



Veiledning
sett i lys av musikalske begreper

GERD EVA VALØEN

Rudolf Steiner University College, Norway
International Master Degree Programme
Master Thesis 2007

ENGLISH SUMMARY

Mentoring in the light of musical concepts

The aim of the thesis is to explore if and how the understanding of mentoring can be deepened by the use of musical concepts. The data have been collected through recordings of mentoring sessions, and one of them is transcribed in detail.

As background for the study, the fields of mentoring, dialogue and music are theoretically elucidated. Since the study takes place in a Waldorf Teacher Training, the ideas of Rudolf Steiner are given a central position in relation to the understanding of man and music. Ideas from the musician and scientist, Liora Bresler, concerning the value of a musical point of departure in research are described. The study is accomplished according to the method of hermeneutic phenomenology. As the title tells, the phenomena are not studied from all angles but through musical concepts.

The impetus to the thesis was a pilot project among students while they practiced teaching. The project aimed at discovering how the students experienced musical aspects in an everyday teaching situation. Essential parts of this project report is to find in the thesis.

The analyses of mentoring sessions are split up in three parts, all of them viewed in the light of musical concepts; the transcribed *mentoring session*, the general *content* appearing in mentoring sessions, the *dialogical and processual* nature of mentoring sessions. The material of the last two parts come from several mentoring sessions.

Throughout the study some single concepts are discussed like ; theme, motive, etude, dissonance, consonance, ostinato, overture, coda, rests, etc, and some polarities like the difference between eye and ear, matter and process, apollonian and dionysian principles, and even some threefolded entities; melody, harmoni and rhythm and A – B - A form.

When musical concepts are the point of departure for the study, some crucial aspects come to the fore: *Motion, time* and *space*. In the thesis these aspects are linked to the understanding of processes in mentoring.

A general idea in the thesis is to discern how musical aspects can bring enlightenment to the working with mentoring. In addition the findings might shed light on the importance of a listening and musical approach to human relations.

Forord

Når jeg er i ferd med å avrunde masteroppgaven, går mine tanker til alle som har bistått meg i arbeidet. Min veileder, Bo Dahlin, har underveis gitt både gode råd og oppmuntring. Sigrid Gjøtterud og Aksel Hugo har hjulpet meg til å finne veien i mitt eget erfaringslandskap. Gry Alsos, Christine Breitenstein og Hanne Weisser har lest og kommentert oppgaven. I et meget godt studiemiljø har jeg fått innspill fra kjære medstudenter. En hjertelig takk til dere alle! Og til sist, men ikke minst, vil jeg takke elever og studenter for samvær som har bidratt til grunnlagsmateriale for undersøkelsen.

Oslo 8. mai 2007

Gerd Eva Valøen

INNHOLDSFORTEGNELSE

Innledning	6
Kapittel I – TEORI	9
Veiledning	9
Veiledningsteorier og strategier	11
Dialog.....	14
Den sokratiske dialogen	15
Den bohmske dialogen	17
Martin Buber	18
Daniel Stern.....	18
Oppsummering	19
Musikk.....	20
Musikk i et historisk perspektiv	20
Rudolf Steiner: Menneske og musikk	24
Vitenskap og kunst	38
Musikalsk innfallsvinkel til forskning.....	42
Oppsummering	46
Kapittel II – METODOLOGI OG METODE.....	48
Hermeneutisk fenomenologi	48
Kapittel III - FUNN FRA SPØRREUNDERSØKELSE	55
Stemming.....	55
Tid	61
Form	66
Oppsummering av spørreundersøkelsen	67
Kapittel IV - VEILEDNING I LYS AV MUSIKALSKE BEGREPER.....	68
Analyse av veiledningstime.....	69
Oppvarming.....	69
Ouverture.....	71
Formprinsipper	73
Tema – motiv	75
Pauser	76
Coda	77
Etterklang	78

Veiledningens innhold.....	80
Veiledningssamtale med sikte på å skape helhetlig undervisning	80
Assimilasjon og akkomodasjon.....	86
Del og helhet	87
Etyde.....	89
Ostinato	90
Veiledningens dialogiske natur	92
Innledning.....	92
Kommunikasjon	95
Lytting	95
Fysiologiske og musikalske fenomener ved hørsel.....	97
Sansing	98
Tolking	99
Dissonans	101
Konsonans	103
Kapittel V – AVRUNDENDE REFLEKSJONER	105
Litteraturliste.....	110
Vedlegg 1	114

Innledning

I de siste årtier har veiledning fått status som en anerkjent læringsform i så vel grunnskole som videregående og høyere utdanning. Dessuten annonseres det daglig kurs og konsultasjonstilbud for å imøtekomme behovet for personlig og yrkesmessig veiledning. Temaet veiledning kunne i og for seg være et fullgodt forskningsområde. Det finnes en mengde relevant litteratur på dette området, og jeg har hatt gleden av å studere mange bøker om veiledning. Alle bidrar med nyttige synsvinkler på temaet hva gjelder teoretisk forankring, metoder, strategier og innhold. Mitt bidrag til å utvide forståelsen av veiledning ligger hovedsaklig på det dialogiske plan. Dialogen kjennetegnes av aktiv *lytting* og *innlevelse*. Begge fenomenene er av allmennmenneskelig karakter, og de har noe til felles med musikalsk tilnærming. Begrepene musisk og musikalsk har i de siste årene fått innpass i mediesammenheng og i politisk språkbruk. Man kan høre utsagn som at ”det var en umusikalsk avgjørelse”. Det peker sannsynligvis på at avgjørelsen ikke sto i samklang med de øvrige omstendighetene. I denne oppgaven vil veiledning bli belyst som en dialogisk aktivitet sett i lys av musikalske begreper.

Valg av tema for oppgaven

I mitt yrkesliv har musikk og veiledning stått sentralt. Opp gjennom årene har jeg tilegnet meg ferdigheter og innsikt i fagene med tanke på å høyne kvaliteten i undervisning og veiledning. Reflekterende tankevirksomhet har da vært nært knyttet til det enkelte arbeidsområde. Ved valg av masteroppgave pendlet jeg mellom disse to områdene. Et spørsmål fra Aksel Hugo ¹ ble avgjørende for mitt valg av tema: ”Kan du se at disse to fagområdene er beslektet?” Ettersom lytting og samspill er en nødvendig sjelsholdning i veiledning, har jeg som veileder for lærerstudenter anende erfart at jeg benytter min musikalske erfaring. Det oppstår en klang mellom student og veileder, iblant en dissonans og andre ganger en konsonans. Samtalens forløp kan oppleves som et musikkstykke med hovedtema og sidetema. Selv om jeg kunne nevne mange analogier av denne art, så jeg at det er lang vei fra anende erfaring til vitenskapelig dokumentasjon. Bengt Molander har forsket på hvordan *taus kunnskap* ligger til grunn for handling hos yrkesutøvere. Han refererer til Michael Polyanis uttrykk ”We know more than we can tell” (Polyani i Molander, 1993, s. 37). Molander omtaler den tause kunnskapen som ”embodied knowledge”; den sitter i kroppen. Mitt spørsmål var om jeg kunne make å kle kunnskapen i ord som gir mening for andre.

¹ Leder av Masterstudiet

Jeg måtte gå mange runder før jeg fikk tillit til at det lar seg gjøre å koble sammen disse to fagområdene i en masteroppgave. Oppmuntret av at pedagogisk aksjonsforskning har som mål å utvinne kunnskap fra egen yrkeserfaring, valgte jeg å forske med musikalske briller på temaet veiledning. Det ga meg impulser til å se mitt virke i et nytt perspektiv.

Hvorfor forske ut fra en smal vinkling på et stort og omfattende område?

I første del av masterstudiet, våren 2006, gjennomførte jeg et pilotprosjekt i form av en spørreundersøkelse blant 3. års lærerstudenter i anledning deres praksisperiode. Det gikk ut på å undersøke om musikalske grunntrekk finnes i vanlig klasseromundervisning. Jeg fikk et omfattende materiale å arbeide med, og det viste seg at de involverte likte å arbeide med problemstillingen. Selv studenter som betegner seg som umusikalske, fant glede i å delta i undersøkelsen. Én begrunnet det med at han oppdaget sin egen kreativitet gjennom å fokusere på det musikalske i utvidet betydning. Ved to anledninger har jeg i løpet av høsten 2006 holdt innlegg om hvordan musikalske trekk kan gjenkjennes i veiledning. Begge ganger var tilhørerne skolerte og aktive veiledere. Uten å overdrive må jeg si at tilhørerne ble begeistret, kanskje mest fordi at de så sine egne veiledningserfaringer i et nytt lys. De fleste mennesker blir begeistret og animert når de deltar i eller berøres av noe kunstnerisk. Adjektivet begeistret stammer fra det tyske ordet Geist (ånd) og betyr beåndet. Å bli animert vil si å bli sjelelig berørt. Begeistring og sjelelig engasjement er viktige faktorer i veiledning. Den foregår i en dialogisk ramme hvor deltagerne gjensidig skaper innsikt. Det kan i seg selv betraktes som en kunstnerisk og ”vitenskapende” akt. I vår tid opptrer kunst og vitenskap i stor grad på hver sine arenaer. Mitt anliggende er å finne ut om en kunstnerisk innfallsvinkel kan egne seg til å kaste lys over fagfeltet veiledning. Formålet er å utvinne innsikt som kan føre til høynet bevissthet i veiledningsarbeid, i første omgang for egen del, men også med håp om at det kan vise seg verdifullt for andre.

Har andre forsket på dette området før?

I Aftenposten den 27.10.06 forteller Karsten Alnæs at en gruppe fra det europeiske kulturparlamentet har overlevert en utredning til presidenten i EU-kommisjonen, der man med referanse til bred forskning godtgjør at kunst kan spille en avgjørende rolle som inspirator, fornyer og drivkraft innenfor næringsliv, økonomi, politikk og sosialt liv. Et flertall av prosjektene kartlegger betydningen musikk og sang kan ha i behandling av psykiske og fysiske lidelser. At ledelse, økonomi, filosofi og menneskelig samhandling kan betraktes ut

fra musikalske synsvinkler beror i flg Alnæs først og fremst på at man gjennom kunsten kan utvide erkjennelsen av det menneskelige rom.

Mer inngående har jeg studert utgivelser av to samtidsforskere, Liora Bresler og Daniel Stern, som vil bli nærmere presentert. Bresler hevder at forskere kan profitere på en musikalsk tilnærming ved vitenskapelig utredning av allmenne fenomener og vice versa at musikere kan høyne sin utøvelse ved hjelp av en vitenskapelig tilnærming. Sterns studier av kommunikasjon hos spedbarn og erfaring fra psykoterapeutisk behandling viser klare paralleller mellom musikk og mellommenneskelig samvær. Fordypning i deres funn og måter å tenke på har gitt meg en bekreftelse på at musikken kan være en fruktbar innfallsvinkel for tilnærmingen til ethvert forskningsfelt og i særdeleshet ved studium av menneskelig samhandling.

Oppgavens oppbygning

Mitt utgangspunkt er i praksisfeltet, i veiledning av lærerstudenter og da med særlig henblikk på hvordan veiledning kan ses i lys av musikalske begreper. Som bakgrunn for de konkrete undersøkelsene vil jeg i kapittel I belyse områdene veiledning, dialog og musikk ut fra teoretisk bakgrunnsmateriale. Veiledning vil bli drøftet i lys av tradisjonelle tilnæringsmåter i norsk lærerutdanning. En gjennomgang av sentrale trekk i dialogfilosofien vil danne bakgrunn for at det dialogiske aspektet i veiledningen tillegges betydning. Musikk vil bli belyst ved en kortfattet musikkhistorisk gjennomgang og ved filosofiske og musikkestetiske betraktninger. Ettersom mitt praksisfelt er i en steinerpedagogisk sammenheng, blir Rudolf Steiners musikk- og menneskesyn fremstilt og drøftet. Med referanse til Liora Bresler vil en musikalsk innfallsvinkel til forskning bli lagt frem. I kapittel II gjøres det rede for metode. Kapittel III er viet utvalgte funn fra et pilotprosjekt hvor jeg gjorde en spørreundersøkelse blant praksisstudenter ved Rudolf Steinerhøyskolen våren 2006. Her finnes materiale som i ettertid har fått innflytelse på mitt veiledningsarbeide. I kapittel IV tar jeg utgangspunkt i egen veiledningspraksis. En transkribert og vedlagt veiledningssamtale blir analysert i lys av musikalske begreper. Enn videre blir innhold og prosesser i veiledningssamtaler belyst ved eksempler. Kapittel V inneholder avrundende refleksjoner.

Kapittel I – TEORI

I dette kapitlet vil jeg belyse tre sentrale områder i mitt forskningsfelt: Veiledning, dialog og musikk. To av områdene, veiledning og musikk, angis allerede i oppgavens tittel.

Underveis har jeg erfart at det dialogiske aspektet får en sentral rolle når jeg studerer veiledning fra en musikalsk innfallsvinkel. Av den grunn velger jeg å klarlegge dialogen i et teoretisk perspektiv.

Veiledning

Mentor - veileder

Ordet *mentor* har en mytisk betydning og stammer fra det klassiske eposet, Odysseen, hvor Menthor var en ungdomsvenn av Odyssevs. Sistnevnte ga Menthor til oppgave å ta vare på sitt hjem og se etter sin sønn mens han var ute på krigstokt til Troja. Ved hjemkomsten åpenbarte gudinnen Athene seg i Menthors skikkelse og hjalp Odyssevs ved bekjempelse av frierne som gjorde kur til hans kone, Penelope. Menthor har en forbindelse med visdomsgudinnen Athene og kan tolkes som en hjelpende makt som beskytter sjelen mot villfarelser og fristelser i omverdenen.² I denne sammenhengen tilskrives mentor en åndsnærværende og beskyttende gest i privatlivets sfære som ligger fjernt fra mentors oppgave overfor en voksen student. Men det er lett å se paralleller til de to hovedområdene som danner grunnlag for veiledningssamtalene, nemlig undervisningspraksis og oppgaveskriving. Veilederen skal hjelpe studenter inn på rett spor slik at de ikke havner i et uføre. Betegnelsen mentor blir i våre dager brukt om en person som gir råd til andre på bakgrunn av sin kunnskap og erfaring. I oppgaven velger jeg å bruke betegnelsen veileder istedenfor mentor.

Fagveileder - livsveileder

Inge Eidsvåg skriver om det å være veileder i sin bok "Den gode lærer i liv og diktning" (2005, kap. IV). Han reflekterer over ulike måter å tolke ordet "vei-lede" på. En veileder er en som både går sammen med studenten og som viser vei. Når det gjelder faglig veiledning, betyr det at veilederen må kjenne landskapet, fagets hovedveier, dets skilter og kjøregregler.

² Opplysningene om mentor kommer fra kapittel 5, "Läraren som själavårdare" i Dahlin, Ingelmann og Dahlin, 2002.

Ettersom faglig dyktighet er en forutsetning for tillit, betyr det at veilederen må kjenne fagets hovedveier. I tillegg til det faglige vil det også være en eksistensiell dimensjon i veiledningen. Veilederen blir også en livsveileder. Med idealer fra Sokrates kan veilederen oppfatte seg som en jordmor som gjennom samtalene kan hjelpe studenten til å forløse egne tanker. Ved å stille de riktige spørsmålene, oppdager veilederen ofte at studenten har svaret inni seg. En veileder skal selvfølgelig også gi råd, men først sent i prosessen, og helst når han har blitt spurt. Eidsvåg påpeker at når studenten søker råd i en tidlig fase, er det som oftest noe annet han ønsker, nemlig hjelp til å klare opp i sine egne tanker. Det skjer best i form av aktiv lytting og samtale slik at den som blir veiledet etter hvert hører sin egen stemme og finner sin vei.

Nærhet og distanse

Ideelt sett kommer en student til veiledning med tillit, og han betror iblant sine personlige tanker og erfaringer. Det innbyr til varme fra veilederens side, og veilederen bør søke å opprette en profesjonell nærhet. Veilederen må skille mellom sin person og den rollen han har. Mellom ham og studenten vil det være en ubalanse i kunnskap, erfaringer og modenhet, og det er opp til veilederen å finne det riktige forholdet mellom nærhet og distanse. Veilederen bør hegne om studentens frihet gjennom å opprette en viss avstand. Da blir det lettere for studenten å heve sin stemme til protest når han har behov for det og enklere for læreren å komme med korrigerende spørsmål.

Taktfullhet

Å sette opp en stikkordliste for hva veilederen kan tillate seg og ikke, vil være umulig ettersom alle livets avskygninger dukker opp i veiledningstimene. Det mest brukbare uttrykket jeg kan oppdrive, er taktfullhet. Gadamer sier: "Det ligger i taktfullhetens natur at det er vanskelig å angi nøyaktig hvordan den taktfulle bør oppføre seg i enhver situasjon" (Gadamer i Svare, 2006, s. 103). Ordet *takt* kan som metafor relateres til to områder. Helge Svare setter takt i forbindelse med berøringssansen og sier at en taktfull person er en som forsiktig føler seg frem i verden.

Er landskapet mørkt og uoversiktlig, marsjerer hun ikke frem som et kompani soldater i angrep, men tar forsiktig ett skritt om gangen. Langsamt og varsomt undersøker hun sine omgivelser. Møter hun en lukket dør, river hun den ikke opp for å se hva som er bak, hun banker forsiktig på og venter for å se om noen lukker opp (Svare, 2006, s. 103).

Takt er også et kjernebegrep i musikken. Det kommer av det latinske ordet *tactus* som betyr slag. Taktinndelingen uttrykkes ved en brøk hvor nevneren betegner hvilke noteverdier som regnes som taktenhet og telleren hvor mange av disse det går i en takt. Lovmessigheten er at første taktdel etter taktstrekken er den sterkeste betonte og den siste er lettest. Det gir musikken et visst preg. For å være i samklang med hverandre må musikerne holde seg til taktens lovmessige rammer og lytte til hverandre. Uttrykket ”god takt og tone” brukes om det å finne rette målestokken i sin adferd.

Veiledningsteorier og strategier

I lærerutdanning treffer vi studenter med mangslungen bakgrunn og erfaring, og de har ulike alder. Til grunn for studieopplegg, oppgaveskriving og praksis ligger det en klar og allmenn utviklingsdynamikk med tanke på at den enkelte skal erobre tenkning, holdninger og ferdigheter som nødvendig grunnlag i fremtidig yrkesutøvelse. Alle studenter har en høyskolelærer som individuell veileder. I undervisningspraksis vil studentene dessuten få veiledning av sin øvingslærer, og da er veiledningen rettet mot den konkrete praksisgjennomføringen. Aldersforskjell hos studentene og individuelle forhold tilsier at veiledningen må få et individuelt preg. Meg bekjent finnes det ingen definitiv steinerpedagogisk veiledningsteori å vise til.

Som bakgrunn for min tilnærming til veiledning vil jeg kaste lys over sentrale veiledningstradisjoner som har vært retningsgivende i norsk lærerutdanning. Det finnes en overveldende mengde litteratur om veiledning og rådgivning, og noe interessant er det hos alle. Kaare Skagen gir en analyse og kritikk av norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning (2000). Han refererer til Torgeir Bue som var en av pionerene i Norge innen pedagogisk veiledning fra 1950 - 1970. Bue karakteriserte den tids veiledning som snever, teknisk og autoritær, og han hevdet at den kun førte til strategisk etterherming. Veiledningen var influert av den behavioristiske tenkningen som var retningsgivende i perioden fra 1950 - 1975. Synlige resultater ble tillagt betydning, og det prosessuelle var et ikke-tema. Som lærerstudent på begynnelsen av 70-tallet fikk jeg erfaring med å tilpasse meg øvingslærerens manerer. Den gang ble refleksjon tillagt liten betydning, og det tok år før jeg ble meg selv og min praksisteori bevisst.

Handal og Lauvås introduserte handlings- og refleksjonsmodellen hvor det vektlegges trygghet, symmetri og balanse i relasjonen mellom veileder og student. Modellen er basert på

en humanistisk forståelse som fokuserer på de følelsesmessige og moralske sidene i personligheten. Studenten får valgmuligheter og må samtidig ta ansvar for egne valg. Læreprosessen anses som det viktigste. Veiledningsprosessen skal få den veiledede til å reflektere over egen praksis slik at han kan se sammenheng mellom praksis og teoretiske/praktiske begrunnelser samt etiske og moralske konsekvenser. Modellen nedfelles i tre nivåer:

- Handling
- Kunnskap og teori
- Verdier, etikk og moral

Skagen ser modellens sterke sider, men påpeker at den kan bli for individuell og at veileders kompetanse blir satt i skyggen. I flg Skagen blir veilederens brede erfaring og innsikt sekundær i forhold til studentens prosess. Jeg innser faren for at veilederen kan reduseres til å bli en tilrettelegger, men jeg har erfaring med at handlings - og refleksjonsmodellen ikke nødvendigvis må styre i den retning. At veilederen tar utgangspunkt i studentens prosess forhindrer ikke at veilederen kan dra nytte av egen erfaring og kunnskap. Det handler om at veilederen er våken og aktiv. Hvis han er opptatt av å følge en bestemt veiledningsmetode på en strikt måte, fører det lett til at han mister sin integritet og vurderingsevne. I mitt virke har modellen til Handal og Lauvås vært retningsgivende for synet på veiledning som en dialogisk aktivitet hvor studenten blir gitt både frihet og ansvar.

Veiledning vil alltid involvere komponentene innhold og samspill. Innholdet dreier seg om at noe skal utredes, bli kastet lys over eller besluttet. Samspill foregår på minst to plan: Samspillet i samtalen og studentens samspill med undervisningens innhold. Det vil variere hvilken av de to som blir toneangivende, alt etter hvem som veiledes. Den konkrete tilnærmingen i veiledningssamtalen skjer alltid på en viss måte om den er bevisst planlagt eller ei. Etter en tids erfaring som veileder merket jeg at visse strategier egnet seg bedre enn andre. Alt etter hvem som ble veiledet og hva målet for veiledningen var, skiftet jeg mellom å bruke flere.

Jeg vil vie oppmerksomhet til fire veiledningsstrategier som jeg har hentet inspirasjon til hos Tron Inglar (Inglar, 1997). Han beskriver sine strategier ved å se både undervisning og veiledning i relasjon til fire vidt forskjellige pedagogiske retninger:

1. Formidlingspreget veiledning

Den benevnes ofte som mål/middel - pedagogikk og tar sitt utgangspunkt i en naturvitenskapelig og positivistisk tenkemåte. Veilederen formidler faktiske kunnskaper til studenten. Forståelse for kunnskapen og prosesser knyttet til den må studenten selv ta hånd om. Denne type veiledning kan få preg av at veilederen er den som vet og kan og at han vil formidle det til studenten uten at han har bedt om det.

2. Proessorientert veiledning

Denne type veiledning er fundamentert i et humanistisk menneskesyn som tilsier at kunnskap er person- og kontekstavhengig. Mennesker er subjektive og oppfatter verden fra sitt ståsted, og opplæringen bør tilpasses den enkeltes forutsetninger. I dialogform søker veileder og student å få frem ulike perspektiver. Begge parter er likeberettiget til å komme med innspill i dialogen. Det bidrar til at den som veiledes får et eierforhold til kunnskapen. Innholdet i veiledningen vil alltid være viktig, men her inntar prosessene en sentral posisjon.

Eksempel på spørsmålsformulering og hva veilederen søker å styrke hos studenten:

Spørsmålsstilling	Hva veilederen søker å få frem
Kan du beskrive hva du har gjort?	Oppfatning av situasjonen
Hvordan virket det?	Den andres opplevelse og vurdering
Hva skyldes det?	Begrunnelser
Har du alternativer?	Fantasi og initiativ
Hva vil du fremtidig gjøre i en tilsvarende situasjon?	Evne til utvikling

3. Gestaltorientert veiledning

Gestaltorientert veiledning står også inne i en humanistisk tradisjon, og den har mange likhetstrekk med den proessorienterte. Her tillegges opplevelsesaspektet stor betydning. Å oppleve og oppdage står sentralt, og det legges vekt på samspill mellom tanke og følelse. Det vil si at veilederen søker å få tak i studentens opplevelse for å hjelpe ham til å bevisstgjøre seg selv i situasjonen (Myhre, 1992, s. 324).³

I mange lærebøker vises et bilde med former i sort og hvitt. De som ser på bildet kan oppleve to forskjellige motiver avhengig av hva de fokuserer på, det hvite eller det sorte. De

³ Myhre refererer til George Isacc Brown bok Human goes for human learning: An introduction to confluent education, 1971.

ser enten en hvit vase eller to ansikter. Tilsvarende kan vi i veiledning se at studentens fokusområde er helt avgjørende for hans innsikt. Veilederen blir en katalysator i studentens læringsprosess, en som hjelper ham til innsikt i egne tanker og følelser. Veilederen må være oppmerksom og merke seg studentens stemmebruk, kroppsspråk og andre affektive uttrykk.

4. Kritisk veiledning

Ordet kritikk har for mange en negativ klang. Det blir forbundet med å kritisere, med å se det skakke og skjeve. Ordets opprinnelige betydning er mer nøytralt. Å kritisere betyr å skjelne, dvs granske så nøye som mulig slik at man ser både de sterke og svake sidene. I teaterkritikk brukes ordet fortsatt i den opprinnelige betydningen. Kritikerer henter frem både det positive og det negative. Et kritisk grunnsyn har mange fellestrekk med et humanistisk syn.

Hovedforskjellen er den problematiserende holdningen og at den innebærer et kritisk samfunnsengasjement. Grunntanken er at man skal være reflekterende, noe som kan virke frigjørende i forhold til tradisjoner. Paolo Freire som lanserte *frigjøringsmodellen*, fremhever kritisk tenkning som det motsatte av naiv tenkning.

Inglar hevder at ingen av disse veiledningsstrategiene kan pekes ut som best eller dårligst. Jeg er enig med ham i at det vesentlige er å ha kjennskap til dem. Det gir veilederen et bredt spilleregister og gjør ham mer bevisst i sin fremgangsmåte. Hvis han eksempelvis veileder en student som spør om hjelp til å finne klarhet i undervisningsinnholdet, kan han med rette formidle opplysninger ut fra sin faglige innsikt eller vise studenten til gode kilder.

Møter han en usikker student, vet han at det egner seg dårlig å starte med en kritisk metode ettersom det med stor sannsynlighet vil stille studenten i enda større forlegenhet.

Som veileder velger jeg å være pragmatiker i den forstand at jeg velger den strategi som egner seg best for situasjonen.

Dialog

Etymologisk har ordet *dialegomai* gresk opprinnelse og betyr å *samtale* (dia = gjennom; logos = ord, fornuft). Dialogen som kommunikasjonsform tillegges i dag stor betydning på mange arenaer, bl.a. i politikk, pedagogikk og som menneskelig omgangsform. En dialog kan ha ulike formål. Den kan blant annet være en hverdagslig samtale i familien eller et middel til å

fremme innsikt om en bestemt sak, for eksempel i et arbeidskollegium. Her har vi eksempler på uformell og formell dialog. En veiledningssamtale må oppfattes som en formell dialog idet den har et bestemt formål og deltagerne har klart definerte posisjoner. Det faglig asymmetriske forholdet mellom student og veileder gir sistnevnte et ansvar. Veilederen er tilstede som lytter, og samtidig er han et profesjonsmenneske som skal hjelpe studenten i hans utvikling frem til et yrke. I læreryrket inngår så vel faglig ferdighet som menneskelig modenhet. Det vil gjenspeiles i veiledningen hvor faglig utvikling og personlig modning virker i et samspill.

Her vil jeg vie oppmerksomhet til Sokrates, David Bohm, Martin Buber og Daniel Stern som alle har vært betydningsfulle for min forståelse av dialogens iboende muligheter i veiledningssamtale. De har på hver sin måte bidratt til å kaste lys over hvilket potensiale som ligger i dialogen som samvær og erkjennelsesform.

Den sokratiske dialogen

Velkjent er dialogene som utspilte seg mellom Sokrates og hans samtalepartnere, og som Platon nedtegnert og reddet for ettertiden. Mor til Sokrates var jordmor (*maia*), og Sokrates bedrev samme kunst (*maienutikk*), men på et annet område. Han ble gjennom sine dialoger en tankens fødselshjelper. Han utøvde sitt kall som til sist kostet ham livet. Hans oppgave var å hente latent kunnskap frem i lyset, å hjelpe mennesker til å forløse sine tanker.

Sokrates: ”De som flokkes om meg, frembyr ganske samme bilde som de fødende: de har veer og plages av villelse dag og natt, enda mer enn de fødende. Å vekke og stille disse veer, det makter min kunst. Treffer jeg derimot på slike, og det hender, som ikke går svanger med noe, da sender jeg dem over til Prodikos og andre vise og gudbenådede opplysningsmenn” (Sokrates i Wyller, 1985).

Den sokratiske dialogens grunnleggende prinsipper innebar å vekke deltagerne til tankens klarhet vedrørende etiske og moralske spørsmål. Kunnskap ble ikke formidlet fra lærer til elev, men ble avlet i den enkelte deltager ved hans egen anstrengelse. La meg hente frem grunnleggende trekk i dialogen slik jeg finner den karakterisert av Bengt Molander (Molander, 1993, kap. 4):

- Dialog er en aktivitet.
- Den trenger ikke primært å ende opp med fullgode og avsluttede forklaringer, men virker aktiverende på deltagerne og tilhørerne.
- Deltagerne er likeberettiget til å komme med innspill.
- Den er en modell for kunnskapsdannelse.
- Kommunikasjon oppstår og leder til gjensidig forståelse og fellesskap.
- Målet er å skape ny innsikt samt å hente frem kunnskap og innsikt som deltagerne allerede har.

Disse punktene kan den dag i dag stå som rettesnor for veiledning. Når veiledning er rettet mot undervisningspraksis og oppgaveskriving, er det av den aller største betydning at studenten får et eierforhold til kunnskapen. Den skal berike hans videre arbeid. Undersøkelser viser at veilederen bruker mest taletid i veiledning, og det kan synes å stå i strid med et av dialogens innebygde krav om at deltagerne er likeberettiget til å komme med innspill.

I veiledning er det et asymmetrisk forhold mellom deltagerne hva gjelder fagkunnskap, og man kan da spørre seg om den erfarne må avstå fra å bringe sin fagkunnskap inn i veiledningen for at en reell dialog skal oppstå. Når samtalene bygger på en fenomenologisk tilnærming hvor man tar utgangspunkt i et fenomen som skal belyses, vil jeg hevde at problemet ikke er vesentlig. Ingen skal overbevises om noe, men man søker i en felles bestrebelse å utvinne kunnskap. Det er en fordel at veilederen har kunnskap og erfaring som gjør ham i stand til å stille sentrale spørsmål eller henvise til gode kilder for å utdype det aktuelle temaet.

I den sokratiske tradisjonen lå hovedvekten på å hente frem tankene og å kle dem i ord. I ettertid har denne tiden blitt betegnet som ”tenkningens vugge”. Tenkningen ble født i det enkelte menneske. Fra Sokrates´ tid og frem til våre dager har bevissthetsformene forandret seg totalt. I sin tid så den empiriske vitenskapsmodellen dagens lys, og den fikk stor gjennomslagskraft i naturvitenskapelige fag. Til en viss grad har den også satt sitt preg på de humanistiske fagene. Den moderne eksistensialfilosofien kan ses som en reaksjon på de empiriske vitenskapers generaliseringer som reduserte enkeltmennesket til å bli gjennomsnittsmenneske, et eksemplar av menneskeheten. Bl.a. var filosofen Søren Kierkegaard opptatt av at vi er mennesker i særdeleshet og ikke i alminnelighet (Fløistad, 1991). Idealer fra den sokratiske dialogen har overlevd alle –ismer og brukes i filosofisk praksis og på ulike læringsarenaer den dag i dag.

Den bohmske dialogen

Som forsker i både naturvitenskapelig og humanistisk tradisjon la David Bohm merke til at forskere hevdet at de søkte etter en objektiv sannhet i vitenskapen, men i virkeligheten la han merke til at de ofte kom i konflikt med hverandre. Den viktigste årsaken til konfliktene mente han å finne i den tankemessige tilnærmingen. En typisk fremgangsmåte for Vestens forskere er å dele opp og analysere den virkeligheten de vil skaffe seg kunnskap om. Resultatet blir et oppsplittet og fragmentert bilde av verden. Bohm innså betydningen av å se verden som en helhet med et mangfold av nyanser som glir over i hverandre. En tenkning som ensidig baseres på analyse, er ute av stand til å se fenomenene i en større sammenheng. Videre hevdet Bohm at den nevnte tenkemåten har ført til at vi har en naturlig tendens til å ta for gitt at problemene vi møter, befinner seg utenfor oss selv. I virkeligheten har problemene sin rot i vår tenkemåte, og den må endres for at vi skal komme videre. Bohm mente at dialogen kan bidra til det.

Under innflytelse av den indiske filosofen J. Krishnamurti utviklet Bohm sin dialogfilosofi. Dialogen starter med at lederen sier noe om hva slags dialog de er på vei inn i, og han inviterer de andre til en innledende dialog om dialogen. Ut fra et ønske om mangfold av holdninger og tankeretninger i en dialoggruppe, så han gjerne at den besto av 20 til 40 deltagere. Sannsynligheten øker for at det oppstår brytninger mellom de forskjellige tenkemåtene når gruppen er så stor. Når alle er likeberettiget til å komme med innspill, fører det lett til frustrasjon. Bohm betraktet mangfoldet og frustrasjonen som nyttige innslag i dialogen ettersom de skaper en helt spesiell bevisstgjøring. Denne oppvåkningen skal i sin tur gjøre det mulig for gruppen å bevege seg mot en ny bevissthetstilstand som får preg av helhetlig samtenkning (Svare, 2006, kap. 10).

Selv om den bohmske dialogen foregår i en annen ramme enn veiledningssamtalene, finner jeg inspirasjon i hans ideer. Hans perspektiver på helhetstenkning, meningsmangfold og frustrasjon som en kime til ny forståelse hos deltagerne vil bli drøftet i oppgavens praktiske del.

Martin Buber

Martin Buber var universitetslærer og filosof. Hans mest leste bøker har titlene I and Thou og Man and Man. Boktitlene signaliserer at relasjoner og eksistens er sentrale temaer. I et forhold konfronteres jeg med et individ, en tanke eller en gjenstand. I Bubers dialogiske filosofi står forskjellen på forholdet *Jeg - Du* og forholdet *Jeg - Det* sentralt. *Jeg - Du* - relasjonen representerer et møte hvor dialog kan oppstå når partene går inn med hele sitt vesen. At de involverte legger alle sine fordommer og forbehold bak seg er en forutsetning.

Vesensforskjellig er *Jeg - Det* - relasjonen. Her betrakter jeg den andre på avstand og erfarer ham på en gjenstandsaktig måte i stedet for å oppleve ham med sitt menneskelige nærvær.

