

# Musikkterapi i praksis - praksis i musikkterapi

## Om praksislærerens rolle i musikkterapistudiet

*Merete Tobiassen Arnesen*

### I begynnelsen var praksis

I dette kapitlet setter jeg fokus på praksisundervisningen i musikkterapistudiet.<sup>1</sup> Det handler først om *hva* det er man lærer i faget praksis, som ofte betegnes som musikkterapeutens "hovedinstrument". Deretter sier jeg noe om *hvordan* man lærer gjennom praksisundervisningen, og tilslutt hvilke *roller* praksislærer har og noen tanker om veien videre.

Det finnes ikke norsk faglitteratur om praksisundervisning i musikkterapi, så her bygger jeg i hovedsak på Michele Forinash sin bok *Music Therapy Supervision* (2001), som er en samling tekster med forskjellige temaer innenfor veiledning i musikkterapi. Wheeler, Shultis og Polen (2005) har gitt ut en bok som i utgangspunktet er beregnet på studenter: *Clinical Training Guide for the Student Music Therapist*, men jeg finner den nyttig også for praksislærere. Disse to bøkene (og særlig den siste), er i det vesentligste skrevet ut fra amerikanske forhold, slik at ikke alt umiddelbart kan overføres til våre utdanninger. Derfor vil jeg i stor grad også basere meg på egne erfaringer og samtaler med andre praksislærere gjennom mange år. Jeg har tidligere gjort en intervjuundersøkelse med fem praksislærere innenfor forskjellige praksisfelt, hvor mange av mine erfaringer og tanker ble bekreftet.<sup>2</sup>

Helt i starten vil jeg presisere noen av begrepene jeg har valgt å bruke. Jeg har valgt ordet *praksislærer* om den som mottar musikkterapistudenter til praksis.<sup>3</sup> Jeg vet at mange sier praksisveileder, men jeg oppfatter praksislærerrollen mer som en underviser enn en veileder, i det 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 praksislærer ikke er direkte til stede, ville jeg imidlertid kalle det praksisveiledning.

---

<sup>1</sup>Med musikkterapistudiet mener jeg hele det treårige forløpet med årsstudium i musikk og helse og to-årig masterstudium i musikkterapi.

<sup>2</sup> Undersøkelsen ble foretatt som bakgrunnsmateriale for en fremtidig masteroppgave.

<sup>3</sup> Ikke alle praksislærere er musikkterapeuter, eksempelvis på årsstudiet Musikk og helse.

Ordet *praksis* kan bety flere ting, eksempelvis: i) praksisundervisning – veiledet praksis ii) ”relevant praksis” – arbeidserfaring og iii) musikkterapeutisk praksis – det man gjør som musikkterapeut (handling).

Her snakker jeg i hovedsak om praksisundervisning. Med dette mener jeg den undervisningen og læreprosessen som foregår ute på musikkterapi-studentens praksisplass under veiledning av praksislærer.

Praksis har alltid blitt vektlagt på musikkterapistudiet siden oppstarten i 1978, og som praksislærer har man et stort ansvar. Man ser studenten en hel dag i uken gjennom semesteret, og kan dermed følge studentens utviklingsprosess på nært hold. Praksislærer kan hjelpe studentene videre i denne prosessen, og tilrettelegge for utviklende oppgaver. Selv har jeg vært med som praksislærer fra 1992. Gjennom disse årene har jeg hele tiden vært opptatt av å ”kvalitetssikre” musikkterapipraksisen. Jeg har vært opptatt av *hva* studentene skal lære – og ikke minst *hvordan* de lærer det, og hvilke egenskaper, kunnskaper og kvaliteter en praksislærer må inneha for å tilrettelegge for en god praksis (Arnesen 2002).<sup>4</sup>

## Hva man lærer i praksis

I studieplanen for masterstudiet i musikkterapi er praksis beskrevet på denne måten (Studieplan for mastergradsstudiet i musikkterapi 2005:8 ved Norges Musikkhøgskole).<sup>5</sup>

Gjennom arbeid med praksis skal studentene videreutvikle et reflektert, kritisk og konstruktivt forhold til musikkterapeutisk arbeid. Praksis skal gi studentene kjennskap til musikkterapeutrollen gjennom selvstendig, praktisk arbeid under veiledning av musikkterapeut. Praksis skal gi erfaring både med observasjon av, deltakelse i og ledelse av praksisaktiviteter. Studenten skal få erfaring med å planlegge, begrunne, gjennomføre og vurdere (tverr-)faglige musikkterapeutiske opplegg. (...) Praksis danner fundament for tilegnelsen av musikkterapeutrollen og skal være et viktig utgangspunkt for undervisningen i andre emner på studiet.

