. Målsetningen er å gi trygghet, så jeg fortsetter bare å synge til henne uten å kreve svar (Tobiassen 1990:30f).

Som praksislærer gjennom nesten tjue år, har jeg etter hvert sett mange studenter og deres utvikling på vei mot å bli musikkterapeuter. Noen har jeg møtt helt i starten av studieforløpet, i første semester på musikk og helse, andre har vært nesten ferdige med utdanningen. Det har vært spennende å reflektere rundt deres modning mot stadig større trygghet i rollen som musikkterapeut, og se utviklingen i evnen til improvisasjon og relasjon med elevene på min arbeidsplass gjennom praksisperioden. Jeg synes det er utrolig berikende å kunne observere og bidra i denne prosessen. Det gjør også noe med min egen bevissthet både som musikkterapeut og som praksislærer.

Praksisundervisningen involverer (minst) fire parter: På den ene siden er *studenten* – novisen – som skal lære en profesjon. Så er det *praksislærer* i sin jobb, på sin arbeidsplass,

¹ Se Stige (2002:196) og Bruscia i Wigram (2004:13f) .

som i tillegg blir en arena for læring. Her har vi *klientene* som også blir trukket inn. Til slutt har vi hele resten av *musikkterapistudiet* med de andre studentene, lærerne, oppgavene og utfordringene.

Det er særlig rollen som praksislærer jeg har vært opptatt av. Jeg mener altså at praksisundervisningen og praksislærer spiller en vesentlig rolle i studentenes læringsprosess både personlig og faglig. Som praksislærer har man et stort ansvar både når det gjelder å formidle sider ved det musikkterapeutiske arbeidet og ivareta og tilrettelegge for studentens utvikling. Dette har jeg skrevet om i bladet *Musikkterapi* (Arnesen 2005), og i antologien *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi* (Arnesen 2008). Det finnes ikke annen norsk litteratur på området, så jeg er glad for å gi mitt bidrag på et viktig felt. I disse to artiklene har jeg tatt for meg hvordan man lærer gjennom praksisundervisningen og knyttet det opp mot teorier om modellering og mesterlære. Jeg har også utarbeidet en modell for praksislærers roller. Dette danner en bakgrunn for min interesse og engasjement rundt temaet praksisundervisning på musikkterapistudiet, og er også temaer jeg vil ta for meg gjennom denne oppgaven.

Praksisundervisningen ved musikkterapistudiet har naturlig nok vært kontinuerlig drøftet i studiesammenheng. Nina B. Peersen gjorde en undersøkelse i sitt prosjektarbeid ved ØMK² så langt tilbake som 1985. Her konkluderer hun med at det må bli bedre kommunikasjon mellom studiet og de ulike praksisstedene/veilederne, og det må også klargjøres bedre hva praksisundervisning er og skal inneholde. Det har skjedd store endringer ved musikkterapistudiet og praksisundervisningen siden dette prosjektarbeidet ble skrevet, og slik bør det jo også være for at musikkterapeutene skal kunne møte nye utfordringer og finne sin plass i samfunnsutviklingen, men disse momentene er fortsatt stadig oppe til diskusjon på praksislærermøter, i fagråd, i programutvalget og i fagseksjonssammenheng. Dette er igjen aktualisert i 2011 hvor alle studieplanene på Musikkhøgskolen er gjenstand for omarbeiding, da de skal implementeres i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket innen 2012³. Alle studieplaner skal nå innholde læringsmål både for programmet generelt og på emnenivå. Det arbeides foreløpig på programnivå. Læringsmålene skal tydeliggjøre hva studentene skal kunne etter endt utdanning. I dette arbeidet er det på nytt en diskusjon om hvilke kvalifikasjoner de ferdigutdannede musikkterapeutene skal ha.

² ØMK: Østlandets musikkonservatorium. Musikkterapistudiet hadde sin tilknytning hit før ØMK ble slått sammen med Norges musikkhøgskole.

³ Dette gjelder all høyere utdanning.

1.1 Problemstilling

Dette leder meg over til mitt tema for denne oppgaven. Mitt hovedanliggende er hvordan vi blir musikkterapeuter, med fokus på praksisundervisningens og praksislærers rolle i denne prosessen. Tittelen på oppgaven er "God Praksis". Med dette tenker jeg på en god praksisundervisning for musikkterapistudiet, studenten og praksisplassen. Problemstillingen min blir dermed følgende:

Hva er god praksisundervisning for mastergradsstudiet i musikkterapi ved Norges musikkhøgskole?

Begrepet *god* kan være problematisk, men jeg tenker at det i denne sammenhengen rett og slett kan bety *hensiktsmessig*. For å finne ut noe om dette, er det naturlig å knytte noen underspørsmål til problemstillingen:

- Hva er en (god) musikkterapeut?
- Hvilke elementer bør praksisundervisningen ved mastergradsstudiet i musikkterapi inneholde for å utdanne gode musikkterapeuter?
- På hvilken måte bør praksisundervisningen organiseres?

Spørsmålene dreier seg altså rundt to hovedtemaer, *musikkterapeuten* og *praksisundervisningen*.

Når det gjelder det første temaet, musikkterapeuten, vet jeg ut fra mange år i jobb, at det er viktig med personlige egenskaper og ferdigheter i tillegg til de musikalske. Jeg ønsker å finne ut mer om hvilke kompetanser, egenskaper og ferdigheter som er viktige hos en (god) musikkterapeut. Jeg baserer meg på litteraturstudier og intervjuundersøkelser⁴.

Det andre og største temaet er elementer i praksisundervisningen. Det er særlig to aspekter jeg ønsker å belyse for å kunne nærme meg svar på problemstillingen og underspørsmålene:

- Hva skjer på praksisplassen – knyttet opp mot mine tidligere artikler om modell- og mesterlære, samt aspektene veiledning og relasjon
- Praksisundervisningens tilknytning til teorifagene

Disse aspektene vil jeg også undersøke gjennom intervju.

Jeg vil plassere dette prosjektet innenfor utdanningsforskning. Det er forskning på profesjonsdelen i musikkterapistudiet.

⁴ Fokusgruppeintervjuer av praksislærere og novisemusikkterapeuter. Dette beskrives grundigere i metodekapitlet.

1.2 Egen forforståelse – implikasjoner for metodevalg

Som musikkterapeut og praksislærer gjennom mange år har jeg dannet meg mange egne forestillinger om hva som er god praksisundervisning, og jeg har prøvd å tilrettelegge best mulig både for studentene jeg har hatt og for mitt arbeidssted (praksisplassen).

En stor utfordring i arbeidet med masteroppgaven er å se på dette temaet med nye øyne – litt utenfra og ”ovenfra”. Forforståelsen kan være god å ha med seg fordi jeg har lang erfaring og har gjort meg mange tanker og reflektert mye over dette emnet i nesten 20 år. Imidlertid kan forforståelsen også være hemmende, fordi mine (kanskje bastante) meninger vil hindre meg i å finne nye aspekter. Med dette i tankene har jeg valgt intervju som metode for datainnsamling, slik at jeg ikke baserer meg for mye på egne erfaringer. Jeg har videre valgt en intervjuform (fokusgrupper) som stiller meg som forsker litt på ”sidelinjen”, og gir informantene muligheter til å diskutere og inspirere hverandre til å reflektere sammen om de temaene jeg har satt opp.

1.2.1 Avgrensning

Jeg vil avgrense oppgaven til i første rekke å undersøke praksisundervisningen på musikkterapistudiet slik den er organisert ved Norges musikkhøgskole (NMH), ettersom den nye integrerte 5-årige utdanningen ved Universitetet i Bergen (UiB) akkurat har startet opp. Jeg utelukker imidlertid ikke at det jeg beskriver og finner også kan gjelde for utdanningen i Bergen.

1.2.2 Begrepsavklaring

Jeg har valgt ordet *praksislærer*⁵ om den som mottar musikkterapistudenter til praksisundervisning. Jeg vet at mange sier praksisveileder, men jeg oppfatter praksislærerrollen mer som en underviser enn en veileder. Min erfaring er at det som regel er praksislærer som er mest aktivt utøvende, og at studenten oftest får tildelt avgrensede oppgaver mens praksislærer er til stede. En veileder oppfatter jeg som en som er mer observerende og kommenterende enn deltakende, og vedkommende trenger nødvendigvis ikke ha vært tilstede under studentens arbeid. Dersom studenten har en egenpraksis hvor ikke praksislærer er direkte til stede, ville jeg imidlertid kalle det for praksisveiledning.

Ordet *praksis* kan ha flere betydninger, eksempelvis:

- praksisundervisning – veiledet praksis – studentpraksis
- ”relevant praksis” – arbeidserfaring
- musikkterapeutisk praksis – det man gjør som musikkterapeut (handling)

⁵ Ikke alle praksislærere er musikkterapeuter, eksempelvis på årsstudiet Musikk og helse.

I denne oppgaven snakker jeg i hovedsak om *praksisundervisning*. Med dette mener jeg altså den undervisningen og læreprosessen som foregår ute på musikkterapistudentens praksisplass under veiledning av musikkterapeut. Jeg bruker som regel ordet praksisundervisning gjennom oppgaven når jeg snakker om dette fagområdet, og *praksis* når det omhandler de ulike praksisfelt og arbeidet som musikkterapeut.

Der jeg refererer hva andre har sagt, bruker jeg deres begrep, og presiserer der jeg tror det evt. kan skape forvirring. Dette gjelder særlig begreper innenfor områdene veiledning/supervisjon, hvor begrepene ofte brukes ulikt avhengig av hvilken tradisjon man står i.

1.3 Oppbygning av oppgaven

Opgaven er bygget opp på følgende måte: Etter dette innledningskapitlet hvor jeg har beskrevet bakgrunn for tema og presentert problemstillingen, vil jeg ta for meg de sentrale emnene musikkterapi, musikkterapeuten og praksisundervisningen. Presentasjonen av disse emnene baserer seg i stor grad på egen for forståelse og erfaring, men har også en teoretisk forankring. Litteratursøkning og litteraturstudier er en del av metoden for datainnsamling i denne delen. Deretter gjør jeg rede for vitenskapsteoretiske og metodiske overveielser i forbindelse med den øvrige datainnsamlingen, som er intervju i fokusgrupper. Så følger analysen og drøftingen av intervjuene. Tilslutt vil jeg trekke sammen, konkludere og peke på videre perspektiver.



2 Musikkterapi

Musikkterapi er ikke noe entydig begrep. På den ene siden er det satt sammen av begrepene musikk og terapi som hver for seg har mange ulike betydninger avhengig av hvilket fagfelt og tradisjon man tilhører. På den andre siden er musikkterapifeltet i seg selv også mangfoldig og berører et utall disipliner og fagfelt⁶ og kan utføres på mange nivåer⁷. Det er dermed vanlig å definere musikkterapi ut fra den enkelte sammenheng. Dette gjør det ikke mindre vanskelig å skulle forklare og beskrive hva musikkterapi er.

Musikkterapi kan altså ikke defineres ut fra én tilnærming. "Music therapy is too diverse and complex to be embraced by a single theory of music, a single theory of therapy, a single theory of music therapy, or a single method of theorizing" (Bruscia 1998:261).

Jeg vil først kort presentere studieprogrammene ved de to utdanningsinstitusjonene som har musikkterapiutdanning, UiB og NMH, og knytte det til definisjoner av musikkterapi. Så vil jeg skissere sentrale perspektiver ved musikkterapifeltet – musikkterapi som disiplin, profesjon og klinisk praksis. Tilslutt presenterer jeg noen tanker knyttet til musikk *i* terapi og musikk *som* terapi. Mitt fokus i denne oppgaven er utdanningen av norske musikkterapeuter, så dette vil være basis når jeg drøfter musikkterapibegrepet.

2.1 Musikkterapiprogrammene

Norsk musikkterapi bygger på en humanistisk tradisjon hvor relasjon og ressursorientering er sentrale aspekter i både den musikkterapeutiske praksis og i utdanningene (Ruud 2008:5ff). I Norge har vi to utdanningsprogrammer for musikkterapeuter. Begge er masterstudier. På Griegakademiet ved UiB har man en nyopprettet femårig integrert utdanning med muligheter for innpasning og individuell tilrettelegging avhengig av studentens tidligere utdanning. Ved Norges musikkhøgskole er det et treårig forløp; det er en videreutdanning som starter med årsstudium i musikk og helse (dette er gjerne det avsluttende året i en bachelorgrad) som er obligatorisk for opptak på det toårige masterstudiet i musikkterapi. De to studieprogrammene presenterer musikkterapifaget på nesten samme måte:

⁶ Se Bruscia 1998:7, Trondalen(2004:468ff), Ruud (1990), Eckhoff og Grøndahl (2006:56ff).

⁷ Se Bruscia 1998:162ff

Fra UiB heter det:

Faget og forskingsfeltet musikkterapi fokuserer på relasjoner mellom musikk og helse, i kliniske situasjoner og i kvardagskontekstar. Musikkterapi som profesjon er knytt til ulike praksisfelt, i barnehage, skole, kulturskole, eldreomsorg, psykisk helsevern, sjukehus, fengsel og ettervern. I musikkterapi er det vanlig med ei aktiv tilnærming der klienten sjølv er med på å skape musikk saman med musikkterapeuten. Den norske musikkterapitradisjonen legg stor vekt på ressursorientering og brukarmedverknad og på musikkterapiens relasjon til kultur og samfunn.⁸

Og fra NMH heter det:

Musikkterapi setter fokus på musikk som kilde til helse, glede, livsmestring og mening - og som middel for samhandling, kommunikasjon og utvikling. Studiet i musikkterapi er tverrfaglig, der musikkvitenskaplige, helsefaglige, pedagogiske og samfunnsfaglige perspektiver inngår. Forholdet mellom musikk, helse, individ og samfunn står sentralt. Masterstudiet i musikkterapi gir både en akademisk grad og en profesjonsutdanning som musikkterapeut.⁹

Handling og relasjon er sentrale tema hos begge studiene. Dette gjenspeiler seg, som vi skal se, også i hvordan norske musikkterapeuter ofte definerer musikkterapi.

2.2 Definisjon

Norske musikkterapeuter støtter seg gjerne til Even Ruuds definisjon: "Musikkterapi er bruk av musikk til å gi mennesker nye handlemuligheter" (Ruud 1990:24). Dette er en kort, enkel definisjon – lett å huske og lett å forklare for de aller fleste, og den peker på målet med musikkterapien: Å gi mennesker nye handlemuligheter. Jeg ser på handling som et kjernebegrep i musikkterapien¹⁰. Det som ikke presiseres i Ruuds definisjon, er hvem som bruker musikken. Er det en musikkterapeut eller en annen fagperson, eller kan det være klienten selv?

Bruscia har utarbeidet en spesifikk, detaljert og gjennomanalysert definisjon som han beskriver i sin bok "Defining music therapy":

Music therapy is a systematic process of intervention wherein the therapist helps the client to promote health, using music experiences and the relationships that develop through them as dynamic forces of change. (Bruscia 1998:20).

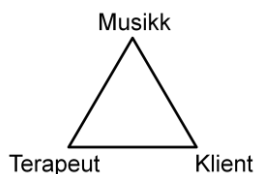
Dette er Bruscias syntese av de 38 mest kjente definisjonene på musikkterapi. Stensæth sier denne definisjonen inneholder alle de sentrale begrepene innenfor det musikkterapeutiske arbeidet: Klient, (musikk)terapeut, musikk, musikkerfaringer/-opplevelser (experiences), relasjoner, prosess og intervensjon (Stensæth 2008:17, min oversettelse). Det er ikke riktig eller viktig å rangere disse forskjellige aspektene, men etter min mening står

⁸ Studiehåndbok for masterstudiet i musikkterapi ved Universitetet i Bergen

⁹ Studiehåndbok for masterstudiet i musikkterapi ved NMH

¹⁰ Se Stensæth (2008:16)

intervensjonsprosessen og det relasjonelle aspektet i en særstilling. Rudy Garred's modell illustrerer dette:



A triangle makes it possible to explicate the nature of the relations between all three sides to each other. It indicates that both the therapist and the client and the music are reciprocally interconnected, and thus a dynamic relation between each is made possible. Furthermore it may open for a perspective showing the *interrelations* of one to the other two: how one part mediates the relation *between* the two others...A triangle in this way indicates not simply a one to one connection between a therapist and a client, but *a relation between the two mediated by music* (Garred 2001).

2.3 Disiplin, profesjon og klinisk praksis

De fleste definisjoner av musikkterapi knytter seg til musikkterapi som klinisk praksis¹¹ og ikke til disiplinen eller profesjonen musikkterapi (Stige 2003:219). Dette har med den moderne musikkterapiens utvikling og gjøre. De formelle musikkterapiutdanningene og forskningsmiljøene har vokst frem i kjølvannet av en klinisk praksis innenfor mange målgrupper og felt – slik jeg har vært inne på innledningsvis. Stige har en vid definisjon av musikkterapi som disiplin: “Music therapy as discipline is the study and learning of the relationship between music and health” (Stige 2003:221). Dette vide perspektivet inkluderer flere aspekter ved musikk og helse enn kun faget musikkterapi, og flere profesjoner enn musikkterapeuter. Det åpner for mange perspektiver i forskningen¹² slik vi nå f. eks kan se ved Senter for musikk og helse ved NMH.

En av hovedprioriteringene for Senter for musikk og helse er å initiere og dokumentere forskning som viser hvordan musikk kan ha en gunstig innvirkning på helse og livskvalitet. Forskere ved Senter for musikk og helse utvikler forskningsprosjekter og søker støtte til flere større forskningsprosjekter som inkluderer samarbeid både nasjonalt og internasjonalt. Senter for musikk og helse arbeider også aktivt for å rekruttere stipendiater som kan arbeide med spørsmål relatert til musikk og helse i sine doktorgradsprosjekter.¹³

Jeg tror Stige har rett i at musikk og helse er et godt paraplybegrep for hele denne disiplinen, og jeg mener dette begrepet har ført til større klarhet mht musikkterapien som profesjon – som én del av musikk-og-helse feltet. Jeg anser dette som viktige perspektiver ettersom musikkterapifeltet etter hvert får stadig større bredde i forskningen, og man har behov for å plassere feltet i sammenheng og kommunisere innenfor mange ulike fagmiljøer.

¹¹ Stige bruker begrepet *professional practice*. Jeg oversetter det med *klinisk praksis* og tenker i denne sammenhengen på det utøvende musikkterapeutiske arbeidet.

¹² Se Stige 2003:222

¹³ Fra NMH sine nettsider om musikk og helse: http://nmh.no/Senter_for_musikk_og_helse/foprskning/76911, lastet ned 23.11.2011

2.4 Musikken

Man kan skille mellom to hovedformer for musikkterapi – musikk i terapi og musikk som terapi. Bruscia beskriver dette skillet slik:

When music is used as therapy, the therapist focuses on the specific needs of the client that best can be addressed by the music itself. When music is used *in* therapy, the therapist focuses on the full spectrum of needs presented by the client, and selects that particular component of music therapy that best addresses those needs which are considered priority (Bruscia 1998:165).

Innenfor norsk musikkterapi er det mest vanlig å tenke seg musikken *som* terapi. Denne retningen har sitt utspring i Nordoff-Robbins tradisjonen som bl.a. den norske praksis og utdanning bygger på. Rudy Garred poengterer betydningen av det dialogiske perspektivet og møtet gjennom musikken, igjen knyttet til det relasjonelle og handlingsaspektet (Garred 2008:99ff). Begrepet "gjennom musikk" gir mening for meg; det er dette jeg opplever at jeg gjør daglig – jobbe gjennom musikken. Stige beskriver det på denne måten: "I think music therapy is about humans working through music at least as much as about music working through humans" (Stige 2001a). Han tar ikke mål av seg til å definere musikkterapi med dette sitatet, men jeg synes det gir en god beskrivelse av hva musikkterapi kan være. Sitatet utgjør dermed et godt supplement til Ruuds definisjon som jeg refererer på s. 15, ettersom Stige trekker frem musikkterapeutens betydning som en viktig faktor i det musikkterapeutiske arbeidet. Jeg vil videre se nærmere på nettopp *musikkterapeuten* – hva og hvem er en musikkterapeut?



3 Musikkterapeuten

I dette kapitlet vil jeg drøfte hvilke egenskaper og kvalifikasjoner en musikkterapeut bør inneha. Jeg vil se på målene med utdanningen i studieplanen¹⁴, og hvilke kunnskaper og ferdigheter den ferdigutdannede musikkterapeuten skal ha i følge planen og i følge musikkterapilitteraturen. Så drøfter jeg musikkterapeutens evne til improvisasjon, som er ett svært sentralt aspekt innenfor musikkterapien. Videre tar jeg opp musikkterapeutens profesjonsidentitet og utviklingen av denne. Dette danner bakgrunn for spørsmålene til informantene i fokusgruppene.

3.1 utfordringer med å definere en musikkterapeut

Musikkterapeuter arbeider innenfor mange felt og på forskjellige arenaer. Dette vil nødvendigvis medføre en forskjellighet i både ferdigheter og arbeidsmåter. Bruscia (1998:53) problematiserer det å definere hva en musikkterapeut skal være. Feltet er interdisiplinært – musikkfag, psykologi, pedagogikk, antropologi og medisin er noen av de fagområdene musikkterapien berører. Mange musikere har dessuten tilsvarende oppgaver som en musikkterapeut, og mange pedagoger og terapeuter benytter musikk i sitt arbeid – uten å ha den formelle kvalifikasjonen som musikkterapeuter. Bruscia påpeker at det viktigste i denne sammenhengen er etikken.