Grunnordet *Jeg - Du* kan kun udsiges med ens hele væsen. Samlingen og sammensmeltningen til ens hele væsen kan aldrig ske af egen kraft, ej heller uden. Ved Du'et bliver Jeg til. Idet jeg bliver til siger jeg Du. Alt virkeligt liv er møde (Buber, 1964, s. 19).

I en veiledningssamtale møter to *jeg* hverandre omkring et saksforhold. Saken skal belyses, og den henger alltid sammen med deltagerens personlige liv og erfaringer. Hvis veilederen ensidig ser samtalen som et middel til f.eks. å skape best mulig struktur i praksisundervisningen, kan han lett komme til å betrakte studenten og selve saken som et *det*. At et *jeg - du* - møte finner sted er vesentlig, og det påligger veilederen et ansvar for å finne den hårfine balansen mellom saksforhold og personlig tilnærming.

Daniel Stern

I forhold til det dialogiske aspektet i veiledning har jeg i Daniel Sterns bok Det nåværende øyeblikk i psykoterapi og hverdagsliv funnet to viktige begreper; *nåværende øyeblikk* og *intersubjektivitet* (Stern, 2004). Som eksempel på et nåværende øyeblikk kan vi tenke oss det lille tidsrommet som følger etter spørsmålet: "Kan du helhjertet gå inn for det du har foreslått?" Et vell av følelser og tanker vekkes hos den det angår. I det påfølgende øyeblikk vil affektive uttrykk som bevegelser, ansiktsuttrykk, synsretning, stemmeklang m.m. samt ordenes meningsinnhold danne grunnlag for den forståelse de involverte kan oppnå. De befinner seg i et nå som får farge av fortiden og som vil ha betydning for fremtiden. Her finnes grunnlag for en dynamisk dialog.

Nåværende øyeblikk er en betegnelse på den subjektive, psykiske opplevelse en person blir oppmerksom på i gitte situasjoner. De nåværende øyeblikk som er av vesentlig betydning i veiledning, er de som oppstår når mennesker etablerer en form for mental kontakt som han kaller intersubjektiv kontakt. Et nåværende øyeblikk har en karakter som Stern sammenligner med en musikalsk frase og dens dynamiske karakter. Vitalitetsaffektene som utfolder seg i øyeblikket kan beskrives med ord som aksellererende, avtagende, eksploderende, ustabil, energisk osv, og de forekommer i polyfone og polyrytmiske former.

Ved studier av spebarns kommunikasjon med omsorgspersoner har Stern registrert en tidlig form for intersubjektivitet. Spebarn kan spontant ta del i en annens sinnstilstand lenge før talespråket er utviklet, og de kan respondere på en adekvat måte. Som voksne mennesker tyr vi oftest til et godt utviklet vokabular når vi skal gjøre rede for tanker og hensikter. Stern fremhever den ordløse kommunikasjonens betydning i mellommenneskelig forståelse i alle livsfaser. Når reaksjoner blir verbalisert, oppnår samtalepartene en fyldigere forståelse av saken de drøfter og den enkeltes relasjon til den (Stern, 2004).

Oppsummering

Fra sitt historiske ståsted har de fire omtalte personene gitt vesentlige bidrag til forståelse av dialogen i mellommenneskelige forhold. I mitt virke som veileder har oppmerksomheten på det dialogiske aspektet tiltatt med årene. Min utviklingsgang kan beskrives i lys av to stikkord: Innhold og dialog. De første årene var jeg mest fokusert på innholdet i veiledningssamtalene og sørget for at alle eventualiteter vedrørende f.eks. studentenes praksis ble drøftet. Jeg var hjelpsom med å skaffe frem undervisningsmateriale etc. Gradvis har min måte å veilede på gått mer i retning av det sokratiske idealet å stille spørsmål. Når man spør, må man også tåle å få uventede svar. Jeg samtykker med Bohm i at et meningsmangfold gjør dialogen rikere, og i veiledning søker jeg å gi rom for studentens innfallsvinkler. Bubers dialogiske tilnærming går i retning av det religiøse område ved at han fokuserer på å møte den spesifikt menneskelige dimensjonen hos den andre. Å møte det enkelte menneske i dets unike kontekst blir ytterligere gitt mening ved Sterns psykodynamiske innfallsvinkel. Veiledning er en læringsmetode som i og for seg kan være ganske rasjonell og planlagt. Den dialogiske veiledningen innebærer en åpen og kreativ tilnærming som grenser opp til kunstnerisk aktivitet. På lignende måte som vi kan tale om undervisningskunst, er det nærliggende å tale om veiledningskunst. For egen del har jeg registrert et likhetstrekk ved den dialogiske

veiledningsformen og kunstnerisk aktivitet: Jeg trettes ikke ut, tvert imot får jeg krefter av samtalene.

Musikk

Musikk i et historisk perspektiv

På bakgrunn av at jeg har valgt musikk som innfallspor til temaet veiledning, vil jeg i dette kapitlet belyse typiske aspekter av fenomenet musikk som det har kommet til uttrykk i forskjellige tidsepoker og slik det har blitt gjenstand for forskning i den vestlige tradisjonen. Et mer utførlig underkapittel er viet til å belyse Rudolf Steiners tanker om musikk. Ettersom disse er nært knyttet til menneskets sjelelige vesen og dets sansning, har disse temaene fått plass i samme avsnitt. Dernest vil jeg se på hvordan forholdet mellom kunst og vitenskap har forandret seg gjennom tidene. Da jeg har valgt en lyttende innfallsvinkel i min undersøkelse, har hørsel kontra syn aktualisert seg som tema. Liora Breslers funn angående musikkens betydning for forskningstilnærming vil bli referert. Til sist vil jeg foreta en oppsummering med det for øye å vise hvilken relevans disse innfallsvinklene kan ha for den praktiske delen av oppgaven i kapittel IV og V.

Musiske kunster

Vår musikkterminologi har mange begreper som stammer fra den greske antikken: Tone, harmoni, rytme, kor, orkester og ikke minst ordet musikk. At antikkens musikktenkning har hatt avgjørende betydning for europeisk musikkforståelse frem til vår tid, belyses av Ove Christian Sundberg. I dette kapitlet bygger jeg på hans materiale (Sundberg, 2000).

I våre dager oppfattes musikk som en kunstnerisk ytringsform. I grekernes livsvirkelighet sto musikk for noe mer altomfattende, og ble kalt *mousiké*, på norsk *det musiske*. Det dekket mer enn vårt begrep musikk ettersom det omfattet språk, diktning og dans foruten tone - kunsten. Den greske myten om musenes fødsel forteller om det musiske som en gudenes gave til menneskene. Myten forteller at da Zevs hadde latt verden skape og ordne, så samlet han gudene om seg for å høre hva de syntes. De sto i stum beundring, men etter en tid fremholdt de at det fremdeles var noe som manglet. Dette noe var det musiske, tilværelsens stemme, som kunne lovprise denne herligheten i ord og toner. For å dekke dette grunnleggende behov forente Zevs seg med minnets gud, Mnemosyne, og avlet musene, ni i tallet. De danner en

sluttet enhet som understrekes ved at de utgjør et kor som synger og danser under Apollons ledelse. De musiske kunster fikk sitt navn ut fra at de skapt under guddommelig påvirkning. Uten det musiske opplevdes skaperverket som ufullendt. Slik uttrykker myten det musiskes rot i tilværelsens orden. Her vil jeg trekke frem fire karakteristiske grunntrekk ved de kunstytringene grekerne kalte musiske:

- 1) De utfolder seg i tid
- 2) De har nær tilknytning til fenomenet bevegelse
- 3) De har karakter av aktivitetsform/handlingsforløp/prosess – De har forløpskarakter
- 4) De etablerer seg gjerne som en fellesskapsform

Kulturhistorikeren Johan Huizinga hevder at de musiske kunster har et lekende element i seg, og det henger sammen med at det musiske er så sterkt preget av handlingsforløp, mens de bildende kunster er mer statiske og manifesterer seg i rommet.

Musikk som dannelse

Pythagoras var den første som oppdaget den universelle lov om gjensidig tiltrekning mellom himmellegemene, og han talte om sfærenes harmoni. Han hevdet at musikken kan være en hjelper til å forstå kosmos og at mennesket gjennom musikken kan erkjenne de grunnleggende prinsipper i tilværelsen. Konkret tenkte han seg at universets planeter på sin ferd gjennom rommet frembrakte en sfærenes musikk som var uhørbar for det menneskelige øre og at den jordiske musikken er en gjenklang av den kosmiske musikken.

Pythagoras benevnte den sammenholdende kraft *philia*, *vennskap*. *Philia* forener naturens elementer i et harmonisk fellesskap og opprettholder planetenes orden på himmelhvelvet. *Philiakraften* kommer til uttrykk i jordisk sammenheng når mennesker finner sammen i empatisk vennskap, når de søker å forstå og understøtte hverandre. Ord som filharmoni og filantrop har sin opprinnelse i det greske. Musikkens sentrale plass i gresk livs- og virkelighetsfølelse fikk den største betydning for dens plass i undervisning og samfunnsdannelse. Musikken ble av både Pythagoras og Platon tillagt metafysiske muligheter som speilbilde av tilværelsens orden og mening.

Etoslæren som stammer fra pythagoreerne, ga musikken høy status i oppdragelsen. Grunntanken i etoslæren er at bestemte melodibevegelser og rytmer har iboende kvaliteter som skaper tilsvarende sinnsbevegelser i lytterens sjel. Musikk betyr alltid noe, den står for sjelelige holdninger og virker alltid positivt eller negativt på lytteren (Benestad 1977, s. 18).

Platon skildrer i Staten at det enkelte liv må ses i lys av helheten, og at individ og stat er hverandres forutsetninger. Målet for den enkelte borgers sjelelige utvikling er å oppnå en sunn og harmonisk tilstand som setter ham i stand til å fungere i den samfunnsmessige og sosiale helheten. Det musiske i mennesket fikk sin oppdragelse gjennom spill og dans. To øvingsområder sto sentralt: I palestrikenes gymnastiske øvelser var siktemålet å oppøve styrke og smidighet hos den enkelte slik at han skulle bli sunn og sterk. I orkestriken, som var en ringdans, føyde den enkelte seg inn i fellesskapets rytme og bevegelse. Ringdansen var egnet til å oppøve individets evne til å føye seg inn i det sosiale fellesskapet. Disse to disiplinene var myntet på å styrke individet i seg selv og individet som samfunnsmenneske (Steiner 1971, s. 26 - 27).

Aristoteles tillia også musikken stor betydning i oppdragelsen og så den som et hjelpemiddel til sjelelig renselse, katarsis. Han var primært opptatt av musikken som opplevelse og begrunnet sitt syn ut fra empiriske og psykologiske funn. I motsetning til sine forgjengere forsket han i jordisk sansbare fenomener og søkte ikke å finne deres parallell i kosmos. Som skildringen viser, hadde musikken en sentral plass i antikken. Man så analogier mellom den kosmiske harmoni og den jordiske musikken, og likedan mellom musikken og menneskets sjelsliv. Det musiske ble betraktet som noe mer allmennmenneskelig enn musikkutøvelse. På lik linje med gymnastikk, matematikk og filosofi inngikk musikken som en del av menneskets dannelse.

Utviklingstrekk i den vestlige musikken fra middelalderen og frem til vår tid

I middelalderen sto musikken sentralt i religiøse sammenhenger. De gregorianske melodier hadde en så kolossal kraft at de impulserte den vestlige musikk gjennom tusen år. Plinius forteller at de kristne ved soloppgang sang til Kristus som til Gud. Hele tiden var det kristne budskapet målet, - musikken var bare et middel. Tenkeren Boethius (480-526) var fortrolig med hele den antikke verden og pythagoreernes lære. Han hadde forakt for alt virtuoseri, og for ham lå den høyeste musikalske utfoldelse ikke i det å synge eller spille, men i den meditative fordypelse. ”Musiker er den som har evnen til å vurdere.” Han stilte opp tre trinn på den musikalske rangstige (Benestad, 1976, s. 49):

1. Musica Instrumentalis – Det laveste trinn i rangordningen er den musikk vi frembringer med sang og instrumenter. For å være fullverdig måtte den rettes mot de høyere trinn
2. Musica Humana – Den indre menneskelige harmoni uttrykt i forbindelsen mellom sjel og legeme
3. Musica Mundana – Sfærenes harmoni, den harmoni som er fundamentet for hele verden, jord, stjerner og planeter

Etter tusenårsskiftet oppsto den første flerstemmighet. I århundrer hadde den horisontale linjen vært enerådende ved at musikken lød enstemmig eller som parallellsang. En vertikal harmonisk fornemmelse begynte å utvikle seg når stemmene frigjorde seg fra parallellføringen. Musikken fikk et indre rom. Bare i løpet av få århundrer utviklet polyfonien seg. I denne musikken var det solistiske utenkelig. Alle stemmer var like viktige, og ingen enkelt melodi i samklang hadde noen rett til å tre frem på de øvriges bekostning. Bare det overpersonlige fikk komme til uttrykk her.

Benestad sier at renessansemennesket ikke er noe entydig begrep, men at det var tidmessig å sette det enkelte individ i høysetet (Benestad, 1976, s. 69). Det enkelte menneskes musikk ble til. I operaen ble soloopptreden, den subjektive uttrykksmulighet, det viktigste ledd.

Forskjellige affekter kom til uttrykk. Man følte det ikke lenger som noen bluferdighet at en stemme trådte frem i ensemblet på de andres bekostning slik det forekommer i den homofone komposisjonsstilen. Der er melodien fri mens de underliggende stemmer er bundet til å lage akkorder som grunnlag for den. I renessansen ble tersen etter hvert brukt og godtatt som et samklangsintervall, og komponistene begynte å anvende ledetone. Ved at den store og lille tersen kom i bruk, hadde dur-og moll-prinsippet gjort sitt inntog i historien.

I barokken kom dansen inn i kunstmusikken; gaillard, gavotte og gigue. I forbindelse med dansemusikken trådte takten sterkt frem, og i notebildet ble taktstreken tatt i bruk.

Akkordharmonikken med treklengen som fundament ble fullbyrdet i løpet av 1600-tallet. Den tonale kadens; tonika, dominant og subdominant gjorde sitt inntog.

Musikken får et funksjonsharmonisk midtpunkt. Man kan si at dette på en måte betydde det samme for musikken som oppdagelsen av perspektivet betydde for maleriet. Alt oppleves i forhold til dette midtpunkt (Skrede, 1980).

Ved at rasjonalismen gjorde sitt inntog i den vestlige kultur, satte intellektet seg til suveren dommer over følelseslivet. Men mennesket ante at det var dimensjoner i altet som intellektet ikke kunne gripe med sin logikk. I musikken kom den stemningsmessige dualiteten til uttrykk bl. a. i pendlingen mellom dur og moll.

I romantikken søkte kunstneren å gi uttrykk for hjertets dypeste følelser, ofte uten hensyn til overleverte konvensjoner. Den subjektive følelsesopplevelse fikk bestemmende innflytelse. I lieden fortelles en historie hvor smerte, glede, forventning og andre sjelsstemninger kommer til uttrykk. Funksjonsharmonikkens rammer ga ikke lenger tilstrekkelig rom for komponistenes behov for å uttrykke ekstreme stemninger og lengsler. Dissonanser og forholdninger ble musikkens nye krydder. Impresjonistene tok avstand fra høyromantikkens svulmende trekk og lot klangene stå dissonerende, uoppløste ved siden av hverandre. Debussy ble inspirert av inntrykk fra naturen og ga verkene titler som: Måneskinn, Havet, o.a.

Videre inn i det 20. århundre kom ekspresjonismen som en videreutvikling av det senromantiske tonespråk. Arnold Schönberg må fremheves som en utpreget ekspresjonist med sine verker fra 1905 til 1920. I begynnelsen av 1920-årene skapte Schönberg sitt epokegjørende tolvtonesystem, dodekafonien. Her ga han totalt slipp på tonaliteten som den sammenbindende musikalske faktor og erstattet den med 12-tonerekken.

I New Orleans oppsto jazzen og utviklet seg som musikkform på 1900-tallet, og den kjennetegnes av utpreget motorisk rytmikk og improvisasjon. Synkoper brukes i stor grad, og de typiske ”hang” og ”drive” lar seg vanskelig nedtegne i notesystemet. Klanglig sett streber jazzmusikeren etter å gi tonen en personlig fargelegning. I løpet av 1900-tallet har popmusikken hatt sin fremvekst. Den 12. april 1954 ble ”Rock Around the Clock” lansert, og i dens kjølvann fulgte: Rock`n`Roll, country and western, twist, The Beatles, pop o.a. Om jeg forsøker å generalisere trekk ved disse stilartene, vil jeg garantert tråkke noen på tærne. Det jeg uimotsagt kan konstatere, er at rytmisk vektlegging og enorm lydstyrke har preget populærmusikken i de siste femti årene.

Ved siden av alle disse musikkformene har folkemusikken alltid eksistert. Til alle tider har arbeidssangene, folkesangene, visene, stevene og kvadene oppstått som spontane musikalske uttrykk fra det enkelte menneske. Den muntlige kulturen har så gått i arv i generasjoner, og på 1800-tallet ble folkemusikken skrevet ned.

Rudolf Steiner: Menneske og musikk

Ved grunnleggingen av den første steinerskolen i Stuttgart i 1919 baserte Rudolf Steiner pedagogikken på *antroposofien* som betyr *kunnskap om mennesket*. I boken ”Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapelig synspunkt” ga Steiner uttrykk for sin pedagogiske oppfatning, og i de følgende årene holdt han en rekke foredrag som omhandlet mange ulike

fagområder (Steiner 1980, opprinnelig 1907).⁴ Hans fordypelse i filosofi og antropologi ledet til et sterkt pedagogisk engasjement. Som motstander av tidens materialistiske filosofi og den derav følgende pedagogikk så han liksom reformpedagogene Dewey, Kerschensteiner og Montessori behovet for en pedagogisk fornyelse. Gjennom studier og meditative øvelser kom han til innsikt i menneskets natur og opparbeidet en verdensforståelse som han kalte antroposofi. Han oppfattet mennesket som en borger av tre verdener, den fysiske, sjelelige og åndelige verden, og denne innsikten lot han få praktisk anvendelse i steinerpedagogikken.⁵

Steiner baserte sin forskning på iakttagelse og innsikt erobret ved meditativt arbeide. Ettersom han ikke kunne dokumentere sin oversanselige forskning med ytre bevisføring for funnene, har hans idégrunnlag til dels blitt avvist som fantasterier. Ikke desto mindre har hans tenkning gitt opphav til fruktbart arbeide på en rekke områder som filosofi, medisin, pedagogikk, spesialpedagogikk, jordbruk m.m. Jeg velger å arbeide ut fra synsvinkelen om at *på fruktene skal treet kjennes*. Her må jeg skyte inn at den inspirasjon og innsikt jeg har fått gjennom studium av Steiners tekster har vært av avgjørende betydning for mitt arbeid med pedagogikk, veiledning og musikk. Tekstene kjennetegnes av helhetlig tenkning på alle livets områder. Den vitenskapelig anerkjente analysen får aldri råde grunnen alene, men gir opplysninger som kan bidra til at syntesen får fylde. Ferdigheter og kunnskap opparbeidet i lærerutdanning og musikkstudier har gitt meg et faglig register å spille på, mens den antroposofiske tilnærmingen har vært veiledende for hvilke registre som egner seg i ulike sammenhenger. Her vil det føre for vidt å beskrive antroposofien og steinerpedagogikkens mange fasetter. Som bakgrunn for de neste kapitlene velger jeg å utdype noen grunntrekk i menneskets konstitusjon og det musikalskes vesen i tråd med Steiners beskrivelse.

Menneskets fire vesensledd

Mennesket fremstår i sin jordiske skikkelse som et fysisk vesen. Steiner beskriver at mennesket består av flere vesensforskjellige sjikt, og disse kaller han vesensledd eller legemer. Kun det *fysiske legemet* trer synlig frem som kropp i den forstand at det fyller rommet. De øvrige tre, eterlegeme, astrallegeme og jeg, er immaterielle og viser seg kun som virkninger i det fysiske legeme.

⁴ Rudolf Steiner (1861-1925) holdt på forskjellige steder i Tyskland foredrag med tittelen "Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt". På oppfordring ble det utgitt i trykt form i 1907.

⁵ I 1919 ble Steiner bedt om å inaugurere et pedagogisk opplegg i tråd med hans antroposofiske menneskesyn ved oppstarten av en skole for de ansatte ved sigarettfabrikken Waldorf-Astoria i Stuttgart. Denne skolen var utgangspunkt for det som frem til i dag har utviklet seg til en verdensomfattende skolebevegelse. I de fleste land kalles skolene waldorfskoler. I Norge har skolene fått navn etter opphavsmannen og kalles steinerskoler.

Eterlegemet, eller *livslegemet*, manifesterer seg fysisk i kroppsvæskene, gjennomstrømmer og gir formkraft til den fysiske kroppen. Når døden inntreffer, forlater eterlegemet den fysiske kroppen som går i oppløsning. Ved eterlegemets hjelp står vi inne i tiden, uten det forlater vi tiden som fysiske vesener. I kraft av våre livsprosesser får vi evnen til å oppleve tiden som sekvenseres i rytmiske forløp.

Astrallegemet, en kvalitativ immateriell skikkelse, kan ses som bærer av vårt sjelsliv. Det gjennomtrenger både det fysiske legeme og eterlegemet og kommer fysisk til uttrykk i menneskets luftorganisme. Vårt åndedrett forløper i en rytmisk veksling mellom inn- og utpust, forbinder oss med omverden. Her forekommer polariteter av fastholdelse og bevegelse. Vi holder pusten ved spenning og forventning, og ved forløsning puster vi lettet ut. Hvis vi ser på luften som element, så kan vi karakterisere den med kvalitativt ladete ord som stillestående, stormende, hvinende, mild, susende osv. Bevegelse eller stillstand gir grunnlag for stemninger. Det astrale gjennomtrenger hele mennesket, men det har sitt hovedsete i vårt rytmiske midtmenneske. Her oppstår stemninger, følelser av smerte og glede, lyster og begjær. Stemning viser hen i retning av det musikalske felt.

Jeget kan forstås som menneskets individuelle kjerne (individ = udelelig enhet). Det kan undertrykke eller ta imot impulser fra de øvrige vesensleddene og føye impulsene sammen til en meningsfull helhet. Å tenke over sine erfaringer er en typisk jeg-aktivitet.

Menneskets sjelekrefter

Mange før meg har tumlet med å forstå en av livets store gåter, nemlig mennesket. Idet jeg søker å forstå noe, aktiveres jeg på ulike plan. Jeg opplever meg selv som et besjelet vesen med lyster og tanker. Innledningsvis vil jeg ta utgangspunkt i en hverdagshendelse: Jeg ser en vakker lampe som gir god stemning i stuen hos en venn. På vei hjem minnes jeg lampen og stemningen den skapte og jeg begynner å tenke på mine egne lamper som gir et mye grøllere lys. Neste dag lever fortsatt stemningen i meg og jeg kan forestille meg lampen igjen. Jeg får en impuls til å undersøke hvor en sådan lampe kan kjøpes, hva den koster osv. I denne hverdagslige hendelsen er min sjel aktivisert på flere plan. Når jeg søker å forstå sjelen i dens mangfoldige uttrykk og hvordan den er forankret i mennesket, finner jeg god hjelp i Steiners beskrivelse av mennesket som et trefoldig vesen i legemlig og sjelelig henseende.⁶

⁶ Da den første steinerskolen ble satt i gang i Stuttgart i 1919 holdt Rudolf Steiner tre kursrekker for de vordende lærerne: Almen menneskekunnskap, Metodisk-didaktisk kurs og Seminarøvelser. Ved flere anledninger belyste han menneskets tredelte organisme både i fysisk og sjelelig forstand, bl. a. i kap. 10-14 i Almen Menneskekunnskap.

Han beskriver kroppens inndeling i tre organsystemer med hode, bol og lemmer:

- Hodet med sin avrundede, innkapslede form er den kjølige pol hvor vi finner nervesenter og sanseorganer. Nervesentret karakteriseres som et lukket indre system mens sansene henter informasjon fra ytterverdenen.
- I bolen/brystregionen fins de to samvirkende organene hjerte og lunger. Gjennom luften forbinder mennesket seg med ytterverden, og i en vedvarende rytmisk veksling fornyes kroppen ved at den tar inn livgivende oksygen og kvitter seg med avfallsstoffer. Hjertet forsyner kroppen med forfrisket blod ut i alle dens forgreninger.
- Lemmene er formet som rørknokler, og de kan beveges ved hjelp av ledd og muskler. Med disse kan vi utføre handlinger. Fordøyelsesorganene har liksom lemmene en muskulær karakter og betraktes som lemmer som arbeider innad i kroppen.

Disse tre organsystemene relaterer han til sjelekraftene tanke, følelse og vilje som vist i følgende tabell:

Sjel	Kropp	Lukket indre organsystem	Kontakt med ytterverden
Tanke	Hode	Hjerne/nerve	Sansing
Følelse	Bol	Hjerte/blod	Åndedrett/luft
Vilje	Lemmer	Fordøyelse	Lemmer

Hvis vi tenker tilbake på eksemplet med lampen, kan vi skjelve to klare sjelsaktiviteter, *følelse* og *tanke*. Min *følelse* blir vekket av lampens vakre lysskjær og jeg *tenker* på denne og andre typer lamper. Jeg får også lyst til å eie en lignende lampe, og denne lysten vekker en *viljesimpuls* som munner ut i en handling. I kraft av at vi er jordiske vesener blir ingen jordisk forekomst fremmed for oss. Som sjelelig følende mennesker kan vi oppfatte andres sjelelige uttrykk. Til forskjell fra andre animale vesener kan mennesket med sitt jeg bruke tenkningen til å føye sammen hendelser og opplevelser og søke å forstå verden og medmennesker.

Hos Aristoteles kan vi finne en beslektet beskrivelse av mennesket. Han hevder i 6. bok av Den nichomachiske etikken at mennesket har tre sjelsfaktorer som er avgjørende for handling og sannhet. Disse er intellekt, fornemmelse og begjær eller drift, som også relateres til *epistème*, *phrónesis* og *téchne*.⁷ Mer utførlig kan vi si at mennesket erverver kunnskap og danner teorier (*epistème*) ved hjelp av intellektet. En typisk fornemmende holdning tas i bruk

⁷ Aristoteles, 6. bok av *Den nichomachiske etikken*, utgitt på Daidalos Forlag i 1988.

når det kommer til valg mellom ulike alternativer i både teoretisk og praktisk henseende (*phrónesis*). I menneskelige begjær og drifter ligger alltid en søken etter tilfredsstillende av behov. Det kan være kroppslige behov som søkes tilfredstilt, eller en drift som munner ut i et ønske om å føre ytre handlinger frem til et mål. I begge tilfeller gjelder det å finne egnede ferdigheter og teknikker (*téchne*) for å komme til målet. Disse tre sjiktene kan påvirke hverandre, og de kan opptre i fri utfoldelse.

Så langt kan vi se en parallell i beskrivelsen av menneskets sjelelige natur hos Aristoteles og Steiner. Steiners tillegg er at han relaterer sjelsleddene til menneskets tredelte fysiske organisme. Hodet er arnested for tanke og sansning. I midtmennesket virker åndedrett og hjerte, et område for avveining og følelser. Lemmene er viljesredskaper som setter handlinger ut i livet. For øvrig betoner Steiner jeget som den spesifikt menneskelige bestanddel. Jeget har en sammenholdende funksjon i forhold til de tre sjelekraftene ved at det eksempelvis kan knytte tanken til handlingen og omvendt.

Sanselære

Rudolf Steiner tilla mennesket 12 sanser, og i hans kjølvann har bl.a. den hollandske legen Albert Soesman utarbeidet temaet videre. Bokens tittel Die zwölf Sinne - Tore der Seele forteller at sansene betraktes som menneskets porter til verden (Soesman, 1998). Soesman grupperer sansene i forhold til menneskets tre forskjellige erfaringsverdener; vår egen legemlighet, den ytre natur og våre medmennesker:

- De fire sansene som har å gjøre med vår egen legemlighet: Livssans, likevektssans, berøringssans og egenbevegelsessans.
- De fire sansene som er rettet mot den ytre natur: Synssans, luktesans, smakssans og varmesans.
- De fire sansene som gir oss forbindelse med andre mennesker, har fått flere betegnelser: *Hørsel*, også benevnt som tonesans og klangsans; *ordsans*, også kalt lydsans og talesans; *tankesans*, begrepssans eller forestillingssans og *jegsans*.

Med henblikk på oppgavens tema vil jeg se nærmere på de fire sistnevnte sansene:

Hørselsans: Som hørende mennesker mottar vi alskens lydinntrykk. Lyd er alltid forårsaket av bevegelse og den kan grupperes på flere måter, for eksempel som naturlyder, mekaniske lyder, ord og musikk.

Ordsansen: Når vi lytter til språk, er det av betydning om vi forstår språket. Forfatteren A. C. Harwood har i en anekdote vist hen på språkets semantiske og fonologiske karakter. Utslitt etter en lang reise hadde han lagt seg godt til rette i hotellsengen. Før han sovnet, ankom gjester i naborommet, og de talte et for ham ukjent språk. ”Det var som jeg hørte en melodi spilt på mange ulike instrumenter som på en organisk måte vevde inn i hverandre” (Soesman, 1998).⁸ Han hadde ingen tilgang til det innholdsmessige i språket, og da trådte språkets klang frem i sin renhet. Språklydene som vi inndeler i konsonanter og vokaler, gir språket stemning og karakter, og Harwood oppfattet dem som musikk.

De musikalske elementene i språket så som talerens toneleie, klangfarge og aksent er vesentlige indikatorer for tolkeren. Her støter vi på et markant skille mellom skriftlig og muntlig språk. Skriftspråket formidler i hovedsak et tankeinnhold mens vi i dialoger på et kjent språk konfronteres både med språkets meningsinnhold og dets musiske karakter. Vanligvis smelter disse to sjiktene sammen til en helhetsopplevelse og vi søker å forstå utsagnetens innhold i lys av deres musikalske uttrykk. Taleren gir ordenes innhold et personlig preg ved sin talemåte.

Tankesansen: Tankesansen gjør meg i stand til å formulere egne tanker og til å fatte andres tanker. Når jeg lytter til tale, kan den uttalte tanke lyse opp som begrepsinnhold i meg. Steiner peker på at den som vil være en oppmerksom tilhører, må la sin egen tankeproduksjon hvile mens den andre taler. Han må slukke ut sin egen tenkning for å iaktta den andres tenkning (Aeppli, 1992, s. 38). La oss se på hva denne forholdningsmåten kan bety i en veiledningssammenheng: Min erfaring er at de fleste fagfolk er proppfulle av egne tanker og gode råd. Når en student i sin iver, men kanskje famlende søker å uttrykke sin tanke, er det lett gjort at hans famling gir næring til veilederens egen tankeproduksjon som med stor sannsynlighet innbefatter elementer av det studenten prøver å komme frem til.

Erfaringsmessig kan man se at når veilederen evner å være helt til stede i den andres tanke, så hjelper denne indre gest og hengivenhet til å skape orden i tanketrådene. I tillegg til det talte og skrevne ord kan også kroppsbevegelser uttrykke et klart tankeinnhold. Her har vi sett at tanker kan åpenbare seg på tre forskjellige måter, skriftlig, muntlig og ved bevegelse.

Jeg-sansen: I tillegg til at vi kan oppfatte den andres tanker, kan vi også erfare den andre som et individ, som en person med et jeg. Det gjelder å finne den gode balansen alt etter hvilket

⁸ Sitatet fra Soesman (1998, s.224) er i min oversettelse.

forhold man vil opprette til den andre. Blir antipatien dominerende, vil den andre føle seg støtt bort. Den som hengir seg i ekstrem sympati, står i fare for å tape sin egen integritet. Som privatpersoner kan vi forelske oss i andre og hengi oss til den elskede, eller vi kan skape mer distanse. I veiledning gjelder det å opprette en balanse slik at den andre føler seg sett, men samtidig fri.

Betingelsene for at erkjennelse kan oppstå, ligger altså i jeget selv. Det er jeget som stiller spørsmålene i erkjennelsesprosessen. (...) I vår erkjennelse dreier det seg om spørsmål som oppstår når to områder møtes: Iakttagelsesobjektene, som er betinget av tid, rom og vår subjektive organisme - og begrepene, hvor verden består som en altomfattende helhet. Min oppgave består i å utligne disse to sfærer, som jeg er vel fortrolig med. Her kan det ikke være tale om en grense for erkjennelsen. På et bestemt tidspunkt kan det ene eller annet være uoppklart, fordi våre omgivelser hindrer oss i å iakttatte det som skjer. Men hva vi ikke har funnet i dag, det kan finnes i morgen. Slike grenser er rent foreløpige, og kan overvinnes gjennom videre iakttagelse og tenkning (Steiner, 1978, s. 82).

Steiner tar til orde for en monistisk filosofi, den rake motsetningen til teorien om de to verdener som dualistene forfektet. De opprettholdt et skarpt skille mellom handling og tanke, sansning og begrep. Dualismen fremsto i kjølvannet av Descartes og ble legitimert av den fremvoksende mekanistiske naturoppfatning. Ettersom sjel og tenkning ikke kan forklares mekanistisk, ble naturvitenskapen preget av spaltningen i subjekt og objekt.

Som pedagog og veileder er man dårlig rustet hvis man ikke søker å forstå og handle helhetlig. En veileder konfronteres stadig med enkeltvise fenomener av faglig og sjelelig karakter. I monistisk forståelse representerer de kun en halv virkelighet. Ved bruk av tenkningen har mennesket med sitt jeg en mulighet til å skape helhet ved å forene det iaktatte med begreper.

Kosmiske klanger

Steiners to foredragsserier om musikk har fått navnene *Det musikalskes væsen* og *Toneopplevelsen i mennesket* (Steiner, 1989). I hans tanker om musikk kan vi finne trekk som allerede var aktuelle for antikkens grekere og som senere blomstret opp på 1800-tallet i romantikkens musikkforståelse slik som hos filosofen Arthur Schopenhauer. Liksom Platon så Schopenhauer den fysiske verden som en manifestasjon av "noe" bakenforliggende, som han kaller Viljen. Han betrakter kunsten som en erkjennelsesvei til å oppnå innsikt i tilværelsens urgrunn og setter et skille mellom musikken og de øvrige kunststartene idet de

sistnevnte betraktes som manifestasjoner av ideene mens musikken er et direkte uttrykk for Viljen (Varkøy, 1993, kap. 4).

