

Musikkterapeuten som veileder for annet fagpersonale

Rigmor Sæther

Som praktiserende musikkterapeut på 1980 og -90 tallet opplevde jeg som mange andre yrkesutøvere det Skagen (2004) kaller en storstilt veilednings-ekspansjon innen yrkeslivet. Veiledning av annet fagpersonale ble etter hvert en betydelig del av mine arbeidsoppgaver innen det spesialpedagogiske fagfeltet. Min erfaring fra denne perioden er at musikk brukes av mange faggrupper. Denne musikalske praksisen kan være lite synlig i nedskrevne pedagogiske planer og evalueringer. Er dette en underartikulert praksis med skjult utviklingspotensial? Og hvorfor skal musikkterapeuten i så fall blande seg inn i dette? Hva kan musikkterapeuten bidra med som veileder for dette fagpersonalet?

Hva slags veiledning?

Veiledning anses i denne sammenheng som pedagogisk virksomhet, ikke terapi. Musikkterapeuten inntar en pedagogisk rolle, men gjør dette i kraft av sin bakgrunn som musikkterapeut.¹ Veiledningen har som siktemål å styrke det enkelte fagpersonale i deres yrkesutøvelse og angår derfor ikke den veilededes personlige anliggende.

Veiledningen gitt til annet fagpersonale særpreges også av at den gis på tvers av profesjoner. Dette i motsetning til annen yrkesfaglig veiledning som tar sikte på å hjelpe studenter inn i en profesjon, eller gis direkte til praktiserende yrkesutøvere innen samme profesjon. Dette betyr at de som mottar veiledning av musikkterapeuter ikke skal utføre musikkterapi, men få hjelp til egen anvendelse av musikk i sitt arbeid som for eksempel spesialpedagoger, eller som musikk-lærere for disse gruppene barn og elever.

Skagen (2004:19) betegner veiledning som dialogisk virksomhet i en gitt sosial, kulturell og historisk sammenheng. Dette favner mange ulike veiledningsretninger. Skagen (ibid.) trekker frem det han betegner som handlings- og refleksjonsmodellen som dominerende innen pedagogisk veiledning i Norge siden 1980 årene. I denne tradisjonen er utgangspunktet at den veilededes egen praksisteori skal vokse fram gjennom refleksjon rundt egen pedagogisk praksis. Det er ikke en definert pedagogisk standard som er målet, men den veilededes individuelle vekst.

Gunnar Handal og Per Lauvås er sentrale bidragsyttere innen denne tradisjonen i form av litteratur (1999, 2000) og utstrakt kursvirksomhet. Min

¹ Også andre terapeuter, blant annet fysio- og ergoterapeuter, har pedagogisk veiledning som del av sine oppgaver innen det spesialpedagogiske arbeidsfeltet.

erfaring er at deres metode har blitt praktisert og fremdeles praktiseres med stor romslighet, blant annet med innslag av andre former for veiledning. Dette gjelder for eksempel modellveiledning, som i Handal og Lauvås sammenheng opprinnelig ikke ble regnet som helt stuerent. Også innslag av ren kunnskapsformidling blir benyttet. Dette siste blir kanskje særlig aktuelt når veiledningen gis på tvers av profesjoner, og veilederen er veileder nettopp i kraft av å inneha ekspertise som etterspørres av andre yrkesutøvere.

Dette kan bety en veiledningspraksis som rommer mange ulike tilnæringer. Noen av dem grenser til for eksempel rådgivning, konsultasjon og supervisjon. Begrepsbruken er ulike hos de forskjellige teoretikere. Her vil jeg omtale virksomheten som veiledning, med innslag av blant annet formidling, rådgiving og konsultasjon.