A therapist is, by definition, an expert who uses principles of personal and professional ethics to guide his/her work with clients. In music therapy, these principles are concerned with matters such as competence, professional conduct, client rights, and research (Bruscia 1998:55).

Den kanadiske musikkterapeuten Préfontaine påpeker at en musikkterapeut er noe annet og mer enn en musiker pluss en terapeut:

The prospective music therapist may be well trained as a musician or as a therapist, but the personal synthesis of these competencies is what is at stake when we speak of becoming a music therapist. A *new gestalt* arises then, actualizing itself in clinical practice and in a personal conception of music therapy (Préfontaine 1997, min utheving).

Yrkesrollen musikkterapeut kan dermed være vanskelig å gripe helt. På samme måte som at *musikkterapi* kan defineres ulikt på bakgrunn av bl.a. hvilken tradisjon man står i, kan en

¹⁴ Her forholder jeg meg kun til studieplanen for masterstudiet (ved NMH) ettersom det er aspekter ved *musikkterapeuten* jeg drøfter (og ikke musikk og helse-arbeideren).

musikkterapeut også beskrives og defineres på mange måter. Følgende selvopplevde historier kan illustrere noe av dette:

I min første samtale med en ny student, spurte jeg henne hva slags instrument hun spiller. Hun svarte: "Hovedinstrumentet mitt er sax, og så spiller jeg djembe, og så øver jeg på å spille piano sånn som musikkterapeutene gjør det." Hvordan er det, da? "Jeg tror det er sånn bossa..."

Hva er det som kjennetegner en musikkterapeut? Er det f.eks. å spille "sånn bossa"? Det handler i hvert fall om noen *musikalske ferdigheter*. En annen historie handler om personlige og metodiske egenskaper:

Jeg skulle se på et fritidstilbud i musikk for utviklingshemmede som en av mine elever deltok i. På forhånd ble det sagt at lederen av gruppen var musikkterapeut. Jeg fikk ikke snakket med denne lederen i forkant, og underveis i timen ble jeg stadig mer forundret over hvordan vedkommende forholdt seg til deltakerne. Her var det lite samhandling, få "møter" og ellers ikke rom for spontanitet og improvisasjon. Jeg satt hele tiden og lurte på hvordan dette mennesket kunne være en musikkterapeut? Så viste det seg i ettertid at lederen slett ikke var musikkterapeut... (heldigvis...)

Jeg har altså noen bestemte tanker om hvordan en musikkterapeut bør være, og hva som blir "feil". Er det noen bestemte *personlige egenskaper* en musikkterapeut skal ha?

Michele Forinash sier at det er forsket forbausende lite på det å bli en musikkterapeut, og at det å bli musikkterapeut er en kompleks prosess som involverer mer enn kun å oppnå de kliniske, akademiske og personlige utviklingsmålene. Hun sier om de studentene som *ikke* fullfører utdanningen¹⁵ at det kan være fordi de har vanskeligheter med å tilpasse sine musikalske ferdigheter til en klinisk setting – kanskje fordi de er fastlåst i "riktig" teknikk og prestasjoner og ikke klarer å utvikle den nødvendige musikalske fleksibiliteten. Andre finner fokuset på den personlige utviklingen vanskelig:

Using "self as instrument" requires a willingness to self examine and modify how we relate in the world. As we all know this can be a challenging process and certainly not everyone want to do this (Forinash 2007).

Vår norske utdanning bygger på fire spor: Håndverk, teori, egenutvikling og forskning (Oftedal 2002:29). Villigheten til å gå inn i prosesser både i faglig og personlig utvikling er betont i målene for masterstudiet i musikkterapi ved NMH.

¹⁵Ved Lesley University, Cambridge, MA i USA, hvor Michele Forinash er Associate Professor of Music Therapy og Coordinator of PhD in Expressive Therapies

3.2 Mål for musikkterapistudiet

I utdanningen av musikkterapeuter står man overfor mange valg. Bruscia peker på flere av dem. Skal man satse på spesialisering eller bredde? Skal man primært være musiker eller terapeut?

What kind of musician should a music therapist be? Is it better to be trained in classical or popular music? Is it better to be accomplished in one instrument or functional in several? Should the music therapist focus on being a performer or an improviser? What kind of therapist should a music therapist be, primary or adjunctive, specialist or generalist, teacher or therapist, activity therapist or psychotherapist? Is the music therapist primarily a clinician or researcher? (Bruscia 1998:16)

Med alle disse dilemmaene eller valgmulighetene er det ikke rart det finnes mange slags musikkterapiutdanninger med ulikt fokus¹⁶. Jeg vil videre forholde meg til masterutdanningen i musikkterapi ved NMH. I studieplanen for masterutdanningen står det blant annet om målsetningen med utdanningen at "Studentene skal utvikle praktiske, kreative og metodiske kunnskaper og ferdigheter". Dette blir i det nye kvalifikasjonsrammeverket sannsynligvis endret til at "Kandidaten kan gå inn i en prosess der kandidaten arbeider med reflektert teoretisk tenkning, musikalske ferdigheter og personlig utvikling".¹⁷ Det står også i studieplanen at:

- studentene skal dyktiggjøre seg i refleksjon og bevisstgjøring i forhold til verdier og teoretisk tenkning som preger fagområdet
- å gi studentene grunnlag for selvstendig utprøving og vurdering av musikkterapeutiske metoder og således legge grunnlag for forskning i faget

Dette er foreslått endret til:¹⁸

- kan på en kritisk reflektert måte artikulere og drøfte musikkterapeutiske problemstillinger, både innenfor fagmiljøet og i offentligheten
- kan analysere og forholde seg kritisk til materiale fra musikkterapeutisk utviklingsarbeid og forskning og bruke dette i sitt arbeid
- behersker fagfeltets uttrykksformer og kan analysere og drøfte musikkfaglige problemstillinger med utgangspunkt i fagets historie, tradisjoner, stil og estetikk samt dets kulturelle og samfunnsmessige funksjoner
- kan bidra til utvikling og fornyelse i det musikkterapeutiske fagfeltet
- viser selvstendighet i møte med musikkterapeutiske utfordringer og kan initiere, gjennomføre og lede avanserte arbeidsoppgaver og prosjekter

¹⁶ I Norge har vi som nevnt to utdanninger (med forskjellig profil), og i verden for øvrig er det stor variasjon – se f.eks www.Voices.no for beskrivelse av musikkterapifeltet og utdanningene i de landene som er presentert under "Country of the month".

¹⁷ Referat fra PUMT, programutvalget for musikkterapi ved NMH, som utarbeider forslag til formuleringer til ny studieplan i forbindelse med implementeringen i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket, se vedlegg 4

¹⁸ Referat fra PUMT, se vedlegg 4

Evne til refleksjon både når det gjelder eget og andres musikkterapeutiske arbeid og innenfor ulike teoretiske fag er sentralt i utdanningen. Jeg vil nå se videre på hva andre har sagt om hva slags egenskaper som kreves av en musikkterapeut.

3.3 Kunnskaper og ferdigheter hos musikkterapeuten

Even Ruud¹⁹ lister opp følgende kvalifikasjoner eller egenskaper hos musikkterapeuten:

- Empatiske evner
- Sosiale kvalifikasjoner
- Metodiske kvalifikasjoner, herunder improvisasjon og fleksibilitet
- Teoretisk bevissthet

Dette er i hovedtrekk det samme jeg finner ved å søke i musikkterapilitteraturen, og som jeg skal drøfte videre.

Cheryl Dileo beskriver f. eks ulike *personlige egenskaper* musikkterapeuten må inneha. "At the heart of music therapy is the person of the therapist" (Dileo 2000:27). Hun snakker om dyder som *omsorg, empati, mot og klokskap*. I dette ligger både sosiale kvalifikasjoner, empatiske evner og også en teoretisk bevissthet, jfr. Ruud (ovenfor). Videre påpeker hun betydningen av å skille mellom egne behov og klientens behov, "self-assesment" (Dileo 2000:45), slik at man ikke begynner å manipulere eller på andre måter utnytte klient-terapeut relasjonen for å dekke egne behov for f. eks. kontroll, makt og å gi omsorg (loc. cit.). Av samme grunn er det viktig å ha en bevissthet rundt egne verdier (ibid.:57).

De metodiske kvalifikasjonene blir særlig trukket frem i Unn Christel Berg Aune sin masteroppgave fra 2008²⁰, hvor informantene beskriver egenskaper som *evne til å kommunisere, improvisere og samarbeide*. Hennes informanter legger dessuten vekt på forbindelsen mellom teori og praksis og betydningen av teoretisk og faglig oppdatering for å styrke profesjonstilhørigheten. Berg Aune påpeker også viktigheten av de musiske ferdighetene, og sier de er vesentlige for å kunne benytte musikkens elementer i musikkterapeutisk arbeid. "Man må være en god nok musiker" (Berg Aune 2008:79). Her støter vi igjen på begrepet *god og god nok*. Hun sier at det selvsagt kan diskuteres hva som ligger i begrepet god nok, både når det gjelder evne til kommunikasjon, improvisasjon, samarbeid, musikerkompetanse, faglig/teoretisk kompetanse og organisasjonskompetanse. Det vil også variere fra musikkterapeut til musikkterapeut og fra arbeidsarena til arbeidsarena hvilket av

¹⁹ Fra forelesningsnotat 15.10.2010

²⁰ Oppgavens tittel er "Musikkterapeutens mange ansikter" med problemstillingen: Hva kjennetegner norske musikkterapeuters profesjonsidentitet. Her intervjuer hun fem erfarne norske musikkterapeuter.

disse elementene en musikkterapeut vil legge vekt på i sitt arbeid (Berg Aune 2008:82). Jeg vil tilføye at musikkterapeutens fokus på de ulike elementene sikkert også vil variere i ulike *perioder*.

Préfontaine fokuserer på utviklingen av *terapeuten* i musikkterapeuten i sin artikkel, "in order to do justice to the term "therapy" embedded in "music therapy". (Préfontaine 1997). Hun fremhever betydningen av *prosessen* i dette arbeidet og påpeker at den kan starte lenge før man begynner på musikkterapiutdanningen – det er jo gjerne en grunn til at man velger denne yrkesveien. I det ligger det kanskje at det er en spesiell type mennesker som ønsker å bli akkurat musikkterapeuter?

Forinash reflekterer over dette:

So then, becoming a music therapist requires academic strength, clinical ability, and a willingness to continue one's personal development but what is still missing? Is it then that being a music therapist isn't a 9 to 5 job for most of us? Is it rather a way of life or a worldview in itself? Is that then what "makes" a music therapist; adopting a lifestyle that is disciplined, creative, reflexive, and dedicated? (Forinash 2007)

Her får jeg følelsen av at hun forestiller seg musikkterapiyrket som et slags *kall*. Det kan det nok være for noen, men jeg tror ikke det er nødvendig som et utgangspunkt for å bli musikkterapeut. Mitt inntrykk av musikkterapistudenter etter mange år som praksislærer, er at det er egne opplevelser og erfaringer med musikkens utenommusikalske betydning både for dem selv og andre som gjør at de søker musikkterapiutdanningen. Berg Aune mener det ikke er tilfeldig at noen velger å studere musikkterapi eller arbeide innefor spesielle praksisarenaer. Flere av hennes informanter svarte at de hadde et ønske om å arbeide med kommunikasjon og relasjoner mellom mennesker, og at det å bruke musikk i den sammenhengen var midt i blinken for dem (Berg Aune 2008:66).

3.3.1 Improvisasjon

Noe av kjernen ved musikkterapien er improvisasjon. I musikkterapien kan det omfatte både musikkterapeutens relasjonelle og musikalske evner. Jeg tenker her særlig på musikkterapeutens åpenhet mot klienten og evne til å møte i et "her og nå", i tillegg til den improvisasjonen som foregår musikalsk. Dette kan beskrives som evne til å improvisere både musikalsk og det å bruke den musikalske improvisasjonen klinisk. "Med improvisasjon menes her prosessorienterte aktiviteter hvor relasjonen mellom to eller flere personer reguleres gjennom en felles utforskning og utforming av musikalske elementer" (Ruud 2008:17). Improvisasjonen setter krav til musikkterapeutens musikalske kvalifikasjoner:

Musikterapiarbejde fordrer altid et kreativt og skapende potentiale hos musikterapeuten – og mod til at utforske nuet uten helt at kunne planlægge eller styre hva der skal ske i neste sekund. En sådan arbeidsform kræver spesifikke redskaper og højtudviklede tekniske færdigheder, så impulser og handlinger kan flyde frit uden for mange tekniske og metodiske forhindringer. Dette er improvisationens essens (Bonde, Pedersen & Wigram 2001:30).

Ruud (2008:17) sier at musikken kan forstås som bærer av uttrykk og symbolikk, og som en virksomhet hvor relasjoner, emosjoner og innsikter utformes. Trondalen beskriver improvisasjon som en prosessuell samvandring som handler om en gjensidig regulering og tilpasning mellom terapeuten og klienten – og musikken (Trondalen 2004:119). Denne balansen er utfordrende, og man trenger øvelse. Improvisasjonen er også en balanse mellom det kognitive og det kreative:

The process of developing improvisational skills and applying them is a balance between the cognitive and the creative, fusing together the resources of structure and organization with flexibility and inspiration (Wigram 2004:35).

Stensæth er også inne på denne balansen. Hun snakker om musikkterapeutens evne til å arbeide innenfor mange mentale modaliteter: Mening/betydning, affordance²¹, teori og intuisjon (Stensæth 2008: 26 ff). Innenfor improvisasjonen kreves det også at musikkterapeuten har evne til å bevege seg ”between levels of theorizing” (ibid.:24) for å kunne møte klienten og være bevisst på målsetningene med musikkterapien. Stensæth knytter også improvisasjon til handlingsbegrepet som jeg har vært inne på tidligere (ibid.:16)²².

3.4 Profesjonsidentitet

Å bli innviet i et yrke er noe mer enn en kognitiv tilegnelse av kunnskaper om dette yrket. Det betyr at man kan identifisere seg med profesjonens mål, metoder, verdier, tenknings- og handlingsgrunnlag. Skagen (2000:106 f) sier at for å forstå læreryrket (dette gjelder ikke bare for læreryrket, men kan like gjerne sies om musikkterapiyrket), må studentene erfare på egen kropp og sjel hva det vil si å være lærer. Det må altså en *personlig erfaring* til det studentene selv kan observere, føle, høre og lukte seg frem til. Det er ikke slik at en nysgjerrig lærerstudent kan gå i bokhandelen eller på Internett og finne seg en fullstendig beskrivelse av det å være lærer. Den ekstra dimensjonen kan studentene bare tilegne seg gjennom aktiv deltakelse som lærere i en skole, altså gjennom et praksisfelleskap.

Gro Trondalen²³ drøfter musikkterapeutens yrkesidentitet i bladet Musikterapi (Trolldalen 1994:42f). Hun sier at yrkesidentiteten møter utfordringer på to plan:

²¹ Her har vi ingen god norsk oversettelse, men det kan oversettes med ”noe som tilbyr en handling”

²² I punkt 2.2, s 15

²³ Trondalen het på denne tiden Trolldalen

- 1) Ytre betingelser, som stillingshjemler, foreningsarbeid (NFMT, NMM²⁴) og utdanningen.
- 2) Bevisstgjøring på det indre plan
 - teoretisk livsforståelse
 - trygghet på å beherske verktøyet – musikken
 - synet på verdien av eget arbeid
 - kritisk og profesjonell holdning til faget
 - åpen holdning til seg selv

Denne bevisstgjøringsprosessen (punkt 2) starter på musikkterapistudiet.

I den danske boken "Musikkterapi: Når ord ikke slår til" hevdes det at musikkterapeutens identitet er mer bundet til den faglige grunntreningen enn til det konkrete praktiske arbeidet, ettersom det vil være mange overlappinger mellom de forskjellige faggruppers arbeidsområder på en arbeidsplass (Bonde, Pedersen & Wigram 2001:30). Dersom dette også er gyldig for norske forhold, slik jeg tror, er det grunnlag for å tenke at utdanningen spiller en stor rolle i utviklingen av profesjonsidentiteten, og at mye dermed er lagt før man kommer ut i arbeid som musikkterapeut. Unni Johns støtter dette. Hun trekker bl.a. frem følgende forhold som betydningsfulle for utviklingen av yrkesidentiteten: Supervisjon, yrkesetikk og tidlig behandling av yrkesidentiteten i utdanningen (Johns 1994:40). Trondalen er også inne på det samme:

For å utvikle en yrkesidentitet er praktisk-, teoretisk- og metodisk skolerung viktig. En skolerung som fører til en valgfrihet i metode og teoretisk tenkning, der håndverket er oss selv og musikken. Dette kan musikkterapistudiet legge et grunnlag for, men alle vet at jobbingen på hjemmefronten er stor og krevende – både under og etter studiet (Trollaldalen 1994:43)

Her er Trondalen på linje med Préfontaine som også trekker frem betydningen av de personer musikkterapistudentene møter gjennom studiet. Det kan være forelesere, praksislærere og andre representanter for utdanningsinstitusjonen eller musikkterapifaget.

The development of their professional identity, of their own style in clinical practice and of a personal conception of music therapy can thus be attributed largely to what they've experienced during their formal education in music therapy. This period of their life and the persons they meet in this context are important for this reason (Préfontaine 1997).

I sin undersøkelse finner Berg Aune at vår personlige individuelle identitet som musikkterapeut er sterk, men vår *felles* profesjonsidentitet er svak – mye på grunn av stor spredning i arbeidsfelt både når det gjelder klientgrupper og arbeidsarenaer (Berg Aune 2008:86). Denne spredningen og mangfoldet gjør at man bruker mange forskjellige måter å definere seg som musikkterapeut på – slik at man kommuniserer med sin arbeidsplass. Det

²⁴ NFMT står for Norsk forening for musikkterapi, og NMM for Norsk musiker og musikkpedagogforening. Fra 2000 har NMM endret navn til MFO – musikernes fellesorganisasjon.

er dermed ikke enkelt eller mulig å gi noen entydige svar på hva eller hvem musikkterapeuten er. Det er rom for et mangfold, både når det gjelder målgrupper og arbeidsmåter. Noen blir *musikkterapeuter*, andre *musikkterapeuter*. Jeg synes selv at jeg er litt av hvert – noen ganger ligger fokus på det musiske, andre ganger på det terapeutiske.

Berg Aune konkluderer med følgende:

En felles profesjonsidentitet for musikkterapeuter kan kjennetegnes ved en særegen, avgrenset kompetanse som inneholder både en praktisk-musisk og en faglig/teoretisk del i tillegg til en organisatorisk del, noen personlige egenskaper, etiske verdier og et menneskesyn som bygger på en humanistisk tradisjon (Berg Aune 2008:79).

Berg Aune påpeker at det er viktig for musikkterapeutene å ha en felles uttalt profesjonsidentitet; at vi er bevisste på hvilke elementer det er som binder oss sammen som profesjonsgruppe. Hun fremhever tre aspekter som viktige²⁵:

- Vår *særegne kompetanse* som er hovedelementet i en felles profesjonsidentitet for musikkterapeutene
- Videre er det viktig med vår uttrykte *identifikasjon* med musikkterapeutprofesjonen
- I tillegg er det *personlige egenskaper* som gjør oss egnet til å arbeide musikkterapeutisk (Berg Aune 2008:78, min utheving)

3.5 Oppsummering

Hva er så musikkterapeuters særegne kompetanse? I hvilken grad kan de nødvendige personlige egenskapene læres eller utvikles?

This is precisely where the difficulty lies because learning music therapy implies more than the cognitive domain: The learner must become involved with his body and voice, with his affectivity, creativity, sensitivity and intuition (Préfontaine 1997).

Jeg tror ikke den musikkterapeutiske kompetansen handler mest om hva vi gjør, hvordan og hva vi spiller – om det er "bossa" eller noe annet. Jeg tror den handler mest om et sett holdninger og verdier man får med seg bl.a. ved å se og oppleve andre musikkterapeuter i arbeid og på denne måten bli en del av en tradisjon. Dette aspektet ivaretas og verdsettes i høy grad i musikkterapiutdanningen i Norge både gjennom teorifagene innenfor det musikkterapeutiske emneområdet²⁶ og ikke minst gjennom praksisundervisningen.

²⁵ Det er jeg som har trukket ut til punkter.

²⁶ Musikkterapeutisk emneområde inneholder disse fagene: Musikkterapeutisk improvisasjon, musikkterapeutisk teori og metode, relasjons- og kommunikasjonsfering, samt støtteemnene arrangering/komponering, bruksinstrument og stemmebruk.



4 Praksisundervisning

I Norge har det som tidligere nevnt ikke blitt publisert litteratur direkte knyttet til emnet praksisundervisning innenfor musikkterapifeltet utover de to artiklene jeg selv har skrevet²⁷. Jeg kjenner heller ikke til upublisert materiale²⁸ av nyere dato. Stige (2001b) har tatt for seg rollespill som metode i supervisjon innenfor musikkterapistudiet, men dette omhandler ikke praksisundervisningen, selv om elementer fra praksisen godt kan være tema i supervisjonen og andre undervisningsfag på musikkterapistudiene²⁹.

Det er imidlertid skrevet en del gjennom tidene om veiledning og supervisjon innenfor musikkterapifaget – om musikkterapeutens rolle som veileder og om ferdigutdannede musikkterapeuters behov for og erfaringer med supervisjon. Mye av dette er samlet i antologien *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi (2008)*³⁰, og flere av kapitlene i denne har sitt utgangspunkt i hoved- og masteroppgaver.