Både Schopenhauer og Steiner regner med at den jordiske musikken avspeiler kosmiske lovmessigheter. Steiner beskriver tre bevissthetstilstander hos mennesket, *den våkne dagsbevisstheten*, *den drømmefylte søvnen* og *den drømmeløse søvnen*. I flg ham kan den drømmeløse søvnen gi tilgang til den åndelige verden som han kaller Devachan. Her kan mennesket oppleve tonenes strømmende hav, og de åndelige klangene innprenter seg i dets sjel. Når mennesket våkner om morgenen, kan det bringe inspirasjon fra sfæremusikkens verden med seg inn i den våkne fysiske hverdag. Gjennom meditativ skolering kan mennesket oppnå en bevissthetstilstand som gir tilgang til den åndelige verden og den kosmiske musikken. De færreste gir seg inn på en slik skoleringsvei, men Steiner sier at alle mennesker har del i denne verden om natten uten å være seg det bevisst. Ved søvn opplever vi at bevisstheten slukkes ut, og Steiner forklarer det med at menneskets astrallegeme og jeg forlater den fysiske kroppen for å hente næring og inspirasjon i åndsverdenen hvor den store verdensmusikken finnes:

Musikken taler til sjælen på baggrund af et ganske særligt slægtskab, fra musikken klinger de hjemligste klange ind i sjælen, i ordets oprindeligste betydning. Fra dens (sjelens) oprindeligste hjemstavn, fra den åndelige verden, dér toner musikkens klange over til os og taler trøstende og opløftende til os i bølgende melodier og harmonier (Steiner, 1989, s. 31).

Basert på disse utlegningene kan man anta at mennesker som skaper, musiserer og lytter til musikk ubevisst føler samklang med en metafysisk dimensjon. At mennesket kan oppleve musikken som en del av seg selv finner sin forklaring i at det er begavet med et astrallegeme som i våken dagsbevissthet er forbundet med det jordiske menneske. Det danner resonansbunn for musikken.

Jordisk musikk

Den hørbare musikken består av mange elementer som opptrer i ulike kombinasjoner. Alt etter hvordan den er bygget opp, fremkaller den forskjellige stemninger og virkninger. Musikkens grunnelementer kan grovt inndeles i melodi, harmoni og rytme. Av Steiners mange uttalelser om musikk vil jeg hente frem hans tanker om en analogi mellom disse tre grunnelementene og menneskets sjeleledd. Han betoner at mennesket primært opplever

musikken i sitt midtområde, i følelsesområdet, mens musikkens ulike elementer har sitt virkefelt i hele mennesket.

Det harmoniske griber umiddelbart den menneskelige følelse. (...) Medens melodien på åndedrættets strøm bæres fra hjertet til hodet, bliver rytmen på blodcirkulationens bølger drevet fra hjertet ud i lemmerne, og i lemmerne bliver den fastholdt som vilje. Derved ser De også, hvordan det musikalske egentlig udfylder hele mennesket (Steiner, 1989, s. 121).

Melodien har mange analoge trekk med språk. Den har en tematisk karakter og inndeles i motiver og fraser. De viser i retning av det meningsbærende og tankemessige. Frasene kan sammenlignes med setninger som musikkteoretikerne inndeler i spørsmål og svar, eller for- og ettersetning. Slektskapet mellom melodi og tanke er nært, og begge oppleves primært i hodet hvor den nerve-sansemessige aktiviteten er som sterkest. I melodien innbefattes også de to andre musikkelementene, harmoni og rytme. Intervallene, avstanden mellom tonene i melodien, bringer lytteren inn i harmoniens område ved at intervallenes kvalitative karakter skaper forskjellige stemninger. Tonene vil alltid være gruppert i rytmiske forløp og gi melodien et rytmisk tidspreg. Melodier i hurtig tempo vekker primært rytmesansen, men de inngir også en stemning, ofte utadrettet og gledesfylt. Langsomme melodier har en umiddelbar appell til følelsene.

Rytmen fornemmes i hele kroppen, men sterkest i lemmene, menneskets viljesområde. Vi tramper takten og klapper i hendene. I vestlig kultur hører det til sjeldenhetene at rytme opptrer uten melodi og harmoni, men det forekommer, særlig i Bergen. Her kan man hver vår oppleve et rytmisk fyrverkeri når buekorpsene trommer seg gjennom gatene, til noens glede og andres forargelse. Vi kan også oppleve discomusikk så decibelsterk at kun rytmen trenger igjennom. Jeg har registrert virkningen av disse to fenomenene på meg selv og andre; hvis man ikke deltagende går rytmene i møte, virker de bare enerverende. Hvis man derimot gir seg hen til rytmene, settes kroppen i bevegelse, man marsjerer med buekorpsene eller danser og vrikker til discorytmene. Bevegelsene forplanter seg i hele kroppen, og en begeistringens glød fører ofte til bekreftende rop og sang. Rytmen stimulerer ikke bare lemmene, men virker som igangsetter for melodisk improvisasjon.

Et velkjent musikk eksempel med utpreget rytmekarakter er bankemotivet som åpner 1. sats av Beethovens skjebnesymfoni. I en konsertsal kan man fornemme hvordan tilhørernes muskeltonus spennes i lemmene når bankemotivet setter inn. Det fremkaller også en viss

stemning, en stemning av spent forventning eller nærmest et lite sjokk. Hvordan tanken aktiveres er nok avhengig av hvorvidt tilhøreren kjenner musikken og dens bakgrunn eller om det er et førstegangs bekjentskap. Som sammenfatning kan vi si at når rytmen er fremherskende i musikken, fanges impulsen opp i lemmeorganismen og brer seg som virkning i resten av kroppen.

Harmonier oppstår når flere toner klinger sammen i akkorder. Når vi går fra opplevelsen av melodiske intervaller til samklangsintervaller, beveger vi oss fra tid til rom. Forestill deg tre grupper i et kor: Den ene gruppe synger en C som klinger i sin rene tilstand. Så synger den neste gruppe tonen E. En helt ny relasjon oppstår når tonene klinger samtidig, og et klangrom dannes av de to tonene. Lar man den tredje gruppen synge tonen G, oppstår en ny klang. Vi hører en durtreklang, og den gir oss en helt egenartet stemning. Lar vi gruppe nummer to flytte sin tone et halvt trinn ned til Ess, forandrer stemningen seg radikalt. Vi hører en molltreklang.

I min søken etter å forstå begrepet harmoni fant jeg forklaring hos Sundberg. Den opprinnelige betydningen av ordet harmoni er trolig sammenføyning. Hos Homer brukes termen harmonia som betegnelse på klammene som holder en flåte eller plankene i et skip sammen. I pythagoreisk sammenheng vil det også si den kraft som sammenfører og sammenholder, og da med henblikk på intet mindre enn selve kosmos. Pythagoreerne forestilte seg sfærenes harmoni som harmoniske proporsjoner, som ordnende faktor og strukturingsprinsipp, ikke som et klanglig fenomen.

I musikalsk sammenheng er grunnbetydningen trolig stemning, som når lyrens strenger klanglig avpasses til hverandre slik at den blir et organon (redskap, instrument) for musikken (Sundberg, 2000, s. 26).

Harmoni er også betegnelse for ett av musikkens tre grunnelementer, melodi, harmoni og rytme, og her betyr harmoni samklang av flere toner i en akkord. Akkordene gir musikken en særegen stemning alt etter hvilke toner som klinger samtidig.

Hittil har vi sett på eksempler hvor melodi og rytme var hovedelementer i musikken. Da er det naturlig å spørre om vi kan finne musikk hvor harmoniene eller akkordene er det mest fremherskende element. I den langsomme satsen av måneskinnsopsonaten brer Beethoven akkordene ut i tid, og i hans Sørgemarsj er de konsentrerte. Begge satsene får en følelsesladet grunnstemning. I hver akkord finnes en iboende spenning, og i akkordrekkene oppstår det

fremdrift med stigende og avtagende dynamikk. Allerede i romantikken, men enda mer i impresjonismen, var stemninger og inntrykk inspirasjonskilde for kunstnerne. Debussy trengte nye akkordkombinasjoner for å uttrykke sine impresjoner, og klaverstykket Den sunkne katedral består av en lang rekke skiftende akkorder. De nevnte eksemplene på akkord-mettet musikk gir næring til følelsene. De vekslende klangene skaper spenning og forløsning, lys og mørke. Rytme og melodi kan ses som beskjedne ledsagere i denne type musikk. Melodiens våkne tankepreg og rytmens aktiverende virkning er holdt tilbake til fordel for klangenes stemningsuttrykk.

I denne sammenhengen finner jeg det relevant å vise hvordan Rudolf Steiner relaterer musikkens tre hovedbestanddeler til menneskets tre sjelekrefter på følgende måte: Melodien kan betraktes som musikkens tanke, harmoniene tilsvarer følelsen og rytme og takt utgjør viljeselementet i musikken.

En skjematisk fremstilling av Aristoteles' og Steiners begreper:

Intellekt	Tanke	Hode	Melodi
Fornemmelse	Følelse	Midtfelt	Harmoni/akkorder
Drift/begjær	Vilje	Lemmer	Rytme/takt

Vi ser at musikkens tre grunnelementer forener seg med hverandre og ytrer seg som samklingende fenomen. De oppleves i og av hele mennesket, melodien som musikkens tanke, akkordene som følelsenes språk og rytmen som viljens uttrykk. De ulike intervallene har kvalitative egenskaper som gir karakter til samklangene. Akkordene gir stemninger av ulike slag, og Steiner relaterer dem til menneskets følelsesområde. Gjentagne ganger presiserer Steiner at det musikalske aldri får bli helt forestilling eller rutsje ned i viljesområdet, for som han sier, så vil det da gå tapt som musikk.

I midten har vi følelsen; til den ene side har vi følelsen som breder seg til forestillingen, til den anden side har vi følelsen som breder seg til viljen. Harmonien henvender sig direkte til følelsen.... Lige så lidt som det musikalske må komme op i forestillingen, lige så lidt har det lov til at komme ned i det egentlig viljesområde (Steiner, 1989. s. 121).

Denne stadige gjentagelsen av at de enkelte elementene ikke må falle ut av helheten, har gitt meg en impuls til å tenke videre på egne musikalske opplevelser:

Når er det at jeg ikke har glede av å være på konsert? Beskrevet i relasjon til dette avsnittet kan jeg si: For det første når musikken er tankemessig gjennomtrengt og fremført på en korrekt, men ubesjelet måte. For det andre når kunstneren tolker musikken på en svulstig og outrert måte slik at hans følelser tar overhånd. Her ser vi eksempler på at musikken på en ensidig måte har sete i henholdsvis hode og midtmenneske. Fra pedagogisk praksis vil jeg gi et eksempel på hva som kan skje hvis musikken ensidig glir ned i viljesregionen. Jeg har hatt gleden av å introdusere kanonsang i mange 4. klasser. Det er elevenes første møte med flerstemmig sang, og det er for mange krevende å holde på sin stemme mens de andre synger noe annet. Da skjer det at noen elever kapsler seg inn i sin egen verden og hårdnakket synger sin stemme i sitt tempo. Eget viljesliv blir deres målestokk, og de er ikke i stand til å leve seg inn i helheten. Dette er et begynnnerfenomen som avtar med øvelse. Etter hvert kan elevene stige inn i helheten og våge å lytte til de andre.

Når jeg sammenholder Steiners ideer med egne erfaringer, ser jeg at musikkens elementer trenger å stå i samklang med hverandre på en tilsvarende måte som menneskets sjelsledd, tanke, følelse og vilje må stå i forbindelse med hverandre. Hvis det ene løper løpsk og ikke har kontakt med de øvrige, er det fare på ferde. Et utpreget tankemenneske kan ha all verdens gode ideer og forklaringer som ikke fører noe steds hen hvis det ikke har kontakt med virkeligheten. Tilsvarende er man like dårlig skodd til å ta seg frem i virkelighetens verden hvis følelse eller vilje er ensidig utviklet. Det kan henholdsvis lede til svermeri eller ufølsomme og tankeløse gjerninger.

Steiner legger frem disse tankene i foredrag som er holdt for lærere, og da sannsynligvis med henblikk på at en slik innsikt i både mennesket og musikken kan få betydning for undervisningen (Steiner, 1989). Som musikk lærer har jeg hatt utbytte av denne tankekoblingen, og mht veiledning vil jeg i kapittel V knytte an til denne analogien.

Musikalske og plastiske krefter

Når mennesket vil uttrykke seg kunstnerisk, skjer det i tid og rom. Den bildende kunstner, som for eksempel en skulptør eller en arkitekt, trenger et jordisk materiale å bearbeide, og verket uttrykker seg i romlig form. De musiske kunster innbefatter språk, dans og musikk, og her bruker mennesket seg selv som uttrykksmiddel, eventuelt ved hjelp av instrument. Disse kunstartene forløper i tid og gjør inntrykk på publikum, men de etterlater seg intet jordisk produkt. Med henblikk på pedagogisk virksomhet fokuserte Steiner på at disse to

øvingsområdene bør brukes i undervisning. Han påpeker at det finnes et indre slektskap mellom de kunstneriske fagene og vesensleddene.

Med henvisning til den tidligere beskrivelsen av vesensleddenes egenart kan vi forestille oss den fysiske kroppen som en parallell til skulpturens materiale. Uten liv følger materien bare gravitasjonskreftenes lovmessigheter. Eterkreftene gir form og liv til menneskekroppen så lenge det er liv laga. I modellering tar man i bruk formende krefter på en lignende måte som eterlegemets formkrefter er virksomme i det fysiske legeme, og ved musisering aktiveres astrallegemet. For læreren er det av vesentlig betydning å erkjenne slektskapet mellom vesensledd og kunstart.

I musikken uttrykkes toner og rytmer i et tidsforløp. Hvis vi utvider blikkfeltet til livets ulike områder, kan vi se oss omgitt av rytmer og klang. Overalt hvor det er liv, pulserer rytmiske og musikalske bevegelser. En rytme innebærer at motsetninger forholder seg til hverandre, i musikken ved korte og lange toner, i årsløpet ved sommerens lys og vinterens mørke osv. Det finnes ingen annen kunstart hvor forholdet til den menneskelige organismes rytmiske system, og dermed følelsesområdet, er så umiddelbart som i musikken. Her oppstår spenning og forløsning, dissonans og harmoni. Den stadige vekslingen mellom langsom og hurtig, mellom legato og staccato, mellom crescendo og decrescendo, mellom alvor og munterhet, mellom lys og mørke kan gjenkjennes i vårt følelsesliv. Det musikalske handler i allmenn forstand om å pleie et levende, pustende forhold i alle fag og aktiviteter. Vekslingen mellom humor og alvor, mellom ro og bevegelse, mellom ansvar og frihet er musikalitet i pedagogisk forstand (Rudolf Steinerhøyskolen, 2003-04, s. 16).

Som lærer har jeg lagt merke til at musikalske og plastiske aktiviteter fremkaller ulike forholdningsmåter. Når elevene i en klasse er opptatt med å skrive en tekst eller å forme i leire, så blir de selvsentrerte og hengitt til sitt individuelle produkt. Det kan godt forekomme at de vil snakke til sidemannen, men det er mer en høyttenkning enn et engasjement i den andre. Hver er opptatt med å forme på sin måte, og det blir maktpåliggende for den enkelte å få frem sitt særegne uttrykk. Aktiviteten kan karakteriseres som individualiserende. Ber du derimot en klasse om å synge en sang, så vender elevene sin oppmerksomhet ut mot omgivelsen. På et ørlite vink fra læreren trekker alle inn luft og toner på samme tid og i samme tonehøyde. Synger de en kanon, gjelder det å komme inn til rett tid og ikke minst å klare å holde på sin stemme uten å falle ut av helheten. Et signal fra læreren får alle til å variere styrken fra svakt til sterkere osv Den enkelte føyer seg inn i fellesskapet.

Apollinske og dionysiske formkrefter

De to greske gudeskikkelsene Apollon og Dionysos har opp gjennom historien blitt stående som uttrykk for to typer grunnholdning til tilværelsen. Det kom til syne i kultusen og musikken som omga dem. Inngangsporten på templet i Delfi bærer innskriften ”Kjenn deg selv” og ”Alt med måte”. Ordene viser grunntrekk ved den apollinske livsholdningen som bærer preg av orden, måtehold, klarhet, balanse, harmoni og erkjennelse. Dionysos var fruktbarhetens, vårløsningens, blodets og rusens representant. Den dionysiske livsholdningen tenderer mot det ekstatiske, følelsesmessige, berusende, hengivende og grensesprengende. I den greske verden ga disse to strømningene grunnlag for valg av instrumenter, toneart og rytme. Disse to begrepene har blitt behandlet av Friedrich Nietzsche i Die Geburt der Tragödie.⁹ Han så på dem som representanter for de bildende kunster (det apollinske) og musikken (det dionysiske). Nietzsche sluttet seg til Schopenhauers syn på musikken som en umiddelbar manifestasjon av en skjult verden, en verdens urgrunn:

Muligheten til direkte samvær med verdens urgrunn var for Nietzsche både belivende og truende. Dette viser seg i antikkens Hellas ved at spenningen blir åpenbar mellom på den ene side et behov for individualitet og på den annen et behov for å gå opp i helheten (Kjerschow, 1993, s. 68).

Som sin forgjenger knyttet Steiner begrepene dionysisk og apollinsk til det musikalske og plastiske:

Et dionysisk element stråler liksom gjennom den musikalsk-sproglige undervisning, mens vi får et mer apollinsk element for undervisningen i plastisering, maling og tegning (Steiner, 1982, s. 14).

I løpet av 1900-tallet har et flertall musikere behandlet begrepene apollinsk og dionysisk, bl.a. Bruno Walter, Igor Stravinskij og Vagn Holmboe. De har alle latt seg inspirere av dette begrepsparet i musikkutøvelse og tenkning om musikken, om enn med ulike innfallsvinkler og utlegninger. André Gide, fransk forfatter (1869-1951), grep i sitt forfatterskap opp spenningsforholdet mellom asketiske idealer og den sensuelle nytelsesmoral. Han sier: ”- det klassiske verk er skjønt kun i kraft av sin temmede romantikk”. Stravinskij bekrefter utsagnet og tilføyer:

⁹ Friedrich Nietzsche: Tragediens fødsel. Innledning og oversettelse ved Arild Haaland.

Kort sagt: det avgjørende for at verket skal få en fast form – krystallisere seg - er at alle de dionysiske elementer som setter den skapende fantasi i sving og får den nærrende saft til å flyte, blir temmet i tide, før vi får feber, og at de til slutt underkastes loven: det er Apollo som sier at det skal være slik (Stravinskij, 1949, s. 52).

For å bringe temaet i retning av det menneskelige felt som behandles i denne oppgaven, siterer jeg den danske komponisten Vagn Holmboe:

Nettopp musikkens kunst gir de klareste og mest umiddelbare uttrykk for den bestandige vekselvirkning mellom Apollon og Dionysos i mennesket, mellom instinkt og følelse på den ene side og tanke og erkjennelse på den annen. Kun når det både tales til Dionysos og Apollon i oss, vil vi kunne føle oss som hele mennesker (Holmboe i Sundberg, 2000, s. 22).¹⁰

Vitenskap og kunst

Underveis i arbeidet med denne oppgaven har min opprinnelige skepsis til å utrede hvordan musikalsk tilnærming kan berike veiledningsarbeidet, dukket opp igjen. Denne skepsisen stammer fra den grunnleggende holdning til vitenskap og kunst som to atskilte fagområder med hver sine kriterier; vitenskapen med strenge krav til materiale og bevisførsel og musikken som en aktivitet av skapende, inspirativ karakter, idet den oppstår og forgår. Her vil jeg hente frem noen trekk som kan belyse forholdet mellom vitenskap og kunst i ulike tidsepoker.

I min søken etter å forstå kunstens, og spesielt musikkens forhold til vitenskapen, fant jeg ledetråder i Steiners foredrag og verker. Som bakgrunn for å videreutvikle en tidsriktig pedagogikk studerte han historiske utviklingstrekk. I begynnelsen av 1920-årene holdt han en rekke foredrag hvor han så på forholdet mellom vitenskap, kunst og religion.

Steiner uttrykker det slik:

Det var en tid da menneskets sjel ennå opplevde de mektige bilder som vi i dag kjenner i en fortynnet og avbleket form: mytene og sagnene. For den tids mennesker var mytene en kilde til erkjennelse og innebar en realopplevelse av verdens åndelige innhold. Gjennom denne umiddelbare billedopplevelse og indre imaginasjonskraft var mennesket i stand til å forestille seg det som åndelig ligger til grunn for sanseverdenen. Alt det som mennesket ved hjelp av sin instinktive imaginasjon kunne hente ut av verden, hadde det for øyet når det tok for seg jordens forskjellige

¹⁰ Ove Chr. Sundberg, har i sin bok *Musikktenkningens historie*, Antikken, en utførlig beskrivelse av dette temaet. Sitatet stammer opprinnelig fra Vagn Holmboes bok *Mellemspil* (1961).

materialer – råstoffene for arkitekturen, for billedhuggeriet, maleriet, musikken og andre kunster – og gav dem en ytre sansbar form som ikke bare harmonerte med erkjennelsen, men som også gledet hjertet (Steiner, 1971, s. 10).

Her skildres en helhetlig livsvirkelighet slik Steiner oppfattet at den eksisterte i den orientalske kultur og i den greske antikken. Kulturen var en sammensmelting av erkjennelse og kunst, som begge var forankret i en mytisk opplevelse av et åndelig opphav. I historiens videre gang skjedde en spaltning. Vi kan erfare det i våre egne liv, og vi kan finne kulturhistoriske og filosofiske begrunnelser for at så har skjedd. Steiner påpekte i nevnte foredragsrekke at ulike idealer fikk høy status i de påfølgende epoker. I den greske storhetsepoken var gymnasten idealet. Han åpenbarte guddommelig skjønnhet i sitt sterke og smidige legeme. Et kjennetegn ved den romerske høykulturen var at retorikken ble holdt høyt i ære. Den som kunne overbevise noen ved sin retoriske kunst, ble ansett som den fremste oppdrager. I høymiddelalderen ble den som pranget med intellektuelle ferdigheter, satt i høyetet. Steiner kalte dette for doktor-idealet og hevdet at det hadde satt sitt preg på utdanningssystemet frem til hans tid. Med tanke på musikken som kunst og vitenskap innenfor denne tidsepoken, finner jeg det interessant å ta med noen smakebiter fra doktoridealets tid hvor det dukket opp en higen etter å forklare musikkens elementer:

Affektlæren på 1600 – 1700- tallet

En vitenskapelig, allmenn affektlære ble grunnlagt av Descartes i hans skrift Les passions de l'âme. Affektlæren som musikkestetisk betraktningssmåte la vekt på at affektene i musikken skulle påvirke lytteren og at komponisten selv skulle forestille seg den affekt han prøvde å formidle gjennom musikken. Affektlæren bygde på en rasjonalistisk musikkoppfatning. Man forsøkte deduktivt å klarlegge hvilke musikalske midler som kunne betraktes som adekvate uttrykk for bestemte affekter (Eppstein i Cappelens musikkleksikon, 1978, bind 1).

Komponisten satte seg mål for hva han ville oppnå hos lytteren og brukte de musikalske midler som syntes best egnet. Opplevelse av og forestilling om intervaller, tonekjønn, melodidannelse og satsers affekt karakter ble tillagt betydning. Man søkte å ordne musikkens kvalitative karakter i allmenngyldige kategorier ved å finne en lovmessig kausal sammenheng mellom tonespråket og menneskets psyke. Mattheson som var ledende musikkestetiker på 1700-tallet, satte opp femten punkter som et hjelpemiddel for hvordan komponistene kunne oppnå visse affekter. I sin pasjonsmusikk benyttet J.S. Bach affektene i stor utstrekning. I ettertid betraktes de som en samling muligheter.

Fornuft og følelse

”Musikk er en vitenskap”, sier Rameau i *Traité*, ”som må ha visse regler. Disse regler må avledes fra et selvinnlysende prinsipp, og dette prinsipp kan neppe bli klart for oss uten ved hjelp av matematikken” (Rameau i Benestad, 1976, s. 177).

I 1700-tallets rasjonalistisk innstilte tidsalder søkte Rameau å rettferdiggjøre musikken som vitenskap. Han gikk fornuftens vei og forsket på overtonerekkens betydning i forhold til musikkens akkordgrunnlag. Ut fra et teoretisk aspekt hevdet han at akkordene/harmonien er det opprinnelige. Her fikk han kraftig motbør fra sin samtidige, filosofen og musikeren Jean Jaques Rousseau som hevdet:

For at et musikkstykke skal bli interessant, for at det skal kunne gi sjelen de følelser som er tilsiktet, må alt samle seg om dette ene: å forsterke inntrykket av selve melodien. Harmonikken må bare tjene ... (Benestad, 1976, s. 184).

Slik taler den følelsesladede Rousseau som ønsker å redde musikken fra vitenskapelig reduksjonisme. Rameau var et ekte barn av sin tid og befant seg i dualismens spenn. Som en av tidens største komponister måtte han innrømme at melodien også er av avgjørende betydning og at han selv tok utgangspunkt i den i sine komposisjoner. Kjerschow drøfter denne striden inngående og konkluderer med at de taler om to forskjellige nivåer av fenomenet musikk idet de tillegger fornuft og følelse ulik verdi. Rameau ser musikkens forankring i en rasjonell orden som betydningsfull og som grunnlag for dens legitimitet som vitenskap. Rousseau anerkjenner ikke noe behov for å vitenskapeliggjøre musikken ettersom dens følelsesmessige appell legitimerer seg selv idet den tiltaler menneskets mest opprinnelige sjelsledd, følelsen (Kjerschow, 1993, kap. II).

Innenfor rammen av denne oppgaven finner jeg det ikke berettiget å forfølge musikkestetikken frem til våre dager, men jeg vil beskrive reaksjonen på rasjonalistenes forsøk på å forklare musikken som vitenskap. Det ble imøtegått av romantikerne, som fremhevet musikkens iboende muligheter til å legitimere seg selv. I sin estetiske teori tillegger Wackenroder og Tieck kunsten en metafysisk betydning, og vi ser her innslag av platonisme:

Kunsten, og ikke minst musikken, blir som en port hvor igjennom det guddommelige passerer på sin vei fra det oversanselige til det menneskelig sansbare (Wackenroder i Benestad, 1976, s. 239).

I romantikken fikk naturen en sentral plass som ideal på mange av livets områder. Goethe brukte naturen i sin forskning, og fant at alt levende gjennomgår metamorfoser. Carl Gustav

Carus, tysk lege og naturfilosof, måtte ty til naturens utviklingsprinsipper for å beskrive Beethovens c-mollsymfoni nr. 5:

Det er noe eget ved et virkelig musikkverk. På et vis fremstår det for vår ånd som et helt igjennom særegent, organisk fenomen i verden, et fenomen som umiddelbart riktignok ikke har noe til felles med det som omgir oss på jorden, men allikevel deler enhver organismes utviklingslover og virker på oss som en slik organisme (Carus i Kjerschow, 1993, s. 55).

Ved å sammenholde rasjonalistenes og romantikernes estetiske teorier kan vi fornemme polariteten mellom fornuft og følelse. Siden den gang har disse to menneskelige sjelsevner blitt tatt i bruk ved tilnærming til musikk.

Fornuften går i retning av analyse av musikkens innhold, og lytteren kan i hovedsak foreta den etter musikkopplevelsen. Gjennom følelsen er lytteren hengitt til den umiddelbare opplevelsen av musikkens uttrykk. Musikken gir opplevelse og erfaring av kvalitativ virksom karakter. Å beskrive musikkens lovmessigheter på linje med lovmessigheter i natur og logikk har vært en utfordring for mange, bl.a. har Zuckermandl i sin bok Man and Music belyst temaet (Zuckermandl, 1973). Han karakteriserer naturlovene og logikkens regler som universelle og forutsigbare. Ved å studere musikk kan man også finne visse universelle lovmessigheter. Eksempelvis vil man i musikk med dur/moll - karakter finne lovmessigheter angående bruk av ledetoner og konsonerende intervaller. ”Men”, sier Zuckermandl, ”forskjellen mellom musikk og andre fagområdene er at validiteten er av en annen karakter”. Man kan ikke slå fast at slik har det vært og slik vil det alltid være. Hvis man sammenligner fenomenene musikk og logikk, vil man finne at deres forhold til tiden er ulikeartet. I logikken eksisterer ikke tiden som noen avgjørende faktor mens den i musikken er helt avgjørende. I musikalske prosesser er tiden en del av musikkens innhold ved at tonene er ”hørbar tid”.

Processes governed by musical law and accessible to musical thought may be assumed to involve genuine Becoming wherever interpretation in terms of universal laws run into difficulties ... Time is so active a force in music that we should not be surprised that all other processes in which time is an essential factor are governed by laws similar to those governing musical processes (Zuckermandl, 1973, s. 347).

Dette sitatet oppfatter jeg som en nøkkel til å forstå at det hefter problemer ved å definere allmenngyldige musikalske lover som kan bestå over tid. Det forhindrer ikke at affektlæren og rasjonalistenes fornuftsforklaringer kan kaste lys over musikkens iboende muligheter. De er interessante selv om de ikke kan tilskrives universell betydning.

Den siste setningen i sitatet fra Zuckerkandl har stått som en ledetråd for meg når det gjelder å forstå musikalske prosesser i mellommenneskelige forhold. Tiden er av vesentlig betydning i alle prosesser. Den nylig siterte romantikeren Carus nevner at musikken inneholder utviklingslover som kan gjenkjennes i naturens organismer. I naturen finner vi frø som senere vokser, kulminerer og avtar i rytmiske sekvenser. Tilsvarende kan vi finne dynamiske prosesser i musikken og i menneskelige forhold.

Musikalsk innfallsvinkel til forskning

Syn og hørsel

I den lange tradisjonen av vestlig tenkning og forskning har standardkriterium nummer en vært at fenomener skal kunne bevises på en håndfast måte. Synlige produkter gir i seg selv en dokumentasjon. Victor Zuckerkandl, dirigent og musikkfilosof, peker på at man i vestlig forskning i stor utstrekning har bygget på erfaringer som kan visualiseres.¹¹

In seeing, touching, tasting, we reach through the sensation to an object, to a thing. Tone is the only sensation, not that of a thing (Zuckerkandl, 1956, s. 70).

Han bemerker at synlige beviser har blitt tillagt meget stor verdi mens den lyttende dimensjonen har vært lite påaktet.

Som lærer har jeg erfart at man må bruke alle sanser for å skape en fruktbar arbeidssituasjon. Man ser for seg hva slags materialer som trengs, om man skal bruke tavle, bøker, instrumenter osv. Man tenker gjennom og planlegger hvordan timen skal brukes tidsmessig. Dette har med organisering, oppøving av ferdigheter og produksjon å gjøre. Man kan til sist se hva som ble gjort i en time. Hittil har jeg brukt ordet se, det har dreid seg om ytre hendelser. Men hvordan bruker læreren sin hørsel? Det er mer uvanlig å si at man hører for seg hvordan en time skal forløpe. Med hørsel og lytting er vi inne i øyeblikkets sfære; det skjer der og da. Vi kan fornemme stemninger, dynamikk og prosesser. I ettertid kan vi beskrive disse og erfare hvordan de virket inn i det sosiale feltet og på arbeidsinnsatsen. Da er vi inne i hørselens og lyttingens sfære, og uttrykk fra musikkterminologien dukker opp som metaforer. Det var et enstemmig (unison) svar, en monoton stemning, læreren spilte på mange strenger osv.

¹¹ Victor Zuckerkandl ble født i Wien i 1896, studerte musikkteori og klaver. Han har utgitt bøkene The Sense of Music, Sound and Symbol og Man the Musician.

Liora Bresler, musikkprofessor og forsker ved Universitetet i Illinois, har vært opptatt av ubalansen mellom visuell og auditiv tilnærming innenfor forskning.¹² Hun har merket seg rådet fra den afrikanske healeren til antropologen, Paul Stoller, som skulle studere kulturen i Songhay i Afrika: "Without sight and touch, one can learn a great deal. But you must learn how to hear, or you will never learn about our ways" (Bresler, 2005, s. 170). Stoller kom fra et forskningsmiljø og skulle studere et levende livsfellesskap. Da måtte han aktivere sin hørsel for å vinne innsikt.

Hos Bresler har jeg dessuten funnet materiale som gir verdifull innsikt for mitt tema både vedrørende musikalske fenomener og med henblikk på at de estetiske fagenes erfaringskunnskap kan virke berikende i en kvalitativ forskningsmetode (Bresler, 2005). Hun ble sammen med Elliot Eisner engasjert i et pedagogisk forskningsprosjekt som krevde klasseobservasjon. Ved første besøk i klasserommet visste hun knapt hva hun skulle rette oppmerksomheten imot. Men fra det øyeblikket hun tok i bruk sine erfaringer fra musikkanalyse, kunne hun observere og forstå forløpene på en fruktbar måte. I klasserommet gjenkjente Bresler elementer fra musikkens verden så som form, rytme, harmoni, klangfarge, melodi og polyfoni. Inspirert av Eisner lot hun i første omgang begrepene ligge til fordel for å møte forskningsfeltet med årvåken sansning. Eisner tok utgangspunkt i sin erfaring med visuell kunst og brukte "the enlightened eye" (det opplyste øye) som innfallspunkt. Bresler bestemte seg for å undersøke om hennes klasseromsforskning kunne baseres på "an enlightened ear" (et opplyst øre). I løpet av det nevnte prosjektet ble hun oppmerksom på at en musikalske tilnærming kan være fruktbar i enhver forskning og kanskje særskilt ved en kvalitativ tilnærming. Nå vil jeg fokusere på hennes erfaringer slik de fremstår i ettertid. Med henblikk på musikalsk tilnærming i den aktuelle klasseromsforskningen og på øvrig forskning samler Bresler sine erfaringer i to punkter. Det ene handler om form og innhold og det andre om prosesser.

Form og innhold: Bresler ser form og innhold som et fundamentalt anliggende i musikken, i pedagogikken og i forskningen. Organisasjonsspørsmål som begynnelse, midtdel og avslutning, helhet/del, repetisjon/variasjon er like vesentlig på alle områder, og hun mener at både pedagogen og forskeren vil ha nytte av å kjenne musikalske strukturer. Rytme er nært

¹² I forbindelse med denne undersøkelsen er det særdeles interessant å lese hennes artikkel "What musicianship can teach educational research" i Music Education Research Vol. 7, No. 2, July 2005, pp. 169 – 183.

forbundet med formspørsmålet ved at det strukturerer tiden. Som forsker ser hun at rytme og tempo er vesentlig; for eksempel hvor raskt temaene presenteres, hvor hurtig man skifter tema og fokus etc. Skoletimer og år finner sin form i rytmiske forløp. Når det gjelder melodi, så har den stigende, flat eller fallende retning, og den består av kortere og lengre motiver som danner fraser. Tilsvarende musikkens melodilinje ser Bresler en parallell i hvordan temaer blir presentert i undervisning og forskning. Her fins også lengre eller kortere motiver, og de korte motivene må bindes sammen for å gi en bærende helhet. Dynamikk og klangfarge i stemmebruken gir preg og karakter til undervisningens innhold, og det påvirker elevenes engasjement. Stillheten før musikken starter er annerledes enn etter et klimaks eller etter endt musikkstykke. Samme stemmestyrke kan oppfattes som sterk eller svak avhengig av hvilken sammenheng den opptrer i. Vektlegging gir holdepunkter i så vel undervisning som forskning. I musikken handler polyfoni og harmoni om flerstemmighet og hvordan den kommer til uttrykk. Her kan dissonanser og konsonanser forekomme i ulike grader alt etter hvilken tidsepoke musikken stammer fra. Et klasserom eller et forskermiljø er arena for flerstemmighet på mange plan, og hva som er god takt og tone vil variere i forhold til hvilke idealer skolen og samfunnet har. Jeg forstår dette første punktet som det typisk innholdsmessige ved at form, rytme, harmoni, melodi og polyfoni er vesentlige faktorer som preger innholdet i forskning og undervisning. I det følgende ser jeg bort fra aspektene ved klasseromsforskningen og legger vekt på forbindelsene mellom musikk og forskning

Prosesser: Dette punktet berører tilnæringsmåter, hvordan man opptrer, handler og utvikler både seg selv som forsker og ideene. Jeg vil hente frem fire av Breslers begreper: Improvisasjon – Empati – Kroppsbevissthet – Tre-veis forholdning.