Veiledning kan være et av flere musikkterapeutiske tiltak ut fra kartlegging av enkeltbarn eller elever i deres miljø, inkludert det pedagogiske personale rundt dem. Dette kan i tillegg til skole eller barnehage også omfatte fritidsaktiviteter, som for eksempel musikktilbud i kulturskoler. Veiledning kan også gis direkte til fagpersonalet uten at musikkterapeuten har møtt barna eller elevene disse jobber med, eller observert den konkrete pedagogiske situasjonen. Personalet kan søke hjelp til utvikling av sin musikalske praksis, i sin spesielle jobb. Da blir veilederens ansvar annerledes, og det er den som mottar veiledningen som har ansvar for barnas og elevenes tilbud. Målet med musikkterapeutens veiledning kan i begge tilfeller være å ”ruste opp” personalet slik at barn og elever får tilgang på musikk i sin hverdag. Fagpersonalets mål med sin musikalske praksis kan være forskjellige, fra for eksempel samspill og kommunikasjon, andre spesialpedagogiske målsettinger eller musikalsk læring for disse barna eller elevene.

I min praksis som veileder varierte det hvordan veiledningen kom i gang. Noen ganger meldte fagmiljøer behov, andre ganger ble de spurt om de var interessert i dette. Slik sett ble veiledningen en frivillig sak, hvor deltakere viste egeninteresse og motivasjon for yrkesfaglig utvikling nettopp på området musikk.

Profesjonsmøter

Veiledning kan i seg selv innebære store utfordringer, både for den som mottar den, og den som gir den. Den som mottar veiledning kan oppleve å måtte revurdere eksisterende praksis, og motstand mot endring kan forekomme. Dette gjelder de fleste former for veiledning. Forventninger til selve veiledningen, i denne sammenheng veiledning gitt av en representant fra en annen profesjon – musikkterapeuten, kan bære preg av ønske om å få enkle løsninger og oppskrifter, noe som i praksis sjelden lar seg gjøre. Det blir derfor nødvendig og viktig å avklare på forhånd gjensidige forventninger til prosess og mål, og også roller. Kanskje blir dette ekstra viktig i veiledningsrelasjoner hvor veilederen er veileder ut fra at hun innehar en spesiell kompetanse, en ekspertise – her som musikkterapeut.

Hvilken ekspertise musikkterapeuten forventes å ha i de ulike veiledningsrelasjoner vil variere noe, alt etter hvilken profesjon den hun veileder tilhører. Det er mange yrkesgrupper som har delansvar for barn eller elever med behov for spesiell tilrettelegging, både i barnehager, skoler og når det gjelder fritidsaktiviteter. Jeg nevner her spesialpedagoger, førskolelærere, allmennlærere, musikkpedagoger, barnevernspedagoger og vernepleiere. For eksempel vil musikkterapeuten for musikkpedagogen kunne representere erfaringer og kunnskap om tilrettelegging av musikkaktiviteter med tanke på musikalsk læring for denne elevgruppen. For spesialpedagogen kan hun i veiledning bidra med musikkfaglig ekspertise som trengs når musikk brukes for å nå ulike spesialpedagogiske mål.

Men hvor forskjellige er musikkterapeuten og de andre yrkesutøverne som profesjoner? Innen det spesialpedagogiske fagfeltet vil de ulike faggruppene ha ulike arbeidsoppgaver. Et overordnet felles fokus, barns eller elevers utvikling, vil kunne være til stede. Musikkterapeuten kan inngå i det Nygren (2004) omtaler som profesjonelle praksisfellesskap. Dette tenker jeg meg rent konkret som deltaker i et bestemt team, "det lille" praksisfellesskapet som jobber direkte med en gruppe barn og elever. Men jeg kan også forestille meg "det store" praksisfellesskapet, dvs. en identitet som er gitt meg ved at jeg tilhører en av de yrkesgruppene som forholder seg til det spesialpedagogiske feltet. Nå skal det sies at musikkterapeutene som en ung og ny yrkesgruppe på 1980-tallet ikke umiddelbart ble oppfattet som en del av disse små og store praksisfellesskapene. Jeg opplevde selv at dette endret seg etter hvert som andre yrkesgrupper fikk kunnskap om og erfaring med meg som representant for profesjonen musikkterapi. Jeg jobbet meg med andre ord inn i fellesskapene.

I likhet med mange andre yrkesgrupper har musikkterapeutens fagområde – musikkterapien, innslag fra andre fagdisipliner, som psykologi, spesialpedagogikk, musikkpedagogikk og musikkvitenskap. Musikkterapeuter er heller ikke en ensartet gruppe. De har blant annet ulike grunnutdanninger, og noen av disse kan være sammenfallende med yrkesgrupper de veileder. Yrkespraksisen varierer også. Så hvor ulik eller lik musikkterapeuten vil oppleves for dem hun veileder vil variere sterkt.