Praksisundervisningens, og praksislærers tilknytning til studiet, er dermed vesentlig for å ivareta studentenes faglige utvikling.

I praksisundervisningen kan studenten se internalisert hos praksislærer (som utøvende musikkterapeut) det man lærer i de ulike 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”, i følge Tveiten (1998:58). Gjennom sosialiseringen utvikles yrkesidentiteten.

---

<sup>4</sup> Jeg har skrevet mer om organisering av praksis og ulike praksisformer i Arnesen 2002, og kan ellers henvise til studieplanene ved NMH og UiB: <http://www.nmh.no/87/28977/masmusterapi.pdf/no> og [http://studentportal.uib.no/?link\\_id=2261&sublink\\_id=&toplink\\_id=551&mode=show\\_page&content\\_id=409&modus=vis\\_studieprogram&kode=MAHF-MUTP](http://studentportal.uib.no/?link_id=2261&sublink_id=&toplink_id=551&mode=show_page&content_id=409&modus=vis_studieprogram&kode=MAHF-MUTP)

<sup>5</sup> Studieplanen for musikk og helse har omtrent samme ordlyd, men det står musikk- og helsearbeid i stedet for musikkterapi.

Yrkesidentitet betyr at man kan identifisere seg med yrkesfunksjonens mål, metoder, verdier, tenknings- og handlingsgrunnlag. Yrkesrollen "musikkterapeut" kan være vanskelig å gripe helt. På samme måte som "musikkterapi" kan defineres ulikt på bakgrunn av bl.a. hvilken tradisjon man står i, kan en musikkterapeut også beskrives og defineres på mange måter. Karette Stensæth (2008) fremhever dette i sin doktoravhandling. Hun snakker om musikkterapeutens evne til å arbeide innenfor mange "mental modalities" (ibid.:26 ff.). Cheryl Dileo (2000:27) beskriver ulike egenskaper musikkterapeuten må inneha: "At the heart of music therapy is the person of the therapist." Hun snakker om virtues (dyder) som caring, empathy, courage og prudence (klokskap/for-siktighet). Jeg tror alle disse viktige aspektene ved det å være og det å skulle bli musikkterapeut kommer tydeligst frem for studentene når de er ute i praksisfeltet.

Å bli innviet i et yrke er noe mer enn en kognitiv tilegnelse av kunnskaper om dette yrket. Skagen (2000) 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 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 praksisfellesskap.

Wheeler, Shultis og Polen (2005:1) deler inn studentenes oppgaver i praksis på tre områder: "(a) observing, participating, and assisting; (b) planning and co-leading; and (c) leading". 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. Wheeler et al. (ibid.) beskriver i liten grad praksislærers funksjon i denne prosessen.

Det første semesteret med praksis er viktig, sier Lisa Summer (2001), fordi her får studentene for første gang møte klienter og får et innblikk i den rollen de skal fylle som musikkterapeut. 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. Målet med den første praksisen er å oppnå kunnskaper og ferdigheter innenfor "1) terapeutisk nærvær, 2) musikalske ferdigheter, og 3) gjennomføre en terapeutisk prosess" (ibid.:72, min oversettelse). Summer skriver om hvordan hun tilrettelegger den første praksisen musikkterapistudentene har - "the first time practicum". Hun har erfart at til tross for ulikheter innen bakgrunn, alder etc., vil alle musikkterapistudenter møte de samme grunnleggende utfordringer når de skal tilegne seg de kliniske ferdigheter, teoretisk kunnskap, musikalsk dyktighet og personlig vekst for å forberede dem til yrket (ibid.:69, min oversettelse).

## Hvordan lærer man gjennom praksis?

Da jeg ble kjent med ”relanseringen” av begrepet/metoden ”mesterlære” gjennom Nielsen og Kvale (1999), ble jeg nysgjerrig på om dette kunne gi en brukbar teoretisk plattform for det man gjør i praksisundervisningen (Arnesen 2002, 2005). Mesterlære handler om en som mestrer fagets ferdigheter – og en som ikke gjør det – ennå. Det gjør praksisundervisning også. Observasjon av mesteren som utfører en oppgave, utføring av oppgaven under veiledning og observasjon av mesteren, for til slutt å kunne utføre oppgaven alene. Slik er også progresjonen beskrevet i musikkterapistudiets studieplan. 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.