Improvisasjon: I motsetning til komponert musikk hvor forløpet er klarlagt på forhånd, handler improvisasjon om å være i flyt. Både i vestlig musikk og i Vestens forskningskriterier har systematikk og streng disiplin blitt holdt høyt i ære. Bresler hevder at improvisasjon ikke står i noe motsetningsforhold til disse kriteriene, men at de her antar en annen form. I kvalitativ forskning forekommer termer som ”open-ended” og ”semi-structured”. Fenomenene som studeres, påvirker forskerens antagelser slik at han må modifisere dem underveis. Hvis han er fleksibel nok til å ta imot innspillene, leder de ofte til nye og viktige ledetråder.

Empati: Med referanse til Kvale (1996) og van Manen (1990) sier Bresler at den empatiske forståelse er det som skiller humanistisk forskning fra den øvrige. Empati i forskningen krever en vekselvirkning mellom stemning og intellekt, mellom følelser og begrep. I intervjuer blir forskeren kjent med komplekse livssammenhenger, og innholdet vil alltid være farget av personens følelsesliv. Her duger ikke forenklede forklaringsmåter. Liksom lytteren hengir seg til musikken med et åpent sinn, må forskeren i empatisk hengivenhet åpne seg for intervjusituasjonen. I ettertid er analysen påkrevet.

Kroppsbvissthet: Musikeren øver bevisst sin kropp til å bli et egnet organ for å kunne uttrykke seg kunstnerisk. Tilsvarende bruker forskeren seg selv som instrument. Den kroppslige og sinnsmessige tilstedeværelsen hos en observatør eller intervjuer er avgjørende når han er deltager i et rom hvor tanker og refleksjon søkes fremmet. Liksom musikeren kan understøtte musikkuttrykket med kroppsholdning og gester, kan forskeren på tilsvarende vis legge til rette for at følelsesuttrykk og tanker kan oppstå. En professoral holdning som uttrykker bedreviten, vil lett skremme en enfoldig informant slik at han ikke tillegger sine enkle hverdagsopplevelser betydning, med det resultat at han holder dem tilbake. Bresler bemerker at den somatiske siden har vært lite påaktet i den estetiske diskursen og i kvalitativ forskning, men hun finner referanse hos franske filosofer som Merleau-Ponty, Sartre og Foucault for at det er berettiget.

Tre-veis forholdning: Musikkutøvelse kjennetegnes av tre stadier: Velge musikk, øve og utarbeide, fremføre. De tre stadiene innebærer ulike forholdningsmåter. Det første punktet innebærer at man tar noe inn til seg. Det neste vil si at man går i en dialog med materialet, eksperimenterer, tolker og finner den iboende meningen i musikken. Som siste stadium gir musikeren sitt bidrag til et publikum. På tilsvarende måte gjennomgår forskeren tre tilsvarende stadier. Det handler om å utforske emnet, skape mening for seg selv og fremstille sitt arbeide for andre. I den grad man fortaper seg i en subjektiv tilnæringsmåte og tolkning, svinner muligheten for å gjøre kunsten og forskningen fruktbar for andre. Forskerens treveis forholdning går i retning av emnet, seg selv og de andre.

Kjennskap til Breslers forskning har hatt innflytelse på mitt arbeide på flere måter. Oppmerksomhet på at syn og hørsel representerer ulike aspekter har betydd mye for min undervisning. Enn videre har det gitt meg impulser for veiledning med henblikk på både den lyttende dimensjonen i selve veiledningssituasjonen og i studentens praksisforberedelse. At

Bresler bevisst bruker hørselen og musikalske perspektiver som innfallspor i forskningen har gitt meg inspirasjon til både faglig og metodisk tilnærming i oppgaven. På jakt etter en måte å gruppere temaene i kapittel V om veiledning, fant jeg det hensiktsmessig å bruke tilnærmingen "hva" og "hvordan". "Hva" dreier seg i hovedsak om innhold mens "hvordan" går i retning av det prosessuelle og dialogiske.

Oppsummering

I et tidsrom på ca 2300 år, fra den greske antikken og frem til vår tid, har musikken som uttrykksform gjennomgått mange faser. Musikkens mytiske opphav er for lengst glemt og musikken er ikke lenger allment anerkjent som en formidler mellom kosmos og menneske. Liksom andre fag har den gradvis blitt et avgrenset fagområde. Innenfor det utøvende området fins det et utall av sjangre som alle har sine egenartede uttrykksmåter. De tilfredstiller menneskelige uttrykksbehov hos utøverne og en lengsel hos lytterne. Gjennom undersøkelser og av erfaring vet vi at musikk inntar en bred plass i menneskers liv i våre dager, og da hovedsakelig den elektronisk formidlede. Musikk har blitt produksjonsvare og eksisterer i vår tid i stor grad som bakgrunnskulisse, særlig i det urbane liv. Vi har musikknytere, musikknytere og musikkvitere. Musikken kan sammenlignes med et hus med mange rom. I lange tider har det vært strenge regler for hva som fikk plass innenfor det enkelte rom, innenfor den enkelte stilart. I våre dager er dørene åpne, og den enkelte har frihet til å skape sitt musikalske uttrykk, uavhengig av sjanger.

I gamle kulturer frem til og med antikken forteller mytene om musikken som en gudenes gave til menneskene. Først i den greske kulturen ble musikken tillagt betydning som kunstart, og den ble brukt som middel til menneskelig dannelselse. Gjennom middelalderen sto musikken i religionens tjeneste. Fra renessansen og fremover kom mennesket til å stå i sentrum på en måte som inntil da var ukjent. Gjennom de siste 500 årene har komponistene skapt både verdslig og sakral musikk slik de fant det nødvendig og riktig i sin tid. Musikken har vært nært knyttet til mennesket, dets bevissthetsutvikling og behov for å uttrykke seg. I et historisk perspektiv kan vi erfare at musikkens ulike elementer suksessivt har blitt tatt i bruk som uttrykksmiddel av musikalsk skapende mennesker. En frigjøring i bruk av intervaller, akkorder, takt, rytme og form har skjedd slik at dagens komponist er fri til å skape. Han står kun ansvarlig overfor sitt eget verk. Som lyttere kan vi i våre dager velge å lytte til musikk som egner seg for bestemte situasjoner. En Bach-fuge kan gi meditatív, avklart ro. En polka

får fart på dansefoten, og en wienervals gir feststemning. Musikken har blitt allemannseie. Som opplevelsesfaktor kan den brukes til berikelse, eller den kan terrorisere de som ufrivillig utsettes for den. Uansett så berører den mennesker.

Denne berøringen har også avstedkommet en trang i mennesket til å forske og sette begreper på musikken som fenomen. Etter hvert som deler av musikken ble verdsliggjort og avsnørt fra den religiøse dimensjonen, oppsto behovet for å forklare den som et jordisk fenomen på lik linje med andre fagområder. Ved bruk av den mekanistiske begrepstenkningen som fulgte i kjølvannet av rasjonalismen og opplysningstiden, maktet forskerne til en viss grad å beskrive musikkens elementer, men musikken som tidsbetinget, bevegelsesgjennomtrengt forløp har unndratt seg en eksakt kategorisering. Musikkens egenart slik den ble beskrevet allerede av grekerne, lot seg vanskelig innordne som eksakt målbart fenomen.

De gamle grekernes opplevelse av slektskap mellom musikken og menneskets sjelsliv er ikke utdatert, og ingen forskere har motbevist denne forbindelsen. Vi kan gjenkjenne den som renningstråder i livets vev slik den har bestått i århundrer, men islettet har preget veven og gitt den skiftende uttrykk gjennom århundrene. I retrospektiv betraktning av musikken som vitenskapelig forskningsfelt og kunstnerisk uttrykksform, kan vi se at den har blitt drøftet og at den har kommet til uttrykk som speiling av menneskenes utviklings- og erkjennelsesbehov. Først i forrige århundre ble en musikalsk innfallsvinkel til forskningen lansert som en mulighet.

Hos Rudolf Steiner finner jeg det tydeligste belegg for at musikken har sin forankring i mennesket som et sjelelig vesen. Hos hvert menneske kan vi spore en sjelsstemning, og i samvirke med hverandre klinger mennesker sammen. Mennesker kan opptre solistisk eller tilstrebe samklang med andre. Musikkens prosessuelle karakter kan gjenkjennes i menneskelig samvær. Når jeg velger å studere menneskelig samvær slik det forekommer i veiledning belyst ved musikalske begreper, kan jeg like lite som musikkforskerne føre beviser for at mine funn er allmenngyldige, men det forhindrer ikke at de kan virke inspirerende på kollegaer og andre interesserte.

Kapittel II – METODOLOGI OG METODE

I dette kapitlet vil jeg først beskrive hermeneutisk fenomenologi som metodologisk bakgrunn. Dernest søker jeg å klargjøre hvordan min oppgave kan ses i lys av hermeneutisk fenomenologi og hvordan den har fått sin form.

Hermeneutisk fenomenologi

Hermeneutikk betyr fortolkningskunst eller forståelselære. Begrepet kommer fra det greske *hermeneuein* som har tre betydninger: Å *uttale, forklare og fortolke*. Begrepet var opprinnelig knyttet til guden Hermes, og hans rolle i mytologien gir et beskrivende bilde på hermeneutisk aktivitet: Han ble sett som gudenes budbringer med ansvar for å holde forbindelse mellom Olympen og resten av verden som formidler og tolk. Den hermeneutiske metoden ble av teologene brukt til å tolke Bibelen på en meningsfull måte for folk som ikke kjente konteksten. Senere har den blitt anvendt i sosialvitenskap, i samtaler og samarbeid som en metode til tolkning og forståelse av livsspørsmål. I denne sammenhengen vil jeg trekke frem fire representanter og deres bidrag til tolkning og forståelse av hermeneutikken: Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger og Hans-Georg Gadamer. Jeg bygger på opplysninger fra boken Hermeneutik – En antologi om forståelse (Gulddal og Møller, 2005).

Schleiermacher lanserte *den hermeneutiske sirkelen* som et begrep, og han brukte språk som eksempel til å forklare begrepet. Språkets enkelte elementer blir meningsfulle som del av helheten, og vice versa får helheten sin mening gjennom elementene. At helhet og del må forstås i lys av hverandre går igjen som et grunntrekk hos senere hermeneutikere. Dilthey vektla den fundamentale ulikheten mellom naturvitenskapene og humanistisk forskning, og i hans tid fikk hermeneutikken status som metode i humanistiske fag. Med Heidegger ble fokus rettet mot menneskets eksistens ("Dasein") og dets forståelse av verden; mennesket som fortolker. *Forforståelse* ble et begrep for menneskets forståelse av fenomener på bakgrunn av sine tidligere erfaringer. Gadamer brukte begreper som horisont og situasjon om de historisk betingede begrensninger og muligheter som ligger i tolkeren:

Forståelse bestemmes derfor som horisontalsammensmeltning. Det fenomen jeg har over for mig, bærer sin egen horisont i sig. Idet jeg i forståelseshandlingen setter mine egne fordomme og min egen horisont på spill, flytter begge horisonter sig og forener sig i skabelsen af en ny betydning. Fortolkningen skaber altså en mening, som ikke fandtes før (Gulddal og Møller, 2005, "Fra filologi til filosofi", s. 36).

Kjernen i Gadamer's tilnærming er at forståelsen aldri blir avsluttet, men muligheten for å forstå er alltid knyttet til en sammenheng som vi er en del av og som vi knapt kan overskue. At man ikke kan finne noen objektiv forståelse med gyldighet over tid, ga konsekvenser for hermeneutikken som vitenskap. Leder den til kaos? Gadamer fryktet ikke det. Han påpekte at hermeneutikken har struktur som en dialog, og det medfører at tolkningen vil bli modifisert i møte med teksten, partneren eller objektet man studerer slik at den eksistensielle sannhet vil komme til syne.

Med Heidegger og Gadamer ble sammenheng et stikkord for forskerens vedkommende. Forskeren står inne i en historisk sammenheng og har sin forforståelse som han bringer med seg. Denne kan man ikke se bort i fra, tvert imot er det noe man må regne med. I forståelsen av den hermeneutiske sirkelen hadde man tidligere oppfattet prinsippet med å se deler og helhet av fenomenet i forhold til hverandre. Hos Heidegger og Gadamer ble forforståelsen til personen også sett som en betinget del av sirkelen.

Fenomenologi (gr. *phainomenon*; *det som viser seg*) er læren om fenomenene.

Fenomenologien har en lang tradisjon, og Edmund Husserl (1859 – 1938) regnes som dens far. Her vil jeg bringe noen grunntrekk fra hans tenkning. Videre vil jeg se på hvordan hans etterfølgere Heidegger, Gadamer og Maurice Merleau-Ponty forsto fenomenologiens karakter og hvordan den ble koblet sammen med en hermeneutisk tilnærming.

Husserl levde i en tid som var preget av den naturvitenskapelige tenkemåten med strenge krav til forskerne om at de skulle stille seg objektivt ovenfor tingene og forklare dem med generelle lover. Han startet sin karriere innenfor naturvitenskapen, men fattet etter hvert interesse for filosofien. I Logische Untersuchungen ga Husserl ansats til sin fenomenologiske metode (Næss, 1968, s. 326). Her vil jeg nevne tre hovedtrekk:

Gå til fenomenene: Forskerens første oppgave er å studere fenomenet i dets mest opprinnelige form. Husserl stilte krav til at teorier, fordommer og tolkninger må holdes tilbake. Forskeren må sette sine forutfattede meninger i parentes slik at fenomenene uhildet får tale til forskeren. Refleksjon over erfaringene skal danne grunnlag for en nøytral fremstilling.

Intensjonalitet: Menneskelig sjelsvirksomhet er alltid rettet mot noe, den har en intensjon og mening. Husserl kalte det intensjonalitet, og det handler om at mennesket retter seg mot omverdenen, erfarer og tolker den slik at den kan gi en meningsfull betydning.

Menneskets livsverden: Datidens stringente skille mellom tingene som objekt og forskeren som subjekt, ble avvist. I møte med fenomenene sanser forskeren verden. Han lever og erfarer sitt liv i verden (livsverdenen). Det er verken en objektiv eller subjektiv foreteelse. Husserl

hevdet at mennesket med sitt jeg skaper sammenheng i opplevelsene slik at de kan oppfattes som meningsgivende.

Heidegger var sterkt påvirket av Husserls tanker, men i sitt hovedverk Sein und Zeit fremsatte han teorier som til dels sto i motsetning til teoriene fra hans forgjenger. Der Husserl så intensjonaliteten som en egenskap i bevisstheten om fenomenene, talte Heidegger om rettethet som et grunntrekk hos mennesket i dets daglige omgang med alt værende i verden. Heidegger søkte en syntese mellom fenomenologi og hermeneutikk ved å fokusere på menneskets tilværelse (Dasein) og dets forståelse av verden. Mens Husserl isolerte fenomenet for å sanse det i ren form, betonte Heidegger betydningen av å se fenomenet i sin brukssammenheng ettersom den er av vesentlig betydning for forståelsen av fenomenet. Med Heidegger og Gadamer ble fenomenenes sammenheng med verden tillagt betydning, og først her kan vi tale om en hermeneutisk fenomenologi. Enn videre så de to sammenheng som et vesentlig stikkord også for forskerens eget vedkommende. Han står inne i en historisk sammenheng og har sin forforståelse som han bringer med seg. Denne kan man ikke se bort i fra, tvert imot er det noe man må regne med. I forståelsen av den hermeneutiske sirkelen hadde man tidligere oppfattet prinsippet med å se deler og helhet av fenomenet i forhold til hverandre. Hos Heidegger og Gadamer ble forforståelsen til personen også sett som en betinget del av sirkelen.

Merleau-Ponty fokuserte på at kroppen er det organ som mennesket har til å oppleve verden med. Individualiteten (subjektet) har kroppen som sitt arnested, og bevisstheten kan ikke skilles fra kroppen. Merleau-Ponty så sansningen som vår primære tilgang til verden, mens tolkning, forståelse og begrepsdannelse kommer som et neste skritt. Våre erfaringer danner en forforståelse for all sansning og tenkning. En fremtidsrettet og åpen grunnholdning preget Merleau-Pontys tenkning:

We have the experience of a world, not understood as a system of relations which wholly determine each event, but as an open totality the synthesis of which is inexhaustible (Merleau-Ponty i Østergaard, 1998, s. 17).

I motsetning til empiristene som ville slutføre sine forskningsprosjekter ved å konkludere med klare, udiskutable fakta, poengterte Merleau-Ponty at verden er uferdig og åpen og ligger der klar til å utforskes som en åpen totalitet.

Så langt har vi blitt kjent med sentrale tanker hos opphavsmennene til denne metoden. Videre vil jeg vise hvordan metoden kommer til anvendelse i denne studien, først ved noen generelle betraktninger og senere mer konkret.

Ettersom undersøkelsen søker å avdekke og beskrive kvalitative egenskaper, må metoden beskrives som kvalitativ. Fremgangsmåten kan karakteriseres som fleksibel idet jeg går fenomenene i møte og lar dem tale til meg. Oppgavens form og innhold har blitt til underveis i prosessen hvor jeg har måttet velge hva som skulle bli tillagt betydning og hvordan jeg skulle gruppere fenomenene på en oversiktlig måte.

Fenomenene som ligger til grunn for mine undersøkelser, er å finne i to forskjellige livsverdener, i undervisning og veiledning. Både studentundersøkelse og veiledningsopptak har vært basert på det som Merleau-Ponty betegnet som kroppslig tilstedeværelse og sansning. Funnene fra disse livsarenaene er det materiale jeg har studert, og disse ligger til grunn for min søken etter meningsgivende tolkninger. Min intensjon er å finne ut om studentene i undervisningspraksis, og jeg i veiledning kan få øye på noe ganske bestemt, nemlig om vi kan utdype forståelsen av våre aktuelle erfaringsområder ved hjelp av musikalske begreper. Ved å velge en innsnevret innfallsvinkel tilkjenner jeg en intensjon om å søke etter helt spesifikke egenskaper i det aktuelle livsområdet. Bakgrunnen for et slikt valg er å finne i mine yrkeserfaringer, og det vil si at jeg bryter med Husserls tradisjon om å sette forutfattede antagelser i parentes og å lytte forutsetningsløst.

I min tilnærming til fenomenene i et hermeneutisk perspektiv gjør det hermeneutiske krav om at del og helhet skal sees i lys av hverandre seg gjeldende på flere plan: Veileder og student gir på bakgrunn av sine forståelseshorisonter innholdet av samtalene og stemningen i samværet akkurat det preg som de er i stand til i sin kontekst. Veiledningen foregår på et visst stadium i studentens lærerutdanning, og den er rettet mot praksisundervisning som finner sted på ulike klassetrinn i steinerskoler. Personer og situasjoner må forstås i sin kontekst, og jeg finner belegg hos Heidegger og Gadamer for å ta utgangspunkt i de involvertes forforståelse. Både studenter og veileder kommer med sine høyst ulike livserfaringer. Disse aspektene ligger til grunn for begge parter tilnærming i veiledningssamtalen og for min forståelse og analyse av fenomenene som kommer til syne i veiledningssamtalene.

For å belyse min fremgangsmåte mer konkret vil jeg i det følgende bruke de tre spørreordene *hva*, *hvorfor* og *hvordan*. Med *hva* og *hvorfor* vil jeg klargjøre hva som er undersøkelsens utgangspunkt. Spørsmål om *hvordan* blir aktuelt når jeg skal velge, forstå og tolke funnene i undersøkelsen.

Hva er mitt anliggende? Som nevnt innledningsvis er det å sette søkelys på om det kan ha noe for seg å se veiledning i lys av musikalske begreper.

Hvorfor - Hva er formålet ? Tidligere har jeg merket at jeg har brukt musikalsk ferdighet og innsikt i musikk i veiledningssammenheng. Visse temaer har fulgt meg gjennom årtier uten at jeg har formulert dem. Formålet med dette arbeidet er å finne ut om musikalske elementer kan gjenkjennes i veiledning og om eventuelle funn kan føre til høynet bevissthet hos meg selv som veileder. Fremtiden vil vise om funnene er av allmenngyldig karakter slik at de kan få betydning for andre.

Hvordan – Jeg bygger på to undersøkelser hvor case-studier er benyttet:

I pilotprosjektets undersøkelse ble studentene bedt om å formulere om og hvordan de kunne erfare musikalske fenomener i sin praksisundervisning. Studentene ble spurt om å fortelle hvordan de ved sin kroppslige tilstedeværelse hadde erfart musiske fenomener, ikke om å lage tenkte historier. De fortalte om det som Merleau-Ponty kaller de primære erfaringene. Da jeg leste studentenes svar, fant jeg mange likartede momenter under hvert begrep. Basert på grundige gjennomganger av materialet, lagde jeg tre kategorier som syntes å romme svarene: *Stemming, tid og formprinsipper*. Etter studentenes utsagn følger min kommentarer, og i hvert underkapittel har jeg lagt frem generelle opplysninger om begrepenes musikkterminologiske og allmenne betydning.

Veiledningssamtalene har vært reelle hendelser som inngikk i lærerutdannelsen uten baktanker om at de skulle gi gode funn for min forskning. I inneværende studieår har jeg vært veileder for et visst antall studenter, og jeg valgte å ta ett opptak med hver av dem. Samtalene ble tatt opp på MP3-spiller. Det neste skrittet ble å lytte gjentagne ganger til opptakene. Samtlige hadde momenter som ville egne seg for analyse, og jeg innså at jeg måtte foreta et valg. Ettersom transkribering er en tidkrevende aktivitet valgte jeg å transkribere én samtale. Begrunnelse for å velge akkurat den samtalen er at den inneholder mange mellommenneskelige prosesser som lar seg beskrive i lys av musikalske begreper. Det jeg fant spredt utover i flere andre samtaler, var her å finne i mer konsentrert form. Problemet med å ordne funnene i de øvrige samtaler på en overskuelig måte var et tilbakevendende tema inntil jeg valgte å bygge på Breslers forskningserfaringer hvor innhold og prosesser er to hovedsøyler. Jeg valgte å gruppere funnene i to underkapitler slik at ett er viet til det innholdsmessige og ett til det dialogiske og prosessuelle. Her bygger jeg på eksempler fra alle opptakene.

Som siste stadium i min forskningsoppgave kom forståelse, tolkning og begrepsdannelse. Jeg har søkt å lytte til fenomenene som kom meg i møte i veiledningssamtalene. Ettersom samtalene ikke følger en fastlagt struktur, kunne jeg ikke på forhånd sette opp en plan for analysen. Jeg ble inspirert av at sosiologene Glaser og Strauss som i forskningsmetoden Grounded Theory¹³ gjør bruk av *sensitizing concepts*, den såkalte blindestokken. Musikalsk innsikt ble mitt søkeredskap til å fange opp relevante fenomener, og musikalske begreper dannet horisont for mine refleksjoner over fenomener i veiledning. I utgangspunktet lot jeg alle musikalske begreper være mulige innfallsvinkler. Stikkordlisten ble overveldende lang, og jeg syntes alle aspekter var vesentlige. Som bakgrunn for å synliggjøre analoge forbindelser mellom musikalske begreper og veiledning har jeg forklart musikkbegrepene i enkel form slik at det skal være mulig for mennesker uten musikkbakgrunn å forstå sammenhengen.

Begrensinger: Etter hvert innså jeg at for eksempel analyse av veiledningssamtalen i lys av intervallene ville by på visse problemer. Beskrivelse av intervallenes karakter i begrepsform ville i hovedsak appellere til musikere og minske tilgjengeligheten for andre. Ettersom min hensikt er å gjøre undersøkelsen interessant for et bredere publikum, eliminerte jeg musikkbegreper som syntes å kreve vidtrekkende forklaringer som grunnlag for å forstå forbindelsen mellom dem og fenomenene. Visse temaer, så som dur, moll og modulasjon, har stadig vært retningsgivende for mitt valg av fremgangsmåte i veiledning. Allikevel har jeg utelatt temaene ettersom jeg har vurdert at funnene ikke er markante nok til å anses som gyldige før deltagerne i undersøkelsen kan bekrefte dem. Enn så lenge har jeg ikke invitert andre inn i tolkningsarbeidet.

Troverdighet

Steinar Kvale uttaler at begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet har fått status som vitenskapelig treenighet innenfor den moderne samfunnsvitenskapen (Kvale, 1997, s. 158). Da han begynte å arbeide med kvalitative forskningsmetoder, merket han at forskere med en positivistisk bakgrunn brukte begrepene for å diskvalifisere denne type forskning. Enn videre ble han kjent med at forkjempere for fleksible og kvalitative forskningsmetoder unngår å bruke begrep som reliabilitet og validitet. I flg Kvale bruker forskere som Lincoln og Guba

¹³ Glenn A. Bower i International Journal of Qualitative Methods 5 (3), September 2006.

begrep som troverdighet, sikkerhet og bekreftbarhet. Uansett ordbruk så er det i kvalitativ forskning adekvat å spørre etter funnenes og tolkningens troverdighet.

Jeg har vært musikk lærer for studentene som deltar i undersøkelsen, og jeg er ansvarlig for gjennomføring av deres undervisningspraksis. Det medfører at jeg har ”maktinnflytelse” i forhold til godkjenning av deres praksis. Det er naturlig å spørre seg om noen av dem går til veiledningssamtalene med tanke på å tilfredstille meg som musikk lærer og praksisleder. For studentene har jeg aldri nevnt disse bakenforliggende tankene, men jeg har poengtert at de i all frihet kan velge om de vil tillate opptak av veiledningssamtalene. Etter de første kremtende setningene har det uten unntak skjedd at både veileder og student har glemt at MP3-spilleren har gjort sin jobb mens vi har vært opptatt med å samtale om aktuelle spørsmål.

Å tolke samtalene i lys av musikalske begreper kan bare rettferdiggjøres i den grad det viser seg å gi relevant innsikt. Min grunnholdning er rettet mot å bygge opp innsikt som kan få praktiske konsekvenser i fremtidig veiledning. Min eneste sjanse til å kompensere for mine forutinntatte antagelser og min forforståelse er å vise på hvilket grunnlag jeg analyserer og dernest beskrive så troverdig at utsagnene kan verifisere seg selv. Jeg startet arbeidet som et forsøk på å sette ord på egne opplevelser i veiledningssamtaler. Under arbeidets gang har jeg fått stadig større tillit til at funnene gjenspeiler så allmenne fenomener at de med stor sannsynlighet også kan oppleves av andre.

Kapittel III - FUNN FRA SPØRREUNDERSØKELSE

Som nevnt i innledningen gjennomførte jeg våren 2006 et omfattende pilotprosjekt basert på en spørreundersøkelse blant 3. års lærerstudenter ved Rudolf Steinerhøyskolen. Oppgaven som ble gitt lyder: Med utgangspunkt i dine erfaringer fra undervisningspraksis og med kommende praksisperiode i tankene ber jeg deg om følgende: Velg 3-4 av følgende musikkuttrykk og skriv hvordan du kan forstå og erfare dem i en undervisningssammenheng: Samklang/harmoni, dissonans, klang, rytme, ”timing”, intervall, dur/moll, tema og variasjoner, apollinske/dionysiske prinsipper.

Studentene underviste i mange forskjellige fagområder, så svarene kom til å berøre musikalske aspekter ved enhver undervisningssituasjon. De færreste valgte eksempler fra musikkundervisning. Svarene var mangfoldige, men de hadde også klare fellestrekk. Begrepene samklang/harmoni, dissonans, klang, intervall, dur og moll ble brukt som bilder på *stemninger* i det mellommenneskelige feltet samt i undervisning og ved stoffformidling. Rytme og ”timing” gikk naturlig nok i retning av *tids*aspektet. Svarene berørte kunsten å gripe det rette øyeblikket og betydningen av et bevisst forhold til tidsbruk ved planlegging av timer og undervisningsperioder. Apollinske/dionysiske prinsipper ble drøftet av en student som ikke visste at uttrykkene har noe med musikk å gjøre. Han beskrev dem likevel som vesentlige idealer i sin undervisning og som avgjørende for utforming og oppbygging av timene.

Ettersom store deler av veiledningen retter seg mot praksis, finner jeg det adekvat å referere til studentenes bruk av musiske begreper som rettesnor i deres praksisundervisning. Samtlige svar var relevante, men av plasshensyn velger jeg å belyse noen aspekter fra hver av de kategoriene jeg har nevnt: *Stemning*, *tid* og *form* i undervisningen.

Stemning

Samklang

Under begrepet samklang ble det gitt et vell av gode eksempler på hvordan det kan skapes. Begrepet blir belyst ved å se en klasse som en akkord, en klasse som en blomsterbukett og som aspekt ved samarbeid og i fortelling.

En akkord dannes når flere toner klinger samtidig

Som en metafor kan man se det som at den enkelte elev tilsvarer tonene i en akkord. Klassen som helhet danner akkorden. Noen elever kommer med innspill som kan oppleves som en forstørret septim eller en tritonus. En akkord med slike ledetoner gir farge og spenning når den kommer til rette tid i helheten. Men i en klasse skjer det ofte at enkelte elever bringer inn toner som skaper sterk dissonans. Å arbeide med barn kan by på uforutsigbarhet. Elevene kommer fra hvert sitt hold med sine opplevelser bak seg. Hendelser i privatlivet, dagsforhold, vær, helsetilstand osv påvirker den enkelte elev (Sammenfatning av utsagn fra student 2 og 4).

Som et ideal kan vi gå ut i fra at læreren har laget en innholdsmessig plan for timen, men han må være beredt til å fange opp impulser som kommer der og da. Han må være tilstede i øyeblikket og bevegelig nok til å rette elevenes innspill mot dagens tema for å bringe elevene inn i helheten. Akkorden er i stadig forvandling og oppstår underveis. Lærerens utfordring står i spennet mellom stabilitet og variasjon idet han skal ivareta fellesskapets og den enkeltes interesser.

En blomsterbukett – en klasse

Når jeg hører begrepet samklang, ser jeg for meg en bukett av forskjellige blomster hvor alle står i harmoni med hverandre. Det er hva vi må strebe etter i klasserommet. Jeg tror det er av uvurderlig betydning å jobbe mye for å skape en god harmoni i klassen slik at alle elevene kjenner seg viktige, sett, og at de har en spesiell plass i klassen og blant sine kamerater. Gjennom plassering i rommet (hvor elevene sitter i forhold til hverandre) og mye arbeid i det praktiske, lek, sang, resitasjon og musikk (Student 14).

I dette eksemplet brukes en visuell metafor for å kaste lys over begrepene samklang/harmoni. Kunstmalere snakker ofte om at de jobber med å finne den rette fargeklangen. På det visuelle så vel som det auditive området er det behov for å finne balansen. En bukett blir vakker når blomstene er valgt og satt sammen slik at de danner en fin helhet, de danner en samklang. En bukett med blomster av samme slag kan danne en estetisk, fullkommen helhet. Det samme kan en bukett med forskjellige blomstersorter, forskjellige farger, former og størrelser. Samklang trenger ikke å bety likhet, men forutsetter en god sammensetning av ulikheter slik at de ikke utligner hverandre. Elever kan vi ikke velge som blomster til en bukett. De er der med sin farge og fremtoning.

Lærerens oppgave er å ta vare på den enkelte og helheten, og da er det viktig at han skolerer sin iakttagelsesevne. Hva er elevens potensiale, sterke og svake sider, og hva kan han bringe inn i klassefellesskapet? For å skape harmoni i en klasse er det viktig at hver enkelt elev blir

sett, at han får vise hvem han er og hva det er han streber mot å bli. I vårt samfunn er det lang tradisjon for at den enkelte elevs kapasitet kommer til syne gjennom intellektuelle ytelser.

Studenten vektlegger betydningen av å bruke praktisk arbeid, lek, sang, resitasjon og musikk i undervisningen. I slike aktiviteter får elevene vist et enda større spekter av seg selv. Praktiske/kunstneriske aktiviteter inviterer til at elevene kan tre frem med sin personlige klang. I faget musikk finnes en gylden anledning til å dyrke samklangen. Læreren/dirigenten må vise elevene om de skal tre sterkere frem eller om de skal dempe seg. Det sosiale aspektet blir et sentralt anliggende i og med at den enkelte må finne sin naturlige plass i helheten. I unison musikk tilstrebes en likhet og i flerstemmighet har de ulike stemmene forskjellige oppgaver slik at de må tilpasse seg helheten for å få frem verkets karakter. Jevnlig musikkutøvelse kan legge grunnlag for samhandling som videre kan vise seg å ha overføringsverdi til øvrig undervisning.

Læreren bør vurdere hvem som best kan understøtte hverandre på en positiv måte, og hvem som trenger å ha fysisk avstand til hverandre med henblikk på fysisk plassering i rommet og ved gruppeaktiviteter. Med henblikk på å oppnå harmoni i en klasse vil den umiddelbare tanke mht valg av plassering være at man må sørge for å sette rolige elever innimellom urolige elever, arbeidsglade elever ved siden av de som kommer tregt i gang med arbeidet osv. Dette prinsippet bygger på at elever med ulik legning vil inspirere hverandre. Steiner anbefaler en sitteplassering ut fra et diametralt motsatt prinsipp. I sine seminardrøftelser med de første steinerskolelærerne anbefaler han at barn av lik temperamentslegning skal sitte ved siden av hverandre.

Hvis man inndeler barnene i fire grupper med det samme temperamentsanlæg og setter de ved siden af hinanden, så virker disse anlæg ikke forsterkende på hinanden, men ophævende (Steiner, 1990, s. 19).

Her bygges det på det homeopatiske prinsipp at ”likt boter likt”. Steiner hevder at barn med likeartede anlegg ikke virker forsterkende på hverandre, men at de tvert i mot virker utlignende. Jeg ser for meg at han har vurdert denne ordningen som fruktbar på lang sikt. Noe rabalder kan det sikkert forårsake i det daglige når den enkelte elev ser sine svakheter speilet gjennom en likelynnet sidekamerat.