Allikevel kan de ulike profesjonenes grunnleggende syn på virksomheten innen fagfeltet gjensidig utfordre hverandre. Dette kan gjelde generelle forhold som syn på barns utvikling og hvordan utvikling og læring foregår, men nok spesielt det som angår musikk.

I veiledning gitt av en musikkterapeut kan ulike syn på musikk og musikalsk praksis møtes og representere utfordringer for alle parter. Dette gjelder enten det er spesialpedagoger eller musikkpedagoger som søker musikkterapeutisk veiledning. I veiledningssamtaler eller gjennom praktiske eksempler kan sider av dette avdekkes. Det kan nettopp være dette som er veiledningens potensial for endring av yrkespraksis. Dette gjelder først og fremst den som mottar veiledningen, men jeg har erfart at også jeg som musikkterapeut og veileder utfordres i min praksis.

Hvilken musikalsk praksis representerer så musikkterapeuten? Og hvilke oppfatninger av hva musikk og musikalsk praksis kan være konfronteres i

det tverrprofesjonelle veiledningsmøtet? Ruud (1996) skriver at musikkterapi kan leses som reformpedagogikk innen musikkpedagogikken. Den utfordrer tradisjonell produkttenkning og krav om spesielle ferdigheter, som er noe som lett kan resultere i en ekskluderende musikkpraksis.² Mange av dem jeg har veiledet gir uttrykk for at de har vært utsatt for det jeg oppfatter som en slik musikalsk praksis. En pedagog forteller at hun opplevde å være en plage når hun spilte blokkfløyte på barneskolen, selv om hun selv syntes det var morsomt. Slike opplevelser kan påvirke troen på egen musikalsk evne og også holdninger til barnas eller elevenes muligheter for musikalsk utfoldelse.

Ruud (ibid.) nevner videre antielitiske verdier, dialogsentring og inkludering på ulike felt som en del av musikkterapiens reformpedagogiske potensial. I en veiledningssamtale som dreide seg om musikkaktiviteter forekommer denne replikkveksling:

Pedagog: Ja, nå sitter jeg og kjenner på det at... For jeg har trodd at jeg innordnet mine trekk etter han.

Veileder: Ja.

Pedagog: Men nå ser jeg jo det at det har jeg kanskje ikke gjort allikevel (ler).

Veiledning kan tydeliggjøre sammenhenger mellom pedagogiske intensjoner og det man i praksis faktisk gjør. I veiledning som angår musikalsk praksis kan sammenhengen mellom generell pedagogisk orientering og musikalsk praksis tydeliggjøres, noe overnevnte eksempel antyder. Til tross for eksempelvis gode dialogpedagogiske intensjoner er det mitt inntrykk at den musikalske praksis ofte er tradisjonell og lite dialogorientert. Kanskje mangler personalet alternative praktiske eksempler? Kanskje har det enkelte fagpersonale stort sett opplevd den "tradisjonelle" musikkpedagogikken?

Improvisasjon, eller det jeg heller vil kalle frihet i forhold til det musikalske materialet, er noe jeg som musikkterapeut vektlegger. Jeg tenker her på improvisasjon som en *grunnholdning*, i denne sammenheng ikke som en av flere metoder i musikkterapi. Stige (1995: 76) skriver om to ulike fokus på musikk, musikk som verk og musikk som "verksemd" eller virksomhet. Noe lignende peker Small (1998) på når han med den klassiske symfonikonserteren som eksempel argumenterer for å flytte fokus fra musikk som objekt til musikk som handling. Ved å se på musikk som noe folk gjør, aktiviteter eller handlinger, eller virksomhet, blir slik jeg ser det veien til en musikalsk praksis med større eller mindre innslag av "øyeblikksmusikk" ikke lang. Denne improvisatoriske musikken kan bestå av et mangfold av lyder og lydkilder, og vil i varierende grad kunne oppfattes som strukturerte musikalske uttrykk. Dette blir viktig når de barn og elever fagpersonalet musiserer med kan befinne seg på tidlige utviklingstrinn, hvor musikalske ytringer nettopp kan framstå som ustrukturerte og fragmentariske. En slik handlende improvisert musikalsk praksis kan oppleves som svært utfordrende og uvant for mange, enten de har