Når jeg søker på litteratur fra utlandet, får jeg flere relevante treff, i hovedsak artikler³¹. Det er også gitt ut to bøker om supervisjon i musikkterapi, Forinash (2001) og Odell-Miller (2010), og her omhandler flere av kapitlene supervisjon av musikkterapistudenter. Generelt kan jeg si at disse artiklene og kapitlene kan sammenlignes med Stiges (se ovenfor), og omhandler undervisning og supervisjon inne på selve musikkterapistudiet, og gjerne i grupper. Wheeler mfl. har skrevet lærebok for studenter, *Clinical Training Guide for the Student Music Therapist* (2005). Den fokuserer på studentenes konkrete arbeidsoppgaver og ikke på veiledning.

Det har vært gjort flere undersøkelser rundt praksisundervisning. Wheeler har undersøkt organisering av praksisundervisning ved flere universiteter i USA (Wheeler 2000), og musikkterapistudenters erfaringer og tanker rundt praksisundervisningen (Wheeler 2002). Heller ikke her er det fokus på praksislærer eller veiledet praksis slik denne undervisningen

²⁷ Arnesen 2005 og 2008

²⁸ I form av hoved- og masteroppgaver eller annet materiale knyttet til studentarbeid.

²⁹ Dette gjelder særlig fag knyttet til profesjonen - som kommunikasjon og relasjon, metodikk og improvisasjon.

³⁰ For musikkterapeuten som veileder, se Frisk, Isene, Sæther. For supervisjon se Grøndahl og Eckhoff.

³¹ Søkeord: Music therapy supervision, practicum, internship, fieldwork, on-site. Jeg har brukt NMH sine databaser og nettstedet www.voices.no

stort sett er organisert ved norske musikkterapistudier³². Smyth og Edwards (2009) har gjort en undersøkelse for å utforske studentenes erfaringer i slutfasen av musikkterapiutdanningen. De finner at praksisundervisningen har en svært positiv betydning for studentenes prosess mot å bli musikkterapeuter, men sier ikke noe om hvordan.

Selv om praksisundervisningen kan være lignende organisert som i Norge – at studentene kommer til en praksislærers arbeidsplass – så finner jeg ikke noe eksplisitt om dette i litteraturen. Det skrives om "on-site supervision", men det kan like gjerne bety at lærere fra studiet kommer og observerer studenten som at det er en praksislærer til stede, og det kommer ikke alltid frem hva som menes.

Jeg har altså ikke funnet annen litteratur som direkte omhandler det som skjer i praksisundervisningen. Likevel finner jeg i de bøkene og artiklene jeg her har nevnt mange temaer og perspektiver som kan være gjeldene for praksisundervisningen ute på praksisplassene i den norske musikkterapiutdanningen, og som er med på å danne en basis for min undersøkelse.

I dette kapitlet vil jeg først ta for meg målet med praksisundervisning i musikkterapi og si noe om organiseringen slik det nå er lagt opp i de norske utdanningene. Så tar jeg for meg hva man skal lære i praksis, og hvordan, og videre tar jeg for meg praksislærers rolle.

4.1 Praksisundervisning – mål og organisering

Det er mange som påpeker praksisundervisningens betydning i musikkterapistudiet både i Norge og andre steder. Man kan si at "i begynnelsen var praksis" - ettersom mye musikkterapiteori har sin basis i en praksis ute i "felten". Hoskyns sier det er ute i praksis studentene finner fotfeste og lærer å tenke som musikkterapeuter ved å få satt (teoretiske) rammeverk, ideer og metoder ut i handling (Hoskyns 2010). Summer sier: "The practicum is the crucial in which music therapists are forged" (Summer 2001:69) – dvs. at det er i praksis man blir smidd og formet³³.

Praksisundervisning har alltid blitt vektlagt på musikkterapistudiet, om det enn har krympet noe, fra to dager i uken helt i starten, til slik det er nå; én dag i uken gjennom fem semestre ved NMH. I Bergen har man i det nye integrerte 5-årige studiet forskjellige organiseringsformer som punktpraksis, fire ukers prosjektpraksis, fire ukers blokkpraksis

³² Jeg kommer tilbake til organisering senere

³³ Slik jeg opplevde det under min musikkterapiutdanning, se innledning s. 9

(med mulighet til å reise til andre byer/andre land) og også egenpraksis. Det siste er bare mulig femte og siste studieår³⁴.

Organiseringen (både ved NMH, på Sandane og nå i Bergen) har variert gjennom årene, men her forholder jeg meg til praksisundervisningen slik den er organisert ved NMH nå. Vanligvis har studentene praksis 11 ganger pr semester hos en praksislærer. Andre organiseringsmåter som f.eks. egenpraksis kan forekomme i særlige tilfeller. Da det ved NMH skulle spares inn 150.000 kroner på musikkterapibudsjettet forrige skoleår, valgte man i stor grad å skåne praksisundervisningen. Dette kan vitne om at praksis prioriteres høyt i utdanningen. Ofte betegnes praksisundervisningen som musikkterapistudentenes ”hovedinstrument”.

Innenfor lærerutdanningen tenker man også at det å være hos en praksislærer er en god modell: ”For å sikre kvaliteten på denne viktige delen av lærerutdanningen skal praksis være veiledet” (Ulvik mfl. 2005:86). En slik måte å organisere praksisundervisningen på er både dyr og ressurskrevende. Eckhoff og Grøndahl sier det tyder på at praksis er vurdert som en viktig del av studiet, ettersom veileder er til stede i arbeidssituasjonen og veileder studentene ut fra førstehåndskjennskap (Eckhoff og Grøndahl 2006:8).

I studieplanen ved NMH står det følgende om praksisundervisningen:

Praksis danner fundament for tilegnelsen av musikkterapeutrollen og skal være et viktig utgangspunkt for undervisningen i andre emner på studiet. Det er viktig at studenten gjennom sin praksis får erfaring både med observasjon, deltakelse og ledelse av musikkterapiaktiviteter. Praksis skal som hovedregel utføres under veiledning av musikkterapeut (Studieplan, NMH).

Arbeidskrav er rapport som godkjennes av praksislærer, og det skal arbeides med områdene praksissted, praksisaktivitet og egenutvikling. *Praksissted* handler om kjennskap til den enkelte praksisplass og målgruppene der. Dette punktet er dermed veldig varierende og mangfoldig. I det følgende vil jeg fokusere mest på arbeidet med *praksisaktivitet* som bl.a. innebærer observasjon, begrunnelse, planlegging og gjennomføring av tiltak, samt *egenutvikling* som innebærer egenvurdering, terapeutisk erfaring og etikk og holdninger (fra studieplan NMH).

4.2 Hva lærer man i praksis?

Summer skriver om hvordan hun tilrettelegger den første praksisen musikkterapistudentene har. Hun har erfart at til tross for ulikheter innen bakgrunn, alder etc. vil alle

³⁴ Jfr. Arbeidshefte for praksis, Femårig integrert masterprogram i musikkterapi, Griegakademiet – Institutt for musikk, Universitetet i Bergen, Versjon: august 2010

musikkterapistudenter møte de samme grunnleggende utfordringer i det de skal tilegne seg de kliniske ferdigheter, teoretisk kunnskap, musikalsk dyktighet og personlig vekst for å forberede dem til yrket (Summer 2001).

Det første semesteret med praksisundervisning er viktig, sier Summer, fordi her får studentene første gang møte klienter og får et innblikk i den rollen de skal fylle. Undervisningsmålet med denne praksisen er å frembringe reflekterte, uavhengige studenter. Dette er det første skrittet på veien mot å utdanne musikkterapeuter som bruker sin naturlige individuelle terapeutiske stil heller enn noe tillært og innprentet av lærere og veiledere. Jeg mener dette er en viktig premisse for det store mangfoldet av musikkterapeutiske arbeidsfelt og tilnæringsmåter. Summer anerkjenner den selvutviklingen praksisundervisningen er med på å understøtte, og sier videre om praksis at:

Preferably, the practicum will cultivate within the student the ability to utilize the unique and individual attributes already present within her so that she might best actualize her latent potential to benefit music therapy clients (Summer 2001:69).

Musikkterapistudenter skal ikke bli kloninger av sine lærere og veiledere, ei heller skal de undervises som om alle skal støpes i én form. Det finnes ingen musikkterapeut-prototype, jfr. de foregående kapitlene om musikkterapi og musikkterapeuten. Å finne sin egen vei er ikke alltid lett for studentene, særlig ikke i begynnelsen av studiet, fordi de da er opptatt av å gjøre de riktige tingene og finne ut hva som virker (Richards 2009:24 og Wheeler 2002:285f).

Studenter mener også at praksis har stor betydning i utdanningen. Informantene i Smyth og Edwards sin undersøkelse bruker ord som *fascinating*, *rewarding* og *highlight* når de snakker om praksisundervisningen. De sier de opplevde det meningsfullt å være i praksis fordi det var "virkeligheten", og her var det mulig å kombinere både den musikalske siden, interaksjonen og det man lærer på studiet for øvrig (Smyth og Edwards 2009).

Sammenhengen mellom praksisundervisningen og den mer teoretiske delen av studiet påpekes som viktig i rapporten. Dette finner jeg også støtte for i litteratur fra allmennlærerutdanningen. Studentene bygger kunnskap og lærer dynamisk gjennom komplekse prosesser. Det at praksisundervisningen er integrert med teoristudier åpner opp teorien og gir knagger for forståelse begge veier (Nilssen 2010:42).

I praksisundervisningen kan studenten se internalisert hos praksislærer (som utøvende musikkterapeut) det man lærer i de ulike (teori)fagene på studiet. I tillegg til erfaringen ved å gjennomføre musikkterapeutiske opplegg, vil man også utvikle en yrkesidentitet og yrkesetikk. Det handler om en sosialisering til yrkesrollen. "Sosialisering skjer i kraft av at studentene møter undervisere, og at de i praksis møter yrkesutøvere de identifiserer seg med" (Tveiten 1998:58). Et problematiserende spørsmål kan være når det er så stor

variasjon i arbeidssteder, klientgrupper og arbeidsmåter – er praksisen likevel like viktig når man har praksis et sted som er langt fra det man kommer til å jobbe med? Slik jeg ser det er prosessen mot å bli en musikkterapeut ikke avhengig av hvilken målgruppe/klientgruppe man arbeider med. Deltakelse i flere læringsfellesskap og ulike kulturer er med på å utvikle profesjonsidentiteten (Nilssen 2010:42f). Nilssen henter her begreper fra mesterlæreteori og situert læring, noe jeg mener er sentrale perspektiver i praksisundervisning³⁵.

4.3 Hvordan lærer man i praksis?

Det står i studieplanen at man skal *observere* og *gjennomføre* musikkterapeutiske tiltak. Det blir dermed naturlig at praksisundervisningen består både av observasjon av praksislærer og egen aktivitet som deltaker eller leder i de terapeutiske oppleggene. Jeg har funnet det naturlig å knytte praksisundervisningen opp mot teorier om mesterlære (Arnesen 2005). Det er innenfor mesterlæreteori og nyere modelleringsteori rom for samtale og refleksjon, i tillegg til elementene observasjon og imitasjon. Jeg ser altså mange fellestrekk ved mesterlære og praksisundervisning i musikkterapi. Det handler om å observere mesteren som utfører en oppgave, utføring av oppgaven under veiledning og observasjon av mesteren, for til slutt å kunne utføre oppgaven alene.

Mesterlære henter sitt teoretiske grunnlag fra situerte læringsteorier. Med situert læring menes læring som skjer ved deltakelse i forskjellige sosiale situasjoner i hverdagslivet. Innenfor situert læringsteori er mesterlære en modell med metodiske særtrekk. Mesterlære er læring gjennom deltakelse i et praksisfellesskap med gjensidige forpliktelser for mester og lærling. Metoder innen mesterlære har som mål å oppheve eller redusere skillet mellom *know what* og *know how* i læreprosessen. Metodisk kan praksis bli direkte veiledet av teori samtidig som praksis også utvikler teori og teoretisk forståelse. Nielsen (1999:23) vektlegger læring gjennom trening, veiledning og supervisjon og ved observasjon, imitasjon og identifikasjon. Tradisjonelt *apprenticeship* vektlegger fire viktige aspekt ved opplæring: Modelling, scaffolding, fading og coaching. Hegerholm (2001) oppsummerer dette punktvis slik:

- Modelling skjer i et praksisfellesskap hvor lærlingen kan se arbeidet og oppgavene.
- Scaffolding (støttende stillas) er den støtte mesteren gir lærlingen i å utføre oppgaven. Det innebærer alt fra direkte inngripen i oppgaven til hint og tilbakemeldinger.
- Fading er prosessen hvor mesteren gradvis trekker seg tilbake og lærlingen får økt ansvar.

³⁵ Se Arnesen 2005 og 2008

- Coaching³⁶ foregår i hele prosessen. Mesteren velger oppgaver, klargjør strategier, evaluerer arbeid, diagnostiserer problemer. Coaching er mesterens kontroll med læreprosessen.

I sitatet under bruker jeg noen av begrepene fra mesterlære (*i kursiv*) for å beskrive ulike sider ved praksisundervisningen. Læringen er i aller høyeste grad *situert*; den foregår på praksisplassen – på jobben til praksislæreren. Dermed har man også muligheten til å delta i et *praksisfellesskap*.

- Musikkterapeuten handler og studenten observerer – *modeling*.
- Studenten lærer gjennom handling og ved hjelp av mesterens *coaching*.
- *Scaffolding* er den rettleidingen studenten mottar underveis i sin tilegnelse av faglig identitet: grad- og trinnvis innføring i de forskjellige oppgavene musikkterapeuten har.
- *Fading* skjer f. eks. i 3. og 4. semester hvor studentene skal arbeide mer selvstendig og forhåpentligvis har nådd stadiet *kompetanse*.³⁷
- Studenten får kontinuerlig tilbakemeldinger fra praksislærer og fra klientenes responser. Dette er *evaluering gjennom praksis* (Arnesen 2005:16).

Opplæringen begynner altså med oppgaver hvor feil har små konsekvenser, og den skjer i den sammenheng hvor det lærte skal anvendes. En vanlig læreprosess innen mesterlære vil altså være en gradvis progresjon fra observasjon til utføring av oppgaven selv under veiledning, for til slutt å utføre oppgaven alene. Denne tenkemåten harmonerer med hvordan Wheeler mfl. beskriver det gradvis økende ansvaret studenten får gjennom praksisperiodene sine. De deler inn studentenes oppgaver i praksisundervisningen på tre områder: "(a) observing, participating, and assisting; (b) planning and co-leading; and (c) leading" (Wheeler mfl. 2005:1). Oppgavene og temaene i boken er strukturert ut fra disse tre områdene. Målet er hele tiden å øke refleksjonen uavhengig av hvilket område og hvilket nivå i studiet man befinner seg på. Boken kan være et nyttig hjelpemiddel i undervisningen selv om den er skrevet ut fra amerikanske forhold, og ikke alt umiddelbart kan overføres til våre utdanninger. Den fokuserer ikke på praksislærers rolle og funksjon i dette arbeidet, men jeg finner den interessant og inspirerende for praksislærere også, da den beskriver mange konkrete studentoppgaver som også kan være relevante innenfor praksisundervisningen i Norge.

4.4 Praksislærers rolle(r)

Slik praksisundervisningen er organisert, har praksislærer en dobbelt funksjon. Hun skal ivareta jobben sin med klientene og sørge for studentenes erfarings- og læringsutbytte. Jeg fokuserer på rollen som praksislærer og arbeidet knyttet til musikkterapistudentene.

Studentene vil ha veiledere som gir støtte og feedback (Wheeler 2002:303). Dette stemmer godt overens med det Eckhoff og Grøndahl fant i sin undersøkelse av norske

³⁶ Coaching-begrepet her må ikke blandes med veiledningsteknikken coaching.

³⁷ I Dreyfus og Dreyfus' modell for ferdighetservervelse, se i Arnesen (2005:11).

musikkterapeuters behov for supervisjon og veiledning. Deres informanter trakk frem veilederes viktigste roller som en hjelper, en ekspert og en som motiverer (Eckhoff og Grøndahl 2006:114f). Videre mente deres informanter at veileder skulle inneha egenskaper som å være en god lytter og kunne tørre å konfrontere (ibid.:133f). En god balanse mellom disse to egenskapene vil fremme studentenes refleksjon og deres utvikling mot å bli en selvstendig musikkterapeut.

Dette sier også den kanadiske musikkterapeuten Debbie Carroll som underviser musikkterapistudenter ved Québec-universitetet i Montréal: "I make every effort to give my students as much freedom and autonomy as possible and as much guidance and structure as necessary" (Carroll 2010). Hun definerer sine roller i undervisningen – riktignok ikke som praksislærer – som "educator, facilitator, role model, resource person and guide" (ibid.).

Feiner (2001) tar også for seg ulike roller supervisor har i forbindelse med internship³⁸: Rollen som *administrator, supporter og educator*. Å være administrator ligger i ordet: Administrere oppgaver og timeplan ut fra studentens og klientenes behov i henhold til læringsinstitusjonens og praksisplassens regler. Å være supporter vil si å være på studentens side og delta støttende i hennes prosess, og ikke bare fokusere på det hun fremdeles har å lære. En annen side av supporterens rolle er også å utfordre studenten til videre utvikling – både faglig og personlig. Den tredje rollen, rollen som underviser, vil jeg beskrive litt nærmere.

Å være en underviser er forskjellig fra å være terapeut. Som terapeut venter vi ofte på klientens utspill eller respons, men som en (tradisjonell) underviser eller lærer, må man mer aktivt gi informasjon og være en modell – ikke ulikt oppdragelse. Utfordringen, sier Feiner, er å være modell samtidig som man hjelper studenten til å finne sin egen vei i samsvar med deres unike kvaliteter, styrker og ferdigheter. Løsningen er at når studenten har et godt grunnlag i og forståelse for sin supervisors arbeid, så kan de bruke det som "a safe home base" de kan utforske fra etter hvert. Hun pleier å si til sine studenter:

I'll show you my way, my methods, and my understandings. Imitate as much as you'd like and when ready you can develop more and more of your own. Don't burden yourself now with "originality" for the sake of the originality before you have a basis to work from. Then take it and fly (Feiner 2001:104).

Praksislærer har slik jeg ser det (Arnesen 2008:345ff) disse tre rollene eller oppgavene: *modell, tilrettelegger og guide*³⁹.

³⁸ Internship (i USA) kan oversettes med turnus og er gjerne på 6 mnd etter endt studium.

³⁹ Her beskriver jeg de tre rollende stikkordsmessig – for en mer utdypende beskrivelse, se Arnesen 2008:34ff

4.4.1 Modell

Å være modell innebærer at praksislærer:

- Er dyktig i jobben som utøvende musikkterapeut
- Kan kartlegge, planlegge, gjennomføre og vurdere egne musikkterapiopplegg
- Kan relatere eget arbeid til teori
- Er oppdatert på det studentene lærer i teorifagene på studiet
- Er trygg på seg selv, arbeidet og rollen sin, både sine styrker og svakheter, det man mestrer og det man ikke mestrer

4.4.2 Tilrettelegger

Å tilrettelegge innebærer at praksislærer:

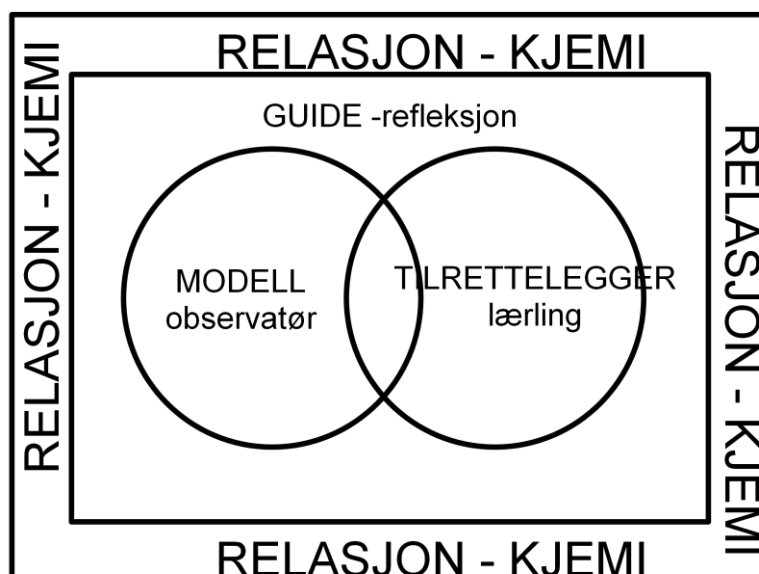
- Legger "timeplan" slik at studenten kan få oppgaver uten at det hindrer musikkterapiforløpet
- Gir studenter relevante oppgaver ut fra behov og interesser.
- Kan observere det studenten gjør
- Veileder på musikkterapeutiske teknikker, faglig og musikalsk/metodisk innhold

4.4.3 Guide

Å være en guide innebærer at praksislærer:

- Er "kjentmann" på akkurat sin arbeidsplass
- Ser studentens sterke og svake sider
- *guider* – studenten videre gjennom prosessen med å bli musikkterapeut.

De tre rollene jeg har identifisert har jeg satt sammen i en modell (Arnesen 2008:345):



Praksislæreres roller er det som står med store bokstaver: Modell, tilrettelegger og guide. Studentens oppgaver/roller er observatør lærling og refleksjon. Disse funksjonene har slik jeg ser det glidende overganger, hvor de to første knytter seg til det direkte arbeidet med elever/klienter på den enkelte praksisplass og den siste handler mer om prosessveiledning. Relasjonen eller kjemien mellom student og praksislærer rammer inn det hele (Arnesen 2008:346).