Samarbeid

I en skole står både elever og lærere inne i et stort spekter av relasjoner. Med tanke på samklang er det av avgjørende betydning at læreren ikke bare er opptatt av sine fag, men at han evner å se helheten. Samarbeid mellom lærerne på tvers av fagene virker

inspirerende på både lærere og elever og skaper helhet. I et kollegium kan dissonanser oppstå. Som et ideal må man tilstrebe å oppnå stor grad av harmoni ledsaget av noe dissonans, akkurat som i et musikkstykke. For mye dissonans kan virke handlingslammende (Student 6).

Steiner benevnte lærerkollegiet i steinerskolen som skolens hjerteorgan:

Den egentlige hensikt med lærermøtene er at de skal være kollegiets fortløpende høyskole, der lærerne hele tiden utdanner seg videre for sitt arbeide med barna. (...) Lærerkollegiet er skolens sentrale organ, - kollegiet er skolens hjerte. Fra det strømmer nytt og livgivende blod ut i undervisningens enkelte årer. Herfra er det den enkelte lærer henter nye impulser, ny kraft til å holde seg selv frisk og levende. --- Den beste virkning av lærermøtene er nettopp at lærerne gjennom dem holder seg spreke og inderlig bevegelige, - det må en lærer fremfor alt sørge for: å holde seg sjelelig og åndelig ung (Steiner, 1971, s. 164).¹⁴

Hjertet er et vitalt organ i helheten. Det får sin næring fra åndedrettet, det vil si fra omgivelsen ved at det tilføres oksygen. Hjertet sender belivet blod ut i periferien av kroppen og gir kraft til hele organismen. Denne metaforen for lærernes fellesorgan kan gi ansats til mange tanker. Et individ med svak lufttilførsel vil bli anemisk og svekket. En skole med lav tilknytning til omgivelsen (samfunnet) vil bli kraftløs og mangle evne til å impulsere elevene. Lærerne må stå inne i tidsstrømmen for å kjenne elevenes og foreldrenes behov og impulser.

Til alle tider har kjennetegn på en dyktig lærer vært faglig styrke, didaktisk evne og psykologisk innsikt. I tillegg til de nevnte egenskapene trenger dagens lærer sosial innsikt og ferdigheter i samhandling. I våre dager får elevene en mengde informasjon fra alle kanter. Mange barn deltar i ulike sosiale arenaer, og noen lever sine liv i flere familiesettinger. En viss spaltning av deres tilværelse finner sted, både intellektuelt og sosialt. De trenger hjelp til å se helhet og til å finne inspirasjon i tilværelsen. Skolen er en felles arena for alle barn, og lærerne har ved sitt samvirke en unik mulighet til å skape en tilværelse med sammenheng mellom *fagene*, mellom *hjem/skole* og mellom *skole/samfunn*.

Det er allment kjent at læringseffekten forsterkes når elevene kan se forbindelseslinjer mellom fagområdene. Således er det av faglige grunner viktig at lærerne har et samarbeid og at de understøtter hverandres bidrag. På det sosiale område vil dette gi en dobbel effekt ved at lærerne kan oppnå en følelse av samhold og lagånd, og elevene vil få en bekreftelse på at de enkelte fagområdene inngår i en større helhet. Å skape samklang kan gi trygghet i en hverdag som for mange barn består av atskilte enheter.

¹⁴ Sitatet stammer fra Steiners foredragsrekke holdt i Ilkley 5. – 17. august 1923.

Fortellinger – et middel til å danne samklang og etterklang

Klangen som vi også kan kalle stemningen i en klasse, kan sammenlignes med en vev dannet av hver enkelt elevs stemning. Iblant kan den karakteriseres som et tynt silketeppe, andre ganger som en tung striesekk. Akkurat som toner klinger i rommet, kan bilder klinge i det indre. Når læreren forteller eller leser høyt, danner elevene indre bilder. Ved stemmebruk og vektlegging av innhold kan læreren berøre hver elev og skape ulike stemninger, klanger i klassen. Etter skoledagen går de hver til sitt, og om natten sover de. Inn i søvnen bringer den enkelte med seg dagens hendelser og opplevelser, også fortellingene, deres innhold og stemning (Utsagn fra stud. 7 og 17).

I en informasjonsspekket tidsalder er det betydningsfullt å bygge opplevelsesfellesskap. Når læreren forteller, får elevene ta del i en historie som har hendt utenfor dem selv. Opplevelsen binder elevene sammen i et fellesskap ved at akkurat de hører en bestemt historie. Ved neste dags gjenfortelling og opphenting av undervisningsemnet, kan en etterklang av fortellingen fra dagen før komme til uttrykk. Elevenes personlige refleksjoner som har blitt avlet enten ved våken ettertanke eller som en frukt av drømmens og søvns virke, kan komplettere fortellingen. Hver elev har sin biografi, og samme innhold kan bety noe forskjellig for hver av dem. Lærerens bekræftende respons på den enkeltes bidrag kan gjøre eleven betydningsfull i egne og klassens øyne.

Dissonans

Dissonans blir av flere studenter betegnet som uro, støy, stress og ubesluttsomhet i en klasse. Det forbindes med forstyrrelse, anspenthet og ubehagelighet. Hvis slike tilstander er vedvarende, vitner det om en klasse med dårlig læringsmiljø. En lærer som ikke aktivt går inn for å motvirke kaostilstander, vil gradvis miste elevenes tillit. Men som en forbigående tilstand kan en dissonans ha en viss effekt og bevirke noe positivt. Her følger tre eksempler på dissonansens effekt i skolelivet.

Dissonans som motsetning til harmoni

Jeg vil påstå at det alltid er en lærers mål å skape harmoni i en klasse. Det er ikke dermed sagt at alt er så fint og flott og at barna alltid skal se de fine sidene av verden. Kanskje tvert om? Ved å vise det motsatte kan en forsterke og vekke en lengsel mot det harmoniske, - både i musikk, maling, det sosiale osv (Student 1).

Dissonans i undervisningen

Fortelling: I de aller fleste fortellinger forekommer spennende, nifse, ekle, truende eller avskyelige skildringer. Man holder pusten og blir anspent inntil forløsningen kommer.

Regning: Når en elev strever med å forstå fremgangsmåten i brøkgregning, blir han gjerne frustrert. Han klarer ikke å få tak i sammenhengen, er ganske enkelt litt utafør. Utilfredsstillende så lenge det varer. Men på et visst punkt løsner det, enten ved lærerens hjelp, en medelevs innsats eller som et resultat av prøving og feiling. ”A-HA!” – Dissonansen forløses, og en mer harmonisk tilstand inntreffer (Student 11).

Dissonans mellom mennesker

Dissonans kan oppstå mellom individuelle toner/elever, eller mellom lærer/solotone og klassesjel/akkord. Dissonans er en klang som virker forstyrrende og som skaper en følelse av anspenhet og ubehagelighet (Student 4).

Ved en uoverenskomst må gjerne en megler tre til hvis de involverte ikke finner noen utvei. Såvel i musikken som i hverdagslivet kreves en bevegelse for å komme til et nytt ståsted, en forløsning. Det krever ikke nødvendigvis lange samtaler og diskusjoner for at en elev kan beveges til innsikt i en konfliktsituasjon. ”Det lille halvtonetrinnet” som er det avgjørende i musikken, kan i sosial sammenheng være en oppmerksomhetsbevegelse¹⁵ slik at en person kan sette seg inn i motpartens sted. Læreren må ta initiativ og lære elevene hvordan man kan lytte til hverandre, skape et nytt oppmerksomhetsperspektiv for å bli i stand til å oppnå ny forståelse når man har kommet i en fastlåst situasjon.

Dissonans og konsonans er et begrepspar i musikkterminologien. De forteller noe om en stemning, et fundamentalt anliggende i enhver sammenheng. Konsonans er en samklang som hviler i seg selv og umiddelbart tilfredstiller øret, for eksempel ters, kvint, oktav. I hverdagsspråket benevnes konsonansen som harmoni, samklang eller velklang. For å bringe temaet inn i en allmenn situasjon har jeg valgt å bruke begrepet samklang istedenfor konsonans.

For å oppløse en dissonans i musikken kan man modulere til en ny toneart, dvs til et nytt ståsted. Det jeg finner særdeles interessant, er at bare en halvtones forflytning kan oppløse en dissonans. En lignende opplevelse kan vi også kjenne igjen i det mellommenneskelige. Liksom dissonanser beriker musikken, kan de sette farge på hverdagen. De kan virke livgivende så sant de ikke blir en permanent og fastlåst tilstand.

¹⁵ Oppmerksomhetsbevegelse er et uttrykk som Aksel Hugo introduserte i sin doktorgradsavhandling (Hugo, 1995).

Tid

Rytme handler om sekvensert tid, og ”timing” dreier seg om å være ute i rette tid. Studentenes utsagn dreier seg om hvordan innholdet i skoletimer og skoleår grupperes tidsmessig. Alle berører det å finne balansen mellom plan og improvisasjon. Én gir eksempel på hvordan bevisst bruk av rytmisk intensitet i fortellestilen kan understøtte det innholdsmessige.

Time- og årsplaner

I en årsplan med periodeundervisning er det gjerne tatt høyde for at fagene (temaene) har sammenheng med årstiden. For øvrig legges fagene slik at det blir variasjon og ikke en opphopning av visse fag. Om enn læreren har planlagt godt, så vil det fra tid til annen skje at han opplever at det er behov for et annet tema enn det planlagte. ”Timing” er viktig i arbeidet med klassen. Man skal kjenne klassens egenart og hver enkelt elevs temperament. Plan for skoleåret + kreativitet/spontanitet underveis krever evne til timing. Det samme gjelder for hver enkelt skoletime som må ha to elementer: plan og åpent for spontanitet (Student 6).

I en skole legges det vekt på å utvikle planer. Det er et tema som får mye oppmerksomhet. Læreren forutsettes å lage en plan for skoleår, periode og den enkelte time. Den gir ham et helhetlig overblikk, og den kan gi informasjon til de som måtte trenge den. Planen er noe læreren må ha i bakhodet hele tiden uten nødvendigvis å følge den slavisk. Titt og ofte skjer det uforutsette ting slik at læreren må justere sine planer underveis. Når han er lyttende og sensitiv, vil han finne ut om og hvordan han eventuelt må endre planen. Hvis han går ut over det fastlagte, må han informere alle involverte og få dem med på lag.

Det er ganske påfallende å registrere hvor store midler som settes av til å skolere lærere i planlegging og målformulering innenfor skoleetaten, og hvor få midler som settes av til å skolere lærere i improvisasjon. Førstnevnte tema retter seg mot struktur og innhold og kan dokumenteres, mens det siste, improvisasjon, er mer øyeblikksbetont og ikke så lett å planlegge.

Donald Schön, filosof og jazzmusiker, har trukket veksler på sine erfaringer fra samspill og improvisasjon og disse speiles i hans akademiske virke.¹⁶ I denne sammenhengen er det relevant å vise til hans nøkkelbegrep, *refleksjon i handling* og *refleksjon over handling*. Refleksjon i handling beskrives som *thinking on our feet*. Når vi er i en situasjon, så handler vi spontant på bakgrunn av følelser og tidligere erfaringer. I ettertid reflekterer vi over handlingen og derved bygger vi opp vår nye forståelse, som munner ut i valg av handlinger i nye situasjoner. ”Vi skaper verden” (worldmaking) som Schön uttrykte det. Han hevdet at

¹⁶ Schön ga i 1983 ut boken *Educating the reflective practitioner*.

kunstneriske og håndverksmessige aktiviteter burde inngå i all universitetsbasert, profesjonell utdanning ettersom trening i artistisk ferdighet oppøver evne til spontan refleksjon i handling (Schön, 1983).

I jazzmusikken forekommer improvisasjon i utstrakt grad. Solisten improviserer med en akkordrekke som grunnlag. Han kjenner akkordstrukturen og utfolder seg innenfor de rammene som gies. Han må time sine melodipassasjer slik at de henger sammen med akkordene. De andre musikerne kjører sitt løp og følger et akkordskjema, men de kan også hale ut verdier og så "time" seg inn i forhold til solistens innfall. I et sammensveiset band er alle årvåkne for hverandres innspill, og det oppstår samhandling på høyt nivå.

Når man som lærer og deltager i et lærerkollegium legger en årsplan, må man velge hva som skal bli prioritert. Noe blir naturlig nok prioritert sterkere på ett klassetrinn enn et annet, men vesentlig er det å gi året en ramme som den enkelte elev kan gjenkjenne fra år til år. Mange studenter har fremhevet betydningen av å følge årsløpets rytmer. At vekst er forbundet med rytmer, og at vekst er noe som skjer over tid, er allment kjent.

Her vil jeg hente frem noen tanker rundt rytmens betydning i forhold til det å vokse. Barn blir først fortrolige med familien som den minste enheten i samfunnet. I løpet av barnehage- og skoleårene utvides deres arena til å gjelde et større livsfellesskap. Elevene skal vokse seg inn i samfunnet og bli ansvarlige samfunnsborgere. Ut fra skolens målsetning tilstrebes det at elevene skal lære å kjenne og respektere sin omverden ut fra en åndskulturell synsvinkel og ut fra naturens forutsetninger. Naturens vekstrytmer følger årsløpet, og det samme gjør de fleste kulturelle markeringene. Hvis vi ønsker at elevene skal bli fortrolige med sin kultur og at de skal forbinde seg med sin kulturkrets og dens verdier, trengs gjentagende markeringer. Det man regelmessig blir kjent med gjennom aktiv deltagelse, har man en mulighet for å bli glad i.

- Vil man at elevene skal få en forankring kulturelt, så krever det gjentagne markeringer.
- Vil man at elevene skal bli kjent med og glad i naturen slik den fortoner seg gjennom årsløpet, må man bruke tid til å oppsøke den regelmessig.

Når året legges opp med så vel forberedelse som feiring av kulturelle og årstidsrelaterte fester, dannes en årsrytme som gir elevene en anledning til å forbinde seg med årsløpet og det som feires.

Ved Fjell skole i Drammen er det 70 % minoritets elever fra 30 ulike land. Lærer Unni Helland betoner betydningen av regelmessige rytmer, ritualer og feiring i skoleåret. I et intervju med Inge Eidsvåg uttaler hun at "ritualer er emosjonell læring". Ved hennes skole vektlegges hverdagsritualer og årsritualer som stemningsmessige begivenheter. Det

emosjonelle aspektet er vesentlig for at elevene skal forbinde seg med det samfunnet de er i ferd med å vokse inn i (Eidsvåg, 2005).¹⁷

Rytme som hjelpemiddel ved læring i steinerskolen

Eksempler på områder hvor studentene bruker rytmen som hjelpemiddel:

Telling og innlæring av gangetabeller hvor viktige tall poengteres med klapp og tramp.

Strikking ledsaget av rytmisk uttalte regler og vers.

Utenatlæring av vers, regler og skuespillroller hvor bevegelser blir knyttet til rytmisk betoning av teksten.

Alt etter fagenes karakter benyttes ulike metoder ved læring av nytt stoff. Bilde og rytme som aktiveres ved syn og hørsel, er to grunnleggende hjelpemidler i steinerpedagogikken. Når det gjelder å oppnå innholdsmessig forståelse, viser erfaring at læreren gjør klokt i å bruke bilder eller forklaringer. Det semantiske har nær forbindelse med synet. Vi sier at man får innsikt og at man ser det for seg.

Det rytmiske elementet er mer knyttet til hørselen ved at det består av betonte og ubetonte stavelser eller toner. Hørselsopplevelser av rytmisk karakter forplanter seg raskt i kroppen og bringer lemmene i bevegelse; det kan vi erfare når vi hører dansemusikk. Når rytmisk innlæringsmetode brukes, befester kunnskapen seg i kroppen. Vi kan tale om ”embodied knowledge”. Slike metoder er velegnet ved lærestoff som skal automatiseres og huskes. Metodikken bør basere seg på barns naturlige hukommelse, og den er knyttet til sansning, melodi, rytme og kropp.

Individuell rytme

Den enkelte elev har sine egne indre rytmer som viser seg i det ytre som for eksempel i ganglag, reaksjonsevne, oppfattelsesevne, mellommenneskelig respons osv I sang, dans og rytmer kan elevene gjenkjenne rytmer som speiler deres eget indre (Sammenfatning av student 12 og 14).

Læreren må være våken for individuelle rytmiske variasjoner av minst to grunner:

For å kunne gi den enkelte elev den tid han trenger for å være i samklang med seg selv.

For å kunne utfordre eleven til å utvikle seg, til å strekke seg etter det han ennå ikke kan.

I sang, spill og dans kan alle få øve rytme. Noen kjenner seg umiddelbart hjemme i rytmen, mens andre må streve for å erobre den og få den inn i kroppen. Slike øvelser utfordrer den enkeltes rytmiske habitus. Elever som vanligvis er litt langsomme og forsiktige, kan bli

¹⁷ Unni Helland er lærer ved Fjell skole og tilknyttet Høgskolen i Vestfold, avd. for lærerutdanning. Hun blir intervjuet av Inge Eidsvåg i hans bok ”Den gode lærer i liv og diktning”, 2005 (s. 102 – 118).

oppflammet og begeistret når de får øvd så lenge at rytmen sitter i kroppen og at de henger med tidsmessig. Jonas Aspelin oversetter det engelske begrepet *attunement* til samklang.

To be attuned innebær att individer som samspekar med varandra avstammer sitt beteende i relation till andra och finner en viss våglängd i kommunikationen (Aspelin, 1999, s. 43).

Aspelin bruker et musikkuttrykk for å forklare allmenne, dagligdagse hendelser. Jeg tillater meg å overføre meningen til en musisk sammenheng. Min erfaring tilsier at det gir selvtillit når man kan oppnå samhandling, i dette tilfelle å synge, spille og bevege seg i takt med andre. Man kommer på bølgelengde med andre samtidig som man føler seg som herre over egne lemmer. Arbeid med rytmer kan virke styrkende både sosialt og individuelt.

Rytmask variasjon

Tempo og rytme må avpasses alt etter hva slags undervisningsstoff som er aktuelt. Ved å variere rytmen kan man få driv i undervisningen slik at den ikke blir stillestående. Forandring fryder, men de gjentagne rytmene er det trygghetskapende elementet i hver time og i oppbygning av ukerytmen. En student siterer en erfaren kollega som sier: "Om Napoleon må man fortelle i kraftfull, sekstendedels synkope" (Student 2).

For å forstå dette utsagnet vil jeg beskrive karakteristiske personlighetstrekk hos Napoleon og det musikalske uttrykket som er brukt.

Om Napoleon: "Livshungeren hadde han, hungeren etter et liv i ære og berømmelse, etter store bragder som helst burde resultere i frembringelsen av noe nytt og storslagent. På bunnen av Napoleons vesen finnes den ubendige individualismen og selvhevdelsen, mistenksomhet og hevnløst, alt sammen kombinert med en impulsiv, plutselig oppflammende edelhet" (Grimberg 1989, bind 18, s. 52).

Når jeg søker å forstå sekstendedels synkope som et ideal i fortelling, oppfatter jeg at det henspiller på at det forekommer rytmisk vektlegging av ujevne taktslag i raskt tempo. I rytmen forekommer aksenter som kan varsle noe uforutsigbart, impulsivt og uregjerlig slik som Napoleon blir skildret.

Monotoni virker søvndyssende og egner seg dårlig som grunnstemning for læring. Variasjon vekker bevissthet og oppmerksomhet, og dynamikk oppstår ved veksling mellom kontraster som langsom og hurtig, trykktung og trykklett. Liksom musikken blir belivet ved rytmiske effekter som *accelerando*, *ritardando* og aksenter, kan læreren belive undervisningen ved lignende effekter i tempo og rytme.

Begrepet *rytme* (gresk *rhythmos*, av *rheo* som betyr *strøm*, *bølgebevegelse*) har helt siden antikken hatt en sentral plass i Vestens musikkteori. Platon definerte rytme som *ordnet bevegelse*, mens Aristoxenos talte om *ordnet tid* (Bengtsson i Cappelens musikkleksikon, 1980, s. 547). Den faktiske bruken av betegnelsen rytme varierer sterkt hos musikkteoretikere av den grunn at rytmefenomenet har en nær tilknytning til musikkens øvrige grunnelementer. Her vil jeg avstå fra en dypere begrepsforklaring ut fra musikk- og språkforskning. Jeg nøyer meg med se på rytme som et allment fenomen, som en inndeling av tidsforløpet.

I menneskets liv er rytmen en livsnødvendig faktor fra fødsel til død. Våre indre organer pulserer i rytmiske forløp, og regelmessigheten i rytmene er helt avgjørende for vårt velbefinnende. Åndenød og uregelmessigheter i hjerterytmene fremkaller angst, hindrer fordøyelsesprosesser osv. Vi er avhengige av at våre kroppsrytmer er avbalanserte. De rytmiske forløpene i naturen gir årstider, måneder, uker og døgn i henhold til solens, månens, planetenes og jordens bevegelser. Vekst og regenerering i natur og mennesker retter seg etter disse store rytmene. Stabiliteten som kjennetegner de naturgitte rytmene gir mennesket opplevelse av gjenkjennelse og trygghet. I undervisningen kan vi etterstrebe rytmisk stabilitet for å skape trygghet, og variasjon for å vekke oppmerksom deltagelse.

Til rette tid

Et utall av valgsituasjoner oppstår daglig i en klasse. På bakgrunn av sin kjennskap til klassen må læreren ta et bevisst valg i forhold til tidsbruken, som for eksempel

- Når har klassen ventet lenge nok på at enkelte i klassen skal avslutte sine "affærer"?
- Hvor mange elever skal få komme til med sine historier?
- Når er det på tide å avslutte en aktivitet? (Student 2 og 5)

Forestill deg en historietime i 6. klasse. Læreren har gledet seg til å fortelle om Sokrates. Akkurat denne dagen oppstår det en god og viktig samtale i klassen om et tidsaktuelt tema. Læreren må prioritere og foreta valg. Skal han bryte av for å fortelle sin planlagte historie? Til sistnevnte spørsmål vil jeg sette frem to muligheter: Hvis gode samtaler er en sjeldenhet i klassen, gjør læreren klokt i å la samtalen fortsette. Ved å foreta dette valget viser han elevene at han setter pris på den gode samtalen. Han vurderer den som viktigere enn å følge planen. Kanskje lar han samtalen fortsette til et naturlig sluttspunkt og nøyer seg med å fortelle elevene

litt om historien som vil komme i sin helhet neste dag. Eksempelvis forteller han litt om Sokrates og hans dialoger som en parallell til dagens situasjon i klassen. Hvis det derimot er en klasse hvor det er lett å få i gang en god samtale, finner nok læreren det riktig å avbryte.

Det gylne øyeblikk

Jeg var i en 7. klasse hvor en av guttene fikk bruke PC i undervisningen. Han var innesluttet, ukonsentrert og vegret seg for nær kontakt med andre, også meg. Jeg bestemte meg for å la ham være i fred en stund selv om han ikke fulgte med, og ventet på det øyeblikket hvor han plutselig lot seg interessere av undervisningen i et par sekunder. I det øyeblikket fortalte jeg at jeg er IT-instruktør, og så begynte jeg å bruke en del eksempler fra "data-verdenen". Det var alt som skulle til. Etter denne timen var jeg den eneste læreren, ved siden av klasselæreren, som fikk lov å være fysisk nær ham (Student 12).

Studenten har med stor sannsynlighet tenkt både frem og tilbake på hvordan han skal prøve å nærme seg denne eleven som tilsynelatende ikke følger med i undervisningen. Studenten bærer over med dette, og plutselig fins det en åpning. Han griper sjansen der og da til å nærme seg eleven med et tema de har felles. Eleven fatter interesse for studenten og det han bringer. Her har studenten holdt seg tilbake inntil en åpning finnes, han benytter det gylne øyeblikket.

Form

Apollinske og dionysiske prinsipper

Jeg vet ikke om dette er musikalske begreper, men jeg vet at det er kvaliteter som det er viktig å tillate i en klasse. Læreren må være i stand til å holde en klar, definert og stram undervisning, men også tillate en følelsesmessig "fråtsing" i eventyr og drømmebilder. Både våkenhet i tanke og fortapelse i følelse må tillates. Det må være en veksling og balanse mellom de to. Da vil barnet kunne oppleve en fullstendighet og følelse av harmoni (Student 4).

Studenten har ikke noen innsikt i at disse to elementene blir brukt i musikk sammenheng, men han kjenner dem fra annet hold. Med referanse til tidligere beskrivelse av disse to prinsippene kan vi se at han vektlegger betydningen av å skape veksling mellom det strukturerte og det impulsive. Når det finnes orden og klarhet i undervisningen, kan læreren trygt tillate seg selv og elevene impulsive og følelsesmettede innslag. Slik som Holmboe og Stravinskij lar seg inspirere av Apollon og Dionysos til å gi sine verk et balansert og harmonisk uttrykk, kan læreren ha de samme idealer når han former undervisningen.

Oppsummering av spørreundersøkelsen

I egen undervisning har jeg sett analogier mellom musikalske begreper og enhver undervisningssituasjon, men jeg ante ikke hvor nærliggende en slik sammenligning er og heller ikke hvilken inspirasjon den skulle vise seg å gi studentene i deres undervisning. På søken etter egnete stikkord for å gruppere fenomenene kom de nevnte tre begrepene, *stemning, tidsaspekt og formprinsipper* til å bli mest dekkende. Disse begrepene har senere blitt stående i min bevissthet, og de har dukket opp igjen ved studium av menneskets vesen i lys av Steiner og andre tenkere. Det er naturlig å sammenholde disse med menneskets vesensledd:

Fysisk legeme - form

Eterlegeme - tidsaspekt

Astrallegeme - stemning

Direkte overraskende burde nok ikke denne parallellen være, selv om jeg først i løpet av dette arbeidet har blitt oppmerksom på den. Både i undervisning og veiledning er mennesket medium, og det mennesket består av, vil naturlig nok speiles i dets forhold til verden.

Når jeg har valgt å vie et helt kapittel i masteroppgaven til funn fra studentundersøkelsen, så har det følgende forklaring: Studentenes svar ga meg mange tanker som i ettertid har fått innflytelse på hva jeg bringer inn i veiledningssamtaler som er rettet mot praksis. I alle slags skoletimer vil *stemning, tidsinndeling* og spørsmål angående *form* være et sentralt anliggende. Når studenten forbereder sin undervisning, bør disse aspektene bli tatt i betraktning.

Kapittel IV - VEILEDNING I LYS AV MUSIKALSKE BEGREPER

Innledning

Veiledning i lærerstudiet foregår på mange plan. Den enkelte faglærer gir stadig ad hoc veiledning relatert til sitt fag i tilknytning til gruppearbeid og på forespørsel fra enkelte studenter. En mer organisert form for veiledning skjer ved at hver student får oppnevnt en veileder, også kalt mentor. Hans overordnede oppgave er å være veileder på studentens vei til å bli lærer og gi råd i forhold til individuelle utfordringer og behov. Han forutsettes å ha kjennskap til studiets forløp slik at han kan ha øye for studentens progresjon i studiet. I forbindelse med praksis innebærer veiledningen forberedelse og tilbakeblikk på praksisen samt et praksisbesøk med påfølgende samtale. Ved oppgaveskriving gis det eksplisitt en faglig innføring. Veileders oppgave er rent konkret å følge studenten i tenke- og skriveprosessen. I dette kapitlet vil jeg hovedsaklig ta utgangspunkt i individuell veiledning som er rettet mot undervisningspraksis. Veiledningstimen forløper som en samtale hvor de to utreder det aktuelle temaet. Innholdet i samtalen pendler mellom pedagogisk idégrunnlag, metodikk, didaktikk og pedagogisk praksis - mens en mellommenneskelig prosess kontinuerlig pågår.

I løpet av det siste året har jeg gjort opptak av en veiledningssamtale med hver student. Ulike aspekter kom til uttrykk i de forskjellige samtalene, og jeg måtte foreta en prioritering. Jeg valgte å transkribere én samtale hvor de mellommenneskelige prosessene var tydelige. Mens jeg studerte de øvrige veiledningssamtalene fant jeg både innholdsmessige og prosessuelle analogier til musikalske begreper. Disse funnene har jeg valgt å todele, slik at ett avsnitt er viet til det innholdsmessige og ett til det dialogiske og prosessuelle. Her bygger jeg på eksempler fra den transkriberte samtalen og fra de øvrige samtalene. Kapitlet har tre deler: Analyse av veiledningssamtale, veiledningens innhold og veiledningens dialogiske natur.

Analyse av veiledningstime

Vedlegg 1 inneholder transkripsjon av en veiledningstime med lærerstudent etter undervisningspraksis i 2. studieår. Hovedtema for samtalen var å bearbeide erfaringene fra praksisperioden. Det finnes ingen gitt mal for hvordan samtalen skal forløpe, men veien blir til mens vi går. Som nevnt tidligere i oppgaven har jeg ofte hatt en opplevelse av at en veiledningstime har visse likhetstrekk med musisering. Student og veileder møtes for å utdype et tema. I samspill med hverandre skaper de noe som ikke ender opp som et materialisert produkt. En tankeproduksjon og -utveksling finner sted, konsonans eller disharmoni oppstår, en viss rytme skapes ved at de to vekselvis kommer med bidrag. Liksom musikken, forløper veiledningen i et tidsrom. Deltagerne blir berørt, og en etterklang henger i og virker enten som inspirasjonskilde for videre arbeid - eller som ergrelse over at man ikke klarte å formulere sine tanker på en tilfredstillende måte. I det følgende vil jeg sammenligne trekk fra den transkriberte veiledningssamtalen med begrep fra musikkterminologien. Når ikke andre kilder er angitt, er forklaringene på musikalske begreper hentet fra Cappelens musikkleksikon (Michelsen red., 1978 - 80).

Oppvarming

V: Du har vært i praksis i uke 5, 6 og 7. Jeg har lest praksisrapporten din, og det ser ut til å ha vært tre aktive uker?

S: Ja, det har vært utrolig givende. Fint å få prøve ideene i praksis. Har lært masse!

V: - noe annet du vil ta opp? -

S: Nei, kommer ikke på noe bestemt.

V: Neste samtale blir omkring valg av hovedoppgave. Har du allerede tenkt noe i den forbindelse?

S: Ja, mitt tema skal være hagebruk. Har tatt økologisk jordbruksutdannelse før, og jeg brenner for dette temaet i skolesammenheng. Flere studenter har tenkt å velge samme tema. Kanskje litt dumt?

V: Nei, det trenger det ikke være. Først vil det bli en samtale med alle studentene sammen. Da kan du høre hvordan de andre har tenkt å vinkle sine oppgaver. Fint om dere velger litt ulik innfallsvinkel, da blir det et mangfold. Jeg opplever det som givende å høre et tema belyst fra forskjellige sider. Gleder meg, det er en faglig berikelse for alle med fremleggelsene. Da skal vi la siste praksisperiode stå i fokus i dag.

Straks musikerne i et ensemble har pakket ut sine instrumenter, begynner oppvarmingen. Alle spiller sine små etyder og tempererer instrumentet til rom og kroppstemperatur. Musikeren

trenger denne preluderingen for å bli ett med sitt instrument, og instrumentet trenger gjerne litt teknisk justering for å tjene sin bruker på best mulige måte. Etter en tid stemmer alle etter en gitt kammertone. De finner bølgelengden ved at de retter seg etter en felles målestokk. Når student og veileder møtes, gjelder det også å finne tonen. Her er personene både aktør og instrument. De kommer fra hver sine livsarenaer og skal forene seg i en samtale, og da er det berettiget med en oppvarming før man gir seg i kast med selve verket. Ved å ta seg tid til litt småprat omkring dagens situasjon, vær, helse etc, sanser de hverandre. De stemmer seg inn og finner gjenklang hos hverandre, kjenner resonans.

I et ensemble kan utøverne ha ulikt nivå; noen er profesjonelle og noen er amatører. Uavhengig av ferdighetsnivå søker alle å treffes i kammertonen. I veiledningen er det også en viss asymmetri. Veilederen er erfaren i sitt yrke, studenten er nybegynner. Men i det mellommenneskelige feltet er det symmetri ved at de involverte er medmennesker. Oppvarmingen foregår i den medmenneskelige sfæren. Iblant finner jeg som veileder grunn til å la denne oppvarmingen ta litt tid. Det er når studenten av en eller annen grunn er utilpass og stresset og kanskje føler at han kommer til kort. Hvis mollstemningen er overveldende og trykkende, er det god grunn til å lete frem momenter som kan løfte studenten inn i en optimistisk og positiv stemning.

Sigrid Gjøtterud¹⁸ ga meg et talende bilde i en veiledningssamtale. Hun refererte til en veileder for hovedfagsstudenter som sa: ”Det er alltid spennende å møte en student for første gang. I løpet av de første setningene fornemmer man en grunnstemning. Ved å høre stemmens klangfarge og talestrømmens tempo og dynamikk får man som veileder et førsteinntrykk av studenten. Jeg vil sammenligne det med å helle drikke i et glass. Det klukker ulikt i forskjellige glass alt etter glassets materiale og form.” Her brukes et bilde som er hentet fra lyttesfæren. Valøren i stemmen kan fortelle vel så mye om personens stemning og tilstand som selve meningsinnholdet i ordene.

I den aktuelle samtalen var det ikke behov for noen lang oppvarmingsrunde. Studentens fremtoning og språklige uttrykk fortalte at han var beredt til å starte. Et kort fremblikk med oppmuntring for studentens valg av tema for bacheloroppgaven var oppvarmingen. Begge parter var forventningsfulle og parate for hovedtemaet.

¹⁸ Sigrid Gjøtterud er universitetslektor og arbeider med veiledningspedagogikk i lærerutdanningen ved Universitet for miljø og bioteknologifag.

Ouverture

En ouverture er innledningsstykket til et større musikkverk, og den har blitt brukt i ulike musikkjangre fra 1600-tallet og frem til vår tid. Dens kjennetegn er flere, men her vil jeg fremheve to karakteristika: Ouverturen foregriper karakteristiske temaer som utdypes i selve verket. Den er en forberedelse for det som skal komme. Ouverturen forekom også som et frittstående musikkstykke på 1800-tallet.

I veiledning er ouverturen en spennende fase. Der ligger ansatsen til resten av samtalen. Skal samtalen ha en ouverture som innledning til et større verk, eller skal hele samtalen forløpe som en selvstendig ouverture? I denne samtalen tok studenten initiativ til et innlegg før vi hadde satt ord på hvilken form samtalen skulle få:

S: Det var spennende å ha musikk, ny erfaring med så få elever. Det var 7 elever, 3 gutter og 4 jenter. Jeg hadde planlagt at vi skulle synge kanon, og jeg introduserte med kraft en kanon, ” Dam diri dam”. Elevene var forsiktige, klarte ikke så lett å holde egne stemmer. Det virket som at de har hatt lite sang. Etter hvert viste elevene glede over å synge, spesielt ”Vinden rider høyt på sky”. En gutt kommenterte at han synes teksten er veldig fin. Jeg spilte gitar til, og de nøt stemningen. De ba om å få flere sanger. Jeg må si at jeg tror at klassen trenger mer jevnlig trening. Elevene ble stolte når de klarte å holde sine stemmer i kanon og annen flerstemmig sang. De får en følelse av selvstendighet når de klarer å holde en egen stemme. Føler at det synges for lite på skolen, merkelig når du ser hvor mye det gir. Øvingslærer mente at jeg sang i et lyst toneleie og at det gjorde det vanskelig for guttene. Jeg støttet meg på det som Christine Breitenstein har poengtert, at det er viktig å legge sangen i et lyst leie.