² Sundin omtalte dette som "tradisjonen" innen musikkpedagogikken allerede i 1988. Han hevdet at denne var lite individualiserende, og i hovedsak tilpasset høytbegavede og motiverte elever.

musikkfaglig utdanning eller ikke. Men det kan også åpne for nye muligheter i de ulike faggruppenes yrkespraksiser.

For musikkterapeuten kan veiledningsmøter med annet fagpersonale oppleves utfordrende for hennes kulturelle kompetanse. Veiledningen gis legitimitet ved sin evne til å skape positive endringer for barn og elever via de yrkesgruppene som omgir dem. Disse fagfolkene må derfor selv oppleve musikk som meningsfylt i egen yrkespraksis. Målet er ikke at musikkterapeuten skal kopieres av andre yrkesgrupper. Andre faggrupper innen det spesialpedagogiske feltet skal få hjelp til å bruke musikk på sin måte, i sin kulturelle kontekst – ut fra sine kulturelle forutsetninger. Dette er en av de store utfordringene profesjonsmøter gir musikkterapeuten som veileder.

Ansvar og etikk

Veilederens status i forhold til den som mottar veiledning gir mulighet for betydelig innflytelse. Veilederen har kompetanse og tyngde på sitt område, og det kan være vanskelig for annet fagpersonalet å imøtegå dette. Det blir derfor desto viktigere for veilederen å tydeliggjøre egne verdier.

Problemer kan lett oppstå når musikkterapeuten i veiledningen skal ha både barnet eller eleven og personalet i tankene.³ Tydeligst kan dette komme til syne i veiledning hvor musikkterapeuten har medansvar for barnets eller elevens tilbud. Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2001:273ff) diskuterer mulige etiske dilemma og konflikter i det de benevner som rådgivning, og hevder at dette kan oppstå når veilederens ansvar på ulike områder kommer i konflikt. Barns behov og personalets behov i veiledningen, hva skal komme i første rekke? Ytterligere forsterket blir dette dersom problemet ligger i uforenlige grunnsyn. Hvilken vurdering blir den gjeldende? Hva gjelder som barnets beste? Her blir det viktig å være tydelig og å markere holdning. Kan barnet få det som det oppfattes å trenge på andre måter? Skal annet personalet ta over? Skal veilederen trekke seg ut? Derfor er det viktig med klare avtaler om ansvarsfordeling i forkant og også påminnelse underveis. Til tross for dette kan kryssende interesser bli et problem.

Oppdage og forløse musikalske ressurser

Killén (2007:38) omtaler ”Å utvikle evne til å iaktta, reflektere og forstå (analysere) psykososiale, sosioøkonomiske, sosialmedisinske og kulturelle forhold, problemer, ressurser og mellommenneskelige relasjoner og prosesser” som delmål i faglig veiledning ut fra et fellesfaglig perspektiv. Som musikkterapeutisk veileder blir jeg spesielt opptatt av barns og elevs musikalske ressurser og fagpersonalets evne til, som Killén skriver, ”å iaktta, reflektere og forstå” disse. Med musikalske ressurser forstår jeg her et mangfold av måter å forholde seg til musikk på, både som lytter og utøver. Et delmål i veiledningen

³ Teslo (2006) nevner tre ulike fokus i veiledning den veilededes utvikling, faget eller systemteoretisk, dvs. å se dette under ett.

blir da å hjelpe fagpersonalet til å utvikle evnen til å se, reflektere over og forstå musikalske ressurser og uttrykk hos barn og elever.

Pedagogen setter i denne veiledningsdialogen ord på hvordan veiledningen har endret hennes bevissthet om barnets musikalske innspill:

Veileder: Har du kommet noe videre på de musikalske initiativene eller det å tolke et initiativ som musikalsk?

Pedagog: Det går vel på å tolke det som musikalsk.

Veileder: Ja. Nettopp.