Det jeg har presentert i dette og de to foregående kapitlene har dannet basis for de spørsmålene og temaene jeg har valgt å diskutere i fokusgruppene, og det kan sees på som min forforståelse. Jeg vil undersøke hvordan praksislærere ser på praksisundervisningen, og hvordan nyutdannede musikkterapeuter (novisemusikkterapeuter) opplever praksisundervisningens betydning og relevans når de kommer ut i jobb.



5 Vitenskapsfilosofi og metode

Problemstillingen min er som nevnt

Hva er god praksisundervisning for mastergradsstudiet i musikkterapi ved Norges musikkhøgskole?

Spørsmålet om hva som er "god" praksisundervisning, er et epistemologisk spørsmål; det handler om erkjennelsesviten rundt hva som er sannhet, gyldighet eller objektivitet (Thornquist 2003:8). Ruud beskriver epistemologiske spørsmål på denne måten: "... the relation between reality and its representation in language and thought" (Ruud 2005:33). Slik jeg oppfatter det, er "god" også et dynamisk begrep: God praksis vil variere. Det som var god praksis i går, er ikke nødvendigvis god praksis i dag. Og god praksis i dag er ikke nødvendigvis god praksis i morgen. Musikkterapeutenes arbeidsfelt og oppgaver utvikler seg. Forskningsspørsmålet "Hva er god praksisundervisning" er imidlertid et ontologisk spørsmål – det handler om tingenes sanne natur og læren om det værende (Ruud 2005:33 og Thornquist 2003:8).

5.1 Plassering av prosjektet

Spørsmålet og betraktninger rundt problemstillingen leder mot en kvalitativ undersøkelse, ettersom målet i kvalitativ forskning er å "utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv."⁴⁰ *God praksisundervisning* kan ses på som et slikt fenomen. Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning og menneskelig erfaring. Dette betyr at både hermeneutikk og fenomenologi er relevante perspektiver, noe jeg vil komme mer tilbake til. De kvalitative metodene omfatter ulike former for systematisk innsamling av data, bearbeiding og analyse av materiale fra samtale, observasjon eller skriftlig tekst.

Alvesson og Sköldbberg sier om kvalitativ metode:

Beaktande av och fokusering på öppen, mångtydig empiri är ett centralt kriterium, även om en hel del kvalitativa metoder betonar vikten av kategoriseringar. (.....) Ett annat viktig sämärke för de

⁴⁰ Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (NEM) 2009

kvalitative metoderna är att de utgår från studiesubjektens perspektiv” (Alvesson & Sköldberg 1994:10)

Marshall og Rossmann (2006:55) sier om forholdet mellom forskningstema og metodevalg: ”A study focusing on individual lived experience typically relies on an *in-depth interview*⁴¹” De sier videre at disse intervjudataene kan komme fra individualintervju eller gruppeintervju/fokusgrupper⁴² (ibid.:101-102). Innenfor musikkterapilitteraturen er individualintervju en hyppig benyttet metode.

Jeg mener imidlertid at min problemstilling best vil belyses gjennom data fra fokusgrupper, da interaksjonen i gruppen vil gi mer komplekse data (Halkier 2010:14-15). Halkier sier også om metodens fortrinn at: ”Fokusgrupper er gode til å produsere data om *mønstre i innholdsmessige betydninger* i gruppers beretninger, vurderinger og forhandlinger. Fokusgrupper er også gode til å produsere data om hvordan sosiale prosesser fører til bestemte *innholdsmessige fortolkninger*. Videre er fokusgrupper gode til å produsere data som belyser *normer i gruppers praksiser og fortolkninger*” (ibid.:130, min utheving). Marshall og Rossman sier om fokusgrupper at: ”...the process takes in a wider variety of information than if there were fewer participants – the familiar trade-off between breadth and depth” (Marshall og Rossman 2006:102). Alle disse aspektene er viktige for meg i undersøkelsen, og derfor har jeg valgt dette som metode for datainnsamling.

Fokusgrupper er en metode som så vidt jeg kan se er lite brukt innenfor musikkterapifeltet⁴³, og det er spennende å utforske hvordan denne metoden eventuelt kan berike forskningen som gjøres av musikkterapeuter. Øvrige begrunnelser og refleksjoner i forbindelse med valget av metode kommer jeg tilbake til når jeg beskriver metoden nærmere.

5.1.1 Oppbygning av kapitlet

Jeg vil i det følgende omhandle forskning i en tredeling i nivå. Metodologi, metode og teknikk. *Metodologi* refererer til et grunnleggende epistemologisk nivå (Thornquist 2003:10). Det er på dette nivået drøftingen rundt selve problemstillingen befinner seg, og forbindelsen til spørsmål om forholdet mellom teori og empiri. Metodologien er rammeverket. *Metode* dreier seg om fremgangsmåten i forskningen, i mitt tilfelle den kvalitative metoden fokusgrupper. *Teknikk* refererer til metodiske hjelpemidler⁴⁴. Jeg bruker også ordet teknikk om de verktøyene jeg har benyttet meg av i analyseprosessen.

⁴¹ Kan oversettes med kvalitativt forskningsintervju. Se Marshall og Rossman (2006:10).

⁴² De sidestiller gruppeintervju med fokusgrupper. I fokusgruppelitteraturen er det et skille, og det kommer jeg tilbake til når jeg beskriver bruk av fokusgrupper som metode for datainnsamling.

⁴³ Den er i hvert fall ikke benyttet i masteroppgaver på musikkterapistudiet ved NMH, og jeg har heller ikke støtt på bøker eller artikler med denne metoden innenfor musikkterapilitteraturen.

⁴⁴ Eks. div. opptakststyr brukt i forbindelse med datainnsamling.

Innholdet i dette kapitlet vil dermed først handle om kvalitativ forskning og vitenskapssyn som fenomenologi, hermeneutikk og hermeneutisk fenomenologi og om en abduktiv tilnærming i analysen. Alle er aktuelle perspektiver i denne oppgaven. Deretter beskriver jeg metoden fokusgruppeintervju og knytter det til mitt prosjekt. Analysen av datamaterialet og drøfting rundt funnene kommer i neste kapittel.

5.2 Metodologi og vitenskapsteori

Thornquist advarer mot at forskningsmetoder ikke må betraktes som redskaper uten sammenheng med grunnlagsspørsmål (Thornquist 2003:9). "Det er i det hele tatt tendenser til at vitenskap reduseres til metodespørsmål", sier hun videre og henviser til helsefaglig forskning. Jeg ønsker å innta en forskerposisjon som innebærer "å se betydningen av sin egen rolle i samhandling med deltakerne, de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene, og den forforståelsen som forskeren bringer med seg inn i prosjektet" (NEM 2009).⁴⁵

5.2.1 Kvalitative metoder

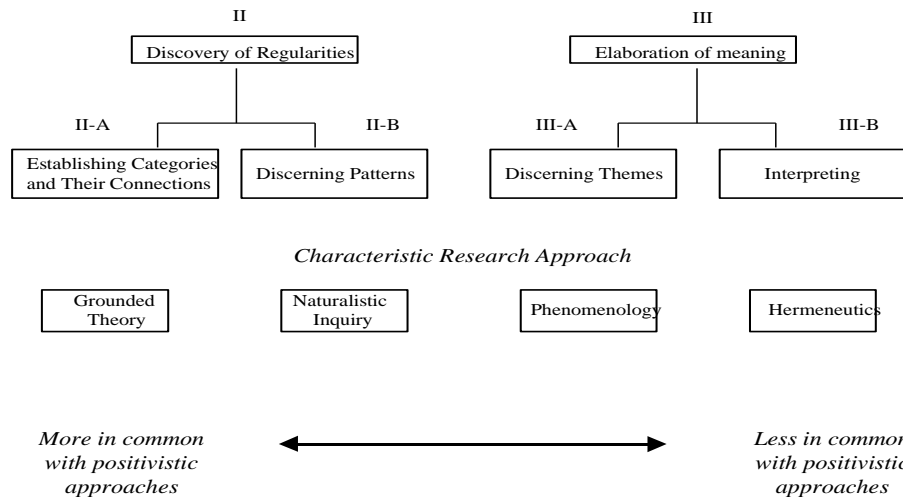
Bruscia (1995a:68) sier om kvalitativ forskning at man begynner med å etablere et bredt utgangspunkt for undersøkelsen, og at dette så foredles og smalner inn etter hvert som studien skrider frem. Videre sier han at data som regel tolkes etter en induktiv⁴⁶ tankegang eller resonnement (ibid.:71). Dette betyr at man slutter fra observasjoner til utsagn om generelle sammenhenger, at teorien utledes fra dataene (Ryen 2002:29 og 146). Et annet sted sier Bruscia om den utfordringen man har som kvalitativ forsker at: "The challenge is not so much doing qualitative research correctly but rather understanding what is involved in being a qualitative researcher" (Bruscia 1995b:426). Jeg forstår dette som om Bruscia vil fremheve en frihet både i metodevalg, tolkning og fremlegging av resultat, men også presisere et ansvar for å utvise god "forskerskikk" og følge etiske spilleregler. Aigen karakteriserer denne "friheten" som Bruscia snakker om som en ofte manglende overensstemmelse eller samstemmighet; "consensus" i metodologien, og påpeker at området kvalitativ forskning dermed kan synes forvirrende. For å gjøre feltet oversiktlig, setter han opp fire primære foki for kvalitative undersøkelser (Aigen 1995:288f)⁴⁷. Jeg presenterer modellen med to av dem⁴⁸, da det er disse som synes relevante i min sammenheng:

⁴⁵ NEM står for: Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag

⁴⁶ Jeg kommer inn på begrepene induktiv, deduktiv og abduktiv senere.

⁴⁷ 1) Characteristics of language, 2) Discovery of Regularities, 3) Elaboration of Meaning, 4) Reflection

⁴⁸ Slik Aigen også gjør.



Slik jeg oppfatter mitt prosjekt, befinner det seg under del III, "elaboration of meaning" (utforming/utarbeiding av mening), og under "discerning themes" (skille ut temaer) i Aigen's modell. Her foreslår Aigen en fenomenologisk tilnærming. Jeg presiserer *foreslår*, for som Bruscia formulerer det: "... there is no special way to do qualitative research – it is a creative intellectual process that proceeds in way which resemble the development of cognitive processes in human beings" (Bruscia 1995b:426).

5.2.2 Metodologiske overveielser

Så langt virker et fenomenologisk intervju som en hensiktsmessig tilnærming i mitt prosjekt. Intervju er en vanlig metode innenfor denne retningen. Men jeg skal også bearbeide og tolke datamaterialet, og da kan en hermeneutisk tilnærming også være mulig. En retning som har i seg elementer fra begge disse retningene er *hermeneutisk fenomenologi*, og det er dette perspektivet jeg har tatt i forbindelse med metodevalg og analyse/drøfting av intervjuene. Jeg vil i det følgende knytte noen metodologiske overveielser for mitt valg av metode, og beskrive særtrekk ved fenomenologi, hermeneutikk og hermeneutisk fenomenologi.

Et godt intervju dreier seg i stor grad om samtale tekniske aspekter, herunder lytting. Det *fenomenologiske* idealet er å lytte på en fordomsfri måte, og å la de intervjuede fritt beskrive sine egne erfaringer. En *hermeneutisk* tilnærming medfører en tolkende lytting til betydningen i intervju personens uttalelser, med muligheter for omfortolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel. Her dreier det seg også om forforståelse – både den som har med de intervjuedes svar å gjøre, og de forutantakelsene som ligger bak intervjuerens spørsmål (Kvale 2001:81). Min forforståelse⁴⁹ kan være problematisk, ettersom jeg skal forske på et felt jeg selv har lang erfaring med og dermed kan bli for forutinntatt. Derfor, for å få resultater som er minst mulig preget av mine etablerte tanker og meninger, bør jeg velge

⁴⁹ Se innledningen hvor jeg drøfter min bakgrunn for tema

en metode hvor jeg som forsker har en tilbaketrukket rolle og påvirker datainnsamlingen så lite som mulig.

5.2.2.1 Fenomenologi

Fenomenologisk filosofi danner ofte utgangspunkt for den metodologiske forståelsen som ligger til grunn for kvalitative studier av hverdagslivet; "... verden slik den erfares for subjektet" (Thornquist 2003:83). I fenomenologien er man opptatt av å forstå menneskelige handlinger og begivenheter ut fra aktørens subjektive perspektiv (Ibid.:87). Retningen er grunnlagt av Edmund Husserl på begynnelsen av 1900-tallet.

Livsverden er det mest sentrale begrepet i fenomenologien og kan ses på som en horisont eller bakgrunn for alt vi foretar oss: Det er på bakgrunn av vår livsverden at noe fremtrer som meningsfullt for oss overhodet, og det er bare i denne at et fenomen er det det er og ikke noe annet. Som sådan er livsverden også en størrelse som stadig er i endring, og det er alltid mulig å berike den med nye erfaringer som kan kaste nytt lys over våre andre erfaringer; vår livsverden er ikke bare noe vi *lever i*, men noe vi *lever*. Slik jeg ser det, er praksisundervisningen slike "levde" erfaringer, og det er disse jeg ønsker å få tak i gjennom intervjuene.

Det er særlig begrepet *epoché*⁵⁰ som betyr "å sette til side sine personlige interesser i og for det objekt man søker å erkjenne" (Tranøy i Thornquist 2003:86), som tiltaler meg ved fenomenologien, og det er noe av grunnen til at jeg ønsket et fenomenologisk utgangspunkt for undersøkelsen min. Det er også dette aspektet som utløser den største kritikken mot fenomenologien som vitenskapsfilosofi. Man argumenterer for at: "... we only can gain access to our experiences as they are mediated by our language and placed within a larger cultural and political context" (Ruud 2005:35). Dette kan jeg si meg enig i, for jeg må jo nødvendigvis *tolke* materialet mitt for å kunne sette det inn i en sammenheng.

5.2.2.2 Hermeneutikk

For å fortolke og for å "treffe" riktig forståelse, er det sentralt i humanistisk vitenskap at en makter å leve seg inn i, eller sette seg inn i, ens egen og andre personers verdensanskuelse, forstått som helheten i vår erkjennelse av verden. Hermeneutisk filosofi omhandler disse perspektivene. Hermeneutikken dreier seg om å forstå hvordan vi forstår, og hvordan vi gir

⁵⁰ Husserl introduserte dette begrepet som ofte er oversatt til fenomenologisk reduksjon, eller *bracketing* på engelsk

verden mening. Den tradisjonelle hermeneutikken ble utarbeidet på 1800-tallet av bl.a. Wilhelm Dilthey⁵¹.

Forståelse er et fundamentalt begrep i hermeneutikken. Vi har alle en *forståelseshorisont* som omfatter våre samlede oppfatninger, erfaringer og forventninger. Disse kan være bevisste eller ubevisste. Dette kalles ofte *forforståelse* eller *forutforståelse*. Jeg bruker *forforståelse* i denne oppgaven. Et annet grunnelement er den *hermeneutiske spira*⁵² som peker på forholdet mellom det som skal fortolkes, *forforståelsen* og den kontekst det fortolkes i. Vi forstår delene ut fra helheten, og helheten ut fra delene. "Det er snakk om en sirkelbevegelse som for hver omdreining bidrar til økt forståelse" (Thornquist 2003:143).

5.2.2.3 Hermeneutisk fenomenologi

Jeg har et fenomenologisk perspektiv på gjennomføringen av intervjuene. Når det gjelder bearbeidingen og analysen, ser jeg for meg at det kan befinne seg i grenselandet mellom hermeneutikk og fenomenologi, mellom å identifisere temaer og fortolke, jfr Aigens modell s. 38. I denne sammenheng støtter jeg meg til Rusten (2001) som sier " ... at fenomenologi kan berike aktuell hermeneutikk innenfor undersøkelser av meningsfenomener." Aadland kaller fenomenologi en viktig premissleverandør for moderne hermeneutikk (Aadland 1997). Dette bringer meg over til retningen hermeneutisk fenomenologi.

Retningen hermeneutisk fenomenologi henter inspirasjon både fra hermeneutisk og fenomenologisk filosofi. Den teoretikeren som er mest sentral i retningen er Max van Manen. Han beskriver retningen slik:

Hermeneutic phenomenology tries to be attentive to both terms of its methodology: it is a descriptive (phenomenological) methodology because it wants to be attentive to how things appear, it wants to let things speak for themselves; it is an interpretive (hermeneutic) methodology because it claims that there are no such thing as uninterpreted phenomena (van Manen 2007:180).

Den tilsynelatende motsetningen van Manen peker på i sitatet over, løses ved at fakta om levd erfaring fanges i språket – som er en fortolkende prosess sier van Manen (ibid.:181). Dette støttes også av Kvale (2001:138). Denne tenkningen finner gjenklang hos meg, og jeg har valgt hermeneutisk fenomenologi som min metodologiske ramme rundt dette prosjektet. Van Manen (2007:30-31) lister opp følgende kjennetegn ved metoden:

1. Turning to a phenomenon which seriously interests us and commits us to the world;
2. Investigating experience as we live it rather than as we conceptualize it;

⁵¹ Videre er Heidegger og Gadamer spesielt betydningsfulle for utviklingen av den filosofiske hermeneutikken gjennom 1900-tallet. Her er det et perspektivskifte fra metode og epistemologi til ontologi (Thornquist 2003:141).

⁵² Opprinnelig den hermeneutiske sirkel, men begrepet sirkel er kritisert og etter hvert endret fordi det gir assosiasjoner til gjentakelse eller repetisjon. En spiral, derimot antyder en *videre* bevegelse (Thornquist 2003:143).

3. Reflecting on the essential themes which characterize the phenomenon;
4. Describing the phenomenon through the art of writing and rewriting;
5. Maintaining a strong and pedagogical relation to the phenomenon;
6. Balancing the research context by considering parts and whole.

Dette perspektivet har lagt implikasjoner for mitt valg av metode for datainnsamling, og for analysen.

5.2.3 Tilnæringsmåte i analysen

Vi bringer alltid med oss vår egen forforståelse, men fenomenologisk tenkning har gjort meg bevisst på at jeg kan forsøke å sette parentes (phenomenological reduction eller epoché) rundt deler av den i møtet med informantenes levende erfaringer (Ruud 2005:35). I arbeidet med analysen har jeg altså forsøkt å kombinere det åpne og lyttende med det kritiske og tolkende. Den tilnæringsmåten som virker mest relevant for min analyse av intervjuene, er en *abduktiv* tilnæringsmåte; en tilnærming som alternerer mellom teorien og datamaterialet. Mitt prosjekt befinner seg i en mellomposisjon mellom teorigenererende (induktiv - slutte fra en rekke enkelttilfeller til det allmenne) og hypotesetestende (deduktiv - utlede fra det allmenne til det enkelte) metode – og er altså det som kalles abduktiv. Alvesson og Sköldbberg (1994:42) beskriver abduksjon som en bevegelse fra midten og utover. Stige (1998) kaller denne prosessen en ”sikk sakk bevegelse mellom teoretiske refleksjoner og tolkninger av data” (min oversettelse). Ryen skriver at: ”Abduksjon ligner induksjon ved å gå ut fra empiri, men ligger nærmere deduksjon siden det ikke avviser teoretiske forestillinger” (Ryen 2002:20). Jeg vil alternere mellom sitater fra intervjuene (empiri) og knytte det til teori og egen forforståelse i drøftingen/analysen av mitt materiale. Dette drøfter jeg nærmere i kapittel 6, Analyse og drøfting.

5.2.4 Forskeretikk

Å innhente data ved intervju krever godkjenning hos NSD. Prosjektet mitt ble godkjent 9.2.2011⁵³

Det å forske på sin egen yrkesgruppe innebærer utfordringer vedrørende lojalitet både til faget og til de personene som deltar. Å utvikle ny kunnskap krever at en både synliggjør praksisfeltet og analyserer det. Thornquist sier i denne forbindelse at ”det kan bety å vise frem trekk og sammenhenger med et felt som dets egne utøvere ikke liker å få belyst” (Thornquist 2003:220). Det er mitt ansvar å gjøre dette på en så redelig måte som mulig.

En moralsk forskningsatferd er mer enn bare etiske kunnskaper og kognitive valg; den involverer også forskeren som person – hans eller hennes følsomhet og forpliktelse overfor moralske problemer og moralske handlinger (Kvale 2001:69).

⁵³ Se vedlegg 1

Dileo reflekterer over det samme ved å vektlegge "integrity and credibility of the research process and the researcher" (Dileo 2000:182, min utheving). Hun er opptatt av forskerterapeut-rollen, og peker på dilemmaer rundt *dual relationship* – at man har flere roller i forhold til hverandre (terapeut/klient – lærer/student). For mitt vedkommende vil jeg forsøke å unngå en slik sammenblanding ved f.eks. ikke å intervju personer som jeg selv har vært praksislærer for. Even Ruud knytter tanker om å lage etiske retningslinjer eller prinsipper for musikkterapeuter i Norge til psykologi-fagfeltet (Ruud 2002)⁵⁴. Han nevner bl.a. respekt som ett av punktene. "Re betyr "igjen, på nytt", og *spektare* betyr "å se". Respekt har noe med å se en gang til" (Ekvik 1999:48). Dette er et godt bilde i forbindelse med forskning – å undersøke noe er å se på en ny måte. Det engelske ordet for forskning *research* peker nettopp på dette aspektet.