V: Ja, det er viktig, særlig for de små barna. Min erfaring med de større elevene er at man må starte der de føler seg trygge og heller strekke dem opp i høyden når de er blitt varme i trøya. Du kan ikke synge i guttenes stemmeleie. Men det er klokt å gi dem tid til å finne tonen. Gjøre små øvelser så de hører hvordan det klinger når oktaven er ren. Det er spennende å høre om dine erfaringer fra en liten klasse. Det er ikke alltid slik mange tror at det er lettere å undervise dess færre elever det er i klassen. Det er særdeles krevende med resitasjon og sang i ungdomsårene hvis elevene begynner å føle blygsel. Det er få å skjule seg bak. Veldig fint at du behersker gitarspill til akkompagnement. Nå vel, vi har hørt om en side av praksisen din. Jeg vil foreslå at vi ser på praksisrapporten.

Studenten innledet spontant med et tema som lå henne på hjertet og som er en del av min fagkrets. Hun fortalte om sin erfaring med musikk i den aktuelle klassen som besto av 7 elever. Jeg ble revet med i temaet og responderte på hennes innlegg. Underveis i denne sekvensen slo en tanke ned i meg: ”Her har vi begynt på en divertimento.” Det er herlig å spille en divertimento, så vekslende og atspredende, ja, riktig belivende. To uttalte spørsmål

steg opp i meg: ”Kan denne formen egne seg godt for vår samtale? Skal jeg ta initiativ til å sette inn en strengere form?” For at dette skal gi mening må jeg gi en begrepsforklaring:

Divertimento kommer av det italienske ordet *atspredelse* og brukes i to betydninger:

På 1700-tallet ble den flittig brukt som en betegnelse for komposisjoner av lettere art og med et ubestemt antall satser. Alternativt som avsnitt i en fuge, vanligvis modulerende, fungerer som lettere oppbygde mellomspill mellom de imiterende avsnittene. *Divertissement* brukes identisk med *divertimento*, men kan også bety en ballett bestående av frittstående numre uten en rød tråd.

Uten å ha betydningen av disse begrepene present i min bevissthet tenkte jeg at det ville bli problematisk å holde styr på de ulike momentene i praksisen, og at det ville bli vanskelig å oppsummere og finne en rød tråd i veiledningen hvis vi skulle fortsette etter innfallsmetoden. Med dette i tankene foreslo jeg at vi skulle bruke den skriftlige praksisrapporten som videre utgangspunkt for vår samtale. Her var to satser klart og tydelig angitt av studenten selv:

Elevbeskrivelse og plan for hovedfag. Studenten samtykket i dette forslaget. Vi gikk samstemte til verket og bekreftet igjen at hovedtema skulle være tilbakeblikk på studentens siste praksisperiode, hvor hun hadde hatt ansvar for hovedfagsundervisning i en 7. klasse i en uke. Vi hadde funnet den ytre formen og blitt enige om et felles partitur som grunnlag for våre videre drøftelser.

Med referanse til apollinske og dionysiske formelementer kan vi se at studenten starter i et dionysisk element. Hun griper tak i det spørsmålet som lever sterkest i henne uten tanke på noen ytre form. Veileder er ikke tung å be og rives med. Men så er det at Apollons formkraft tas til hjelp ved at veilederen besinner seg. Slik som Holmboe og Stravinskij lar seg inspirere av Apollon og Dionysos til å gi sine verk et balansert og harmonisk uttrykk, kan veilederen ha de samme idealer for veiledningssamtalen. Når samtalepartnerne har en felles oppfatning av hvilken ramme de arbeider innenfor, kan spontane assosiasjoner og verdifulle digresjoner berike samtalen.

Den innledende fasen i samtalen står i krysningpunktet mellom menneskelig samvær og faglig innhold. Min erfaring tilsier at denne åpne sfæren inviterer studenten til spontane reaksjoner og opplevelsesmessige ytringer angående samtalens tema. Det er betydningsfullt for veilederen å få tilgang til disse. I det spontane uttrykket viser studenten en annen del av sin personlighet, en mer følelsespreget side enn det som kommer frem gjennom tankemessige forklaringsmodeller. Både spontane følelser og tenkning har sin rettmessige plass i veiledningssamtalen. Oftest kommer studentens grunnleggende tanker om undervisning og oppdragelse til uttrykk når han trekker frem hverdagshendelser fra sin praksis. Da åpenbarer

han deler av sin egen epistemologi uten nødvendigvis å kle tankene i begrepsform. Iblant setter han inn et tema som han tror veileder vil sette pris på å høre om, og når det skjer, har han steget inn i veilederens epistemologiske område. Veiledningssamtalens stemningspregede ouverture kommer til en avslutning, og fokus rettes mot samtalens form. Da aktiveres den rasjonelle tenkningen med forklaringer og utlegninger.

Formprinsipper

Innledningsvis vil jeg belyse hvordan form eksisterer i bildende kunst og musikk. Dernest vil jeg vise hvordan min oppmerksomhet ble ledet mot ulike formprinsipper i musikken før jeg henter frem og belyser formprinsipper i den transkriberte veiledningssamtalen.

I flg Goethe er arkitektur stivnet musikk.¹⁹ I musikken fins et utall av formprinsipper som kan sammenlignes med arkitektur. De bildende og musiske kunstartene har det til felles at de har formprinsipper i seg. De førstnevnte manifesterer seg i flaten og rommet, og de er bestående over tid mens musikken forløper i tid og manifesterer seg som inntrykk i lytteren. De fleste lyttere har opplevd gleden av å gjenkjenne et tema som kommer igjen. Uansett hvilken følelse som oppstår, så vekker gjentagelse av temaer en viss bevissthet.

Tredelt og todelt form

I ulike tidsepoker og musikkstiler forekommer tredelt og todelt form. I mitt musikkstudium studerte jeg de to formprinsippene. Den gang så jeg dem kun som to forskjellige måter å ordne musikk materialet på. Langt senere fikk jeg som lærer for en 7. klasse, en vekkende kommentar fra en elev. Vi spilte en menuett i klassen uten å analysere den noe særlig. Etter en tid spurte jeg om elevene kunne skjelne noe formprinsipp. Ja visst, de hørte at først kom en del, så den andre delen og til sist kom første delen igjen. Jeg ba dem tenke over kjente sanger som Gubben Noa o. a., og de gjenkjente umiddelbart formprinsippet som i musikken betegnes med formelen A – B – A. En elev syntes det var feil å si at A-delen var den samme når den kom for andre gang. Jeg spurte hvorfor, når notene er de samme begge ganger. ”Jo”, forklarte han, ”første gang er A en innledning. Når A gjentaes etter B-delen, er den en avslutning.” Dette ga meg noe å tenke på. Eleven påpekte at en kvalitativ opplevelse var knyttet til

¹⁹ Olav Ødegården skriver i Arkitektnytt 2006/04 at uttrykket stammer fra Goethes samtaler med Eckermann, bind 2, side 88.

formprinsippet, at gjentakelse av en del gir den ny valør og annen mening enn den hadde i sin opprinnelige form.

Tredelt form i den betydning at A-delen gjentar seg helt identisk hva gjelder bestanddeler, har jeg knapt opplevd i en samtale. Men, inspirert av utsagnet fra min tidligere 7. klasseelev, har jeg lagt merke til en pendant i veiledningssamtaler. Ordvekslingen forløper ofte på følgende måte:

A - Studenten kommer med et utsagn.

B – Veileder kommenterer.

A – Studenten gjentar opprinnelig utsagn med utvidete perspektiver.

Når jeg i ettertid ser på helhetsforløpet i veiledningssamtaler, finner jeg ofte en tredeling på følgende måte i A-del, B-del og A-del igjen:

A-del	Samtalen innledes med fastlegging av tema i generelle termer.
B-del	En mer detaljert bearbeidelse av tema forgår.
Repetisjon av A-del	Tema bringes opp igjen og deltagerne blir seg bevisst at temaet har fått en ny fylde.

Fra den konkrete veiledningssamtalen bringer jeg et utsnitt fra innledningen og avslutningen:

A-del	V: Vi skal se på din undervisningspraksis som har vært i uke 5, 6 og 7. Har lest praksisrapporten din, og det ser ut til å ha vært tre aktive uker? S: Ja, det har vært utrolig givende. Fint å få prøve ideene i praksis. Har lært masse!”
B-del	Grundig gjennomgang av praksisrapporten
Repetisjon av A-del	V: Det var spennende å høre om dine erfaringer. S: Vet du, jeg gleder meg til neste års lange praksis. Jeg liker å undervise. Får bekreftet at jeg har valgt riktig yrkesvei. Jeg har jo tatt en annen utdanning før denne, og i fremtiden tror jeg at jeg kan kombinere begge disse. V: Da kan vi konkludere med at praksis var en fruktbar opplevelse. S: Ja, så absolutt, og i dag har jeg blitt klar over at jeg har lært mange flere ting enn jeg egentlig trodde jeg hadde lært i praksis.

I eksemplene på tredelt form kan vi erfare at gjentagelsen av A-momentet har en virkning på det bevissthetsmessige planet. En ettertanke avles og vekker innsikt i eget resonnement og egen vekst. En student er nybegynner, men har startet sin yrkesbane og sikter mot å bli en erfaren lærer. Erfaren kommer fra det tyske uttrykket *erfaren* og betyr både *gjennomreise* og *å utforske*. Som veileder får man understøtte studenten slik at han blir seg bevisst sine erfaringer. Opphenting av tidligere utsagn i samtalen kan være et middel til å fremme refleksjon og utforskende aktivitet. En menuett, en elev og veiledningstimer har gjort meg oppmerksom på at tredelt form kan være et middel til å vekke bevissthet.

I musikkens todelte former benevnes de to delene som *forsetning* og *ettersetning* eller også som *spørsmål* og *svar*. I alle samtaler kan vi erfare at spørsmål avler svar, at utsagn forventer bekreftelse eller motinnlegg. I veiledningssamtalen forekommer både todelt og tredelt form. Den todelte formen er representert i den typiske dialogen som vil bli omtalt i et senere avsnitt.

Tema – motiv

Som bakgrunn for å betrakte hvordan temaer og motiver opptrer i veiledningssamtalen vil jeg avklare fire begreper fra musikkens verden:

Tema kommer fra det greske ordet *thema* som betyr *det oppstilte*. Det er en kort og karakteristisk musikalsk idé (tanke) som er bygget opp av mindre bestanddeler, motiver.

Motiv (lat. *motus; bevegelse*) er det minste melodiske/rytmiske element som et tema eller en melodi er bygget opp av, for eksempel bankemotivet i Beethovens skjebnesymfoni.

Improvisasjon (lat. *improvisus; uforutsett*) er et musikalsk produkt som skapes i øyeblikket.

Melodi (gr. *melos; sang, ode; dikt*) er en rytmisk og melodisk rekke av toner som danner en sammenhengende helhet og liksom tema uttrykker den en musikalsk tanke.

I musikk og samtale har vi to beslektede uttrykk: *Diaton*, som opprinnelig betyr *gjennom toner*, (men brukes når 7 toner er sammensatt på en viss måte), og *dialog*, som betyr gjennom ord. Gjennom ord og toner kan en mening uttrykkes. Når to fører en dialog eller en duett, må de interessere seg for hverandres bidrag (*inter esse - være i mellom*). For at et samspill mellom to aktører skal lykkes, er det aller første kravet at begge lytter til den andres melodi.

Vi kan karakterisere den angjeldende veiledningstimen som et samspill mellom to aktører, en duett. En ytre ramme var lagt ved at vi hadde to hovedtemaer, elevbeskrivelse og plan for hovedfag. Innen hver sats fantes det et antall motiver som ga opphav til improvisasjon av melodier uten fastlagte normer. Innledningsvis var det studenten som la føringen. Hun tok

initiativ og anga de første motivene. Som veileder fanget jeg opp disse og ga bekreftelse på studentens innspill for deretter å bringe inn nye motiver. På denne måten forlør hele samtalen ved at vi skiftevis lyttet eller ga innspill i form av utsagn eller spørsmål. Ettersom jeg som veileder tilbød meg å hjelpe frem en refleksjon over praksisplanen, ble samtalen preget av at jeg stilte mange spørsmål som krevde svar. Studenten var med på notene og ga gjensvar.

I andre samtaler har jeg merket at studenter kan ha opplevd det som stressende å få spørsmål på rekke og rad. Når jeg som veileder merker at spørsmålene setter studenten i forlegenhet, finner jeg grunn til å variere formen ved å gå inn i en felles resonnerende stil. Hvis samtalen på noen måte tenderer til å få preg av forhør, forsvinner den forløsende effekten som kan opptre i en god dialog, for da har vi forlatt prinsippet om likeberettigelse som grunnprinsipp. Tilsvarende som i musikkanalyse foregår det i veiledningssamtaler både temaanalyse og motivanalyse. Temaenes blir sett i lys av helheten og de små motivenes karakter, uttrykk og funksjon blir vurdert.

Pauser

Pause (lat. *pausa; opphør*) er et musikalsk skrifttegn for en stemmes tidsbestemte taushet. I musikken forekommer pauser av ulik lengde. De kan gi tid for at foregående strofe får klinge ut, og de kan skape en fortettet spenning for det som skal komme videre.

På lignende måte virker pausene i en samtale. I en effektiv og målrettet sammenheng kan pauser virke provoserende på mennesker. Det kan virke som om man søler bort verdifull tid.

I en veiledningssamtale er pausene av den aller største betydning. De kan virke megetsigende og fungere som kreative rom. Ved å tillate seg å ta en pause kan samtalepartneren uttrykke at han har fått noe å tenke på og at han tenker, at han trenger hjelp til å finne veien videre eller at han føler seg presset etc. Som veileder trenger man å oppøve en sensibilitet for pausens uttrykk. Oftest kan man ut fra foregående utsagn og en intuitiv innlevelse fornemme hva pausen er uttrykk for. Her vil jeg bruke et utsnitt fra den aktuelle samtalen hvor to lengre pauser oppsto.

V: Øvingslærer kommenterer i sin tilbakemelding at du ved flere anledninger sier: ”Jeg tror vi skal - - - ” i timen. Hva bevirker dette? Hva sier du med disse ordene?

S: Ja visst, ja. Det stemmer. Det fins nok flere tolkningsmuligheter.
(Lengre pause etterfulgt av et syngende Ehh - - på utpust.)

At jeg har en intensjon, men at jeg ikke helt har bestemt ennå, eller - - -

At jeg er litt usikker på om det er riktig å gjøre dette nå, eller - - -

(Tenkepause med en lang mmm)

Det kan også bety at jeg vil la det være opp til elevene å være med å ta stilling til dette.

V: Er noen av disse forslagene riktige?

S: Nei, jeg tror det er mer en talemåte jeg har.

I denne samtalen viste studenten ingen tegn på ubehag når hun tok pauser. Jeg satt selvfølgelig klar med egnete spørsmål på tungen, men valgte å holde dem tilbake. Studenten var aktiv i sitt indre og lette etter fortsettelsen, og da fant jeg det riktig å la pausene oppstå og vare. Jeg tolket det slik at studenten opplevde det tilfredstillende å hente svar fra sitt eget indre. Det aktuelle spørsmålet og svarene kastet lys over hennes personlige stil og forholdningsmåte som inntil da ikke hadde vært særlig bevisstgjort. Da var det rimelig at en tenkepause trengtes for å kle vanemessige talemåter i forklarende ord.

Når det gjelder å avlese pausens nødvendige lengde, balanserer samtalepartnerne på en knivsegg. På den ene siden kan man som veileder være så ivrig, fremfusende, hjelpsom og påtrengende at man fratar den andre et nødvendig hvilerom. På den andre siden kan man som tilbakelent og avventende samtalepartner nagle den andre til sin egen hjelpeløshet. Hvis så skjer, beveger man seg bort fra dialogens sfære og mer i retning av et forhør.

Coda

Coda (it. *hale*) betegner et avrundende, avsluttende formelement. I mindre stykker består coda som regel av motivisk materiale som allerede har forekommet i satsen, og den har oftest karakter av en avrundende form.

V: Jeg kjenner deg som en vennlig og imøtekommende person, og det samme sier øvingslæreren at du er som lærer også. Før neste praksisperiode vil jeg anbefale deg å gjøre en øvelse ved å iaktta deg selv. Observer følgende:

- når det er at du lar situasjonen være åpen for andres innspill og
- når det er at du bestemmer deg for noe og uttrykker det tydelig.

S: Det skal jeg tenke over.

V: Har du erfart andre ting som du kan trekke lærdom av?

S: Ja, helt klart. Alt står og faller på hvor godt du er forberedt innholdmessig.

Det er dessuten viktig å ha ørene åpne og lytte til elevene. Akkurat det er ganske lett for meg.

V: Denne lærdommen er god å ha foran neste års praksisperiode. Da står forberedelsen sentralt, og du må legge frem en periodeplan med begrunnelse av valgene dine. Etter praksisperioden skal du reflektere over praksisen, og da kan du ha nytte av det vi har gjort i dag. I muntlig form har du nå begrunnet valgene dine og reflektert over hva det førte til når du for eksempel ikke hadde et helhetlig grep om periodens innhold på

forhånd. Denne gangen spurte og undersøkte du for lite på forhånd. Slike erkjennelser er godt grunnlag for å gjøre det annerledes neste gang. Du ser ut til å ha lært mye i perioden?

S: Ja, mange spørsmål har oppstått, og så er det deilig å merke at svarene kommer når spørsmålene først har kommet opp i dagen.

V: Jeg vil be deg å reflektere over noe som ikke står i praksishåndboken, men som jeg finner interessant. Nå beveger vi oss inn i det vi kan kalle et metaperspektiv, dvs at vi ser undervisningen i en større sammenheng. I enhver klasse bidrar undervisningen til at elevenes faglige horisont utvides og ferdigheter erobres. I tillegg foregår en dannelsesprosess. På engelsk har vi uttrykkene: ” Teaching – education”. Tilsvarende kan vi på norsk snakke om undervisning –oppdragelse/dannelse. Kan du se at du bevirket noe mer enn undervisning?

S: Hmm, ja absolutt. De lærte at det er mye og mangt i verden, verden er stor. De lærte om seg selv i verden. Her er vi, og vi synes det er midt i verden. Det synes sikkert også de som bor i London. Man får nye perspektiver ved å utvide sin horisont i geografifaget. Det er en slags oppdagelsesreise. Man stiller seg inn i verden.

Mange musikkstykker har en liten sats med betegnelsen coda som avrunder det hele. Alt etter verkets karakter får coda et uttrykk som reflekterer det foregående, noen ganger som en fanfare, iblant som en hendøen osv. I veiledningssamtalen har de ulike motivene i praksisperioden blitt behandlet, og til sist er det på sin plass med en coda, en epilog. En avrunding i form av oppsummering løfter samtalen opp i et erkjennelsens lys. Motivene trenger ikke gjentas i sin opprinnelige form. De kan samles i en essens og vil kunne stegre effekten av veiledningen i form av sammenfattede erfaringer og høynet selvbevissthet. I denne samtalen brukes motivene til å avle selverkjennelse. Det gjelder innsikt i egen væremåte og metodiske og didaktiske vinklinger. Til sist bringes et metaperspektiv på dannelsesaspektet i undervisningen inn. Det er et nytt motiv, men det bærer i seg et islett av alle de tidligere motivene. Det opphøyer de øvrige motivene og kaster glans over dem ved at de stilles inn i det store prosjektet å være menneske.

Etterklang

Liksom en musiker gjennomgår tre faser ved musisering, gjør også deltagerne i en veiledning det: Oppvarming, gjennomføring og etterklang. Av musikk og veiledning blir deltagerne berørt. Jeg velger å kalle det som lever videre, for en etterklang. Selve ordet kan muligens lyde patetisk og opphøyet. For å bringe det inn i et mer hverdagslig språk kan vi kalle det en

ettervirkning. Ettervirkningen forberedes under skaperakten, enten det er musikk eller veiledning.

Ett av mine mål i veiledningssamtaler er å berøre studenten i hans trefoldige vesen, i tanke, følelse og vilje slik at en helhetlig etterklang kan anspore til videre virke. Som nevnt tidligere har disse tre sjelsegenskapene hos mennesket sin parallell i musikken i form av melodi, harmoni og rytme. De må innbyrdes understøtte og bekrefte hverandre for at et harmonisk hele skal oppstå. I den transkriberte samtalen har vi sett at studenten fikk begrunnet sine handlinger og kledd sine tanker i ord. Studentens følelsesmessig engasjement flammet tydelig opp på minst to punkter: Hun opplevde å være på rett vei yrkesmessig, og hun uttrykte tilfredshet over å merke at hun var i stand til å kunne begrunne sine pedagogiske valg ut fra seg selv. En klar fremtidig intensjon kom til uttrykk i avslutningsfasen: ”Vet du, jeg gleder meg til neste års praksis!”

I en lærerutdanning utfordres studenten hele tiden i alle tre sjelsledd. Generelt kan man antyde at ideer og tanker om pedagogikk står i høysetet ved en høyskole. Før en praksisperiode har studenten tankemessig innstilt seg på det han har i vente. Så trer han inn i det aktive skoleliv med handling og opplevelser som vekker følelser.

I veiledning gjelder det å knytte ideene til handlingene eller vice versa og å sette ord på følelser som blir vekket av handlingene. Her kan ideer, følelser og handlinger bringes i forbindelse med hverandre. Tankeinnholdet og spørsmålene som opparbeides i løpet av veiledningen vil forhåpentligvis klinge med videre i studentens kommende yrke som en viljeimpuls til handling. Jeg har ikke anledning til å dokumentere kommende utsagn, men min opplevelse var at studentens etterklang av samtalen kjennetegnes av tillit til egne evner, iver og forventning med tanke på fremtidig praksis. For meg som veileder ga samtalen impulser til kommende års undervisning.

Veiledningens innhold

Veiledningssamtale med sikte på å skape helhetlig undervisning

I dette kapitlet vil jeg bygge på erfaring fra mange veiledningssamtaler. Innledningsvis vil jeg klargjøre samtalens kontekst før jeg går inn på tre konkrete tilnæringsmåter i en veiledningssamtale. Utgangspunkt for samtalen er at en student skal stå ansvarlig for aktiv undervisning i en nær forestående praksisperiode. Fra høyskolens side er det angitt visse rammer for observasjon og undervisningsmengde, og det er opprettet kontakt med øvingslærer. Selv om faginnhold, metodiske og didaktiske spørsmål delvis er antydnet av øvingslæreren, er det mange prioriteringer som skal gjøres innenfor den gitte rammen. Den konkrete veiledningssamtalen foregår mellom studenten og hans faste veileder ved høyskolen.

Studenten befinner seg i mulighetenes sfære hvor ulike innfallsmuligheter står åpne. Han fører en indre dialog med seg selv hvor han tenker og uttaler, forkaster og godtar undervisningsopplegg. Det er mange spørsmål å forholde seg til når han skal stå ansvarlig for undervisning i en relativt fremmed klasse. En veiledningstime i denne forberedelsesfasen kan få preg av rydding og sortering. For denne type veiledning finner jeg det berettiget å ikke ha en strikt plan og rekkefølge for hva som skal drøftes. Det er studentens prosjekt, og det er han som skal gå veien frem mot målet. Punktene kan komme hulter til bulter, det kan bølge frem og tilbake i samtalen.

Jeg finner støtte hos flere forskere angående det å akseptere rot i denne fasen. Stern refererer til Bostongruppen²⁰ og legger vekt på at rot kan betegnes som intensjonell uklarhet. Han ser det ikke som en feil, men snarere som et iboende trekk ved samspill. Rot skal ikke unngås eller beklages. ”Både rodet og dets reparation eller uventede brug er et resultat af to sind, der arbejder sammen for at maksimere sammenheng” (Stern, 2006, s. 170). Anbjørg Ohnstad istemmer at det er fordelaktig å tolerere usikkerhet i startfasen av en samtale. Hun sier at hvis veilederen er for tiltaksorientert, settes hans idéproduksjon raskt i gang, og han står i fare for å gripe tak i tilfeldige stikkord (Ohnstad, 1993).

Veilederen må gi studenten tid til å bringe sin indre dialog opp i dagen slik at han får sette ord på tanker, følelser og impulser knyttet til praksisperioden. I den aktuelle dialogen med

²⁰ Bostongruppen har undersøkt bevegelsesprosesser i psykoterapeutiske prosesser og betoner betydningen av å tåle rot. Arbeidet dokumenteres i The Boston CPSG Report No. 4.

veilederen drøftes studentens forslag med henblikk på at han selv skal komme til større tankeklarhet og sikrere grunnlag for handling. Veilederen får billedlig talt merke om han vandrer med en filosof, en svermer eller en praktiker, eller kanskje en pragmatiker. Som veileder har man større distanse til prosjektet enn studenten og må bruke sin helhetlige kartbevissthet. I kraft av at jeg er veileder i en steinerpedagogisk lærerutdannelse, ligger det i sakens natur at denne pedagogikkens grunnprinsipper ligger til grunn.

Jeg vil nå invitere deg som leser inn i *min* bakgrunnstenkning for veiledningen: Den hviler på en grunnpilar som heter *helhetstenkning*. Selv om de studentene jeg veileder, skal undervise i ulike fagområder og på forskjellige alderstrinn, anser jeg denne pillaren som velegnet. Helhetstenkningen bygger på idealer i steinerpedagogikk og konfluent pedagogikk. Det er en grunnsøyle i steinerpedagogikken at *hele mennesket* skal tiltales i alle fag i enhver undervisningstime. Likhetsstrekk finnes i den humanistisk orienterte konfluente pedagogikken som George Issac Brown ikke kaller noen ny retning, men en utdypning av det som alltid har vært praksis for gode lærere, nemlig å engasjere hele personligheten (Myhre, 1996, s. 324). Helhetstenkning innebærer at studenten må:

- skape en rød tråd gjennom hele undervisningsperioden slik at hver undervisningsdag kan ses i et helhetsperspektiv,
- planlegge undervisningen slik at innhold, metode og arbeidsformer har en indre sammenheng,
- benytte varierte uttrykksformer som kan tilgodese ulike kompetanser hos elevene,
- velge undervisningsinnhold og metoder som står i samklang med elevenes utviklingstrinn.

Når studenten legger frem sine praksisplaner, kan jeg fornemme hvordan han ut fra sin legning aktiverer ulike sjikt i seg selv. Disse sjiktene er allmennmenneskelige sjelsfaktorer som kommer til uttrykk på en individuell måte hos den enkelte person. Det er av vesentlig betydning at studenten finner sin særegne innfallspor til undervisningen. Han skal stå frem som en autentisk person for elevene, ikke en hvilken som helst undervisningsfunksjonær. Like vesentlig er det også at han blir kjent med seg selv slik at han kan komplettere sine personlige vinklinger og løfte undervisningen opp fra det personlige, subjektive planet. Iakttagelsen av de menneskelige sjiktene bygger på materiale fra flere tenkere, og her vil jeg støtte meg på to

av dem: I lys av Aristoteles og Steiner sine forklaringer på menneskets sjelsledd ser jeg betydningen av at studenten fører en *indre* dialog. Den kan hjelpe ham til å handle gjennomtenkt slik at tanken ikke blir hengende i løse luften uten forankring i virkeligheten og vice versa. Når følelsesfeltet blir aktivert til avveining og vurdering, blir følelsene formidler mellom tanke og handling. Som et ideal kan det fremheves at disse tre, tanke, følelse og vilje inngår i et samvirke med hverandre. For at en helhet skal bestå, må det være et *harmonisk* forhold mellom delene, en samklang. Begrepet harmonisk inngår i vanlig språkbruk, og det forstås da som at delene føyer seg inn i helheten på en god måte. Eksempelvis brukes ofte uttrykket ”en harmonisk klasse”.

I min virksomhet som veileder henter jeg inspirasjon fra Steiners teori om den analoge forbindelsen mellom melodi og tanke, harmoni og følelse og vilje og rytme/takt. Det musiske begrepet harmoni kan forstås på to måter, som musikkens akkorder og som samklang mellom delene i helheten. I den siste betydningen kan det fremheves som et ideal for både undervisning og veiledning. Liksom musikkens ulike elementer må også menneskets sjelekrefter avpasses i forhold til hverandre for at harmoni skal oppstå. Musikkens helhetlige karakter kan gies forbilledlig rang som ideal for menneskelig væren og aktivitet ved at dens elementer melodi, harmoni og rytme alltid står i tett forbindelse med hverandre. Den kan stå som forbilde når det gjelder å skape helhet i undervisning slik at tanke, følelse og vilje blir forbundet og står i samklang med hverandre.

Veiledningssamtalen

Litt grovmasket vil jeg skissere tre ulike innfallsvinkler til praksis. Noen studenter er i hovedsak opptatt av lærestoffet og hvor mye de kan rekke i løpet av en undervisningstime, om de har nok stoff å ty til, om de kan faget godt nok, etc. Andre er ensidig opptatt av hvordan de kan oppnå kontakt med elevene og hvordan de skal møte dem, hvordan de skal skape god stemning og legge til rette for sosiale aktiviteter slik at alle føler seg inkludert og sett. Atter andre brenner for å gjøre prosjekter som munner ut i ferdige resultater. I første tilfelle er fokus rettet mot det tankemessige innhold, i det andre er følelseselementet fremherskende med vektlegging av stemning og menneskemøte. I det siste står aktiviteten i høysetet. Når jeg lytter med det musikalsk innstilte øret i veiledningssamtalen, hører jeg skisser hvor melodi, harmoni eller rytme og takt har fått ensidig fokus. Jeg vil si at alle innfallsvinklene er mulige, og

veilederens oppgave er å bidra til at de kan ses i et større perspektiv. Som veileder griper jeg tak i studentens initiativ og ber ham utdype det. Da får jeg tilgang til hans beveggrunner, og oftest får de danne basis for praksisperioden.

Tankemessig innfallsvinkel

Det tankemessige innholdet i fagene har ofte et intellektuelt og opplysende preg som isolert sett kan bli en forstandsmessig ballast uten appell til elevene. Hvis studentens fokus er av faglig, innholdsmessig karakter, ber jeg ham reflektere over hvilken følelsesmessig appell fagets innhold kan ha til elevene og hvordan det kan egne seg for bearbeidelse. Hva er det som angår dem på det aktuelle alderstrinnet? Hvilken betydning har historien om Columbus for en 8. klassing, både intellektuelt og følelsesmessig, og hvilke holdninger kan historien gi opphav til? På hvilken måte skal elevene arbeide med stoffet når de har blitt kjent med selve historien? Sagt i musiske termer: Hva slags stemningspreg har melodien (tanken), og hvilket dynamisk og rytmisk preg har den som kan føre til viljesytringer hos elevene i form av bearbeidelse? I blant kommer ideene trillende som erter ut av en sekk. Andre ganger går det tregt, og da bidrar jeg med forslag. Når studenten klarer å finne nøkkelen til elevenes indre, kan han bringe kunnskapen i kontakt med deres levde liv slik at de kan bli følelsesmessig berørt. Stoffet kan få fylde og mening når det knyttes til elevenes følelsesområde. Når deres interesse og engasjement vekkes, er veien kort frem til at det kan munne ut i en handlingsimpuls. Bearbeidelsen av lærestoffet blir å betrakte som en fordøyelse av innholdet.

Følelsesmessig tilnærming

Når studenter derimot vektlegger det sosiale og følelsesmessige aspektet i undervisningen, bunner det ofte i en angst for at de ikke vil ha nok begeistringskraft til å fange elevenes oppmerksomhet gjennom fagstoffet. Mange har selv hatt en skolegang fri for engasjement og varme, og nå vil de gjøre det bedre for neste generasjon. Jeg finner det berettiget å lede studentens oppmerksomhet mot faget han skal undervise i. Han legger frem sin plan, og i fellesskap søker vi å kaste lys over fagstoffets innhold og karakter. Denne drøftelsen leder ofte til at studentens sosiale og mellommenneskelige engasjement kan begynne å få feste i virkeligheten. Fokus rettes mot hvilken innfallsvinkel som kan være egnet til å vekke elevenes interesse. Hvilke metoder vil være hensiktsmessige med tanke på å vekke elevenes kreativitet, og hvordan kan studenten finne arbeidsformer som stimulerer den gode klasseånden og det sosiale fellesskapet? Ad omveier kommer vi tilbake til studentens opprinnelige tilnærming til undervisningen.

Min bakgrunn for å la tankeelementet (melodien) danne basis for følelsene (akkordene) kan knyttes til komponistene Rameau og Rousseau. De var uenige om hvilket element i musikken som var det mest opphavelige. Ut fra sine teoretiske begrunnelser hevdet Rameau at akkordene var urelementet, mens Rousseau ga melodien forrang. I denne sammenhengen vil jeg slutte meg til Rousseau. Den følelsesgjennomtrengte melodien kan sammenlignes med den følelsesgjennomtrengte tanke, og den er best egnet som utgangspunkt.

Viljesmessig ansats

”Prosjektstudenten” er oftest et typisk handlingsmenneske som føler tilfredsstillelse ved å produsere noe synlig. Han vinkler undervisningen mot praktiske aktiviteter som å bygge hytte, lage skålvekter, lage veggavis etc. Hans begeistring er rørende. Jeg ser meg nødt til å helle kaldt vann i blodet på ham ved å stille spørsmål. Om ikke jeg stiller spørsmålene, så vil de komme med fullt trykk fra elevene. Av erfaring vet jeg at praktiske aktiviteter krever en grundig forberedelse slik at alle involverte er innforstått med ideen og hva som er formålet. I løpet av et praktisk prosjekt kommer det perioder hvor utholdenheten blir stilt på prøve. Arbeidet oppfattes som ”kjedelig”, og læreren er ”dum”. Da er begeistring den eneste drivkraften. Begeistring kan ikke skapes i den kjedelige fasen av arbeidet; den må opparbeides fra første stund. Prosjektstudenten må sette ord på ideen bak sitt tiltak og finne ut hvordan han skal motivere elevene til det. Den praktisk anlagte studenten har en stor grad av det Polyani kaller *tacit knowledge* eller *embodied knowledge* (Polyani, 1966). Kunnskapen sitter i kroppen. Liksom mange håndverkere vet han med hele seg hvordan arbeidet skal utføres og hva det er godt for. Tanke og følelse er nært knyttet til handlingen, og det duger for en håndverker. En lærer må derimot kunne kommunisere sin kunnskap til elevene og begrunne arbeidet inn i en sammenheng. Som veileder ønsker jeg ikke å ta vekk grunnlaget for studentens initiativ ved å stille spørsmål, snarere å legitimere handlingen ved å sette den inn i en helhetlig sammenheng.