Pedagog: Der har jeg blitt mer bevisst, altså, og det å svare og. Og det å tolke lyder...

Veileder: Ja?

Pedagog: ...som musikk, et musikalsk uttrykk.

Veileder: Akkurat.

Pedagog: Det har jeg blitt bevisst på.

Veileder: Ja.

Pedagog: Sånn som for eksempel han gutten, som er på jakt etter lyder, søker lyd, i og med at han nettopp har begynt å høre igjen.

Veileder: Ja.

Pedagog: Og at det faktisk er mye musikalitet i det.

Veileder: Ja. Man kan i hvert fall se det sånn.

Pedagog: Ja.

Killéns (ibid.:44) andre delmål er "Å utvikle relasjonskompetanse, fagligetiske holdninger, innlevelse og forebyggende og problemløsende ferdigheter". I veiledning gitt av musikkterapeuten kan målsettingen bli å hjelpe personalet til å ta fram egne musikalske ressurser, om nødvendig gjenoppdage dem, for så å ta dem i bruk i musikalske møter med barn eller elever de jobber med. Som musikkterapeut med forståelse av musikk som kommunikasjon og samhandling (Ruud 1990) og som noe grunnleggende relasjonelt (Small 1998), forstår jeg dette som en del av det Killén omtaler som relasjonskompetanse.

Under oppsummering av et veiledningsforløp formidlet en pedagog dette om egne musikalske ressurser:

Pedagog: Og det at man får noen verktøy som man kan bruke som man ikke visste at man hadde.

Veileder: Ja. Mm.

Pedagog: For det har jeg opplevd som veldig viktig.

Veileder: Ja, nettopp.

Pedagog: At det her har jeg sittet på hele tida.

Veileder: Ja. Ja, selvfølgelig.

Pedagog: Så her..

Veileder: Den har vært nedlåst. Mm.

Pedagog: Mm. Og det er klart at det går igjen utover eleven.

Veileder: Ja.

Pedagog: Eller, det gir ikke han den muligheten som han har.

Den musikalske ”startpakken” hos de som veiledes kan være svært forskjellig. Utfordringen for musikkterapeuten som veileder er å kunne hjelpe den enkelte til å bruke sine ressurser til de aktuelle barnas eller elevenes beste. En annen pedagog oppsummerte veiledningen og ga uttrykk for hvordan hun så på egen evne til musikalsk støtte og utfordring.

Pedagog: Jeg tror at jeg i utgangspunktet er mye flinkere til å støtte enn å utfordre.

Veileder: Ok.

Pedagog: Eller, det vet jeg at jeg er.

Veileder: Ja. Ja.

Pedagog: Og at de her situasjonene i forhold til det å utfordre, det skaper gjerne en utrygghet som ikke er like lett å forholde seg til som det å støtte.

Veileder: Nei.

Pedagog: Så, så sånn er det nok. Men jeg synes at jeg er blitt flinkere til å gjøre det, og kanskje og til å tenke at det er ok å gjøre det.

Veileder: Ja.

Pedagog: For jeg vet jo på en måte at balanseringen med de trygge situasjonene og komme seg videre når det er litt... føles litt sånn utrygt eller litt sånn på grensen.

Veileder: Ja.

Pedagog: Men det å være sikker... Ja men, det er bra uansett, ta nå bare det spranget. Det er ikke verre enn å gå tilbake til det gamle.

Veileder: Nei.

Pedagog: Så jeg synes nok at, at jeg er blitt litt...

Veileder: Så det kjennes ok i dag?

Pedagog: Kjennes veldig ok i dag. Ja det gjør det.

Modellveiledning – en mulig tilnærming?

Modellveiledning er som nevnt en omstridt metode i veiledning. Handal og Lauvås (1999, 2000) har som utgangspunkt at veiledningen skal være ”på egne vilkår”. Dette betyr at den enkeltes praksisteori er utgangspunktet, og at veiledning handler om å finne egne veier og begrunnelser for yrkespraksis. Modellveiledning blir her en noe tvilsom metode hvor kopiering av veilederen anses som en fare og noe uønsket. I reviderte utgaver av de mest sentrale bøkene sine modererer de seg noe, selv om de fremdeles er skeptiske.⁴

⁴ Se for eksempel Handal og Lauvås *Veiledning og praktisk yrkestheori* (revidert utgave 2000).