### *Mesterlære*

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 og Kvale (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.
- Coaching foregår i hele prosessen. Mesteren velger oppgaver, klargjør strategier, evaluerer arbeid, diagnostiserer problemer. Coaching er mesterens kontroll med læreprosessen.<sup>6</sup>

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 være: Observasjon av mesteren som utfører en oppgave, utføring av oppgaven selv under veiledning og observasjon av mesteren, for til slutt å kunne utføre oppgaven alene. Denne tenkemåten harmonerer med

---

<sup>6</sup> Coaching-begrepet her må ikke blandes med veiledningsteknikken coaching.

hvordan Wheeler et. al. (2005) beskriver det gradvis økende ansvaret studenten får gjennom praksisperiodene sine.

### *Modellering*

Modellering (modelling) er læring ved observasjon av andres atferd og atferdens konsekvenser for dem, og er et vesentlig begrep i mesterlæren. I en tradisjonell mesterlære er det sjelden bare én mester som imiteres. Med eksempel fra elitemusikkopplæring, er det vanlig å gå til flere lærere (mestere), slik det også var vanlig i tradisjonell mesterlære innenfor de gamle håndverkslaugene.

Dessuten, hvis en person er utsatt for mer enn én modell under en imitativ læreprosess, vil vedkommende typisk ikke reproducere alle elementer av en bestemt modells atferd eller begrense sin imitasjon til denne, men utvise nye atferdsmønstre ved å velge ut og smelte sammen elementer fra de ulike modellene. Imitasjon kan således gjenskape noe nytt, og da vil graden av fornyelse være avhengig av mangfoldet av modellatferd i en gitt aktivitetssammenheng (Jespersen 1999:145).

Musikkterapien favner et rikt mangfold av ”mestere”, og gjennom de fem praksisperiodene i studietiden (og selvsagt i teorifagene også) vil musikkterapi-studenten møte flere. ”Målet er ikke kopiering, men frigjøring av egne ferdigheter,” sier Duesund (i Eide 2001:21). Dette vil si at det utover en mer teknisk side av læringen også kan være en mer personlig side, som snarere består av identifikasjon enn imitasjon.

Hvis imitasjon imidlertid oppfattes som en aktiv læreprosess hvor det bestandig læres ut fra en helhet av konfigurasjoner, og hvor modeller ikke bare omfatter andre, men også det lærende subjektet som modell for seg selv, vil denne selvlæringen også kunne regnes som en form for modellering! (Jespersen 1999:146).

Lisa Summer (2001:69) 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.

Her anerkjenner hun den selvutviklingen praksisundervisningen er med på å understøtte. Summer skriver også at for graduate students vil en praksisundervisning som bruker modellering og imitasjon av en musikkterapeut (music therapy clinician) være effektiv/virksom. Hun sier at fordi disse studentene allerede har en yrkesidentitet og ”independence of thought”, kan de bruke imitasjon som basis for læring uten å bli avhengig av modellen, slik Jespersen (1999) peker på.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Dette i motsetning til under-graduate studenter som kommer rett fra high school og er vant til en mer autoritær undervisningsmodell.

## Praksislærers roller

I musikkterapien kommer man tett innpå seg selv og sine sterke og svake sider. I praksisundervisningen blir dette aktuelt i det at både praksislærer og student må vise seg frem; stille seg til for hugg, så og si, både musikalsk og personlig. Susan Feiner (2001) skriver om dette i sitt kapittel om internship.<sup>8</sup> Jeg vil referere noe av det Feiner tar opp, som jeg synes kaster lys over praksisundervisningen i den norske musikkterapiutdanningen. Først peker hun på forholdet mellom ”intern” og ”supervisor”. I begynnelsen av ”forholdet” kan visse usikkerhetsmomenter være tilstede både fra studentens og supervisors side. Jeg opplever dette som allment i ethvert student-lærer forhold i forbindelse med praksis.