5.3 Fokusgrupper – hva – hvorfor – hvem – hvor og hvordan?

Jeg vil først si noe om *hva* fokusgrupper er og hvordan metoden har utviklet seg. Videre peker jeg på hvilke refleksjoner man må gjøre seg dersom man vil benytte fokusgrupper i kvalitativ forskning, og *hvorfor* bruk av fokusgrupper er et godt metodevalg i mitt prosjekt. Så vil jeg drøfte tanker rundt utvalg, etiske aspekter og rekruttering konkret i forhold til mitt prosjekt – *hvem* – og tilslutt beskrive *hvor* og *hvordan* jeg har gjennomført min undersøkelse med bruk av fokusgrupper.

5.3.1 Hva er fokusgrupper

Fokusgrupper er et forskningsverktøy med utspring i markedsføringsforskning fra 1940-tallet. Som metode har det blitt tatt opp av kommunikasjons- og medieforskning de siste femten-tjue årene, og i sosiologisk forskning fra 80-tallet. Metoden er et forsøk på å utvikle de kvalitative metodene og gjøre dem mer systematiske og analytiske (Halkier2010:12). En vanlig definisjon er at "fokusgrupper er en forskningsmetode der data produseres gjennom samhandling i gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt" (Morgan 1997:2 i Halkier 2010:10). Når en får i gang en god interaksjon mellom deltakerne i en fokusgruppe, vil de stille hverandre spørsmål og høre hva de andre sier. "This method assumes that an individual's attitude and beliefs do not form in a vacuum: People often need to listen to others' opinions and understandings to form their own" (Marshall og Rossman 2006:114). Gjennom fokusgruppeintervjuet kan de både huske situasjoner de kanskje ellers ikke ville ha kommet på, og de vil kanskje sette ord på det som før var ubevisst, taus kunnskap (Goksøyr 2008:41).

⁵⁴ Etiske retningslinjer for musikkterapeuter, utarbeidet av musikkterapigruppen i MFO er lagt ut på www.musikkterapi.no

Det er forskjell på gruppeintervju og fokusgruppe, som jeg var inne på tidligere; I gruppeintervjuene er intervjueren mer deltakende. I fokusgruppen innehar intervjueren heller rollen som moderator. Dette synes jeg er et viktig moment for mitt prosjekt, ettersom min for forståelse er omfattende, og jeg ville la det påvirke intervjuene i minst mulig grad. ”Kjennetegnet på en fokusgruppe er altså kombinasjonen av gruppesamhandling og forskerstyrt emnefokus” (Halkier 2010:10).

5.3.1.1 Refleksjoner i forkant

Det er i tillegg til det jeg har skrevet ovenfor særlig tre momenter som er viktig for valg av metode. Validitet, systematikk i analysen og generaliserbarhet.

Når det gjelder validitet må man spørre seg: Representerer deltakerne den konteksten man vil undersøke? Dette kommer jeg tilbake til i avsnittene om utvalg og rekruttering.

Systematikk i analysen er viktig for validiteten. Jeg har benyttet meg av systematisk tekstkondensering med analyselogg slik Malterud (2003) og Larun (2010) beskriver det. Min analyse av materialet vil jeg komme tilbake til i neste kapittel.

Jeg opplever generaliserbarheten som relativt stor i mitt tilfelle, ettersom så mange som 6 praksislærere har deltatt i undersøkelsen. Dette er ca 1/4 av alle i ”praksislærerstallen”. I tillegg var alle erfarne, dvs. hadde jobbet lenge som musikkterapeuter og med flere års erfaring som praksislærere, slik at de hadde opplevd mange studenter fra både musikk og helse- og masterstudiet.⁵⁵

5.3.2 Hvorfor bruke fokusgruppe som metode

Det er både fordeler og ulemper ved denne metoden. Den er egnet til sosiale gruppers fortolkninger – ikke individuelle⁵⁶. Den enkelte deltaker får sagt mye mindre enn i individuelt intervju.

”Samtidig så hadde jeg sikkert snakket mye mer – enda mer – hadde det vært en-til-en-samtale så hadde jeg utdypet mye mer, men samtidig tenker jeg at man får ulike perspektiver på ting så det blir på en måte nok i dybden likevel” (informant mt⁵⁷).

Den metodiske styrken ligger i det å bruke gruppen som middel til å produsere mer komplekse data (Halkier 2010:14-15). Den sosiale samhandlingen, samspeillet i gruppen, er kilde til data. Forskeren har dermed mindre kontroll over hvilke data som kommer frem enn i kvantitative studier og i individuelle intervjuer. ”Når man produserer kvalitativ empiri, er det

⁵⁵ Samt de tidligere utdanningene ”To-årig videreutdanning i musikkterapi” og ”Tilrettelagt musikkopplæring for mennesker med spesielle behov”.

⁵⁶ Da bruker man individuelle intervju hvor forskeren har større anledning til å la hver enkelt utdype sin forståelse og sine erfaringer.

⁵⁷ Fra fokusgruppeintervjuet med novisemusikkterapeuter (mt).

ofte fordi man ikke på forhånd er klar over hvilke meninger og mønstre som er de viktige” (Ibid.:41). Ved å intervju gruppen samlet, som i fokusgrupper, vil sannsynligvis disse viktige meningene og mønstrene komme frem i gruppen. Dette i motsetning til individuelle intervjuer hvor jeg som forsker vil måtte justere intervjuguiden etter hvert. Goksøyr sier at ”Når moderator lar deltakerne interagere med hverandre, har hun ikke mulighet til å styre annet enn hvilket tema det snakkes om” (Goksøyr 2008:42). Jeg vil gjenta at dette er en fordel i min undersøkelse, og hovedgrunnen til dette metodevalget, ettersom jeg ville at informantenes meninger og oppfatninger ikke skulle farges av mine spørsmål og forforståelse⁵⁸.

I slike undersøkelser kan det oppstå tendenser til konformitet og polarisering. Jeg opplevde at gruppedeltakerne var mer opptatt av å finne samlende punkter enn å polarisere. Dermed har jeg kanskje gått glipp av flere aspekter – dette kan være uheldig ettersom jeg ønsket å belyse de ulike temaene så bredt som mulig. Jeg har imidlertid fått belyst hva informantene som gruppe opplevde som viktig og var enige om. Dette vil jeg komme tilbake til i drøfting og analyse av materialet.

5.3.3 Hvem skal være med

5.3.3.1 Utvalg

Praksislærere er et naturlig utgangspunkt, for det er jo dem som sitter på kompetansen om emnet. Av hensyn til mulighet for gjennomføring (praktisk og økonomisk), valgte jeg å begrense utvalget til den ene av de to musikkterapiutdanningene, den på NMH. Et faglig argument for dette er også at utdanningen i Bergen har gjennomgått store endringer (til 5-årig integrert utdanning) og er dermed organisert annerledes. Ulempen med kun å intervju praksislærere er at de alle er knyttet til den samme institusjonen (NMH) og praksislæremiljøet (og har vært det i mange år). Jeg tenkte det dermed ikke var sikkert at jeg ville få så mye innspill til nytenkning, og ønsket derfor å intervju noen som sto ”utenfor” NMH. Jeg valgte da også å spørre relativt nyutdannede musikkterapeuter, novisemusikkterapeuter, som har jobbet noen år,⁵⁹ fordi de husker godt tilbake til sine egne praksisperioder og kan si noe om hva som har vært viktig for dem å ta med seg i arbeidslivet. Dette utvalget er med på å styrke validiteten i undersøkelsen. Jeg ville gjennomføre intervjuene med de to gruppene hver for seg, slik at de ikke ble påvirket av hverandre til å svare/snakke om bestemte ting. De to gruppene ville også ha noe ulikt erfaringsgrunnlag. Dessuten syntes jeg ikke det ville være riktig at praksislærere og tidligere studenter skulle

⁵⁸ På bakgrunn av dette har jeg valgt en mer åpen temaliste for intervjuene enn en tradisjonell intervjuguide, se vedlegg 2

⁵⁹ Jeg ville at de skulle ha jobbet som musikkterapeut – det er ikke alle nyutdannede som får musikkterapijobber med en gang.

være i samme intervjusituasjon, fordi det kanskje ville hemme samtalen. Halkier (2010:32) sier man da kan "vurdere å danne fokusgrupper som interne i hver gruppe er homogent segmentert, men hvor gruppene er forskjellige fra hverandre."

5.3.3.2 Rekruttering

Jeg fikk liste over de praksislærerne som musikkterapistudiet ved NMH har kontakt med, samt liste over de studentene som hadde fullført studiet i 2007 – 2010 og dermed hadde hatt muligheten til å ha jobbet 1-2 år. Jeg ønsket "maksimum variasjon" (Halkier 2010:31) eller "heterogenitet i homogeniteten" (Ryen 2002:85) i begge gruppene, men valgte å sende ut forespørsel til alle aktuelle kandidater⁶⁰. Jeg ønsket særlig en variasjon og bredde i arbeidsfelt hos begge grupper, slik at undersøkelsen min kunne bli mest mulig allmenngyldig eller generaliserbar. Tilfeldigheter eller flaks gjorde at de som svarte positivt på henvendelsen min utgjorde et representativt utvalg både i antall og i forhold til spredning i arbeidsfelt⁶¹. Det ble dermed et "utvalg som dekker den heterogeniteten som kan finnes i en populasjon som kjennetegnes av en viss homogenitet" (Ibid.:85).

Det var ikke til å unngå at informantene kjente (til) hverandre, da det musikkterapeutiske fagmiljøet fortsatt er ganske lite. Halkier påpeker at:

Grupper av fremmede og grupper av mennesker som kjenner hverandre, skaper forskjellige former for sosial samhandling og dynamikk. Begge deler kan være utmerket, avhengig av formålet med prosjektet og problemstillingen (Halkier 2010:33).

Jeg vurderer det slik at det i mitt forskningsprosjekt har vært en fordel, ettersom mye av begrepsapparatet, praktisk kunnskap og erfaring har vært felles. Jeg mener dette gjør at meningsutvekslingene og drøftingen av de ulike temaene raskt kunne komme dypere. I markedsanalyse er det mest vanlig med fokusgrupper der deltakerne ikke kjenner hverandre på forhånd. Fordelene med dette er at de sosiale relasjonene ikke forkludrer det innholdsmessige i deltakernes uttalelser. I mitt prosjekt ville dette være umulig – i hvert fall med gruppen praksislærere – i og med at praksislærerne har jevnlig møter og dermed etter hvert har blitt godt kjent med hverandre. I sosiologisk forskning og i medieforskning argumenteres det for bruk av nettopp slike nettverk til fokusgrupper. Halkier nevner flere fordeler, bla. a at det er lett for folk å delta i samtalen, siden det føles trygt med mennesker man kjenner og som man vet hvordan reagerer, og at deltakere fra samme nettverk også kan utdype hverandres perspektiver på grunn av felles erfaringer og opplevelser.

⁶⁰ Se vedlegg 3 for forespørsel

⁶¹ 4 av 6 praksislærere jobbet innenfor felt i spesialpedagogikken, men det er representativt for både praksisplasser og musikkterapeuters arbeidsfelt (Humstad Hodne 2008:225). De jobbet dessuten med ulike målgrupper innenfor spesialpedagogikken; voksenopplæring, pedagogisk fagsenter (barn fra 0 – 6 år) og multifunksjonshemmede elever i grunnskolen. I gruppen novisemusikkterapeuter jobbet 3 innenfor ulike felt av spesialpedagogikken og 1 innenfor geriatri.

Et annet moment ved grupper der deltakerne kjenner hverandre, er de sosiale relasjonene. For dynamikken og rehabiliteringen var det viktig at ingen hadde dårlig kjemi med hverandre eller hadde noe "uoppgjort", og slik var det ikke. Dette snakket vi litt om på forhånd, før opptak. Alle opplevde at de kunne snakke "fritt" – også i forhold til meg som i første omgang skulle være en igangsetter og moderator, og deretter mest mulig observatør. Det er ellers i fokusgruppelitteraturen anbefalt å finne deltakere som man ikke selv kjenner, eller kun har et flyktig kjennskap til. I mitt prosjekt ble det sånn at de fleste hadde jeg noe mer enn flyktig kjennskap til, mens noen kjenner jeg ganske godt.⁶²

5.3.3.3 Etiske aspekter

I intervjuet er det en "balansegang mellom kunnskapsinnhenting og de etiske sidene ved den emosjonelle, menneskelige interaksjonen" (Kvale 2001:73). Cheryl Dileo⁶³ snakker om musikkterapeutens dyder – virtues – og trekker frem omsorg, empati mot og klokskap (Dileo 2000, kap 2). Dette er kvaliteter som gjelder for en forskermusikkterapeut innenfor masterstudiet i musikkterapi også. Det er også en balansegang for informantene å komme med eksempler uten å "angi" eller utlevere noen personer. Dette er viktig i et lite og gjennomskiktig fagmiljø hvor det kan være vanskelig med anonymisering. Jeg synes informantene klarte denne balansegangen, og det vitner om en etisk bevissthet. Jeg opplevde også at de viste hensyn ved å gi plass til de andre i diskusjonen.

5.3.3.4 Hvor mange (deltakere og grupper)

Jeg sendte ut forespørsel til alle aktuelle kandidater til de to gruppene og fikk 7 positive svar fra praksislærere og 4 fra novisemusikkterapeuter⁶⁴. Den ene praksislæreren måtte siden trekke seg, slik at gruppen ble på 6 personer. Halkier sier det anbefalte antall i fokusgrupper varierer fra 6-12 deltakere alt etter som hva man skal undersøke, men at man med fordel kan ha mindre grupper dersom emnet bl.a. omhandler bestemte arbeidsrutiner. Wibeck konkluderer med at det bør være 4 – 6 medlemmer (Wibeck 2000:50). Et annet argument for å ha mindre grupper kan være at man vil bearbeide materialet i dybden med hensyn til bl.a. meningsdannelse (Halkier 2010:39). Det er dette jeg gjør i mitt prosjekt. Ulempene ved større grupper kan også være at de er vanskeligere å moderere. Det kreves som regel større inngripen fra moderator/intervjuer for å strukturere gruppen slik at alle kommer til orde og at

⁶² Jeg har vurdert det slik at jeg ikke kan gå nærmere inn på mine relasjoner til informantene av anonymiseringsårsaker.

⁶³ Musikkterapiforskeren Cheryl Dileo har gått i bresjen for å lage standarder "ethical codes", gjennomført doktorgradsarbeid med etikk som tema og har gjennom flere tiår vært foregangskvinne for arbeid med etikk innenfor musikkterapifaget.

⁶⁴ Kjønnfordelingen var slik at det var en mann blant praksislærerne og ingen i gruppen med novisemusikkterapeuter. Dette oppfatter jeg som representativt sett i forhold til kjønnfordelingen i praksislærergruppen, men ikke blant musikkterapeutene, da det er ca ¼ av musikkterapeutene som er menn, se Humstad Hodne (2008:219).

det ikke danner seg undergrupper. På bakgrunn av dette valgte jeg å prøve med de gruppene jeg hadde fått, på henholdsvis 6 og 4 deltakere, og hvis det i etterkant skulle vise seg at det var for mange eller for få, så ville jeg ha både tid og mulighet til å gå ut med forespørsel en gang til. Dette ble imidlertid ikke nødvendig da jeg syntes jeg fikk et godt og tilstrekkelig datamateriale ved de to intervjuene.

Jeg valgte å ha kun disse to gruppene. Antall fokusgrupper kan variere ut fra hvilken rolle disse intervjuene spiller i den samlede planen for prosjektet. Masteroppgavens omfang både i størrelse (antall sider) og tid til gjennomføring, samt arbeidsmengden ved transkripsjonen, og etter hvert analysen, gjorde også sitt til at det ble disse to gruppene.

5.3.4 Hvor og hvordan foregikk intervjuene

Jeg tenkte det kunne være greit å gjøre intervjuene i Oslo, ettersom de fleste informantene både jobber og bor der. NMH har egnede lokaler, og jeg booket tid der. Her er det gode opptaksforhold og stedet er kjent og lett tilgjengelig for informantene. Ved forespørselen på e-post hadde deltakerne fått temaliste, informasjonsskriv og samtykkeerklæring⁶⁵. Jeg hadde med litt kaker og drikke til deltakerne ettersom intervjuet var stipulert til å vare i overkant av to timer. Intervjuene ble tatt opp på digitalt minnekort. Det første intervjuet valgte jeg også å filme, for jeg var ikke sikker på om jeg i etterkant ville være i stand til å skille de ulike stemmene fra hverandre ved transkribering. Dette viste seg å være lettere enn jeg antok for lydopptakene ble veldig gode. Dessuten var det slik på det siste intervjuet at alle hadde forskjellig dialekt. Transkriberingen har jeg imidlertid gjort på bokmål for enkelhets skyld og av hensyn til anonymisering ved sitater.

5.3.4.1 Egen rolle

”Legger merke til under transkripsjonen at jeg snakker ganske mye, stiller litt lukkede spm, eller kommer med konkrete innspill. Lærer forhåpentligvis av det til neste intervju?”⁶⁶ Jeg synes det var godt at jeg hørte gjennom og transkriberte det første intervjuet før jeg gjennomførte det andre, slik at jeg kunne justere mine kommentarer og utspill på en bedre måte. Kanskje det hadde vært fornuftig med et pilotintervju? Jeg opplever likevel ikke at jeg styrer diskusjonene eller legger ord i munnen på informantene. Jeg var bare ikke klar over at jeg hadde snakket så mye selv. Kanskje det er sånn at det første intervjuet mitt ble mer som et gruppeintervju og det andre mer tilnærmet en fokusgruppe? (Halkier 2010:9). ”Likeledes var jeg nå mer oppmerksom på min egen rolle. Ville innta en så nøytral posisjon som mulig. Men tenkte at jeg kanskje måtte styre tid og tema og la alle få komme til. Ble veldig stressa

⁶⁵ Se vedlegg 2 og 3

⁶⁶ Refleksjonsnotat i forbindelse med transkriberingen av intervju med novisemusikkterapeuter

på slutten, da klokken gikk og vi ikke var "ferdig". Tror opptakene er på drøye 2 timer for dette intervjuet. Noen ganger måtte jeg stoppe "irrelevante" sidespor, det var pga tiden."⁶⁷

5.3.4.2 Egen og informantenes vurdering av prosessen

"Vi går liksom en runde føler jeg. Hehe. Vi liker det. Det har vi lært" (mt). Dette sitatet representerer de generelle inntrykk etter begge intervjuene: Det ble ofte en "runde" på hvert tema før kommentarene kom litt mere "fritt". Da var det også sånn at man fullførte hverandres setninger. Mange ganger responderte informantene på hverandres utsagn med "Mmmm" og "ja". Jeg la ved gjennomlesning av transkripsjonene merke til at det første umiddelbare utspillet til hvert tema er litt "bardus" og "tynt" fra den første som sier noe. Så utdyper de neste mer – de spiller på hverandres utsagn. "Det var veldig ålreit og sitte i en sånn gruppe, da. Noen nevner noe og så kommer man på noe selv og så... Det er jo veldig fruktbart sånn" (mt). Dermed opplever jeg at metoden fokusgruppeintervju var en egnet metode for datainnsamling for mitt prosjekt.

Selv opplevde jeg prosessen i begge intervjuene som god, og har absolutt inntrykk av at deltakerne også syntes det var en god metode og et inspirerende møte. Vi hadde en refleksjon rundt prosessen og metoden mot slutten av begge intervjuene:

Men det å assosiere med hverandre ut fra andres utsagn, og litt det der – vi er musikkterapeuter, da – med å gi plass og ta plass, den balansen der, jeg synes det har vært ganske jevnt (mt)

Da vi var på do i sted, så sa vi at vi kunne tenkt oss og hatt noen flere praksislærermøter som dette. (Latter fra flere.) Rett og slett diskutere, prate litt mer etter en sånn mal (temalisten, min tilføyelse) og utveksle erfaring altså, for det har vært kjempespennende (pl)

⁶⁷ Refleksjonsnotat etter intervju med praksislærere



6 Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil jeg først beskrive hvordan jeg transkriberte materialet fra fokusgruppene. Så vil jeg gjøre rede for vurderinger i forhold til analyseringen og deretter prosessen med å analysere dataene med analysemetoden *systematisk tekstkondensering*. Jeg presenterer deretter funnene og drøfter hvert punkt fortløpende.

6.1 Transkribering

I forkant av intervjuene, særlig det første, var jeg veldig spent på om metoden med fokusgrupper skulle fungere, og var svært lettet over at alt gikk så greit med både det innholdsmessige og det tekniske. Jeg synes jeg fikk mange gode innspill – mye av det er en bekreftelse på ting jeg har tenkt på, men det kom også frem mange nye aspekter.

Transkripsjonene ble gjort kort tid etter intervjuene. Det var lett å identifisere hvem som sa hva på opptakene, men arbeidet tok tid ettersom det var så mange som vekslet på å si noe hele tiden. Det var nesten 5 timers opptak som ble til 35000 ord. Materialet ble seende ut som et skuespill med replikker. Jeg valgte altså å skrive alt på bokmål, og laget meg et system med en tegnsetting som indikerte pauser, nøling etc. Der hvor flere samtykket i munnen på hverandre noterte jeg "Mmmmm" eller "Jaaaaa" etter det utsagnet de responderte på. Jeg laget hefter av de to intervjuene med sidetall og linjehenviing, slik at det skulle bli lettest mulig å orientere meg i materialet.