Har jeg sagt noe om min strategi for veiledningen til studenten underveis? Kanskje, kanskje ikke. Mange ganger er det ikke nødvendig, for spørsmålene leder oss i retning av en helhetlig og kunstnerisk formet undervisning. Hvis jeg tror det vil hjelpe studenten, så bringer jeg mine bakenforliggende tanker opp i dagen. Det kan skje på flere måter. I lys av dette kapitlets innhold skisserer jeg to muligheter, enten å ta utgangspunkt i tanke, følelse og vilje eller i musikkens elementer, melodi, harmoni/akkorder og rytme:

1) Drøfte med studenten hvordan en erfaren lærer må være aktiv i de tre sjelsleddene:

Tanke - skaffe seg kunnskap og innsikt i fagområder og i barns utvikling.

Følelse - læreren befinner seg mellom skoleplan og elever, der hvor teori og praksis møtes.

Han må beherske avveiningens kunst når han skal velge undervisningsstoff. Det skal være egnet til å understøtte både den allment alderstypiske og den individuelle utvikling hos elevene. Valgene bestemmes til en stor grad av en fornemmelse for hva som passer akkurat nå for den bestemte klassen.

Vilje - oppøve faglige ferdigheter som å spille et instrument, øve taleteknikk, arbeidsteknikker, tavletegning etc.

Min erfaring er at studenter kan gjenkjenne seg selv i et slikt bilde. Det kan være en av mange måter til å vinne selvinnsikt.

2) Beskrive hvordan musikkens elementer vever sammen i en helhet. Hvordan melodien flyter på toppen og understøttes av akkordene mens rytmen gjennomtrenger hele stykket. Dette bildet får sterkere betydning når vi tenker oss et kjent musikkstykke. Når vi i samtalen lykkes med å se undervisningen som en parallell til et musikalsk område, vekkes skapende krefter i studenten. Han blir inspirert til undervisningen som et kreativt område, en egen kunstart som vi kan kalle undervisningskunst.

Veiledningssamtalen er i dette tilfellet primært rettet mot praksisgjennomføring. Jeg skylder å si at mangfoldige spørsmål som ikke er drøftet her, også hører med. Her har helhetstenkningen stått i fokus. For studenten følger en verdifull bieffekt med i kjølvannet ved at han blir nærmere kjent med seg selv og sin sjelslegning. Den tankemessig anlagte får koblet tanken til virkeligheten. Den følelsesgjennomtrengte, sosiale studenten får forankret sin tilnærming til lærestoff og arbeidsoppgaver. Når jeg kobler prosjektstudenten opp mot vilje og rytme, så må det ikke forstås som at undervisningen nødvendigvis involverer mye rytmisk aktivitet, men at ansatspunktet kommer fra den regionen i mennesket hvor rytmen har sitt sete, i stoffskifte og lemmer. Helhet og harmoni er noe den enkelte kan søke å finne i seg selv og som grunnleggende prinsipper i undervisning og andre livsforhold.

Assimilasjon og akkomodasjon

Når vi får presentert nye kunnskaper, skjer en bevissthetsutvidelse. Passer den nye kunnskapen inn, eller står den i strid med vår allerede eksisterende forståelse? Når vi skal innpasse nye kunnskaper i vårt univers, oppstår en dialog i vårt indre. Vi spør oss hvordan det nye passer sammen med det vi allerede har holdt for sant og riktig.

Jean Piaget søkte å forstå hvordan mennesket ut fra sitt indre bygger opp kunnskap (adaptation). Han sognet til den kognitive konstruktivismen idet han hevdet at kunnskap blir konstruert av mennesket selv gjennom dets handlinger i interaksjon med omgivelsene. Det skjer enten ved *akkomodasjon* (tilpasning) eller *assimilasjon* (oppta i seg). Ved akkomodasjon føyer individet nye momenter inn i sin eksisterende erfaringsverden og må justere på tidligere oppfatninger for å skape helhet i sin eksisterende kunnskap. Ved assimilasjon passer den nye kunnskapen inn i den lærendes ”indre skjema” (Myhre, 2000, s. 275).

Vi kan konkret tenke oss gruppeveiledning som er knyttet til undervisning hvor nye ideer og faglige metoder har blitt presentert. Spørsmål og drøftelser er da en god hjelp for at studentene skal kunne integrere de nye tankene i sin forståelsesverden. En dialog finner sted. Noen har spørsmål og kanskje innsigelser. De trenger å rydde i sitt eksisterende tankegods for å få plass til det nye stoffet. Spørsmålene virker vekkende på medstudenter som uten motstand har assimilert lærestoffet inn i sin forståelsesverden. De som ”sluker alt rått”, profiterer på slike drøftingsrunder ved at de får bevisstgjøre sin egen forståelse og formulere den som uttalt bidrag i samtalen eller som innvendig refleksjon. Når studenter uten motstand assimilerer stoffet, kan det være et tegn på at de ikke er helt våkent til stede. For alle parter virker den utforskende dialogen som katalysator for kunnskapsdannelse.

I musikkterminologien fins ikke begrepene akkomodasjon og assimilasjon, men prinsippene inngår i en musikers møte med nytt stoff. Enkelte fraser ligner på tidligere innøvd materiale. De beherskes raskt og assimileres inn i musikerens repertoar. I et nytt musikkstykke kan fraser, modulasjoner, passasjer etc virker fremmedartede, og det går slett ikke av seg selv. Her trengs bearbeidelse for å oppnå akkomodasjon.

En type problematikk er å beherske teknisk utfordrende momenter, en annen er å forstå musikkens karakter. I begge tilfelle kreves innsats for å oppnå mestring og forståelse. I møte med tekniske utfordringer må musikeren eksplisitt øve fingersetning, stemmeteknikk etc helt til han oppnår mestring. Her gjelder det å øve konsentrert på isolerte partier. Det er en analyserende aktivitet hvor helheten spaltes. Hvis problemet derimot er å få tak i musikkens

intensjon og karakter, hjelper det lite å øve teknisk. Da må analysen erstattes med en syntetisk tilnæringsmåte. De enkelte bestanddelene må ses i lys av verkets helhet. Disse eksemplene vil i overført mening bety å forstå den nye utfordringen, isolert sett og i lys av helheten den står inne i.

La oss vende tilbake til gruppeveiledningen. For å kunne hjelpe de man veileder, må man forstå hva som er problemet. Er det forståelsen av fenomenet i seg selv som svikter, eller er problemet å se fenomenet i en kontekst? Her trengs empati og respekt for å kunne yte bistand. *Empati* vil si umiddelbar *innlevelse* i de andres situasjon eller tankeliv. *Respekt, respicere* (lat.), betyr *å se seg tilbake, se på nytt igjen*. Veilederens kunnskaper og ferdigheter er til liten hjelp hvis veilederen ikke er i stand til å se hvor studentene befinner seg på *sin* kunnskapsvei og i *sin* oppøvelse av ferdigheter. Denne tematikken har Søren Kierkegaard beskrevet i sin *Veiledning i hjelpekunst* hvor han oppfordrer til:

At man, når det i sannhet skal lykkes en å føre et menneske hen til et bestemt sted, først og fremst må passe på å finne ham der hvor han er, og begynne der. Dette er hemmeligheten i all sann hjelpekunst. Enhver som ikke kan det, han er selv i en innbilning, når han mener å kunne hjelpe en annen.

For i sannhet å kunne hjelpe en annen, må jeg forstå mer enn han, - men dog først og fremst forstå det, han forstår. Når jeg ikke gjør det, så hjelper min mer-forståelse ham slett ikke... (Sitat i Henriksen 2005, s. 40)²¹

I neste avsnitt vil jeg utdype betydningen av del - og helhetsforståelse i møte med nytt stoff ved å belyse et eksempel fra veiledningssamtale etter en praksisperiode.

Del og helhet

Formålet med samtalen var å reflektere over erfaringer som studenten hadde gjort i en praksisperiode i 7. klasse. I forkant av praksisperioden hadde studenten fått faglig veiledning av sin øvingslærer.

S: Tema for perioden var Europas geografi. Jeg fortalte om land og riker, bl.a. Storbritannia. Jeg liker å fortelle, men var litt usikker på siktemålet med perioden. Øvingslærer hadde gitt en skisse. Jeg forsto ikke helt konseptet, hvor hun ville. Målet med perioden var ikke helt klart for meg. Visste ikke helt. Derfor ble det mye

²¹ Søren Kierkegaard (1813 –1859) har skrevet en veiledning i hjelpekunst som finnes i hans skrift "Synspunkt for min Forfatter-Virksomhed".

spekulering underveis. Hva skal jeg vektlegge her, hva er viktigst i dette landet osv ? Valgte å fokusere over lengre tid på Storbritannia.

V: Kunne du, for eksempel i foreldremøte, ha begrunnet hvorfor du prioriterte slik du gjorde?

S: Ja, i ettertid. Underveis var jeg litt i tåkeheimen. I ettertid ser jeg at elevene har lært masse og at de har fått med seg vesentlige trekk av landskap, kultur og historie. Jeg har innsett betydningen av å ha et helhetlig grep på perioden før oppstart. Denne gangen måtte jeg finne veien i løpet av perioden (Vedlegg 1).

Studenten fikk ikke klarhet i hva som var hovedmålet med undervisningsperioden. At det gikk så vidt bra, forteller noe om studentens høyt utviklede intuitive egenskaper og evne til å ta situasjoner på sparket. Hun har helt tydelig gjort et godt forberedelsesarbeide i løpet av praksisukene, men hovedsiktemål for perioden var uklart, og hun bestemte underveis hva som skulle tillegges betydning og vekt. Med musiske briller må vi kalle dette å improvisere. I kortere perioder er det både utfordrende og energiskapende å improvisere, men i lengden kan det virke tærende å ikke ha en klar ramme å holde seg til. Enkelte momenter som ligger lærerens og klassens hjerte nær vil ha en tendens til å strekke seg ut i tid og vil rimeligvis gå på bekostning av andre vesentlige emner i faget. Man risikerer å havne i ensidigheter. Denne praksiserfaringen viser betydningen av at veilederen gir retningslinjer for studenten både i et metaperspektiv og på et detaljert plan.

Her kan vi finne en klar parallell i musisk kontekst: Når du øver inn et musikkstykke, vil du gå gjennom mange øvingsfaser. Visse motiver appellerer sterkt til deg, og du lar disse bli fremherskende. Først når du har en helhetsoppfatning av stykket, blir du i stand til å gi de enkelte motivene og temaene sin rettmessige utforming slik at de får et uttrykk som passer i helheten. Da kan en frase komme som et spørsmål og bli besvart av den neste. Musikkens iboende språk kommer til uttrykk. På lignende måte kjennetegnes en godt oppbygd undervisning av at læreren har innsikt i innholdet og at hun vet hvilke uttrykksformer og arbeidsmetoder som vil egne seg best. Dette forhindrer ikke spontanitet og utfoldelse. Tvert i mot kan læreren tillate seg selv og elevene å dyrke favorittområder når han vet hvor de passer inn i helheten. Å skape harmoni er ikke ensbetydende med at alle elementene får like mye plass og oppmerksomhet. Improvisasjon kan med fordel forekomme i undervisning når den finner sted i en erkjent struktur.

Etyde

I veiledningssamtalen ble vi enige om å la fremdriften rette seg etter studentens skriftlige praksisrapport. Rapporten skal godkjennes både med hensyn til innhold og språklige formaliteter. Denne gangen fant jeg det berettiget å kommentere rapporten muntlig i samtalestunden.

V: Først vil jeg kommentere den skriftlige standarden i hele rapporten.

S: Er det masse feil?

V: Nei, den er godt skrevet og med svært få ortografiske feil. Når jeg tenker tilbake på høstens praksisrapport, så husker jeg at jeg måtte påpeke ortografiske feil og halvferdige setninger. Aha, tenkte jeg, hun har lært at hun må be noen om å lese korrektur. Har du hatt hjelp?

S: Nei. Har sett grundig igjennom selv. Kjempeglad, det nytter!!!

Har trent på å skrive, øvet dobbelkonsonanter, og /å, osv.

V: Gledelig, det sanner seg at øvelse gjør mester (Vedlegg 1).

Studenten fikk ros for godt språk i rapporten. Til forskjell fra høstens rapport var denne meget godt skrevet og med få feil. Ved veiledningssamtale et år tidligere ble studenten gjort oppmerksom på at språkføringen var svak på flere punkter. Veileder grupperte feilene og ga råd om teknikker for å forbedre dette. Studenten ble bedt om å arbeide med korte tekster uavhengig av oppgaveinnleveringer og fikk tilbud om hjelp, men har ikke henvendt seg. Nå tilkjennega studenten at hun hadde trent på språklige elementer; hun hadde gjort språklige etyder.

Etude er et fransk ord og betyr *studie*, og er et musikalsk øvelsesstykke der det legges vekt på å øve spilleteknikk og foredragsmessig vanskelige passasjer.

Når musikeren skal øve inn et musikkstykke, blir han konfrontert med sine svakheter av ulike slag. Det kan være tekniske problemer i passasjer, vanskeligheter med å få egalitet i tonedannelsen i forskjellige toneleier etc. Da henter han ut partier og øver disse på forskjellige måter helt til de sitter. Min obolærer, Stefan Lundquist, sa en gang: "Du må øve helt til det sitter i ryggraden, helt til du kan det i søvne. Ved musisering skal din oppmerksomhet være rettet mot helheten i fremførelsen og ikke hindres av det tekniske." Med disse ordene i minne, ga jeg i fjor høst studenten råd om å øve språklige finesser uavhengig av en omfattende skriftlig oppgave som krever tankens kraft til utformingen av innholdet.

Rettskrivningsøvelsene hadde vært hennes etyder, og de hadde gitt resultater.

Ostinato

Uttrykket kommer fra det latinske *obstinatus* og betyr *vedholdende*. Det kjennetegner en melodisk og rytmisk frase som stadig gjentas i et musikkstykke i en eller flere stemmer. Ostinato fungerer som et formelt skjelett for en flerstemmig sats i vestlig kunstmusikk. I barokken ble ostinat så hyppig brukt at det regnes som et av stilartens typiske trekk. Chaconne og passacaglia kom i bruk som instrumentale variasjonsformer hvor ostinatprinsippet sto sentralt.

I kanon for 3 fioliner og kontrabass av Johann Pachelbel forekommer et usvikelig ostinato i basstemmen som gjentar sitt totakts motiv 28 ganger. Ostinatoet ligger ofte i bassens slik som i denne komposisjonen. Det gir verket en dypt befestet signatur som ligger under melodiføringen i de stillferdige pianissimopartiene så vel som i de dynamiske fortetissimo. Melodimønstret er bygget opp i 4-takters fraser og spilles i kanon av tre stemmer slik at det blir et konglomerat av stemmer som hviler på fundamentet. Hver gang jeg hører Pachelbels kanon, oppstår en indre billedflom i meg. Jeg ser for meg en seilbåt på sin ferd med bassen som kjøler og melodistemmene som seil. Alt etter forholdene vifter seilene rolig eller flakkende, men kjølen holder stø kurs selv når stormkastene setter inn. Båten gir assosiasjoner til min egen biografi. I denne finnes også et ostinato, en vedvarende grunnstemning som ligger i bunnen. Gjennom livets farvann av opplevelser og avgjørelser rir jeg på samme kjøler.

Enhver lever i sin kontekst og med sine utfordringer. Hos elever og studenter som jeg har samarbeidet med over lengre tid, kan jeg fornemme en grunnstemning som ligger til grunn for hvordan de møter fag og utfordringer. Etter en tids bekjentskap kan jeg øyne studentens ostinat; jeg gjenkjenner grunnspørsmålene som stadig dukker opp.

Som konkret eksempel på et gjentagende ostinat vil jeg nevne en selvutslettende holdning. En faglig godt kvalifisert student legger frem sine forslag til innhold og undervisningsmetode. I det lille tidsspennet som oppstår før jeg rekker å gi respons, skyter studenten inn sine egne motforestillinger. Han nærmest trekker tilbake sine forslag ved å betrakte dem som ubrukelige. Dette gjentar seg i ulike avskygninger i veiledningstimene enten det gjelder praksis eller oppgaveskriving. Billedlig sett opplever jeg at hans trofaste ledsager er en streng kritiker som sitter på skulderen og angriper utsagnene før jeg som veileder slipper til.

Ifølge tidligere cartesianske forestillinger hadde mennesket en homunculus inne i hodet som iakttok hendelser og forestillinger og brakte dem til bevissthet i mennesket (Stern, 2004, s. 140). Daniel Stern avviser teorien om at vår bevissthet oppstår i nervesystemet og hevder at bevissthet snarere er en kollektiv egenskap ved hele kroppen i dens motoriske og mentale

samspill med omgivelsene, med andre menneskers sinn og kulturen. I lys av sosial speilteori påpeker han at den refleksive bevissthet er sosial i sin opprinnelse og at den beror på en felles opplevelsesverden og sosial refleksivitet. I dette konkrete tilfelle kan jeg forstå det som at studenten bærer i seg en latent selvkritikk basert på samfunnets eksisterende tidsoppfatning av hva god pedagogikk er samt trekk fra pedagogiske forelesninger. Jeg ser det som min oppgave å speile studentens utsagn slik at han får øye på sin tilbøyelighet til å negere seg selv og sine planer. Med referanse til Whitehead hevder Stern at refleksiv bevissthet ikke vil forekomme hos mennesker med mindre der er en "annen" til stede som kan bevitne opplevelsen. Den som er vitne til opplevelsen må være en annen enn den som har opplevelsen. Det er nå en utbredt oppfattelse hos psykologer at enhver person har multiple "selv" som kan iaktta hverandre og tale med hverandre utenfor bevisstheten. Fra sitt psykoanalytiske ståsted nevner han det "iakttagende jeg" som vitne til et "opplevende jeg", eller "overjeget" som betrakter og bedømmer av det "opplevende jeg". Aspekter av selvet kan fungere som den "andre" og bidra til en refleksiv bevissthet (Ibid, s. 141).

Som nevnt ovenfor søker jeg å synliggjøre studentens tilvente handlingsrepertoar. Jeg er den "andre" som setter fokus på hans tendenser. Lykkes jeg med det, kan han selv ved senere anledninger opprette en indre sensor, dvs en intern bedømmende instans i sitt eget selv til å løsne opp i det fastlåste ostinatet. Ved å sette ord på tanker omkring dette temaet kan veilederen hjelpe studenten til å bli seg selv mer bevisst. Han kan bli stolt over sine grunnleggende holdninger eller han kan få et friere forhold til dem hvis de er av en kuende karakter.

Veiledningens dialogiske natur

Innledning

Å karakterisere en veiledningstime som en dialog vil være forfeilet. Veilederen bør være overlegen i fagkunnskap, og han er en av flere instanser som skal godkjenne studentens innsats til bestått eller ikke bestått. Vi ser at det kan være grunner for at studenten avstår fra å opponere og heller snakker veilederen etter munnen for å oppnå anerkjennelse og status. Disse kjensgjerningene forhindrer allikevel ikke at store deler av en veiledningssamtale har en dialogisk karakter.

Som veileder gjennom mange år har jeg hatt nytte av innsikt i dialogens lovmessigheter. Som masterstudent har jeg selv fått oppleve å bli veiledet. Da har jeg erfart at innsikt og tanker som jeg bærer i meg, har kommet til overflaten. Spørsmål og svar har gått begge veier og bidratt til felles kunnskapsdannelse. Ved flere anledninger har det skjedd noe gåtefullt når jeg har formulert et spørsmål i samtalen. Før veilederen har kommet til orde, vet jeg svaret selv. På forunderlig vis bidrar veilederens lyttende holdning til at svaret stiger opp i min egen bevissthet. Jeg finner dette fenomenet beskrevet av Edvin Østergaard i hans essay:

Hemmelige rom. Komponeringens slektskap med mysteriet.

I den gode samtalen kommer ordene av seg selv gjennom samtalepartnerens aktive lytting. Jeg legger merke til at jeg i en slik samtale ofte gir uttrykk for holdninger og meninger som jeg aldri tidligere har formulert på denne måten. Grunnen er at det kanskje ikke har vært noen som har spurt meg om dem eller som har lyttet til meg formulere dem. Det oppstår noe som synes å være nytt, men som jeg allerede bærer med meg, om enn i det ureflekterte felt. Gjennom samtalen hentes dette latente opp fra underbevissthetens dyp. Det underbevisste er ikke ubevisst i betydningen prinsipielt sett utilgjengelig for bevisstheten. Man kan heller si at det underbevisste danner et fundament som den klare forstand hviler på og tar for gitt. Det underbevisste er underforstått, det vil si forutsatt, ikke helt grepet av den øvre delen av forstanden. Heidegger peker på at det greske begrepet for sannhet, *alêtheia*, betegner det som er brakt frem fra glemselen og gjort utilslørt eller u-skjult, "unverborgen". Vi bærer med oss noe som ligger godt gjemt i hemmelige rom, men som - til rett tid, på rett sted - kan bli hentet frem (Østergaard i E. E. Gulbrandsen og Ø. Varkøy, red., 2004, s. 91).

Her ser vi at samtalepartneren ved hjelp av den andre får tilgang til uante dybder i seg selv. Dette er en av dialogens gåtefulle og fruktbare følger. Når svarene kommer fra studentens

eget indre, beror det ikke nødvendigvis på veilederens faglige eller menneskelig innsikt, men mer på hans lyttende holdning og konsentrerte fokus på studentens spørsmål. I sin forskning om spedbarns kommunikasjon med mor, registrerer Stern at barn bygger opp et vell av innsikt før symbolsk språk er erobret (2006, s. 130). Ved hjelp av det han kaller *språkmusikken*²², blick og gester oppstår en taus viten eller også kalt implisitt viten. Denne ordløse, og oftest ubevisste viten lever videre i mennesket også etter at språket er erobret. Det som Østergaard kaller det underbevisste, kaller Stern ikke-bevisst. Begge henviser til det sjikt i oss som ikke er fortrent, men som heller ikke har blitt gjort eksplisitt tilgjengelig for bevisstheten i verbal form.

Stern legger avgjørende vekt på det han kaller *det nåværende øyeblikk* og *den intersubjektive bevissthet* i sin forskning. Nåværende øyeblikk kan karakteriseres som en subjektiv, ordløs bevissthet og i samtalen kan de ha en psykologisk funksjon og bringes til eksplisitt, verbal viten. På bakgrunn av egne erfaringer kan jeg istemme Sterns sammenligning av det nåværende øyeblikk med en musikalsk frase. Det kan karakteriseres som akselererende, avtagende, eksplosivt, prøvende, energisk osv Disse forandringene som forekommer, kan avtegnes som en temporal profil. Følelser og tankestrøm flyter i hverandre i et kort øyeblikk, og de er relatert til hverandre som polyrytmer og polyfoni i en musikalsk frase. Jeg skylder lesere som ikke har en egenopplevelse av lignende fenomener et konkret eksempel:

I veiledningssamtalen legger jeg frem vidtfavnende tanker om hva min masteroppgave skal bestå av. Min gest peker utover i verden mot andres forskning og dokumentasjon. Min veileder spør: "Hvorfor tar du ikke utgangspunkt i din egen rikholdige praksis med musikk og veiledning? Kan du se at disse har en sammenheng med hverandre?"

I ettertid kan jeg karakterisere mitt indre landskap i de påfølgende 3-5 tause sekundene, det nåværende øyeblikk, slik:

Han synes kanskje jeg er dum og enfoldig? Mener han at jeg ikke ser mitt eget potensiale? Hva sa han - har musikk og veiledning noe med hverandre å gjøre? Det har jeg jo opplevd og tenkt mange ganger uten å legge vekt på det. Trodde bare det var fikse ideer i mitt hode. Hjelp, dette er spennende! Veksling mellom varm og heftig lykkefølelse og en slags flauhet over manglende egeninnsikt! Uten bevisst planlegging har mine livsstier møttes i et knutepunkt. Hvordan jeg skal knytte sammen mine

²² Stern bruker uttrykket *språkmusikken*. Det brukes om spebarnets lydfrembringelser som uttrykker mening uten ord og hvis melodi og rytme kan sammenlignes med musikalske uttrykk.

erfaringer vet jeg ikke her og nå, men jeg har fått tak i en tråd som jeg skal begynne å nøste på. Dette er jeg intenst forvisset om. Det er ikke bare en flyktig streiftanke, men noe som har dyp forankring, nærmest av ontologisk og epistemologisk karakter. ”Fit for fight”!

Det nåværende øyeblikk har utløst taus viten som begynner å demre. Den kan ikles ord og bringes opp i bevissthetens sfære. Øyeblikkets musikalske karakter kjennetegnes av et polyfont melodisk element i form av flerdimensjonale tanker og en polyrytmikk av impulser fra fortiden som kan få betydning i fremtiden.

Veilederen iakttok mine affektive uttrykk i form av kroppstonus og holdning, ansiktsuttrykk, øyenbevegelser og kremt i taus avventning. Jeg kan forstå øyeblikket som et eksempel på det Stern kaller det intersubjektive matriks.

Vi lever omgivet av andres intentioner, følelser og tanker, der interagerer med vores egne ... Vores intentioner modificeres eller bliver til i en skiftende dialog med opplevelsen av andres intentioner. Vores tanker og følelser formes av andres intentioner, tanker og følelser (Stern, 2006, s. 93).

Veiledningen foregår i et vedvarende intersubjektivt forløp hvor de to gjensidig påvirker hverandre. Samtalens materiale har sitt opphav i fortid og nåtid og peker oftest mot en fremtidig verdinormering eller handling, men det gjør sin entre på livets scene og får sin mening i det intersubjektive rom som skapes av deltagerne.

Den som veiledes kan få kontakt med dypere sjikt i seg selv og taus viten kan bringes frem i dagen. I hovedsak bringer det glede når man får tilgang til sin ubevisste innsikt. Man blir større enn man tror seg å være. I blant kommer også skyggesider opp i dagen. Det kan i første omgang synes ubehagelig, men på lengre sikt gir det anledning til å bearbeide og akseptere alle fasetter av personligheten. Veilederen er oftest et fagmenneske i forhold til områdene det veiledes i. Han bør ikke anse seg for å være en terapeut for alle typer psykologiske spørsmål som kommer opp i kjølvannet av den faglige veiledningen. I blant må veilederen vise studenten hen til andre kvalifiserte hjelpere. Kommunikasjon, lytting, sansning, tolkning, samklang og dissonans er sentrale fenomener i dialogen og i musisk sammenheng. I dette kapitlet vil jeg belyse disse og knytte dem opp til veiledning.

Kommunikasjon

Ved lytting oppstår kommunikasjon mellom deltagerne. Kommunikasjon kommer fra det latinske ordet *communicare* og betyr *gjøre felles, knytte sammen*. I dialogen kan samtalepartnerne skape felles kunnskap, men det er ikke ensbetydende med at deltagerne i utgangspunktet ser likt på temaene som berøres. David Bohm fremhevet betydningen av at det eksisterer et mangfold av tankeretninger og tenkemåter i en dialoggruppe. Ved å lytte og kommunisere kan deltagerne hjelpe hverandre frem til en mer helhetlig forståelse for det aktuelle temaet (Svare, 2006, kap. 10). Den dialogiske veien er ikke alltid rosenrød og slett ingen snarvei til innsikt. Når frustrasjoner oppstår, kan man fristes til å bedømme dialogen som ufruktbar og mislykket. Ifølge Bohm er frustrasjon i oppstarten av en dialog til nytte på så vis at den skaper en helt spesiell bevisstgjøring som kan være spire til en utvidelse av de opprinnelige perspektivene. Hans mål er at det skal gies plass til ulike perspektiver og at det foregår en bevegelse frem og tilbake mellom den enkelte og fellesskapet.

En veiledningssamtale med to involverte kan sammenlignes med en musikalsk duett. Subtil kommunikasjon er en forutsetning for at de to skal forstå hverandres innspill og for at det tematiske innholdet kan komme til sin rett.

Lytting

Aktiv og fordomsfri lytting er sentrale begreper i mellommenneskelig samvær og i særdeleshet i veiledning. Lytting kan være en forløsende aktivitet, og det ligger noen forutsetninger til grunn for den. Hva er det som kjennetegner lytteren, og hvilke redskaper bruker han i lytteprosessen? Lytting foregår via hørselsorganene, men hørsel og lytting kan ikke sies å være identiske aktiviteter. Hva er det som skiller hørsel og lytting fra hverandre?

Et hverdagsseksempel fra en lørdag formiddag: Jeg setter på radioen, rydder i huset, stryker noen klesplagg. Jeg hører skiftevis prat og musikk fra radioen mens jeg er opptatt med mine gjøremål. Så kommer et innslag ved Inge Eidsvåg. Nå stryker jeg om igjen og om igjen på samme side av duken. Min oppmerksomhet er vendt mot Inge Eidsvåg. Jeg lytter.

Vi kan definere hørsel som evnen til å oppfatte lyder. Ytre lyder, toner og ord trenger inn i vårt indre gjennom hørselen. Lytting skiller seg fra hørselen ved at interessen er sentral, og gjennom interessen blir viljen aktivert. Jeg fatter interesse for det som uttales, jeg blir grepet

av innholdet. Ved hjelp av radioen som medium ser jeg for meg Inge Eidsvåg, glødende engasjert i sitt tema.

Når min sjel berøres, vekkes min interesse, og hørselen inderliggjøres. Hørselen går over i lytting. Jeg forstår ordene, og jeg avlytter sjelsstemningen til den som taler. Lyttingen gjør meg i stand til å iaktta noe mer enn det som akustisk frembringes. Jeg trenger inn bak ordene. Evnen til å iaktta noe mer enn selve den akustiske frembringelsen, henger direkte sammen med lyttingens egenart. De fleste har opplevd at de ved å lytte, kan erfare noe om tilstanden til den som taler. I en telefonsamtale med en venn vet du allerede etter noen få ord hvordan vedkommende har det, lenge før han har begynt å fortelle om det. Stemmen gir oss tilgang til menneskets indre.

Mens øyet forteller oss noe om tingenes overflate, trenger vi ved ørets hjelp inn i dybden av den klingende materien. Vi kan se en gjenstand og undre på hva den er laget av. Er den av stein, leire, tre eller metall? Hvis vi får berøre den og la den gi lyd fra seg, vet vi plutselig mye mer. Vi fornemmer substansen i gjenstanden, den røper noe av sitt indre. På så vis kan vi finne ut noe om dens hard- og renhetsgrad, struktur og formgivning. Vi hører om det er rent metall eller et blandingsprodukt, om gjenstanden er hul eller utfylt. Et materiale eller et levende vesen som frembringer lyd, åpenbarer noe av sitt indre.

Forbindelsen mellom øre og strupehode

I boken Musiktherapie und Gesang har jeg funnet interessante opplysninger hos musikkterapeutene Rosmarie Felber og Susanne Reinhold (Felber; Reinhold; Stückert, 2000, kap. 3.6). I dette og følgende avsnitt bygger jeg på deres forskning.

Det er en betydningsfull kjensgjerning at strupehode og øre står i tett forbindelse med hverandre. Alt vi hører, virker direkte inn på muskulaturen i stemmebåndene, de ”taler” eller ”synger” med. Vi kan kalle strupehodet for ørets aktive partner. Et lite eksperiment kan vise dette: Når vi hører en hes taler, får vi etter en stund behov for å kremte. På den andre siden blir vi også påvirket av en vakker sangstemme, - den virker klarende og frigjørende på publikums stemmer. Det er sågar ikke bare strupehodet som vibrerer med, men hele kroppen. Hos publikum blir ofte slike medbevegelser forstørret og synlig. Hvem har ikke iaktatt hvordan enkelte mennesker stumt former talerens ord med leppene? Om vi vil det eller ei, så beveges vi av den andres tale eller tone.

Fysiologiske og musikalske fenomener ved hørsel

Her vil jeg beskrive hvordan en tone kan oppstå på et strengeinstrument og tonens vei frem til at den oppfattes av mennesket. Hvis vi knipser på strengen mens den ennå henger slapt, ser vi hvordan den pendler frem og tilbake, men vi hører ingen tone. Dreier vi skruen videre for å stramme strengen, så kommer den mer til ro. Ved å knipse på strengen setter vi den i bevegelse og en hørbar tone oppstår. Tonen finner veien til vårt øre gjennom luften som er elastisk. Den har evne til utvidelse og sammentrekning og blir medium for tonens svingninger. Sonene av fortettet og fortynnet luft blir kalt lydbølger. Disse beveger seg gjennom rommet og treffer vår øretrakt. På sin vei fra trommehinnen via øreknoklene og til det ovale vindu blir svingningene forminsket til en tjuendedel, og samtidig blir trykket på det indre ørets lymfевæske tjue ganger sterkere. Som fortattede trykksvingninger vandrer de gjennom væsken i det spiralformede sneglehuset. Til sist treffes de fine sansehårene i sneglehuset. Der er bevegelsen minimal, i en størrelsesorden som er mindre enn det minste mulige atom av materie. Idet de fortattede svingningene når sneglehuset, kan vi oppleve tonen. I hørselprosessen må bevegelsen nærmest komme til fullstendig ro for at tonen skal kunne oppstå. Hver tone har sitt resonansområde i sneglehuset slik at ulike toner som klinger samtidig eller etter hverandre, kan skjelnes nøyaktig.

Hørsel og syn fungerer diametralt motsatt. Øyet iakttar helheten først, og så analyseres helhetsinntrykket. Hørselsprosessen starter som en analytisk prosess. Vi oppfatter den enkelte tone, men for at det skal bli et musikalsk forløp, må vi med vår indre aktivitet føye de enkelte tonene sammen i en syntetisk prosess. For at en musikalsk opplevelse skal kunne oppstå, må vi erfare rommet som oppstår mellom tonene, også kalt intervaller. Det gir oss en kvalitativ opplevelse ved at det som ble opplevd analytisk, bringes sammen. Når vi lytter til musikk, forbinder vi i vårt indre de tonene som ikke lenger klinger fysisk, med de som klinger i øyeblikket. Når vi går inn på slike detaljfenomener, blir lytteprosessen nærmest et mysterium.

Her har jeg søkt å vise tonenes vei inn i mennesket, og nå vil jeg se på hvordan mennesket i dets konstitusjon er mottagelig for impulsene. Hva er det lytterens organer består av? Med referanse til Steiners forståelse av menneskets vesensledd, vil jeg mer detaljert se på menneskets lytteprosess:

Den fysiske verden er det medium tonene klinger i, og de *fysiske hørselsorganer* fanger opp svingningene. Musikken forløper i tid. Ved hjelp av *eterlegemet*, også kalt *tidslegemet*, kan *jeget* føye de enkelte tonene sammen til en helhetlig opplevelse. Musikkens dynamikk og klangfarge virker inn i dypet av vår sjel. Vårt sjelelegeme, også kalt *astrallegemet*, er

resonansbunn for musikkens kvalitative, stemningsmessige karakter. I lys av denne utlegningen ser vi at mennesket blir aktivert i alle vesensledd ved lytting til musikk.