Feiner tar også for seg ulike roller supervisor har i forbindelse med internship: Hun benevner dem ”administrator”, ”supporter” og ”educator” (underviser). Å være administrator ligger i ordet: Administrere oppgaver og timeplan utfra studentens og klientenes behov, i henhold til både studiestedet og praksisplassens regler. Å være supporter vil si å være på studentens side og delta støttende i hennes prosess, og ikke bare sette fokus på det hun fremdeles har å lære. En annen side av supporterens rolle er også å utfordre kandidaten 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 underviser eller lærer, må man mer aktivt gi informasjon og være en modell – ikke ulikt oppdragelse. Utfordringen, sier Feiner (ibid.), er å være modell samtidig som man hjelper kandidaten til å finne sin egen vei i samsvar med deres unike kvaliteter, styrker og ferdigheter. Løsningen er at når kandidaten har et godt grunnlag i og forståelse for sin supervisors arbeid, kan de bruke det som en trygg base (”a safe home base”) som utgangspunkt for utforskning.

Praksislærer har slik jeg ser det disse tre rollene eller oppgavene: modell, tilrettelegger og guide. Disse rollene utdypes nedenfor.

### *Modell*

Først og fremst må praksislærer være dyktig i jobben som utøvende musikkterapeut. Dette innebærer evnen til å kartlegge, planlegge, gjennomføre og vurdere egne musikkterapiopplegg. Med andre ord handler dette om å være en god *modell* for studenten. Her er det viktig at praksislærer kan relatere eget arbeid til teori, har selv gode kunnskaper og er oppdatert på det studentene lærer i teorifagene på studiet. Det kreves at praksislærer er trygg på seg selv, arbeidet og rollen sin, for ved å ta i mot studenter viser man sannsynligvis både sine styrker og svakheter, det man mestrer og det man ikke mestrer så godt.

---

<sup>8</sup> Internship er siste del av musikkterapistudiet i USA. En slags turnustid hvor studenten er i jobb under veiledning av en erfaren musikkterapeut (”supervisor”).

## Tilrettelegger

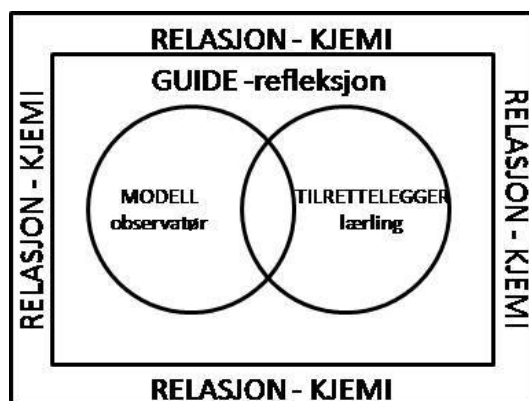
Videre må praksislærer kunne *tilrettelegge* slik at studenten får egnede oppgaver. Dette dreier seg om alt fra hvordan man legger "timeplan" slik at studenten, som tross alt er tilstede kun en kort tid, kan få oppgaver uten at det hindrer musikkterapiforløpet (her er det også mange etiske aspekter), til at studenter får relevante oppgaver ut fra behov og interesser. Når man jobber som utøvende musikkterapeut, gjør man hele tiden noe praktisk, man spiller, dirigerer, leder, observerer – man handler. Jeg vil karakterisere det å jobbe som utøvende musikkterapeut som å utøve et håndverk. Det gjelder å tilegne seg dette håndverket. Da må man ha mulighet til å øve på ulike sider, å prøve ut selv det man har sett og lest om. Her er det viktig at praksislærer kan observere det studenten gjør, og veilede på musikkterapeutiske teknikker, faglig og musikalsk/metodisk innhold. Denne tilretteleggingen og den konkrete veiledningen er kanskje den mest omfattende oppgaven praksislærer har.

## Guide

Til slutt er det viktig at praksislærer kan veilede – *guide* – studenten videre gjennom prosessen med å bli musikkterapeut. Dette går utover det håndverksmessige med musikkterapiyrket. Her handler det om å se studentens sterke og svake sider. Det Feiner (2001) kaller support. Hva man bør jobbe med etc.

Som praksislærer opplever jeg ofte at veiledningen går videre enn det faglige. Begrepene som beskriver slike forhold er altså mange: Veiledning, rådgiving, supervisjon, mentoring og coaching og sikkert mange flere. Definisjonene på de ulike begrepene varierer ut fra hvilket fag og hvilken tradisjon den enkelte forfatter står i. Dessuten er forskjellene så små, og tildels spissfindige, at jeg velger å gå utenom og heller lansere enda et begrep som omfatter det jeg mener praksislærer tilbyr – nemlig en guiding. Fordelen med å bruke ordet guide er også at man kan trekke inn det momentet at praksislærer er "kjentmann" på akkurat sin arbeidsplass, og har kompetanse til å guide akkurat der, og kanskje ikke på et hvilket som helst annet sted.