6.2 Analysen

I analysen kan man tenke seg to nivåer: Innholdsanalyse og interaksjonsanalyse. Det er først og fremst innholdet og ikke interaksjonen som er viktig i forhold til min problemstilling. Jeg har derfor ikke tatt med hvilken informant som sier hva, eller lagt vekt på interaksjonen mellom deltakerne i fokusgruppene. En innholdsanalyse gir oversikt over materialet, vinklingen på temaene og f. eks hvilke tema som vakte stor og mindre interesse. Målet med analysen er å finne samsvar og divergens mellom de to gruppene, egen forforståelse og erfaring og det som er beskrevet i litteratur.

6.2.1 Systematisk tekstkondensering

For å finne "themes" jfr. Aigen⁶⁸, måtte jeg gjennom en koding og en kategorisering av deltakernes utsagn (Halkier 2010:84ff). I dette arbeidet har jeg benyttet analysemetoden systematisk tekstkondensering (Malterud, 2003). I tillegg har jeg hatt god hjelp i Lillebeth Laruns analyselogg (Larun 2010) og Ryen (2002:147ff). Systematisk tekstkondensering er en fire-trinns metode som er egnet for "deskriptiv tverrgående analyse av fenomener som beskrives i et materiale fra mange ulike informanter for utvikling av nye beskrivelser og begreper" (Malterud 2003:99). De fire trinnene i analysemetoden består av 1) å få et helhetsinntrykk, 2) å identifisere meningsbærende enheter, 3) å abstrahere innholdet i de enkelte meningsbærende enhetene, og 4) å sammenfatte betydningen av dette (Malterud 2003:100).

I løpet av transkriberingen dannet jeg meg det første helhetsinntrykket, og jeg har hørt på opptakene flere ganger. Så har jeg lest gjennom det skriftlige materialet mange ganger, både i sin helhet og del for del. Dette er det første stadiet i systematisk tekstkondensering. I det følgende er det den transkriberte teksten som er utgangspunktet for den videre analysen.

Jeg har videre benyttet meg av tabeller som jeg har skrevet stikkord og temaer inn i, og fargekodet det jeg mente hørte sammen. Dette dannet utgangspunktet for stadium 2 og 3 i analysemetodikken.

I arbeidet med analysen har jeg underveis notert sitater eller interessante steder slik: "mt 14:36", som betyr intervju med novisemusikkterapeuter side 14 linje 36, henholdsvis "pl 14:36" i intervjuet med praksislærerne. Når jeg presenterer sitater i denne oppgaven, har jeg valgt å droppe sidetallene og linjehenvisingene, da dette ikke er nødvendig informasjon. Det kan derimot være viktig for sammenhengen å vite om det er praksislærer som uttaler seg eller om det er novisemusikkterapeuten, så jeg skriver enten (pl) eller (mt) etter sitatene.

6.3 Organisering

Når det gjelder organiseringen av temaer og kategorier i drøftingen videre i dette kapitlet, har jeg hatt flere muligheter. Jeg har vurdert å bruke min egen temaliste for fokusgruppeintervjuene som mal, ettersom vi snakket oss gjennom denne listen kronologisk på begge intervjuene. Spørsmålene var riktignok noe forskjellige i de to gruppene, men organisert etter tema i samme rekkefølge. Jeg har også vurdert å strukturere analysen og drøftingen rundt de momentene som trådte frem som en konklusjon i følge materialet. Det jeg imidlertid har valgt, er å ta utgangspunkt i todelingen i mitt tema – *musikkterapeuten* og

⁶⁸ Se punkt 5.2.1 s. 38

praksisundervisningen, da dette virket mest naturlig etter at jeg hadde gjennomført de to første trinnene i tekstkondenseringen.

I det følgende presenterer jeg de ulike kategoriene jeg har kommet frem til, og innleder hvert punkt med et kondensert sitat – et kunstig sitat forankret i data, jfr. punkt 4 i analysemetoden (Malterud 2003:107). Videre drøfter jeg innholdet i kategorien og eksemplifiserer med reelle sitater fra datamaterialet.

6.4 Musikkterapeuten

Jeg ser at informantenes utsagn i all hovedsak er sammenfallende med det jeg har beskrevet i kapittel 2 og 3 om musikkterapi og musikkterapeuten. Dette er ikke overraskende, for vi er del av den samme tradisjonen. Jeg har også spurt hva informantene synes er vanskelig i arbeidet, og dette er ny kunnskap som jeg ikke har funnet litteratur om. Jeg tenker at slik informasjon kan være nyttig og kanskje det kan indikere hva studiet kan legge (enda) mer vekt på, særlig i profesjonsdelen hvor praksisundervisningen inngår?

Samtalen i fokusgruppeintervjuene dreide seg rundt egenskaper ved personen selv (altså musikkterapeuten), evne til å gå inn i relasjon med andre⁶⁹ (både kollegaer, studenter og klienter) og musikalske ferdigheter. Dette har jeg samlet i disse tre kategoriene: Egenskaper knyttet til *person* og *relasjon*, og til *musikalske* ferdigheter. Jeg har også valgt å trekke ut en av informantenes innspill om kulturell kompetanse i et eget avsnitt, fordi det innebærer kompetanse innenfor alle de øvrige feltene/kategoriene.

6.4.1 Egenskaper knyttet til person

En god musikkterapeut er trygg på seg selv og sine profesjonelle ferdigheter (både praktiske og teoretiske), kan være tilstede her og nå, og setter av tid til refleksjon. En god musikkterapeut er engasjert, kreativ og rask i vendingen. En god musikkterapeut har høye forventninger til seg selv. (Kondensert sitat for kategorien)

Informantene påpekte særlig dette med å inneha en trygghet og sikkerhet i seg selv. Dette opplever de at de har tilegnet seg både gjennom utdanningen og gjennom arbeidserfaring. Novisemusikkterapeutene sier at det at de har en mastergrad gjør at de opplever at de har tilstrekkelig kompetanse, selv som relativt nyutdannede.

Norsk musikkterapi står ganske langt fremme teoretisk og i forskning og sånn, og det er noe som kan være en trygg grunn og ha noe å si for vår identitet (mt)

Det med å reflektere over eget arbeid ble trukket frem som viktig i begge fokusgruppene:

Jeg er også opptatt av å sette av tid til å evaluere og reflektere over hva jeg har gjort og hva jeg kunne gjort annerledes (mt)

⁶⁹ Berg Aune (2008) bruker betegnelsen *interaksjon* for å beskrive noe av det samme. Jeg har imidlertid valgt å kalle kategorien *relasjon* ettersom det er dette begrepet informantene mine bruker.

Jeg tenker også det her med på en måte kunne stille spørsmål, tørre å stille spørsmål hele veien også, hvordan tolker jeg det (pl)

Det er det jeg også tenker med den refleksjonen, den terapeutiske refleksjonen som skjer underveis er kjempeviktig å utvikle hele tiden (pl)

Å være til stede her og nå og være "profesjonell med hjertet"⁷⁰, er også gjennomgående.

Å tørre å gi seg hen til det å være der og føle, og ikke tenke sånn i hodet hva skal skje nå, for nå er vi her (...) vi har en plan, men stol på det – vær til stede (pl)

Sitatet ovenfor sier noe om at det påvirker oss at det er andre mennesker (klienter og evt. ledsagere) til stede mens vi utfører det musikkterapeutiske arbeidet som involverer så mye av oss selv. Slik jeg tolker det, handler sitatene (ovenfor og under) også om at musikkterapeuten kan ha høyere musikalske krav til seg selv enn det klientene og ledsagerne i musikkterapitimene har:

For hvis du er ordentlig til stede, så egentlig så glemmer du mye av nervøsiteten din, tekniske problemer (pl)

Tilstedeværelse her og nå er også sterkt knyttet til den neste kategorien som omhandler relasjon:

For det blir ikke ekte hvis du ikke gir av deg selv, og det vil klientene merke like godt som en voksen. Det vil de merke med en gang (pl)

6.4.2 Egenskaper knyttet til relasjon

En god musikkterapeut er sensitiv og empatisk, har evne til å kommunisere og har bevissthet rundt hva en selv bringer inn i relasjonen. En god musikkterapeut finner balansen i samspillet. (Kondensert sitat for kategorien)

Egenskaper knyttet til relasjon er et av kjernepunktene i det musikkterapeutiske arbeidet, jfr. Ruud (2008:12).

... så ja, man må være litt sosial, for man jobber jo så tett på folk og det er så utrolig mange forskjellige folk, så jeg tenker at litt sånn personlige egenskaper og så egenskaper som å være fleksibel er en fordel, da, for en skal jo ha ganske varierte arbeidsoppgaver og jobbe med, ja, ulike mennesker (mt)

At du går med antennene ute så til de grader, og de må bare være "in tune" (pl)

Innenfor denne kategorien finner jeg at både praksislærerne og novisemusikkterapeutene sier de møter de største vanskelighetene i det å være musikkterapeut. Nettopp det å finne balansen mellom det å støtte eller utfordre klienten, vite når man skal runde av et samspill og det å over- eller undervurdere klientens musikalske eller relasjonelle evner, er en vurdering som kan oppleves vanskelig.

⁷⁰ Uttrykk fra en av informantene

Altså det er fullt av dilemmaer, og det tror jeg man bare kan senke skuldrene på å anerkjenne (pl)

Og det synes jeg er vanskelig, å tenke hvor mye skal du tro at de får til i forhold til at du skal gjøre det enkelt nok og morsomt nok fort nok. Det synes jeg er et veldig dilemma ... Jeg tenker mestring, glede, umiddelbar mestring, tenker jeg, er så utrolig viktig (pl)

Dette er et sitat i forbindelse med arbeid med klienter, men jeg tenker det kan være et poeng å arbeide med mestring i relasjonen mellom praksislærer og student også?

6.4.3 Musikalske ferdigheter

En god musikkterapeut har allsidige musikalske ferdigheter på et høyt nivå. (Kondensert sitat for kategorien)

Her er det snakk om en allsidighet og fleksibilitet både innenfor bruken av ulike instrumenter, musikalske genre og metodiske tilnæringsmåter, deriblant forskjellige former for improvisasjon.

Ja, musikken er jo verktøyet man bruker, middelet, så det er jo en fordel å ha noen musikalske evner, da (mt)

En av novisemusikkterapeutene mente det kan være for lavt musikalsk nivå på dem som kommer inn på studiet, men pekte også på at det er kombinasjonen av det musikalske og personlige som er kjernen i musikkterapien:

Det er mange som har gjort en kjempeviktig jobb som ikke har vært så musikalske, men som har fått gjort en viktig jobb for folk, liksom. Det er jo et poeng at man kan komme langt med ikke så mye, men det er litt delt, kjenner jeg, for jeg synes det bør være et visst nivå, da. Da har man jo mer å spille på, det er lettere å bli mer fleksibel og kunne jobbe i ulike situasjoner (mt)

Dette støttes av følgende sitat fra en av praksislærerne som trakk frem det samme som Préfontaine⁷¹:

Og så er det den kombinasjonen av det som gjør musikkterapi unikt, da, altså kombinasjonen av å gå inn i relasjonen med mennesket samtidig som du deltar i det musikalske, og at du er fleksibel på det musikalske (pl)

Også innenfor denne kategorien opplevde informantene en utilstrekkelighet. Dette gjaldt i første rekke novisemusikkterapeutene som syntes de hadde for liten ballast av forskjellig slags metodikk – spesielt i forhold til grupper – og tekniske ferdigheter. De opplevde at de ikke hadde nok erfaring med gruppetimer og ledeteknikk, og at metodikkfaget og til dels praksisundervisningen ikke hadde forberedt dem godt nok.

6.4.4 Kulturell kompetanse

En av informantene trakk frem begrepet kulturell kompetanse som særlig viktig for musikkterapeuten. Informanten mente dette ikke ble fokusert nok på i musikkterapistudiet.

⁷¹ Se kapittel 3, sitat s. 18

Vi er jo et flerkulturelt land i største grad, så det å kunne litt om de tingene der, at vi står i forskjellige kulturer, forskjellige kontekster og bevissthet rundt det og sensitivitet rundt hva du setter inn og går inn med, at det kan bli oppfattet på en helt annen måte hvis du jobber med en person fra en annen kultur (mt)

Informanten påpekte at dette ikke bare var et poeng i forhold til arbeid med klienter fra andre etniske kulturer, men også i forhold til å kjenne seg selv og bevissthet om sin egen kultur. Akkurat dette aspektet ved kulturell kompetanse mener jeg blir vektlagt på musikkterapeutstudiet⁷², og kan knyttes til en bevissthet rundt egne verdier, slik jeg refererte fra Dileo i kapittel 3, s. 21.

Kulturell kompetanse kan summeres opp i tre punkter (Sue & Sue 2003): Terapeutens bevissthet om seg selv, terapeutens evne til å forstå klienten og klientens verdensanskuelse og terapeutens evne til å utvikle passende intervensjonsstrategier og teknikker. Slik jeg ser det, er dette også en god beskrivelse av musikkterapeutens kompetanse.

6.4.5 Oppsummering

Informantene snakket om at alle disse kvalifikasjonene innenfor de tre kategoriene henger sammen og at musikkterapeuten har flere roller på likt: "At du er observatør og praktiker på en gang" (pl). Informantene mener noe av dette er iboende egenskaper, noe har bakgrunn i valg av verdier, mens det med refleksjon kan trenes. De musikalske ferdighetene lærer man gjennom øving, også de improvisatoriske. Det henger sammen med de personlige egenskapene som blant annet trygghet og kreativitet, og ikke minst at man ser betydningen av improvisasjon for å utvikle en relasjon.

Mine data fra fokusgruppene gjør ikke begrepet *musikkterapeuten* mindre komplisert. I det informantene uttrykker finner jeg igjen det mangfoldet av ferdigheter og egenskaper innenfor de fire områdene Even Ruud skisserte⁷³: Empatiske evner, sosiale kvalifikasjoner, metodiske kvalifikasjoner og teoretisk bevissthet. Det er dermed spennende å se på hvilken måte og i hvor stor grad utviklingen av disse evnene foregår gjennom praksisundervisningen.

⁷² Jfr. Studieplanen – referert i kapittel 3, s. 20

⁷³ Jeg har skrevet dette tidligere i oppgaven, i kapittel 3, s. 21

6.5 Praksisundervisningen

Informantene ble stilt forskjellige spørsmål angående praksisundervisningen slik den gjennomføres ved musikkterapistudiet ved NMH. Spørsmålene var litt ulike for de to fokusgruppene⁷⁴. For novisemusikkterapeutene handlet det om hvilke erfaringer de trakk med seg fra praksisundervisningen og ut i en jobbsituasjon. For praksislærerne dreide spørsmålene seg mer rundt innhold og organisering på den enkelte praksisplass som de representerte, og mer generelle tanker om muligheter for endringer.

Denne delen av materialet har jeg først kategorisert innenfor to hovedtemaer: Handling og refleksjon. Et tredje tema som etter hvert utkrystalliserte seg er observasjon, og slik jeg ser det, kan deler av dette høre innunder både handling og refleksjon. Jeg behandler det derfor som et eget tema av strukturelle hensyn, og fordi jeg synes det gir en bedre oversikt. Ethiske aspekter og rammer er også et område som hører inn i alle de tre andre kategoriene, og jeg har derfor valgt å trekke også dette ut som et eget punkt. Dermed har jeg laget fire kategorier: *Observere, handle, reflektere og etikk/rammer*. Her er det parallellt til den modellen jeg har utarbeidet og presentert i kapittel 4, s. 33. Modellen min fokuserer imidlertid på praksislærers roller i praksisundervisningen, mens i denne undersøkelsen i større grad fokuseres på studentenes rolle, og på innholdet og organiseringen av praksisundervisningen. Slik jeg ser det identifiserte imidlertid en av novisemusikkterapeutene praksislærers mange roller i dette sitatet:

Det å være praksislærer er jo enda en greie (mt)

Praksislærer er jo også musikkterapeut på sin arbeidsplass, og praksislærerrollen kommer i tillegg. I rollen som praksislærer har informantene mine hovedfokus på å se den enkelte student og hjelpe til på veien mot å bli musikkterapeut:

Så sier jeg, neimen kjære deg, du skal ikke bli sånn som meg, liksom, hva er dette for noe tull, du skal bli sånn som du er (pl)

6.5.1 Observere

Praksislærer er en av mange rollemodeller for studentene. Studentene må være sensitive mht sin rolle som observatør. I praksisundervisningen ser man musikkterapeutiske opplegg "uredigert". (Kondensert sitat for kategorien)

Praksislærer fungerer som en rollemodell man kan velge å imitere, eller ikke. Når man er i praksis hos inntil fem musikkterapeuter, får man et variert bilde av metodiske tilnæringsmåter og ulike klientgrupper.

⁷⁴ Se temalisten, vedlegg 2

At de har en kjempegod mulighet til å se 4 – 5 forskjellige musikkterapeuter i aksjon, som har holdt på kanskje i mange år, og som er så interesserte i faget sitt at de har lyst til å ha praksisstudenter. Så det er en veldig flott sjanse de har til å se musikkterapeutisk arbeid (pl)

Jeg tenker at jeg skal være en modell som de kan se på, hvordan én musikkterapeut kan gjøre det – observasjon og den biten – og det med at de får veiledning i hva som skjer (pl)

Novisemusikkterapeutene syntes det var godt at starten på en praksisperiode besto av observasjon, både for å bli kjent med klientene og for å bygge relasjonen til praksislærer. Samtidig påpekte flere av dem at det å kun observere ikke bare er positivt:

Det å bare observere og observere, det kan bli slitsomt også (mt)

Ble trøtt, rett og slett av å skulle ta inn hele tiden og se og se, og ikke bli tatt med (mt)

Dette temaet ble dessverre ikke diskutert i intervjuet med praksislærerne. Jeg oppfatter at novisemusikkterapeutene skulle ønske de hadde hatt noe mer konkrete oppgaver for observasjonen. Slik jeg ser det, ligger det her en utfordring til praksislærerne. Det kom også frem noen uklarheter mht hva en observasjonspraksis⁷⁵ innebærer – om det bare skal bestå av observasjon.

Jeg håper ikke at noen blir satt til å bare observere (mt)

Praksislærerne påpekte at det var viktig at studentene var sensitive mht observasjon av musikkterapitimene. At de ikke kikker så mye og direkte på klienten at vedkommende blir ”helt nedkikka” (uttrykk fra en av informantene). En av praksislærerne fortalte at hun ofte gir tydelig instruks til sine studenter:

Nå må du observere, nå må du gjøre så lite som mulig ut av deg de første gangene, nå må du sjekke ut hvordan vi jobber her, hvordan er stemningen her, og hvordan er på en måte alt sammen, før du liksom setter deg i midten og trår til (pl)

Bruk av video ble nevnt som et godt redskap i forbindelse med observasjon. Dette gjaldt først og fremst ved observasjon av studenten og som verktøy i forbindelse med observasjonsrapport som skrives et av semestrene. For at det skal bli en positiv og lærerik opplevelse er det viktig å vente med å filme til studenten føler seg trygg.

Jeg tenker at det er viktig å sette noen rammer og premisser for observasjonen helt i starten av praksisperioden. Helst før man begynner, og at det er praksislærers ansvar å informere om hvordan studenten skal forholde seg i rollen som observatør.

⁷⁵ Praksisperioden på høsten i første klasse på masterstudiet kalles gjerne observasjonspraksis fordi man skal skrive en observasjonsrapport i stedet for en praksisrapport. Det er ikke meningen at man kun skal observere. Dette henger kanskje litt igjen fra ”gamle dager” med toårig videreutdanning i musikkterapi hvor man i sin første praksisperiode hadde mulighet til å være observatør gjennom hele praksisperioden.

6.5.2 Handle

I praksisundervisningen kan man prøve ut sine musikalske, relasjonelle og improvisatoriske ferdigheter og få et metodisk repertoar. (Kondensert sitat for kategorien)

Her er det snakk om å bli kjent med og prøve ut sine sterke og svake sider på disse områdene. Selv om ingen nevnte mesterlære eksplisitt, kom det tydelig frem at det var en slik modell man mer eller mindre bevisst hadde som utgangspunkt for praksisundervisningen:

At de får lov til å forsøke seg gradvis (pl)

Kanskje jeg har hatt veldig flaks med mine praksislærere, men det har vært en veldig jevn progresjon (mt)

Det var også viktig for praksislærerne at studentene opplevde trygghet i de ulike rollene og situasjonene de prøvde seg ut i. Dermed kan det være lurt å gi veldig konkrete og avgrensede oppgaver – spesielt til å begynne med – slik at forventningene er klare. Her kom det frem at alle studenter er ulike, og at det å gi oppgaver og utfordringer må tilpasses individuelt.

Det må være litt vanskelig for praksislærer å vite hvor mye man skal pushe på, da (mt)

Om man som praksislærer gjør kloke valg i forbindelse med dette, avhenger av at praksislærer og student har en god relasjon og en åpen dialog. Dette kommer jeg tilbake til i avsnittet om refleksjon.

En av novisemusikkterapeutene trakk også frem det med trygghet; at det var vanskelig å være aktiv i situasjoner som opplevdes utrygge:

Så jeg ble veldig usikker på en måte. I min situasjon – ikke musikalsk – men bare, hvordan skal jeg snakke med disse her, hvordan skal jeg tilnærme meg, liksom. Jeg følte at praksislærer syntes jeg var litt sånn uengasjert og litt for lite tak i meg på en måte. Men det var egentlig for at jeg var veldig usikker (mt)

Praksislærerne mente at det er viktig å jobbe med studentenes sterke og svake sider på en måte som gjør at de utvikler seg og sin musikkterapeutiske kompetanse.