Skagen (2000) plasserer dette i en pedagogisk-historisk sammenheng når han beskriver handlings- og refleksjonsmodellen som en reaksjon på en autoritær veiledningstype, ”en klam autoritet” (ibid.:113). Han argumenterer for en mellomposisjon, hvor veilederens praktiske eksempler veksler med de veilededes refleksjon rundt egen praksis, alt tilpasset den enkelte veilednings-situasjon.

Som nevnt jobbet jeg selv som musikkterapeutisk veileder i en tid hvor handlings og refleksjonsmodellen var dominerende. Ute i praksisfeltet var modellveiledning allikevel til en viss grad i bruk. På denne tiden beskrev Horn og Tafjord (1987) i en artikkel en spesialpedagogisk modellveiledningsmetode. Som musikkterapeutisk veileder kjente jeg meg igjen i deres begrunnelse om at jeg som fagperson, altså musikkterapeut, har fagkompetanse og erfaring som andre yrkesgrupper kan lære av. Det er nettopp denne spesifikke kompetansen som legitimerer den tverrprofesjonelle veiledningen, og det får derfor konsekvenser for veiledningen. I artikkelen fremhever de modellering som en måte å lære på, og oppfatter ikke dette som ren imitasjon. De kobler dette til sosial læringsteori, spesielt Bandura. Best utbytte mener de størst mulig rollelighet mellom veileder og den som mottar veiledning gir. Dialogen i etterkant av de praktiske demonstrasjonene ivaretar refleksjonen, ifølge Horn og Tafjord. Veiledningssamtalen alene opplever de som utilstrekkelig. Den spesialpedagogiske veiledningen består av tre parter – barnet eller eleven, pedagogen eller assistenten og veilederen.

Selv prøvde jeg som musikkterapeut å tilpasse dette til min veilednings-hverdag. Mine demonstrasjoner av musikalsk samhandling med barn eller elev forsøkte jeg å gjøre så tilgjengelig som mulig for dem jeg veiledet. Det betydde i praksis for eksempel å unnlate å spille piano eller gitar hvis de jeg veiledet ikke så seg selv i stand til det. I valg av sang eller musikkaktiviteter forsøkte jeg også å ta hensyn til deres musikalske preferanser. Jeg ønsket å unngå at mine demonstrasjoner ble opplevd som mer eller mindre uttalte musikalske prestasjonskrav, noe som lett kunne føre til distansering. Dette ville ikke tjene barna eller elevene. For meg var dette en utfordring, og noe jeg etter hvert kom til å se på som en fin mulighet til å videreutvikle min egen praksis. Jeg tenker da blant annet på å finne nye måter å bruke stemme og også andre lydgivere i miljøet på.

En slik veiledningsprosess har jeg beskrevet i min hovedoppgave (Sæther 1998). Her inngår både samtale, sang og observasjon i veiledningen, i varierende rekkefølge. Både barnehagepersonalet og jeg selv sang med førskolebarnet. Ved å fokusere på aktuelle tema gjennom *min* sang med barnet, vil jeg hevde at jeg fikk en annen kanal for veiledning enn bare samtalen, som selvfølgelig også var en viktig ingrediens. Opplevelsesaspektet kunne være en styrke og en motivasjon til egenaktivitet. I tillegg kunne demonstrasjoner ha verdi som konkretisering.

Faren for å bli for bundet til musikkterapeutens demonstrasjon som ”oppskrift” var og er til stede i en slik modellveiledning. Samtalen og refleksjonen både før eller etter musiseringen blir viktig. Horn og Tafjord (ibid.) hevder at denne formen for veiledning er krevende for veilederen. De framholder erfaring og kunnskap på fagfeltet, systematikk, samarbeidsevne, stor

trygghet til å bli observert, til å tåle kritikk, å tore feile og kunne ta personalets og barnets perspektiver som ønskede kvalifikasjoner hos veilederen.

Veiledningssamtalen

Veiledningssamtalen er helt sentral i veiledning og et hovedtema i litteratur om veiledning. Men hvordan kan en slik samtale arte seg i musikkterapeutisk veiledning av annet fagpersonale?