De tre rollene jeg har identifisert har jeg satt sammen i en modell:



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.

### *Bruscias læringsmodell*

Kenneth E. Bruscia (2001) har utarbeidet en modell for opplæring av veiledere for praksis-studenter. Denne er grundig beskrevet i hans kapittel i *Music Therapy Supervision* (Forinash 2001). Denne opplæringen er en del av masterstudiet hvor en klinisk erfaren musikkterapeut ”går i lære” hos sin professor og gradvis overtar fullt ansvar for den akademiske veiledningen av internship-studentene. Altså en slags praksislærerskole.

Lærlingen (praksislæreren) lærer å veilede ut fra fem nivåer: Handlingsorientert, læringsorientert, klientorientert, erfaringsorientert og motoverføringsorientert. Disse nivåene utdypes gjennom tre stadier av utvikling hos både internstudenten og praksislærlingen: Utvikling av teknikk, utvikling av relasjoner/forhold, og internalisering. Denne modellen for opplæring i veiledning er basert på en mesterlæremodell. Mye av terminologien er imidlertid hentet fra psykodynamisk tenkning, som også tar for seg det relasjonelle i veiledningsforholdet mellom partene (for eksempel gjennom begrep som overføring/motoverføring, projisering og motstand).

### **Praksisundervisning og mesterlære**

Det virker umiddelbart fristende å knytte praksisundervisning i musikkterapi opp mot en mesterlæremodell. Her 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 *praksisfelleskap*.
- Musikkterapeuten handler og studenten observerer – *modelling*.
- 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*.<sup>9</sup>
- Studenten får kontinuerlig tilbakemeldinger fra praksislærer og fra klientenes responser. Dette er *evaluering gjennom praksis*.

---

<sup>9</sup> I Dreyfus og Dreyfus' modell for ferdighetservervelse, se Arnesen 2005.



Kjennetegn ved mesterlære er at den er situert og består for en stor del av taus kunnskap. Musikkterapi, som handler om kommunikasjon, samhandling og relasjon mediert av musikk, har også disse kjennetegnene. Hovedprinsipper i mesterlæreteori er aktiv deltakelse, personlig utvikling, observasjon og imitasjon. Disse er alle handlingskrevende oppgaver hvor de tre første prinsippene er nedfelt i undervisningsplanen som arbeidsmåter i praksisundervisningen. Når det gjelder imitasjon, mener man innenfor mesterlæreteorier og musikkterapeutisk praksis at observasjon og imitasjon av modellen er et skritt på veien mot et eget uttrykk (jf. Feiner 2001).

Jeg opplever altså begrepene fra mesterlære og modellering som relevante og nyttige for det vi gjør i praksisundervisningen. Terminologien fra mesterlære beskriver formen og læreprosessen, men ikke innholdet. Bruscia's "Apprenticeship Training Model" (2001) tar også for seg relasjonene mellom de impliserte parter i de ulike veiledningsforholdene. Dette aspektet gjør at det er svært aktuelt å ta utgangspunkt i denne modellen i forbindelse med en eventuell videreutdanning av musikkterapeuter eller praksislærere innenfor veiledning.

Modellen kan stå som eksempel på en grundig systematisering av noe praksislærere allerede vet og gjør i sin praksisundervisning. Hos mange av oss er denne kunnskapen ubevisst. For å nyttiggjøre oss disse prinsippene optimalt i en praksissituasjon, bør kunnskapen formaliseres. Det vil gi oss et felles begrepsapparat, og dermed mulighet for å kunne identifisere de fasene studentene går gjennom og prosessene i praksisforløpet. Jeg mener et slikt felles begrepsapparat vil styrke praksislærers og praksisundervisningens tilknytning til studiet forøvrig. Man kommer inn i en god sirkel:

Når praksiserfaringer bearbejdes og reflekteres over i veiledning, kan taus kunnskap begrepssettes. Å begrepssette taus kunnskap kan igjen føre til at man oppdager egen kunnskap. Å være bevisst egen kunnskap kan representere et grunnlag for å videreformidle faget. (Tveiten 1998:94)

Praksisundervisning kan likevel ikke helt formelt puttes inn i mesterlæremodellen, fordi praksisundervisning er institusjonalisert.

Et praktikum er en institusjonell sammenheng myntet på å formidle et yrke (en profesjon). Et praktikum er således verken mesterlære i en bedrift eller tilegnelse av ferdigheter ved teoretiske studier, men derimot en institusjonell sammenheng hvor den lærende har mulighet til å prøve seg i et yrke under tilrettelagte former (Nielsen & Kvale 1999:244).