At de får øvd seg på improvisasjon hvis det er det de trenger, spille instrumenter, øvd seg på... ja innenfor trygge rammer (pl)

Hva vil på en måte være mest mulig hjelp for å få deg videre til å utvikle deg (pl)

Praksislærerne var også opptatt av at studentene skulle få brukt hovedinstrumentet sitt i en musikkterapeutisk sammenheng. Dessuten anså de det som viktig at studentene fikk erfaringer med å bruke stemmen improvisatorisk. Her hadde flere av dem opplevd at dette

kunne være problematisk, særlig for sangere som gjerne har bestemte kvalitetskrav til klangfarge og teknikk.

En av novisemusikkterapeutene refererte en opplevelse som ikke var god, hvor hun som student ble korrigert av praksislærer midt i aktiviteten med klientene. Informanten sa: "Jeg tenker at det er fint å holde veiledningsbiten utenfor klientenes rom" (mt). De andre informantene hadde følgende kommentarer: "Det går an å vurdere hvor viktig det er å bryte rett inn sånn" (mt). "Man kan jo hjelpe til sånn at det ikke virker sånn for de andre som er der" (mt). Slik jeg ser det, peker informantene på praksislærers dilemma – hvem skal man ta mest hensyn til? Studenten eller klienten? Praksislærerne syntes også det kunne være vanskelig å vite hvordan man på en smidig og god måte kunne korrigere studentene underveis – dette av hensyn til både studentene og ikke minst klientene.

6.5.3 Reflektere

I praksisundervisningen er det viktig for studenten å reflektere både sammen med praksislærer og på egenhånd. Sentrale områder er i forhold til relasjonelle og metodiske ferdigheter, og det er viktig å trekke inn aktuelle teoretiske perspektiv på dette og i forhold til den aktuelle klientgruppen. (Kondensert sitat for kategorien)

Refleksjonen forekommer både i studentenes loggføring av praksisopplevelsene og i veiledningen med praksislærer. Videre trekkes studentenes erfaringer fra praksisundervisningen inn i de øvrige fagene på musikkterapistudiet, særlig profesjonsfagene, og blir også der gjenstand for refleksjon sammen med de andre studentene og teorilærerne⁷⁶.

I intervjuene ble det ikke diskutert noe skille mellom veiledning, rådgivning, supervisjon, coaching eller andre begreper innefor veiledning. Men det var et tydelig fokus på at samtalen med studenten dreide seg rundt praktiske, metodiske og personlige forhold på en slik måte at det ikke var snakk om terapi for studenten.

6.5.3.1 Veiledningssamtalen

Det skal avsettes en time til veiledning hver av de 11 gangene studentene har praksisundervisning. Hvordan dette gjennomføres varierer mellom de ulike praksisstedene, og handler ofte om hvordan praksislærers arbeidsdag er organisert. Noen har avsatt tid etter hver time til loggføring og refleksjon, og da kan denne tiden også inneholde veiledning av studenten, og mange bruker lunsjtiden i tillegg til tiden før og etter arbeidsdagen.

⁷⁶ Jfr. Stige (2001b)

Det finnes et stort antall veiledningsmodeller med ulike tilnæringsmåter og faglig forankring⁷⁷. En definisjon av veiledning er fra Handal og Lauvås (2000:50): "Veiledning dreier seg om å bistå andre til å utvikle sin egen praksisteori". Deres veiledningsmodell, handling- og refleksjonsmodellen, har vært dominerende innenfor lærerutdanningen, mens gestaltveiledning har vært mye i bruk innenfor helsefagene (Skagen 2004:13). Det kan være noen arbeidssteder og praksislærere som har kunnskap og skolering innenfor bestemte metoder, men ingen av de praksislærerne jeg intervjuet hadde det. Flere opplevde en utrygghet i forhold til veiledningen – om den var god nok eller gjennomført riktig. Alle hadde et ønske om å gjøre dette på en best mulig måte:

Å lage bra samtaler som gjør at folk bare suser av gårde, ikke sant? (pl)

Jeg synes det er vanskelig å sette i gang refleksjon. Jeg synes det er vanskelig å være en veileder. Jeg opplevde selv som student at jeg fikk veldig fin veiledning, og at jeg vokste mye på prosesser i meg selv, og jeg har så veldig lyst til å hjelpe mine studenter et lite stykke på den veien, og så opplever jeg at jeg ikke strekker til⁷⁸ (pl).

Skagen (2004:21) sier at det innenfor flere tilnæringer innen pedagogisk veiledning legges vekt på at den som mottar veiledning selv skal ha ansvar for å utvikle seg og lære. Flere av praksislærerne betonte dette ansvaret hos studenten:

Jeg tenker at vi ikke skal være så redde for å forvente noe, for de har jo på en måte fått tiden vår, og veiledningen er deres ansvar, egentlig (pl)

Det kom også frem en del gode ideer til hvordan man kan sette i gang refleksjonen hos studentene, enten ved å be dem stille konkrete spørsmål til det de har opplevd, eller ved å utfordre dem for å få tak i hva det er som gjør at de ikke undrer seg eller ikke spør. Et viktig hjelpemiddel i dette henseende kan være loggskrivning, som både praksislærerne og novisemusikkterapeutene pekte på som svært nyttig.

6.5.3.2 Logg

Med loggskrivning menes gjerne at studenten skriver ned sine refleksjoner og evt. spørsmål og sender praksislærer på e-post. Så kan denne loggen være utgangspunkt for samtale og diskusjon påfølgende praksisdag. Man kan se på det å skrive logg som en dialog med seg selv – som en støtte for tankeutvikling, eller som redskap for å bygge bro mellom teori og praksiserfaringer. Dessuten er det et redskap for kommunikasjon mellom studenten og den som leser loggen (Nilssen 2010:102). Loggen kan være en spontanlogg eller refleksjonslogg. Det å trene seg i å sette refleksjonene ned på papiret er også en fin øvelse til den logg- eller journalføring man gjør når man kommer ut i jobb.

⁷⁷ Se f.eks. Handal og Lauvås (2000), Rønnestad og Reichelt (1999), Tveiten (1998) og Skagen (2004).

⁷⁸ Dette sitatet er gjort litt om på, av anonymitetshensyn

Hvis de ikke klarte å si noe under veiledningen, så kom det veldig ofte i loggen, og da kunne du også fange opp et eller annet som gjorde at du tok det opp på neste veiledningstime (pl)

Slik jeg ser det kan bruk av logg også være en måte å individualisere veiledningen på når man har flere studenter samtidig, slik som på musikk og helse hvor studentene er utplassert to og to.

6.5.3.3 Sluttevaluering

Som en del av veiledningen ønsket novisemusikkterapeutene at det hadde vært en tydeligere sluttevaluering på hvert praksissted. Dette for å sikre en kontinuitet i prosessen mot å bli en musikkterapeut, slik at de konkret visste hva praksislærer mente de burde jobbe videre med, og hva som var deres styrker og svakheter.

Vi skriver jo en praksisrapport og gjør noe som er en evaluering på en måte, og da synes jeg vi bør få litt mer tilbakemelding (mt)

Kanskje en slags sluttevaluering, at du får noe skriftlig på hva har fungert, hva må du jobbe videre med, og som ikke bare er sånn to setninger (mt)

Dette momentet har studiet tatt tak i (før min undersøkelse), og det blir nå oppfordret til at praksislærer og student sammen skal skrive et evalueringsdokument etter hver praksisperiode og sende til praksiskoordinator.

6.5.4 Etikk/rammer

Praksisundervisningen er en god arena for å demonstrere holdninger til klientene og vise at man er glad i klientene og musikken. Det er klienten som står i sentrum og har alltid første prioritet fremfor studentenes behov. Samtidig er det viktig at studenten opplever trygghet og passer til å være på akkurat den praksisplassen både personlig og musikalsk. (Kondensert sitat for kategorien)

Praksisundervisningen kan være med på å bryte ned fordommer mot enkelte klientgrupper, enten det er funksjonshemmede barn, rusmisbrukere, kriminelle eller psykisk syke. En av praksislærerne sa det slik:

... at de skjønner at det er ikke så stor forskjell på alle oss i rommet ... og det vi driver med i bunn og grunn er å leve livet vårt (pl)

På noen praksisplasser er det sånn at praksislærer vil "godkjenne" studenten i forkant av utplasseringen. Det er viktig at praksiskoordinator kjenner til de ulike praksisplassene på en slik måte at det er sannsynlig at studenten vil passe inn⁷⁹.

Ettersom praksisundervisningen foregår på den enkelte praksislærers arbeidsplass, er det hensynet til klientene som teller mest. Klientene har krav på et faglig godt tilbud i

⁷⁹ Jfr. det store mangfoldet av klientgrupper, tilnæringsmåter, musikalske kvalifikasjoner og ulik "stil" hos den enkelte musikkterapeut

musikkterapi, og det er praksislærer som vurderer med hvilke klienter og i hvilke sammenhenger studentene kan få være aktive. Her opplever jeg at praksislærerne er svært bevisste:

Jobben min er såpass viktig at jeg lar ikke situasjonene på en måte bli ødelagt av en student som skal komme og gjøre dumme ting 10 ganger (pl)

Vi skjærer jo de klientene som vi mener ikke skal være sammen med for mange (pl)

Utfordringer kan være å gi studentene roller i den sårbare relasjonen med klientene. Det handler om praksislærers kjennskap til studenten og evne til å tilrettelegge for adekvate oppgaver.

Hvordan man på en smidig måte kan få det til å fungere sammen med den klienten som er sårbar fra før av uten å trå over noen integritetsgrenser verken hos barnet eller hos studenten, da. Det tror jeg jeg synes er det mest vanskelige (pl)

Likeledes opplever praksislærere det vanskelig å bedømme studentene og avgjøre om de evt. skal stryke. De opplever at det er lite konkrete mål og krav, og at det dermed er opp til dem selv i stor grad å legge premissene for en god praksisundervisning og for vurderingskriterier og arbeidskrav. De føler seg imidlertid godt ivaretatt når de bringer frem problemer til praksiskoordinator.

6.5.5 Oppsummering

Innenfor alle kategoriene jeg har beskrevet kommer det frem at *relasjon* er et viktig begrep. Åpen dialog ved f. eks. samtaler og logg hjelper på en hektisk praksisdag med mange inntrykk og oppgaver, og kan være en forutsetning for at studenten føler seg trygg nok til å være aktiv med klientene, jfr. sitatet s. 57.

Jeg tenker at den relasjonen man har til praksislæreren den er jo ganske viktig for å føle seg trygg, da. I praksis. Å tørre å utfolde seg, da skal man også føle seg litt trygg og bli tatt vare på og bli tatt godt i mot av både praksislæreren og de andre ansatte på stedet man er for å tørre å kaste seg uti det å ta enetimer og grupper og tørre og få lov. Få lov til å ta rom (mt)

Alle praksislærerne var opptatt av utfordringer i forhold til studentveiledning, og dette temaet er også stadig gjenstand for drøfting på praksislærermøter. Det har vært avholdt veiledningsseminarer ved flere anledninger, men ikke alle praksislærere har anledning til å delta på dagtid fordi de da er på jobb. Det er heller ikke lett å orientere seg i mangfoldet av veiledningslitteratur og -metodikk for å finne modeller som kan passe for praksisundervisning i musikkterapi.

Litteratur om musikkterapeuten som veileder dreier seg gjerne om en veiledning av andre enn musikkterapeuter (fagpersoner, foreldre etc.).⁸⁰ Supervisjon av musikkterapeuter handler ofte om veiledning av ferdigutdannede – gjerne der supervisanden bringer inn temaer⁸¹. Dette blir altså andre perspektiver enn veiledning i forbindelse med praksisundervisning. Veiledning av preprofesjonelle har fått en egen del i Forinash (2001), kap.5-11, og i Odell-Miller & Richards (2009) kap. 2, 3 og 6, men som jeg har beskrevet tidligere er det mye av dette som omhandler den veiledningen som foregår inne på studiet i profesjonsfagene. Det er dermed kanskje behov for å utarbeide en egen modell for praksisundervisningen?

⁸⁰ Se Frisk, Sæther og Isene i antologien *Perspektiver på musikk og helse* (2008).

⁸¹ Se Holck (2010), Forinash (2001), Odell-Miller & Richards (2010), Eckhoff og Grøndahl (2006)



7 Avslutning

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i praksisundervisning som et *fenomen* og avgrenset meg innenfor én vitenskaplig tradisjon som videre har lagt føringer for valg av metode. Samtidig skjer fortolkningen gjennomgående i hele prosessen, innenfor den hermeneutiske spiral - fra egen forforståelse, via litteraturgjennomgang, til ny/økt forståelse fra hvert fokusgruppeintervju hvor helhetsforståelsen etter hvert har tatt form. Hermeneutisk fenomenologi slik Van Manen (2007) beskriver det, og analysemetoden systematisk tekstkondensering slik Malterud (2003) beskriver, har vært grunnlaget for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og analyse.

Jeg har undersøkt hvilken kompetanse en god musikkterapeut bør ha, og hva man dermed bør legge vekt på i praksisundervisningen for å bidra til å utdanne gode musikkterapeuter.

Mine funn bekrefter studieplanen jeg har referert til i teoridelen, og stemmer godt overens med min forforståelse. Informantene mine mener musikkterapeutens kompetanse består av ferdigheter og egenskaper innenfor de musikalske, personlige og relasjonelle områdene, og at praksisundervisning dreier seg om observasjon, handling, refleksjon og etikk/rammer.

Når jeg ser på mine resultater, er det særlig to aspekter ved praksisundervisningen jeg mener kan bli bedre utnyttet. Det ene gjelder en større teoretisk bevissthet i praksisfeltet, og det andre gjelder metodisk mangfold – konkrete verktøy i det musikkterapeutiske arbeidet.

I dette kapitlet vil jeg først dele mine tanker rundt disse to aspektene. Så vil jeg presentere min konklusjon på problemstillingen og videre peke på hvilke utfordringer dette har for studenten, praksislæreren og musikkterapistudiet. Til slutt presenterer jeg noen tanker om endring og områder som det kan være spennende å utvikle videre.

7.1 Teorien

Målene for musikkterapistudiet⁸² påpeker teoretisk kompetanse i større grad enn det mine informanter gjør. Dette kan komme av at det var praksisundervisningen, som er knyttet til profesjonsdelen av studiet, og ikke teori, som var mest betont i mine spørsmål og tema for

⁸² Se studieplanen og vedlegg fra PUMT (vedlegg 4)

diskusjon. Jeg tror imidlertid at det er slik at når man kommer ut i jobb, blir man oppslukt av det praktiske og blir mer distansert fra forskningsmiljøet på Musikkhøgskolen. Det å presentere på konferanser eller skrive artikler til musikkterapibladene og andre tidsskrifter kan være en hjelp til å trekke forskning og teori inn i det daglige arbeidet og holde seg faglig oppdatert.

Dersom man ønsker at teoretiske perspektiver også skal ha en større plass i musikkterapeutisk praksis, tror jeg dette må betones mer i praksisundervisningen. Dette innebærer at praksislærer må ha en større bevissthet rundt eget forhold til teori og aktivt dele tanker rundt dette med studentene. Det kan være gjennom musikkterapilitteratur (både metodiske artikler og forskning) og teori knyttet til aktuelle klientgrupper eller tilnæringsmåter innenfor det spesifikke arbeidsfeltet til hver enkelt. Dette vil kanskje gå mer av seg selv når flere praksislærere selv har gjennomgått masterutdanningen og på den måten er mer kjent med teorifagene.

7.2 Metodikken.

Et annet tankekors er at novisemusikkterapeutene følte at de manglet metodikk. Her kan praksisundervisningen involveres i mye større grad, og gjerne i samarbeid med metodikkundervisningen. Det novisemusikkterapeutene syntes de hadde lite av, var metodikk i forhold til grupper, og det er kanskje mest innenfor gruppetimer man trenger ferdige aktiviteter. Kanskje det ikke er like lett å ha en improvisatorisk tilnærming uten de rammene som en ferdig aktivitet kan gi. Novisemusikkterapeutene opplevde at de når de kom ut i jobb, i større grad hadde gruppetimer enn det de hadde forestilt seg eller fått erfaring med på studiet, og det kan dermed være viktig å sørge for at praksisundervisningen dekker dette⁸³.

7.3 Konklusjonen

Min problemstilling har vært:

Hva er god praksisundervisning for mastergradsstudiet i musikkterapi ved Norges musikkhøgskole?

Jeg konkluderer med at god praksisundervisning kjennetegnes gjennom følgende fem områder:

⁸³ Gjennom 5 semestre har man jo muligheter til å sørge for en god balanse

1. God praksisundervisning forutsetter relasjon

Her tenker jeg både på relasjonen mellom praksislærer – student, og student – klient. Forutsetningen for at disse relasjonene skal bli gode, er en trygghet hos alle parter. Slik jeg ser det er det praksislærers oppgave å sørge for en god start på praksisundervisningen slik at grunnlaget for trygghet og gode relasjoner er til stede.

2. God praksisundervisning forutsetter refleksjon

Refleksjonen foregår gjennom samtaler, veiledning og studentens loggskrivning. Både teorilærere i profesjonsfagene og praksislærer bør oppmuntre studentene til å stille spørsmål – gjerne ved å gi konkrete observasjonsoppgaver som kan være et godt grunnlag for refleksjon.

3. God praksisundervisning forutsetter aktivitet og handling

Studentens aktiviteter må være tilrettelagt ut fra den enkeltes kvalifikasjoner og behov uten å gå på bekostning av klientenes musikkterapeutiske tilbud.

4. God praksisundervisning forutsetter kontinuerlig utvikling

Det er viktig at det blir en naturlig progresjon for den enkelte student gjennom de fem semestrene med praksisundervisning. Dette innebærer en bedre informasjonsflyt enn det er i dag. En sluttevaluering ved hvert praksissted som inneholder forslag til hva man skal jobbe med videre kan være en god hjelp for både studenten og neste praksislærer.

5. God praksisundervisning forutsetter at alle ser sammenheng

Det er viktig at studiet fremstår som et hele, og da er det nødvendig at alle opplever sammenheng mellom studieplanen, teorifagene og praksisundervisningen.

7.4 utfordringer

For at praksisundervisningen skal få utnyttet sitt potensial, ser jeg følgende utfordringer til studenten, praksislæreren og musikkterapistudiet ved NMH:

7.4.1 utfordring til studenten

- Være bindeledd mellom studiet og praksisplassen i større grad
- Ta ansvar for veiledning, både den muntlige og ved å bringe opp temaer i logg/refleksjonsnotat
- Være gode til å observere og stille spørsmål
- Sørge for å samle metodikk – få en innholdsrik ”verktøykasse”

7.4.2 Utfordring til praksislærer

- Trekke inn teorien i større grad – både musikkterapiteori, vitenskapsteori og teori knyttet til arbeidssted og klientgrupper
- Presisere i større grad metodiske tilnæringsmåter og gi ut metodisk materiale til studentene slik at de opplever å ha et godt utgangspunkt når de selv skal ut i jobb
- Gi konkrete oppgaver i forbindelse med observasjon

7.4.3 Utfordring til studiet

- Studiet trekker praksisundervisningen inn i den øvrige undervisningen, særlig profesjonsfagene, men bør også sørge for at praksislærerne er med i denne prosessen og føler en tilsvarende tilknytning til studiet
- Sørge for en fortsatt prioritering av praksisfaget
- Formalisere veiledning av praksislærere
- Ha tettere kontakt med praksisplassene – besøk?

7.5 Forslag til endringer

Mine informanter hadde ønsker om både lengre praksisperioder, f. eks. praksis over flere semestre og bolkepraksis slik det er i Bergen, og slik det har vært ved NMH tidligere. På bakgrunn av intervjuene og egne refleksjoner gjennom mange år, har jeg følgende forslag til endringer eller "tilskudd" til dagens ordning mht praksisundervisningen ved NMH:

7.5.1 Praksisuke

Mange av informantene ønsket lengre praksisperioder slik at studentene kunne bli bedre kjent med praksisplassen og klientene der sånn at de igjen kunne få prøvd seg enda mere ut. Dersom man er to semestre på samme praksisplass ville det bety at man ikke kunne være på så mange ulike steder som nå. Informantene så dette dilemmaet. For å "bøte" på et slikt evt. problem, kunne man arrangere en praksisuke der studentene kunne reise rundt til forskjellige musikkterapeuter og se hvordan de jobber. På denne måten kunne man dekke opp klientgrupper og steder man ikke fikk kommet til i praksisundervisningen, og studentene fikk kjennskap til en enda større bredde innenfor musikkterapifeltet. De økonomiske konsekvensene et slikt tilbud ville få, kan man kanskje se i sammenheng med mitt neste punkt:

7.5.2 Institusjonalisering av praksisundervisningen

Institusjonalisering av praksisundervisningen innebærer at en avtale inngås mellom NMH og den enkelte praksisplass (institusjon). Dette har blitt stadig mer vanlig innenfor lærerutdanning og er ønskelig også fra NMH sin side. Det vil være positivt med kontinuitet i samarbeidet mellom musikkhøgskolen og hvert enkelt praksissted, men kan være

problematisk akkurat innenfor feltet musikkterapi, fordi det som regel ikke finnes så mange musikkterapeuter på hvert arbeidssted og kontrakten dermed blir veldig personavhengig likevel. Hvis vi ser bort fra dette aspektet, er det flere positive sider ved en slik ordning som også kan knyttes direkte til funnene i min undersøkelse: Flere av praksislærerne etterlyste en tettere tilnytning til studiet. Ved en institusjonalisering av praksisundervisningen kan avtalen mellom NMH og den enkelte praksisplass romme ulike arbeidsoppgaver for praksislæreren, f.eks. muligheter til å delta på fagseminar innenfor temaer som veiledning eller metodikk. Enten som deltaker eller evt. bidragsyter i undervisningen, jfr. *bolkemethodikk* som var et begrep for noen år tilbake. I bolkemethodikken kom praksislærere med erfaring fra forskjellige klientgrupper og underviste om disse og om sine metoder i det musikkterapeutiske arbeidet. Kanskje man også kan ha felles seminarer/undervisning der både praksislærere og studenter deltar?