I mitt pågående Ph.D.-arbeid veileder jeg fem spesialpedagoger angående deres bruk av musikk i barnehage og skoler. Det er ikke foretatt noen musikkterapeutisk kartlegging av barn og elever eller et miljø rundt dem i forkant, og jeg forholder meg kun til spesialpedagogene. Innslag av modellveiledning og praktiske eksempler fra min side er derfor lite aktuelle.

Selve samtalene tar utgangspunkt i det spesialpedagogene ber om veiledning på. De forteller fra sin musikalske praksis, om seg selv og sine barn eller elever, etter eget valg. Ofte er dette forberedt på forhånd i form av nedskrevne lognotater. Som veileder kan jeg stille oppfølgingsspørsmål for å få et bilde av hva dette handler om. Noen sender meg skriftlige observasjoner de har gjort, enten i form av loggbøker eller for eksempel som praksisfortellinger. Da er vi begge forberedt til samtalen.

Noen av dem jeg har veiledet har hatt med seg opptak av seg selv og sine elever, enten video (eller annet lyd/bildeopptak) eller lydopptak til veiledningssamtalen.⁵ Video gir trolig bredere informasjon om hele situasjonen, mens rene lydopptak skjerper oppmerksomheten på den klingende musikken. Dette siste har jeg gode erfaringer med.

Etter avspilling ber dem si noe om hvorfor de har valgt nettopp dette opptaket, og hva de selv mener foregår musikalsk. Dette gjør jeg før jeg selv kommenterer eller stiller spørsmål. Her følger et utdrag fra en slik veiledningsdialog. Den finner sted etter at vi sammen har hørt på et lydopptak hvor spesialpedagogen spiller gitar og synger sammen med en elev i første klasse. Spesialpedagogen starter med å kommentere hva hun selv gjør.

Pedagog: (...) Ja og så tenkte jeg litt på tonehøyden.

Veileder: Ja?

Pedagog: For det gamle som jeg lærte, i alle fall...

Veileder: Ja?

Pedagog: ... i hine dager, det var jo at ofte så la vi sangen for lavt i forhold til ungene sin tonehøyde.

Veileder: Mm.

Pedagog: Så tenkte jeg, ligger jeg for høyt?

Veileder: Du ligger i hvert fall ikke for lavt.

⁵ Her er det viktig å ha nødvendige tillatelser fra foresatte til barn eller elever.

Pedagog: Nei.

Veileder: Nei. Han har mørkere stemme ...

Pedagog: Nemlig. For jeg følte når jeg satt og hørte at jeg lå for høyt.

Veileder: Ja.

Pedagog: I forhold til han.

Veileder: Jeg er enig med deg.

[...]

Pedagog: (...) Da må jeg, da må jeg legge om (ler) grepene som står der (ler).

Veileder: Ja, ja. Eller så må du skippe hele gitar.

Pedagog: Ja, ikke sant? Ja.

Veileder: Men det der kan du jo grunne litt på.

[...]

Pedagog: For den var jeg usikker på altså.

Veileder: Hvis jeg skal spille inn noe der, så tror jeg, sånn som jeg hørte han, jeg tror ikke han har så veldig stort register.

Pedagog: Han har ikke det?

Veileder: Nei.

Pedagog: Nei.

Veileder: Så jeg tror at det er litt det som er problemet.

Pedagog: Mm.

Veileder: Ja. Jeg tror det sier noe om hans utviklingsnivå musikalsk, skjønner du.

I denne samtalen benytter jeg som veileder meg av ulike veiledningsteknikker som å gi støttende kommentarer, og å formidle kunnskap, her i form av å si noe om musikalsk utviklingsnivå. I slike samtaler kan veilederen ellers stille åpne eller ledende spørsmål, mer eller mindre utfordrende, som fører til økt refleksjon. Sekvenser med spørsmål fra den som mottar veiledningen til veilederen forekommer også. Videre diskuteres musikalske tema knyttet til det vi hører på lydopptakene. I dette tilfelle ble tema stemmeomfang og register og hvordan møte ulike nivåer av dette hos elevene. Samtalen munner ofte ut i forslag til videre musikalsk arbeid, og eventuelt avtale om ny veiledning etter at spesialpedagogen har gjort nye erfaringer.