Det blir dermed korrekt å snakke om *elementer* fra mesterlære og modellveiledning i forbindelse med praksisundervisningen i musikkterapi.

## **Veien videre**

For at praksis skal få den tilknytningen til studiet som man ønsker, må vi være i stadig utvikling og dialog. Ett (ikke helt uoverkommelig?) skritt på veien, kan være å utarbeide en håndbok eller et videreutdanningskurs for praksislærere, der en del av disse momentene og prinsippene blir behandlet. Er det mulig å tenke

seg at en kan ha en slags sertifisering, som i USA?<sup>10</sup> De fleste musikkterapeuter og praksislærere har nemlig ikke noen formell kompetanse i veiledning.<sup>11</sup> Vi har imidlertid en sterk realkompetanse i kraft av å være musikkterapeuter gjennom mange år. I samtaler med studentene bruker vi jo våre ”antenner”, vi har kunnskap og erfaring i å registrere og handle ut fra våre klienters behov og responser. Den samme intuisjonen bruker vi sannsynligvis også i arbeid med våre studenter.

## Litteratur

- Arnesen, M. T. (2002) Teori om praksis. Hvilke elementer fra mesterlære og modellveiledning kan ha relevans for praksisundervisning i musikkterapi. *Hovedfagsessay i musikkterapi/musikkvitenskap*, Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Arnesen, M. T. (2005) Å lære i praksis. *Musikkterapi* 1, 9-18.
- Bruscia, K.E. (2001) A Model of Supervision Derived from Apprenticeship Training. I: Forinash, M. (red.). *Therapy Supervision*, Gilsum NH: Barcelona Dileo, Cheryl (2000) *Ethical Thinking in Music Therapy*. Cherray Hill NJ: Jeffrey Books.
- Eide, K. (2001) *Mesterlære og skiopplæring. En teoretisk og empirisk undersøkelse*. Hovedfagsoppgave ved Institutt for samfunnsfag. Norges idretthøgskole, Oslo.
- Feiner, S. (2001) A Journey through Internship Supervision: Roles, Dynamics, and Phases of the Supervisory Relationship. I: Forinash, M. (red.), *Music Therapy Supervision*, Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- Forinash, M. (2001) *Music Therapy Supervision*, Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- Hegerholm, H. (2001) *Aktivitetsteori og Mesterlære som teoretisk konsept*. <http://wwwold.hia.no/konf/nokobit/proceedings/paper7.hegerholm.pdf>  
<http://ithuset.hinensna.no/oktober01.html> Lastet ned 9.3.2002
- Jespersen, E. (1999) Idrettens kroppslige mesterlære. I Nielsen, K. & Kvale, S. (red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) (1999) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Sandness, M. (1999) *American Music Therapy Assosiation: Standard for Education and Clinical Training*, WFMT Papers: Education symposium November 1999. Lastet ned 15.mars 2002, <http://www.musictherapyworld.de>
- Skagen, K. (red.) (2000) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.

---

<sup>10</sup> ”The Clinical Training Director must be a professional member of AMTA; hold the MT-BC credential (effective 1/1/88); be retained by one or more settings for a minimum 20 hrs. per week; have a minimum of 3 years full-time, post-internship experience (or equivalent); one year full-time experience in facility; and completion of one 5-hour CMTE workshop on Music Therapy Intern Supervision or other documented training” (Sandness 1999).

<sup>11</sup> I følge mine intervjuer og samtaler med praksislærere ved NMH våren 2003, se fotnote 2.

- Summer, L. (2001) Group Supervision in First-time Music Therapy Practicum. I: Forinash, M. (red.), *Music Therapy Supervision*, Gilsum NH: Barcelona Publishers.
- Stensæth Karette (2008) '*Musical answerability.*' *A Theory on the Relationship Between Music Therapy Improvisation and the Phenomenon of Action*. Ph.D. NMH-publikasjoner 2008:1, Norges musikkhøgskole: Oslo.
- Studieplan Mastergradsstudiet i musikkterapi, Norges musikkhøgskole. Lastet ned 6.4.2008, <http://www.nmh.no/87/28977/masmusterapi.pdf/no>
- Tveiten, S. (1998) *Veiledning – mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wheeler, B.L., Shultis, C.L. & Polen, D.W. (2005). *Clinical Training Guide for the Student Music Therapist*. Gilsum, NH: Barcelona Publisher.