7.5.3 Konkretisering av arbeidskrav

Mange av mine informanter påpekte ulikheter mht organisering, arbeidskrav og muligheter for aktivitet innenfor de forskjellige praksisplassene og praksisperiodene. Dette er ikke så rart når man tenker på alle de forskjellige stedene, klientgruppene og musikkterapeutene man møter i praksisundervisningen. Flere viste til praksisheftet som vi hadde for noen år tilbake. Dette fungerte ikke så bra alle steder mente informantene, og man har jo også valgt å gå bort fra det, men det kunne være en hjelp til å strukturere praksisen. Noen elementer fra praksisheftet står beskrevet i studieplanen, men jeg foreslår at man kunne prøve å konkretisere noen felles arbeidskrav som studentene skal ha vært igjennom i løpet av musikkterapistudiet (alle fem semestre). Dette kan være i oppgaver forbindelse med observasjon, lede grupper, akkompagnere, gjennomføre selvlaget aktivitet, være ledsager for klient etc.

7.5.4 Veiledningsmodell

Ingen av de praksislærerne jeg intervjuet hadde noen formell veiledningskompetanse, og flere var usikre i veilederrollen. Jeg mener vi har gode kvalifikasjoner som veiledere i kraft av å være musikkterapeuter, med ferdigheter innenfor relasjon og improvisasjon. Man kunne kanskje likevel tenke seg en musikkterapeutisk veiledningsmodell for praksisundervisningen, slik at praksislærerne opplever at de har en veiledningskompetanse og studentene kan få en mer enhetlig praksisveiledning.

7.5.5 Sluttord

Prosessen med å skrive denne masteroppgaven har vært veldig spennende, lærerik og inspirerende. Det har vært flott å kunne sette ned på papiret tanker jeg har utviklet gjennom mange år både som musikkterapeut og praksislærer.

Alt i alt er jeg svært fornøyd med valget av metode og det materialet jeg fikk ved å intervju de to fokusgruppene. Den dynamiske dialogen i intervjuene var også nyttig for meg og kan være et innspill til måter å strukturere deler av praksislæremøtene på.

Litteraturliste

- Aadland, E. (1997). *Og eg ser på deg*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Aigen, K. (1995). Principles of Qualitative Research. I B. L. Wheeler, *Music Therapy Research* (ss. 283-312). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arbeidshefte for praksis. (2010). Femårig integrert masterprogram i musikkterapi. Griegkademiet, Universitetet i Bergen.
- Arnesen, M. T. (2008). Musikkterapi i praksis - praksis i musikkterapi. Om praksislærers rolle i musikkterapistudiet. I G. Trondalen, & E. Ruud, *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi* (ss. 339-350). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Arnesen, M. T. (2005). Å lære i praksis. *Musikkterapi 1*, ss. 9-18.
- Aune, U. C. (2008). *Musikkterapeutens mange ansikter. Masteroppgave i musikkterapi*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Bonde, L. O., Pedersen, I. N., & Wigram, T. (2001). *Musikkterapi: Når ord ikke slår til*. Århus: Forlaget Klim.
- Bruscia, K. E. (1998). *Defining Music Therapy second edition*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. E. (1995a). Differences Between Quantitative and Qualitative Research Paradigms: Implications for Music Therapy. I B. L. Wheeler, *Music Therapy Research* (ss. 65-78). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Bruscia, K. E. (1995b). The Process of Doing Qualitative Research: Part II: Procedural Steps. I B. L. Wheeler, *Music Therapy Research* (ss. 401-428). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Carroll, D. (2010). *The field of Play in Music Therapy Education*. Hentet okt 2010 fra Voices: A World Forum for Music Therapy: <http://www.voices.no/mainissues/155.php>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag (NEM). (2009, 12 15). Veiledning for forskningsetisk og vitenskaplig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag. Oslo, Norge.
- Dileo, C. (2000). *Ethical Thinking in Music Therapy*. Cherry Hill, NJ: Jeffrey Books.
- Eckhoff, R., & Grøndahl, S. B. (2008). Supervisjon som ressurs for ferdigutdannede musikkterapeuter. I G. Trondalen, & E. Ruud, *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi* (ss. 351-361). Oslo: NMH-publikasjoner.

- Eckhoff, R., & Grøndahl, S. B. (2006). *Supervisjon/veiledning for musikkterapeuter i Norge 2004*. Krems, Østerrike: Masteroppgave i Supervisjon og Coaching ved Zentrum für Psychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau- Universität.
- Ekvik, S. (1998). *Se meg*. Oslo: Verbum.
- Feiner, S. (2001). A Journey through Internship Supervision: Roles, Dynamics and Phases of the Supervisory Relationship. I M. Forinash, *Musik Therapy Supervision* (ss. 99-116). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Forinash, M. (2001). *Music Therapy Supervision*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Forinash, M. (2007). *What "Makes" a Music Therapist?* Hentet nov 2011 fra Voices: A World Forum for Music Therapy: <http://voices.no/?q=colforinash100907>
- Frisk, R. S. (2008). Musikkterapeutisk rådgivning i et statlig kompetansesenter. I G. Trolldalen, & E. Ruud, *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi* (ss. 301-316). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Garred, R. (2008). Et dialogisk perspektiv på musikk som terapi. I G. Trondalen, & E. Ruud, *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi* (ss. 99-110). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Garred, R. (2001). *The Ontology of Music in Music Therapy*. Hentet jan 2002 fra Voices: A World Forum for Music Therapy.
- Garred, R. (2001). *The Ontology of Music in Music Therapy*. Hentet nov 2011 fra Voices: A World Forum for Music Therapy, Vol 1, No 3 : <https://normt.uib.no/index.php/voices/article/view/63/56>
- Goksøyr, T. (2008). *Samspill på godt og vondt. En fenomenologisk studie av livssituasjonen til menn som lever i parforhold med kvinner med spiseforstyrrelser*. Mastergradsoppgave i helsefag, Det medisinske fakultet, Universitetet i Tromsø.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hegerholm, H. (2003). *Teori og praksis i lærerutdanningen*. Hentet nov 2011 fra Fredrikke: Organ for FoU-publikasjoner - Høgskolen i Nesna: http://www.hinesna.no/system/files/fredrikke/2003_6.pdf
- Hodne, I. H. (2008). Musikkterapeutene som profesjonsgruppe i Norge. I G. Trondalen, & E. Ruud, *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi* (ss. 219-232). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Holck, U. (2010). Supervision af novicemusikterapeuter i arbejde med børn med betydelige og varige funktionsnedsettelse. I K. Stensæth, A. T. Eggen, & R. S. Frisk, *Musikk, helse, multifunksjonshemming* (ss. 89-104). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Hoskyns, S. (2010). *"Hands-on" Supervision and Assessment in the Music Therapy Room for Students Training*. Hentet nov 2010 fra Voices: A World Forum for Music Therapy: <http://testvoices.uib.no/?q=fortnightly-columns/2010-hands-supervision-and-assessment-music-therapy-room-studentns-training>

- Isene, I. (2008). Musikkterapien møter Marte Meo-metoden. I G. Trondalen, & E. Ruud, *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi* (ss. 329-339). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Johns, U. (1994). Musikkterapeutens yrkesidentitet. *Musikkterapi 2'94*, ss. 40-41.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Larun, L. (2010). *Analyselogg som virkemiddel for refleksivitet i kvalitative studier*. Hentet 10 29, 2011 fra Michael, The Norwegian Medical Society: http://www.dnms.no/index.php?supp_id=123812&a=5
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning, 2. utg.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research*. Thousands Oaks: Sage Publication.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilssen, V. (2010). *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Odell-Miller, H., & Richards, E. (2009). *Supervision of Music Therapy*. New York: Routledge.
- Oftedal, H. (2001). Nytt fra høgskolene. *Musikkterapi*.
- Peersen, N. B. (1985). *Tanker omkring praksissituasjonen ved musikkterapistudiet*. Semesteroppgave i musikkterapi: Østlandets Musikkonservatorium.
- Préfontaine, J. (2006). *On Becoming a Music Therapist*. Hentet aug 2011 fra Voices: A World Fom for Music Therapy: <https://normt.uib.no/index.php/voices/article/viewArticle/255/199>
- Richards, E. (2009). Whose handicap? Issues arising in the supervision of trainee music therapists in their first experience of working with adults with learning disabilities. I H. Odell-Miller, & E. Richards, *Supervision of Music Therapy* (ss. 23-44). New York: Routledge.
- Rusten, E. (2001). *Hermeneutikk og fenomenologi som filosofier om mening*. Hentet 05 18, 2003 fra <http://www.hisf.no/sts/Musikkterapi/hovudfag/artikkelrusten2001>
- Ruud, E. (2008). Et humanistisk perspektiv på norsk musikkterapi. I G. Trondalen, & E. Ruud, *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi* (ss. 5-28). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling*. Oslo: Solum Forlag.
- Ruud, E. (2005). Philosophy and Theory of Science. I B. L. Wheeler, *Music Therapy Research - Second Edition* (ss. 33-44). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønnestad, M. H., & Reichelt, S. (1999). *Psykoterapiveiledning*. Tano Aschehoug.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Skagen, K. (2000). *Kunnskap og handling i prdagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smyth, S. &. (2009). *Exploring the experiences of students in the final stage of music therapy training*. Hentet okt 2010 fra Voices: A World Forum for Music Therapy: <http://www.voices.no/mainissues/mi40009000309.php>
- Stensæth, K. A., Eggen, A. T., & Frisk, R. S. (2010). *Musikk, helse multifunksjonshemming*. Oslo: NMH-Publikasjoner.
- Stensæth, K. (2008). *Musical answerability. A Theory on the Relationship between Music Therapy Improvisation ant the Phenomenon of Action, Doktorgradsavhandling*. Norges musikkhøgskole. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Stige, B. (2002). *Culture-Centered Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Stige, B. (2003). *Elaborations toward a Notion of Community Music Therapy, Dissertation for the degree of Dr.art*. Oslo: Faculty og Arts, Department of Music and Theatre.
- Stige, B. (2001a). *History and Heritage*. Hentet nov 2011 fra Voices: A World Forum for Music Therapy: <https://normt.uib.no/index.php/voices/article/view/59/47>
- Stige, B. (1998). Qualitative Research Interwievs as a Part of the Music Therapy Process. *Musiikkiterapia (Finnish Journal of Music Therapy) 16'2* .
- Stige, B. (2001b). The Fostering of Not-Knowing Barefoot Supervisors. I M. Forinash, *Music Therapy Supervision* (ss. 161-177). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Studiehandbok for masterstudiet i musikkterapi ved NMH*. (u.d.). Hentet nov 2011 fra <http://nmh.studiehandbok.no/nmh/Direktepublisering/Studiekatalog/Masternivaastudier/Tilbud-paa-masternivaa-2011/Mastergradsstudiet-i-musikkterapi>
- Studiehandok formasterstudiet i musikkterapi ved Universitetet i Bergen* . (u.d.). Hentet nov 2011 fra <http://www.uib.no/studieprogram/MAHF-INMUT>
- Studieplan for mastergradsstudiet i musikkterapi: startkull høst 2011*. (2011, feb). Hentet nov 2011 fra <http://nmh.studiehandbok.no/nmh/Studiehaandboeker/Studiehaandbok-2011-12/Studier/Masternivaastudier/MAMT-Mastergradsstudiet-i-musikkterapi>
- Studieplan for årsstudium i musikk og helse: startkull høst 2011*. (2011, feb). Hentet nov 2011 fra <http://nmh.studiehandbok.no/nmh/Studiehaandboeker/Studiehaandbok-2011-12/Studier/Videreutdanning/MUSHEL-AArsstudium-i-musikk-og-helse>
- Sue, D. W., & Sue, D. (2007). *Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice*. Hoboken NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Summer, L. (2001). Group Supervision in First-Time Music Therapy Practicum. I M. Forinash, *Music Therapy Supervision*. Gilsum NH: Barcelona Publishers.

Summer, L. (2001). Group Supervision in First-Time Music Therapy Practicum. I M. Forinash, *Music Therapy Supervision* (ss. 69-86). Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

Sæther, R. (2008). Musikkterapeuten som veileder for annet fagpersonale. I G. Trondalen, & E. Ruud, *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi* (ss. 317-328). Oslo: NMH-publikasjoner.

Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tobiassen, M. (1990, 4). Improvisasjon med stemme og klangstaver. *Musikkterapi*, ss. 28-34.

Trolldalen, G. (1994). Musikkterapeutens yrkesidentitet. *Musikkterapi, 2'94*, ss. 42-44.

Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner. En musikkterapistudie av "signifikante øyeblikk" i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*. Oslo: Norges musikkhøgskole.

Trondalen, G., & Ruud, E. (2008). *Perspektiver på musikk og helse. 30 år med norsk musikkterapi*. Oslo: NMH-publikasjoner.

Tveiten, S. (1998). *Veiledning - mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget.

Ulvik, M., Krüger, K., Madsen, T., Moe, R., & Strømman, J. (2005). Hva kjennetegner god praksisveiledning. *Bedre Skole 3*, 86-92.

van Manen, M. (2007). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy, 2. utg.* Ontario, Canada: Faculty of Education, The University of Western Ontario.

Wheeler, B. L. (2002). Experiences and Concerns of Students During Music Therapy Practica. *Journal of Music Therapy 39,4*, ss. 274-304.

Wheeler, B. L. (2000). Music Therapy Practicum Practices: A Survey of Music Therapy Educators. *Journal of Music Therapy, XXXVII (4)*, 286-311.

Wheeler, B. L. (1995). *Music Therapy Research - Quantitative and Qualitative Perspectives*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.

Wheeler, B. L. (2005). *Music Therapy Research - Second Edition*. Gilsum NH: Barcelona Publishers.

Wheeler, B., Shultis, C. L., & Polen, D. W. (2005). *Clinical Training Guide for the Student Music Therapist*. Gilsum NH: Barcelona Publishers.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wigram, T. (2004). *Improvisation. Methods and Techniques for MUsic Therapy Clinicians, Educators and Students*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.

Vedlegg

Vedlegg 1

Godkjenning fra NSD

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

Ruth Eckhoff
Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 09.02.2011

Vår ref: 26117 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26117

*God praksis. Hva er god praksisundervisning for mastergradsstudiet i musikkterapi ved Norges Musikkhøgskole? En undersøkelse basert på litteraturstudium og gruppeintervju Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder
Ruth Eckhoff
Merete Lippert Tobiassen*

*Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student*

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 melde skjemaet, 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, 01.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Merete Lippert Tobiassen, C.N.R. Aamundsensvei 6 A, 1362 HOSLE

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

Vedlegg 2

Temaliste for fokusgruppeintervju

Spørsmål til musikkterapeuter med 1-2 års arbeidserfaring

Hvilke kvalifikasjoner og ferdigheter trenger en musikkterapeut

Hva er det vanskeligste med å være musikkterapeut (i det utøvende, ikke i forhold til stilling og arbeidsgiver)

Hvilke tema/fag/områder skulle du ønske du hadde lært mer om på studiet

Hvordan opplevde du praksisundervisningen – relevante steder/oppgaver/veiledningens innhold og form / relasjon til praksislærer

Hva var viktig i praksisundervisningen – hva har du hatt bruk for som musikkterapeut

Forslag til endringer – noe som bør ha mer/mindre fokus

Helheten i studiet – sammenheng mellom teorifagene og praksisundervisningen

Spørsmål til praksislærere

Hvilke kvalifikasjoner og ferdigheter trenger en musikkterapeut

Hva er det vanskeligste med å være musikkterapeut (i det utøvende, ikke i forhold til stilling og arbeidsgiver)

Hva består praksisundervisning av

Hvilke roller/oppgaver har du som praksislærer

Hva er vanskelig i praksisundervisningen

Hva er det viktigste for deg at studentene får med seg fra praksis hos deg

Hvilke teorier trekker du inn i praksisundervisningen, og hvilke teorier er viktige for deg som musikkterapeut

Hvilke etiske aspekter er viktige i praksisundervisningen (lærer/student/klient)

Hvordan foregår veiledningen – innhold og form

Forslag til endringer i praksisundervisningen

Vedlegg 3

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Mitt navn er Merete Lippert Tobiassen. Jeg er utdannet musikkterapeut fra Østlandets Musikkonservatorium i 1991. Jeg går for tiden på Norges Musikkhøgskole for å ta master i musikkterapi på deltid.

Jeg har Ruth Eckhoff som veileder på masteroppgaven min som skal være ferdig medio mai 2012.

Jeg skal i min masteroppgave forske på praksisundervisningen ved mastergradsstudiet i musikkterapi ved Norges Musikkhøgskole. Jeg skal finne ut hva som er god praksis, både for studenten, studiet og for klientene/praksisplassene.

I den forbindelse ønsker jeg å intervju praksislærere ved musikkterapistudiet og også musikkterapeuter som har vært i jobb 1 – 2 år.

Formålet med forskningen er å se om jeg gjennom intervjuer og litteraturstudier kan bringe frem nye aspekter på dette området som kan være av betydning for organiseringen og innholdet av praksisundervisningen. Jeg håper det kan bidra til økt refleksjon omkring ulike perspektiver som virker inn på undervisningssituasjonen i faget praksis, og derved bidra til en kvalitetsutvikling av faget.

Intervjuene vil foregå i to grupper – ett intervju med praksislærere og ett med musikkterapeuter som har jobbet 1 – 2 år. De vil ta ca 2 timer. Det vil bli tatt både lyd- og bildeopptak av intervjuene. Dette er til hjelp for meg under transkriberingen. Bildeopptaket er for å kunne identifisere hvem som snakker.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og man kan trekke seg når som helst – både før, under og etter intervjuet – og senere dersom man ønsker det. Dette går også frem av samtykkeerklæringen som jeg legger ved dette skrevet. Jeg kommer til å ha med meg samtykkeskriv når intervjuet skal gjøres slik at vi sammen kan gå gjennom det og underskrive før intervjuet blir gjort.

Som informant vil du være anonym. Det vil si at ingen navn skal brukes – heller ikke i transkripsjonen. Dataene blir sperret med passord og opptakene låses inn i et skap kun jeg har nøkkel til.

Når masteroppgaven er ferdig, og senest dato..... vil opptakene bli slettet sammen med de transkriberte utskriftene på pc'en. Jeg bruker en privat pc med passord som kun jeg har tilgang til.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Merete Lippert Tobiassen, masterstudent i musikkterapi

Samtykke:

Jeg har lest gjennom dokumentet ovenfor, og gir Merete Lippert Tobiassen tillatelse til å ta lyd- og bildeopptak av intervjuet. Jeg er også inneforstått med at jeg kan trekke meg når som helst uten å oppgi grunn. Jeg forbeholder meg retten til å lese gjennom det transkriberte intervjuet hvis og når jeg ønsker det.

Musikkterapeut/informant

Vedlegg 4

Referat fra møte i PUMT

Programutvalg for musikkterapistudier - forslag til læringsmål
på programnivå for MAMT pr 19. september 2011

Studieplan for mastergradsstudiet i musikkterapi

Kort beskrivelse av studiet

Mastergradsstudiet skal bygge videre på den kompetansen studentene har tilegnet seg i tidligere utdanning, med vekt på årsstudiet Musikk og helse eller tilsvarende utdanning.

Studiet gir både en akademisk grad i musikkterapi og en profesjonsutdanning som musikkterapeut. En musikkterapeut arbeider med barn, unge, voksne og eldre i forhold til målsettinger som vedrører helse og behandling, livskvalitet og utvikling i et individuelt eller økologisk (systemisk/samfunnsorientert) perspektiv. Sentralt i studiet står bruken av musikk til å hente fram ressurser hos enkeltindivider, bygge lokale nettverk med vekt på inkluderende tiltak, iverksette læreprosesser som fremmer uttrykksevne og opplevelse av mening, mestring og livssammenheng.

Læringsutbytte (læringsmål)

Kandidaten

- kan anvende sine musikkterapeutiske kvalifikasjoner på et profesjonelt nivå
- viser selvstendighet i møte med musikkterapeutiske utfordringer og kan initiere, gjennomføre og lede avanserte arbeidsoppgaver og prosjekter
- behersker fagfeltets uttrykksformer og kan analysere og drøfte musikkfaglige problemstillinger med utgangspunkt i fagets historie, tradisjoner, stil og estetikk samt dets kulturelle og samfunnsmessige funksjoner
- har avansert kunnskap om fagfeltet og spesialisert innsikt i et avgrenset område
- kan anvende kunnskap til å utvide sitt musikkterapeutiske perspektiv og gjennomføre selvstendig musikkterapeutisk utviklingsarbeid
- kan analysere og forholde seg kritisk til materiale fra musikkterapeutisk utviklingsarbeid og forskning og bruke dette i sitt arbeid
- kan bidra til utvikling og fornyelse i det musikkterapeutiske fagfeltet
- kan på en kritisk reflektert måte artikulere og drøfte musikkterapeutiske problemstillinger, både innenfor fagmiljøet og i offentligheten
- har innsikt i etiske problemstillinger i tilknytning til musikkterapeutisk utviklingsarbeid og forskning, og arbeider i tråd med gjeldende etiske normer
- kan gå inn i en prosess der det arbeides med reflektert teoretisk tenkning, musikalske ferdigheter og personlig utvikling.