Denne formen for veiledning har mulighet for å ivareta fagpersonalets egen styring av sin praksis. Vedkommende velger selv ut hvilke tema som skal være utgangspunkt for veiledningen og hvilke lydopptak det skal reflekteres rundt. Her kan de ulike fagfolkene egne "vri" på musikkinnslagene ha mulighet for å blomstre. Kopieringsfaren, som var til stede ved modellveiledningen, kan være mindre. Slik plasserer denne typen veiledning seg innen handlings- og

refleksjonstradisjonen, og kan betegnes som en tilpasset variant av Handal og Lauvås metode.

Avspilling av lydopptaket under veiledningssamtalen gir veilederen mulighet for med sine musikkterapeutiske ”fagører” å få innblikk i hva som foregår i spesialpedagogens musikalske praksis. Samtidig får hun kjennskap til hva den hun veileder oppfatter musikalsk, gjennom dennes kommentarer. Alt dette kan hjelpe veilederen til å gi bedre veiledning tilpasset den enkelte pedagogens behov.

Hvem egner denne formen for veiledning seg for? Min erfaring er at dette varierer, litt etter forventninger til veiledning i sin alminnelighet, musikalske forutsetninger hos den som veiledes og den problematikken vedkommende vil ha veiledning på. Her må det derfor vurderes individuelt. Som veileder mener jeg at jeg har ansvar for å ta opp ulike sider ved veiledningen med den jeg veileder, også med tanke på dens form eller rammer. Jeg har opplevd veiledningssamtaler hvor jeg har tilrådd mer direkte veiledning, som inkluderer at jeg selv møter barnet og musiserer med det.

Fra taus til artikulert musikalsk praksis

Flere av dem jeg har veiledet har påpekt at de i liten grad har mulighet for å diskutere sin musikalske praksis med andre. Veiledning gir dem anledning til å reflektere over sider ved denne praksisen som de ikke har vært oppmerksomme på før. Så min oppfatning er at deres praksis er en taus musikalsk praksis, med utviklingspotensial. Som musikkterapeutisk veileder har jeg her kunnet bidra.

Mine eksempler har vært fra det spesialpedagogiske fagfeltet. Jeg har ingen grunn til å tro at dette ikke er overførbart til andre arbeidsfelt, hvor mennesker møtes for å utvikle seg og komme videre i livet. Til grunn for dette ligger en tro på mennesket som et i utgangspunktet musikalsk vesen, med muligheter for musisering i hverdagen.

For meg er det å veilede som å improvisere. Jeg må være fleksibel i forhold til vekslende behov hos dem jeg veileder. Som i musikalsk improvisasjon handler det om å ta utgangspunkt i det som deltagerne bringer med seg av erfaringer, synspunkter og ferdigheter, og å skape noe ut fra dette.

Litteratur

- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår – en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag.
- Horn, E. & Tafjord, M. (1987). Veiledning med modell-læring som overordnet veiledningsprinsipp. *Spesialpedagogikk* 4.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2001). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Killén, K. (2007). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning – et fellesfaglig perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse – Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Oslo: Solum Forlag
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (2000). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. HøyskoleForlaget.
- Skagen, K. (2004). Modellering og veiledning. I: Skagen, K. (red.) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Small, C. (1998). *Musicking. The Meaning of Performing and Listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Stige, B. (1995). *Samspel og relasjon. Perspektiv på ein inkluderande musikkpedagogikk*. Oslo: Samlaget.
- Sundin, B. (1988). *Musiken i människan. Om tradition och förnyelse inom det estetiska områdets pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sæther, R. (1998). *Personalets opplevelse når de synger med et førskolebarn med funksjonshemming. Musikkterapeutisk intervensjon i en barnehage*. Hovedoppgave i musikkvitenskap, Institutt for musikk og teater, Avd. for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Teslo, A-L. (2006). Veiledning i eklektisk perspektiv, I: Teslo, A-L. (red.): *Mangfold i faglig veiledning for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Universitetsforlaget.