Musikk og tale er begge klingende fenomener som forløper i tid, men de er vesensforskjellige. Språket har en utpreget tankemessig, intellektuell karakter, mens musikken mer ensidig taler følelsenes språk. Vi kan forestille oss at lytting til tale har et tilsvarende forløp som ved musikk, men med den vesensforskjell at språksenteret i vår hjerne blir tatt i bruk. I en dialog med aktiv lytting er hele mennesket beredt på lignende måte som ved lytting til musikk. Den som blir lyttet til, opplever å bli tatt på alvor ved at lytteren gir seg hen til den andre med full beredskap i sine sjelsledd.

Sansing

Når lytteren er i umiddelbar nærhet av taleren, aktiveres et mangfold av sanser, ikke bare hørselen. Gjennom synssansen får vi viktig informasjon ved å iaktta bl.a. kropps – og øyebevegelser, svetting og rødming. Kroppsspråket understøtter ofte ordenes meningsinnhold. For eksempel kan korsede armer og ben og tilbaketrukket kropp bety at personen er avslappet eller avvisende. Blussende kinn kan bety begeistring eller flauhet. Her skisserer jeg noen mulige alternativer for tolkning av det vi ser. Både syn og hørsel kan karakteriseres som materielle sanser ettersom de fanger opp lyder og bevegelser. De inngår i en større helhet av sanseerfaringer som bringer oss ut over det materielle sansbare. Som menneskelige vesener er vi i stand til å oppfatte språk og språkets tankeinnhold, og disse evnene stammer ikke fra de fem allment aksepterte sansene, lukt, smak, taktil, syn og hørsel. Her vil jeg referere til beskrivelsen av tolv sanser slik jeg har tolket Rudolf Steiners sanselære. For ytterligere å forstå dialogens særegne natur vil jeg særskilt vie oppmerksomhet til de fire øvre sansene som er av vesentlig betydning i vårt forhold til medmennesker.

<i>Hørsel</i> , også benevnt som tonesans og klangsans	<i>Ordsans</i> , også kalt lydsans og talesans	<i>Tankesans</i> , begrepssans eller forestillingssans	<i>Jegsans</i>
--	--	--	----------------

Når jeg lytter til en taler, tar jeg imot hans ord som har en bestemt klang og tonehøyde. Steiner sier at som grunnlag for å oppfatte omverdenens sansbare fenomener, må lytteren ha

en sans i seg som kan fange dem opp. I kraft av at jeg har hørsel kan jeg høre talen. Ved bruk av ordsansen, kan jeg oppfatte den andres verbale uttrykk. Videre blir jeg ved hjelp av tankesansen i stand til å forbinde meg med de begreper og tanker som det andre mennesket har uttalt. Jeg kan forstå tankene som er ikledd språkets lyder. Uten tankesansen som redskap blir ordene bare ord. Hvis vi anerkjenner ord- og tankesans som reelle, har vi løftet oss inn i den immaterielle sfære. Og her finner vi også jeg-sansen. I kraft av å være en jeg-begavet person, kan jeg bli i stand til oppleve den andre som et jeg.

Denne differensierte forståelsen av sansene finner jeg betydningsfulle i medmenneskelig, dialogisk sammenheng. Når jeg går inn i en dialog, møter jeg et annet *jeg* som trer meg i møte allerede før ord er uttalt. Idet den andre begynner å *tale*, åpenbarer han noe av sitt indre vesen. *Ordene* skaper en viss stemning ved sin klang og måten de er formet på. Min erfaring er at stemningen har en førstefødselsrett i forhold til forstanden. Grunnstemningen hos partneren toner meg i møte allerede før en setning er fullført. *Tanken* får hovedsaklig næring gjennom ordene, men også gjennom gestene. Uttalte og u-uttalte ord gir mening. Tankens kledning trenger ikke bare være ord, den kan også vise seg i form av en gest. Ordenes tankeinnhold kan høynes ved at de etterfølges av en pause og en kompletterende geberde. Når taleren mangler ord til å uttrykke sine tanker, kommer det ofte til uttrykk i et spørrende og søkende kroppsspråk.

Den kursiverte rekkefølgen *jeg – tale – ord – tanke* står for meg som en ideell rekkefølge. Jeg møter den andre og hilser med et *Hei* eller *God Dag!* I forhold til den tyske hilsen *Grüß Gott*, lyder det hverdagslig, men ytringen kan stå for det samme: Jeg ser deg som det unike vesen du er! Om jeg hilser deg som en del av guddommen slik det skjer i den tyske hilsen, avhenger av mitt religiøse grunnsyn. Gjennom ordenes tale sanser vi hverandre og begir oss inn i tankenes verden. Vi kan bestrebe oss på å skape felles kunnskap ved spørsmål og svar.

Tolking

I en veiledningssamtale møtes to eller flere med hver sin bakgrunn. De har det til felles at de er skapere som gjennomgår en prosess. Men de har ulik innfallsvinkel i og med at veiledningen er rettet mot studenten og hans oppgaver. I samtalen er ordene det sentrale mediet til forståelse, men ordenes meningsinnhold er ikke alene retningsgivende. Ordene uttales alltid i en viss klangfarge og ledsages ofte av kroppsgester. Både ordklang og gest kan

gi tvetydige opplysninger og legge grunnlag for ulike tolkninger. Flere undersøkelser viser at stemmebruk og sjelelige forholdningsmåte er mer avgjørende for lytterens oppfatning enn ordenes innhold. Denne kjensgjerning er av betydning for veilederen med hensyn til hvordan han selv uttrykker seg og hvordan han lytter til den andre. Hans egen måte å uttrykke seg på bør være autentisk på så vis at innhold og uttrykk er sammenfallende.

Når veilederen lytter, må han forsikre seg om at han tolker riktig slik at han kan lede på rett vei. Ved å stille avklarende spørsmål kan han finne ut om tolkningen av studentens utsagn er riktig, eller om den trenger justering. I gestaltorientert veiledning legges det vekt på et samspill mellom tanke og følelse (Inglar, 1997, s. 44). Å oppleve og oppdage står sentralt. Veilederen kan legge til rette for læring, men læringen må studenten selv stå for. Veilederen blir en katalysator i studentens læringsprosess, en som kan hjelpe ham til innsikt i egne tanker og følelser. Han må være oppmerksom og merke seg studentens stemmebruk og kroppsspråk.

Som eksempel kan vi tenke oss at en student avviser veilederens forslag om gruppearbeid i en klasse. Et slikt valg kan bygge på mange ulike grunner. Han sier eksempelvis at han synes at gruppearbeid gir svakere faglig utbytte enn når elevene arbeider individuelt. Når veilederen hører en slik påstand, kan han bruke en *parafrase* som hjelpemiddel for å komme til høynet forståelse for studentens påstand. *Parafrase* er en omtolkning av en gitt tekst eller melodi, og vi finner det i potpurriartede komposisjoner over gitte melodier. Her vil det si at veilederen omformer essensen av studentens utsagn slik han har tolket det, og så blir det opp til studenten å korrigere eller samtykke (Svare, 2006).²³

<i>Ordveksling om gruppearbeid i praksisperiode</i>	<i>Mine kommentarer</i>
S: Jeg har ikke noe særlig til overs for gruppearbeid. Det blir ofte mye rot, og det er vanskelig for elevene å være fokuserte på selve arbeidet.	Utsagn med begrunnelse
V: Ja, gruppearbeid kan være en utfordring for alle parter, ikke minst for læreren. Det krever forarbeid og god tilrettelegging.	Veilederen parafraserer utsagnet for å få vite noe om bakgrunnen.
S: Min lærer på folkeskolen delte inn klassen i grupper, og jeg kom alltid i gruppe med de som bare ville tulle. I utgangspunktet var jeg interessert i å gjøre et godt arbeide, men sammen med de som bare ville sabotere, klarte jeg ikke å yte mitt beste. Det er ikke lett for læreren å gi gode utfordringer til alle elevene i gruppearbeid.	Nytt utsagn fra studenten om erfaringer fra egen skolegang.

²³ Helge Svare bruker parafrasering som en øvelse i dialogisk selvskolering (Svare, 2006, s. 218).

<p>V: Jeg skjønner at du har hatt dårlige erfaringer med gruppearbeid i din egen skolegang. Læreren klarte tydeligvis ikke å tilrettelegge situasjonen slik at alle elevene følte seg tiltalt. Forstår jeg deg rett når jeg gjetter at du er engstelig for å miste ”kontroll” over klassen på en tilsvarende måte hvis du går inn for gruppearbeid?</p>	<p>Veilederens parafrase starter med innlevelse og ender opp med et spørsmål som innebærer en tolkning av studentens beveggrunner.</p>
<p>S: Du er inne på noe riktig der, og dessuten tror jeg det blir ekstra vanskelig når jeg som student ikke kjenner elevene så godt.</p>	<p>Studenten bekrefter at tolkningen er riktig. Han står fast ved sitt primære utsagn, men med ny begrunnelse.</p>

Veilederens oppgave er ikke å overbevise studenten om at den ene arbeidsmetoden er bedre enn den andre, men han søker å få studenten til å kaste lys over sine prioriteringer. Når veilederen tener flere opplysninger for å forstå et utsagn, kan parafrasering være et godt hjelpemiddel. I det nevnte eksemplet kan vi erfare at parafrasen utløser kommentarer som kaster lys over det opprinnelig utsagnet. I pakt med en hermeneutisk forståelse gjelder det å respektere studenten i hans levde kontekst. Det forhindrer ikke at veilederen kan utfordre studenten til å prøve arbeidsmetoder som han opprinnelig holdt for å være vågale forsøk. Gjennom drøftelsene kan han gi studenten redskaper og tillit til å gå nye veier.

Dissonans

En student kommer til avtalt veiledningstime på mitt kontor. Jeg har forberedt meg til samtalen ved å studere et skriftlig oppgaveutkast som hun leverte et par dager i forveien. Vi hilser begge på en vennlig måte. Mens jeg rydder bort papirer fra min pult, gjesper studenten høylydt to ganger. Den tredje gjespen kommer idet jeg snur meg mot henne. Jeg føler meg ille berørt, og mange tanker surrer i bakhodet: ”Er hun misfornøyd med meg som veileder? Eller kanskje hun har gode grunner for å være trøtt? Skal jeg bemerke denne spesielle oppstarten?”

Følgende ordveksling fant sted:

V: Du er visst veldig trøtt i dag - - -?

S: Beklager så mye. Jeg er ikke trøtt, men jeg bare må gjespe.

V: Det er kanskje litt dårlig luft her inne?

S: Nei, det er ikke dårlig luft her. Det er bare det at - - - . Jeg har aldri tenkt på det før, men når du spør slik, så kommer jeg på noe. Det har ikke direkte med deg å gjøre at jeg må gjespe.

V: Fint at du sier det, for jeg ble litt usikker - - -.

S: Beklager igjen! For at du skal skjønne det hele, forteller jeg like godt hva det var jeg kom på. Du skjønner at da jeg gikk på barneskolen, var min mor veldig til å følge meg opp. Etermiddagen var organisert med fast leksetid. Regelen var at jeg skulle gjøre leksene på egen hånd, og så skulle hun se over. Jeg gjorde så godt jeg kunne, men det var selvfølgelig feil med og/å, da/når, kommafeil osv Min mor kom alltid med samme reaksjon: ”Nei og nei!”, sutret hun, ” vet du ikke det, og kan du ikke det? Du må jo høre at det skal være og, ikke å - - - . Jeg må være en dårlig mor når du ikke kan så enkle ting!” Jeg ble alltid oppgitt og sliten av disse scenene, men jeg måtte bare innfine meg med hennes reaksjoner.

Når du begynte å spørre meg om jeg er trøtt, fikk jeg plutselig en klar forståelse av hvorfor jeg gjesper uten å ha noen særlig grunn for det. Denne situasjonen minner meg om leksetimene hjemme. Jeg har gjort et arbeide, og du skal kritisere det.

V: Oi, oi, i dag har du nøstet opp livstråden fra langt tilbake. Gamle inngrodde minner kan kaste lys over dagen i dag. Si meg, oppfatter du det som at jeg skal kritisere ditt skriftlige arbeide?

S: Ja, jeg gjør det selv om det kanskje ikke høres helt voksent ut.

V: Da foreslår jeg at du spør meg om råd i stedet for at jeg buser på med det som trenger videre bearbeidelse.

S: Nei, jeg ber deg om å gå igjennom oppgaven med meg. Si ærlig hva du tenker. Jeg er ikke i stand til å snu på gamle vaner sånn med en gang, men jeg ser klart at jeg skal bearbeide det som har kommet opp i dag.

Veiledningssamtalen startet i en underlig stemning. Vi var begge ille til mote. Sagt i musiske termer var det en dissonans. Før jeg reflekterer mer over samtalen, vil jeg si noe om fenomenet dissonans og mitt forhold til det. Personlig har jeg mislikt dissonanser i mellommenneskelige forhold. Jeg har opplevd det som ensidig plagsomt inntil jeg for et par år siden studerte dissonansen som musikalsk fenomen. Da fikk jeg blick for dens betydning. Igor Stravinsky er opptatt av dissonansens betydning og sier: ”Når harmonien forstyrres ved tilføyelse av uvedkommende toner, oppstår dissonans. Ordet dissonans får liksom et svakt skjær av noe syndefullt over seg” (Stravinsky, 1949, s. 24). Dissonans betyr samklang av toner, som i motsetning til konsonansen, ikke hviler i seg selv, men preges av en indre spenning. I en dissonans skjærer enkelte toner seg ut av helheten slik at akkorden formelig står og dirrer.

Leon Festinger utviklet begrepet kognitiv dissonans som blir brukt i sosialpsykologien (Mann, 1972). Prinsippet om kognitiv dissonans skriver seg fra gestalttradisjonen og peker på at våre oppfatninger danner en helhet, som tenderer mot en stabil og balansert struktur. Kognitiv dissonans oppstår når ulike kognisjoner (tanker) kommer i konflikt med hverandre, for eksempel når vi handler på en måte som ikke stemmer med vårt verdisyn. Den kan også motivere til ”omstruktureringer” av hvordan vi tenker om viktige spørsmål.

I veiledningssamtalen forekom dissonansen med alle disse sjatteringene. For å tale med Stravinsky så regnes det som litt syndefullt å gjespe en veileder rett opp i ansiktet. I tråd med

Festingers begrep om konkurrerende kognisjoner, så viser det seg at studenten bærer på et gammelt mønster som hun selv oppdager, og hun synes ikke at den er adekvat for denne voksne situasjonen. Umiddelbart kan hun ikke snu om på gamle mønstre, men hun har fått en impuls til å arbeide med saken. Den dissonerende stemningen som oppsto, ville gitt samtalen et uforløst preg hvis den ikke hadde blitt brakt til oppløsning. En konsonans oppsto mellom oss når forklaringen ble gitt. I samforstand kunne vi gå løs på dagens tema. Studenten ble ganske overveldet av å oppdage gamle strukturer i sine reaksjoner, og det ga henne ansats til fremtidig bearbeidelse. Dissonansen er ikke et problem i seg selv i veiledningssamtalen. Som erfart, kan den bidra til positiv utvikling når den blir løftet opp i bevisstheten og får et erkjennelsens lys over seg.

Konsonans

Det kan også forekomme at en veiledningstime er preget av konsonans. Begge parter har sammenfallende syn på spørsmålene som drøftes. Det oppstår en god og trygg stemning og ofte speiler deltagerne hverandre i sittestilling og kroppsspråk. Kan det være noe problem forbundet med denne harmoniske tilstanden? Den er et godt utgangspunkt, men den kan også bli ensformig og uten spennvidde. Veilederen kan ta initiativ til å bringe inn større grad av kritisk tenkning som har sin berettigelse ved at den fremelsker en nøyaktig gransking slik at skjelneevnen blir skjerpet. Sagt i musiske termer kan veilederen sette inn en dissonans. Den preges av en indre spenning som ikke gir hvile før den bringes til en ny konsonans. En verbal dissonans kan forekomme i form av påstander eller vekkende spørsmål som trenger belysning.

I det følgende eksemplet befinner vi oss i en veiledningstime som er rettet mot studentens gjennomføring av praksis i 3. klasse med Æsops fabler og andre dyrefabler som tema. Samtalen har forløpt på en stillferdig og liketil måte. Alt har vært ”greit”.

S: Jeg har funnet frem noen pentatone sanger som handler om dyr, og det skulle vel passe godt. Fra min barndom kjenner jeg ikke så mange pentatone sanger så jeg har ikke noen jeg er spesielt glad i, men jeg skal nok finne noen som kan duge i en steinerskole.

V: Det var også fremmedartet for meg med det pentatone tonespråket da jeg begynte i steinerskolen, men gjennom å musisere med elevene så jeg hvor fortreffelig det virket.

S: Fint å høre. Jeg skal nok finne ut av det.

Før neste avsnitt skylder jeg å opplyse om at jeg, som musikk lærer, har introdusert ideene bak musikkmetodikken i steinerskolen for denne studenten i musikk timene et halvt år tidligere. Studenten hadde minimale ferdigheter og kunnskap i musikk ved inngangen til studiet, og jeg begynner å ane at musikken, og i særdeleshet pentatonikken, har blitt et teoretisk anliggende for ham. Nå ser det ut for meg som at han er villig til å kjøre et plikt løp for å være en ”ordentlig” steinerpedagog som bruker pentatone sanger i 3. klasse. Han ble helt opprørt når jeg stilte følgende spørsmål.

V: Hvorfor skal du egentlig bruke pentatone sanger?

S: Og det spør du om?

V: Jeg spør fordi det er betydningsfullt for deg at du selv står helt inne for det du lanserer for barn, om det så er en liten sang om reven eller bjørnen - - -

Nå hadde vi fått opp temperaturen. Studenten er en høflig person, og han syntes nok selv at han hadde svart aldri så lite frekt. Jeg satte pris på at høfligheten og den tillærte konsonansen hadde slått sprekker. Her oppsto en genuin mulighet for ham til å erobre et område som hittil ikke hadde noen verdiforankring hos ham, og jeg på min side fikk mer innsikt i hvordan jeg må legge an musikkundervisningen for at selv en nybegynner skal kunne erobre et område som pentatonikken. En analyserende aktivitet var nødvendig for at vi begge skulle komme til videre innsikt på hver vår kant. Analyse kan forklares som adskillelse, oppløsning og begrepsdannelse. De enkelte elementene av helheten blir atskilt/oppløst, hentet frem og gjort synlige. Deres egenart trer frem, begrep dannes, eller spørsmål av begrepsmessig karakter oppstår til videre utforskning. Analyse er en vekkende aktivitet som egger nysgjerrigheten og drivkraften til å utforske. Her finner jeg det ikke nødvendig å gå i detalj om hvordan det foregikk, men vi fant tilbake til den trygge konsonansen. Studenten fant ut hvordan han skulle komme videre i sitt arbeide med musikken, og jeg hadde fått en pekepinn om at musikkundervisningen trenger å individualiseres mer for å imøtekomme behovene hos både leger og lærde studenter.

Kapittel V – AVRUNDENDE REFLEKSJONER

I kapittel I har jeg funnet det riktig å oppsummere etter hver av de tre delene, veiledning, dialog og musikk. Etersom kapittel III beskriver et forstadium for oppgavens hovedtema, valgte jeg også å avrunde dette kapitlet med refleksjoner over funnene og med et fremblikk på funnenes betydning i veiledningssammenheng. Her vil jeg bringe refleksjoner i tilknytning til kapittel II og IV.

Tilbakeblikk på valg av metodisk tilnærming

Veien frem til endelig formulering av spørsmålsstilling og valg av metode har gått i etapper. Da jeg våknet av villfarelsen og forsto at aksjonsforskning ikke er en metode, begynte jeg å studere kvalitative forskningsmetoder. Jeg fant at min planlagte undersøkelse kunne forstås som hermeneutisk fenomenologi. Underveis har jeg gjentagne ganger stoppet opp og spurt meg selv om jeg holder meg innenfor rammene av denne metoden. Det gjentagne spørsmålet dreide seg om hvorvidt det var fenomenet eller min forståelse av fenomenet som kom i forgrunnen. Mot slutten av arbeidet med masteroppgaven fikk jeg gjennom Torin Finser²⁴ kjennskap til at det finnes en heuristisk forskningsmetode, og den vekket gjenklang i meg. Begrepet heuristisk kommer av det greske ordet *heureskein, å oppdage*. Jeg har ikke på noe tidspunkt løpt ut og ropt ”*heureka*”! (gr. *jeg har funnet det*) slik Arkhimedes gjorde da han sittende i badekaret oppdaget loven om legemers oppdrift. Men en beslektet opplevelse ble utløst i meg ved et spørsmål fra min veileder: ”Er du klar over at din musikalske bakgrunn er betydningsfull i ditt virke som veileder?” Jeg kunne ikke gi et umiddelbart svar med fullgode forklaringer, men jeg hadde fått tak i en ledetråd å nøste på. Videre har oppdagelse stått sentralt i denne undersøkelsen.

I heuristisk forskning vektlegges den fenomenologiske utvinningen av kunnskap gjennom personlig erfaring ved at forskeren bruker seg selv som redskap til forståelse og tolkning av fenomenene.

²⁴ Finser, Ph.D. er leder for den steinerpedagogiske lærerutdannelsen ved Antioch University, New England.

The power of heuristic inquiry lies in its potential for disclosing truth. Through exhaustive self-research, dialogues with others, and creative depictions of experience, a comprehensive knowledge is generated, beginning with a series of subjective understandings and developing into a systematic and definitive exposition (Douglas and Moustaka, 1984, s. 40, sitert i Patton, 1990, s. 73).

Min undersøkelse står i samsvar med den heuristiske tilnæringsmåten med ett unntak, og det gjelder kravet om at de andre som deltar i undersøkelsen, må dele forskerens opplevelse av tolkningens gyldighet. Enn så lenge har jeg ikke hatt medforskere, og jeg har heller ikke drøftet tolkningen av funnene med de involverte på en så dokumenterbar måte at det kan legges frem. Som nevnt tidligere har jeg lagt visse temaer til side da jeg ikke fant det relevant å bruke dem basert kun på min egen forståelse. Etter masteroppgaven ser jeg frem til å arbeide videre med de refuserte temaene i et fellesskap av kolleger, og da vil metoden kunne betegnes som heuristisk.

Refleksjon over funnene i veiledningssamtaler

Å analysere den transkriberte veiledningssamtalen samt innholdsmessige og prosessuelle funn i øvrige veiledningssamtaler har generelt bidratt til å utvide min forståelse av veiledning og mer spesifikt min forståelse av veiledning sett i lys av musikalske begreper. Jeg kunne forutse at visse musikalske begreper ville synliggjøres i materialet, men i ettertid må jeg erkjenne at jeg har oppdaget de aller fleste funnene ved inngående studium av veiledningssamtalene. I flg Kvale dreier det seg i en hermeneutisk tilnærming ikke bare om hvilke spørsmål jeg som forsker stiller, men også om å være åpen for hvilke spørsmål og svar som ligger latent i materialet (1997, s. 142). Jeg har foretatt tolkninger av funnene fra min synsvinkel uten å vurdere dem som de eneste riktige. Det står opp til andre å vurdere om funnene og tolkningene er interessante. Ved tilbakeblikk på arbeidet i sin helhet vil jeg bringe noen sluttmomenter:

Veilederen som katalysator

Som nevnt i innledningskapitlet ble jeg av veileder oppmuntret til å velge den aktuelle innfallsvinkelen med å studere veiledning i lys av musikalske begreper. I ettertid er jeg takknemlig for anbefalingen. På bakgrunn av kjennskap til meg og min yrkesbakgrunn evnet

han å se forbindelseslinjer som på det stadiet var utenfor mitt synsfelt. At forskningsfeltet lå latent i min epistemologi ble gradvis synlig for meg. Denne reflekterende bevisstgjøringen på egne vegne har fått betydning for hvordan jeg ser på min oppgave som veileder. Jeg ser enda sterkere betydningen av å vektlegge ett trekk som står i forgrunnen ved gestaltorientert veiledning: Det handler om at veilederen må være en skjerpet observatør og lytter slik at han kan danne seg et bilde av hvilke grunnspørsmål som lever latent i studenten. Hvis han evner å få dem frem i dagen, kan vi si at veilederen virker som en katalysator i studentens eget utviklingsprosjekt. Følgende sitat er myntet på terapeutisk behandling, men liksom Inglar har jeg erfaring med at sammenligningen også kan gjelde i veiledningssammenhenger.

Vores syn på terapeuten [veilederen] er, at han ligner det som kemikeren kaller en katalysator, dvs en bestanddel som setter en reaktion i gang, der ellers ikke ville finne sted. (...) Dette anser vi for at være tilfældet i terapi [veiledning] (Perls, Goodman & Hefferline i Inglar, 1997, s. 49).

Katalysatoren setter i gang en reaksjon, men den foreskriver ikke reaksjonen ettersom den beror på det tilstedeværende materiales iboende reaksjonsevner. Katalysatoren inngår heller ikke som en del av den forbindelse som den medvirker til å sette i gang. I kjemien kan man ved gjentagne forsøk konstatere hvilke reaksjoner som vil oppstå når bestemte stoffer møter hverandre. Her kan vi snakke om en konstans som er upåvirket av tidsaspektet. Kjemiske og menneskelige reaksjoner er vesensforskjellige. Menneskelige reaksjoner er tidsbetinget ved at mennesket står inne i sin biografi som forløper i en bestemt tidsepoke. Som veileder kan man aldri forutse den nøyaktige virkning av sitt forsøk på å virke katalyserende.

Betydningen av prosesser i mellommenneskelige relasjoner

I løpet av arbeidet med masteroppgaven har tidsaspektet gjentagne ganger kommet i forgrunnen. I grekernes karakteristikk av de musiske kunster fant jeg fire kjennetegn som jeg nå vil hente frem igjen: De musiske kunster utfolder seg i tid, de er forbundet med bevegelse, de har forløpskarakter og de etablerer seg gjerne som en fellesskapsform. I studiet av Sterns skrifter fant jeg at han vier oppmerksomhet til tidsaspektet i terapi. Jeg mener å kunne finne en visst slektskap mellom grekernes oppfatning av det musiske og hans teorier om det nåværende øyeblikk og intersubjektivitet. Stern beskriver det nåværende øyeblikk som et bevegelig tidsrom. Dessuten påpeker han at følelser, tanker og impulser vever i hverandre i det nåværende øyeblikk, og det ser jeg som parallelt til grekernes betegnelse forløpskarakter.

Når Stern bruker begrepet intersubjektivitet, handler det om at fellesskapet mellom mennesker er en avgjørende faktor. I gresk oppdragelsestenkning fikk musenes dynamiske og livaktige kunst en klar særstilling som personlighetspåvirkende faktor (Sundberg, 2000, s. 15), og Stern vektlegger tilsvarende aspekter som betydningsfulle i terapi og veiledning.

Jeg gjenkjenner trekk av de musiske kunster i teoriene til en høyt aktet terapeut i vår tid, og det vil jeg kommentere: Vi har hørt at de greske gudene opplevde verden som ufullendt så lenge tilværelsens stemme manglet, og at Zevs sørget for å skape de guddommelige musene til å lovprise skaperverket. Musene inspirerte menneskene slik at de kunne uttrykke seg gjennom de musiske kunster.

Vi kan erfare at det er et langt spenn mellom den greske skapelsesmyten og veiledning som foregår i høyst jordiske former i 2007. Begrep som skaperverk og lovprisning brukes knapt i denne sammenhengen. Like fullt så er vi skapninger som i vårt tidsperspektiv søker å finne oss til rette i skaperverket. Lovprisning forkommer sjelden, men vi forsøker å sette ord på hvordan vi opplever og forstår verden og oss selv. Det kan gjøre vårt virke og vår tilværelse rikere, eller mer fullkommen som det uttrykkes av de greske gudene.

Tap og vinning

Generelt sett innebærer valg at man taper noe, samtidig som man vinner noe annet. Da jeg valgte å studere veiledning sett fra en musikalsk synsvinkel, lukket noen dører seg mens andre ble åpnet. Avslutningsvis vil jeg si noe om det:

Tap: Å studere veiledning i lys av musikalske begreper medfører begrensninger. Det innebærer at veiledning ikke har blitt belyst i sin fulle bredde og at mange interessante sider ved veiledning ikke har blitt behandlet. På et visst tidspunkt i prosessen tok jeg en beslutning om å utelate visse musikalske begreper som syntes å føre utenfor allfarvei. Derved måtte jeg avstå fra å drøfte musikalske begreper som jeg finner interessante. Det ligger implisitt i spørsmålsstillingen at den ikke gir rom for en utførlig bearbeidelse av verken veiledning eller musikk.

Vinning: Å innsnevre omfanget på et tema kan i første omgang synes som en forringing. For mitt vedkommende har innsnevringen bidratt til fordypelse og konsentrert fokusering. Den anende erfaring av slektskap mellom musikalske fenomener og prosesser i veiledning som jeg innledningsvis påberopte meg å ha, medførte ingen snarvei. Konturene av de fleste funnene og tolkningene viste seg bare gradvis. Arbeidet tok lang tid, ja bemerkelsesverdig lang tid, men jeg beklager det ikke.

Når jeg har nevnt at oppdagelse har stått sentralt i arbeidet, skal ikke det oppfattes som at jeg umiddelbart har oppdaget noe i sin ferdige form. Ut fra en intuitiv opplevelse har jeg funnet tråder og snubletråder. Materialet i veiledningssamtalene foranlediget meg til å intensivere innlevelse og lytting. Når jeg fant en tråd å nøste på medførte det intellektuelle anstrengelser med henblikk på å fordype forståelsen av begreper i både musikk og veiledning. Arbeidsprosessen har hatt mye til felles med den en musiker gjennomgår ved opparbeidelse av nytt musikkrepertoar. Det første møtet med stoffet var preget av følelsesmessig tilnærming. Visse momenter hadde sterk appell og ble nærmest yndlingstemaer mens andre forble i skyggeland. Da den første varme hengivenhetsfasen var over, kom en tid med nedkjølende distansering som ga rom for analyse. Spørsmålsstillingen innebar at jeg fikk en utfordring både følelsesmessig og intellektuelt, og det har virket ansporende. At undersøkelsen har en klar relevans for mitt daglige arbeid, gir selvfølgelig en umiddelbar gevinst. For øvrig har masterarbeidet gitt meg innsikt som også er verdifull i hverdagen. At undersøkelsen kan ha en overføringsverdi til andre livsarenaer er et stort pluss på vinningskontoen. Til sist vil jeg utvide horisonten og tenke i større målestokk:

Parallelt med at jeg har brukt vel et år på masterstudiet, har den globale miljøkrisen blitt slått stort opp i pressen. Når jeg leser og hører om all ubalanse som har oppstått på kloden i løpet av de århundrene da vitenskapen har vært i sterk vekst, kan jeg slutte meg til politikere som bruker musikalske termer til å beskrive tilstanden: ”Det ble fattet en umusikalsk avgjørelse ... Beslutningene ble tatt på bakgrunn av et soloutspill ... Vi har ikke vært samstemte ... Hadde vi bare lyttet til ...”

Underveis i arbeidet med masteroppgaven har jeg til tider opplevd det som luksuriøst å bruke så lang tid på det jeg innledningsvis karakteriserte som en smal innfallsvinkel til et stort område. Ved tilbakeblikk innser jeg med glede at kunnskapsgenereringen i studien kan ha en viss overføringsverdi til andre livsområder enn den som studeres her.

Litteraturliste

Aristoteles 1988, *Den nichomachiske etikken*, Daidalos, Göteborg

Aspelin, J. 1999, *Klassrummets mikrovärld*, Brutus Östlings Bokförlag Symposion, Stockholm

Benestad, F. 1977, *Musikk og tanke*, Aschehoug, Oslo

Bower, G. A. 2006, Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods* 5 (3), Article 2.
http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_3/pdf/bowen.pdf [7. mai 2007]

Bresler, L. 2005, What musicianship can teach educational research, artikkel i *Music Education Research* Vol. 7, No. 2, s. 169 – 183.

Cappelens musikkleksikon 1978 – 80, J. W. Cappelens Forlag AS, Oslo

Dahlin, B., Ingelman, R. og Dahlin, C. 2002, *Besjälät lärande*. Studentlitteratur. Lund

Eidsvåg, I. 2005, *Den gode lærer i liv og diktning*, J. W. Cappelens Forlag, Oslo

Felber, R.; Reinhold, S.; Stückert, A. (red.) 2000, *Musiktherapie und Gesang*, Verlag Urachhaus, Stuttgart

Fløistad, G. 1991, *Filosofi og vitenskap. Fra renessansen til vår egen tid*. Universitetsforlaget, Oslo

Grimberg, C. 1989, *Menneskenes liv og historie*, bind 13, J. W. Cappelens Forlag, Oslo

Gulddal, J. og Møller, M. (red.) 2005, *Hermeneutikk*, Nordisk Forlag A.S., Danmark

Henriksen, H. 2005, *Samtalens Mulighed*, Holger Henriksens Forlag, Danmark

Hillestad, E. 1990, *Slipp mine fløyter fri*, tekst på Cd, Kirkelig Kulturverksted Oslo

- Hugo, A 1995, *Erkjennelsens berøring med livet*, Doktoravhandling ved Norges landbrukshøyskole, Ås
- Inglar, T. 1997, *Lærer og veileder*, Universitetsforlaget AS, Oslo
- Kjerschow, P. Chr. 1993, *Tenkingen som deltagelse*, Solum Forlag, Oslo
- Kvale, S. 2001: *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
- Mann, L. 1972, *Sosialpsykologi*, J. W. Cappelens Forlag, Oslo
- Michelsen, K. 1980, *Cappelens musikkleksikon*, J.W. Cappelenes forlag AS, Oslo
- Molander, B. 1993, *Kunnskap i handling*, Bokförlaget Daidalos AB, Göteborg
- Myhre, R. 2000, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Nietzsche, F. 1969, *Tragediens fødsel*, Pax Forlag, Oslo
- Næss, A. 1969, *Filosofiens historie*, Universitetsforlaget, Oslo
- Ohnstad, A. 1993, *Den gode samtalen*, Samlaget, Oslo
- Patton, M. Q. 1990, *Qualitative and research methods*, Newbury Park, Sage
- Polyanyi, M. 1966, *The Tacit Dimension*, Routledge & Kegan Paul, London
- Schön, D. 1983, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, New York
- Skagen, K. 2000, *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen
- Skrede, M. 1980, *Glimt fra en musikkhistorieperiode*, nr. 4, Steinerskolen, Oslo
- Soesman, A. 1998, *Die zwölf Sinne – Tore der Welt*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart

- Steiner, R. 1961, *Kunsten å undervise på grunnlag av innsikt i menneskenaturen*, Forlaget Antropos, Oslo
- Steiner, R. 1971, *Oppdragelsen og tidens åndsliv*, Forlaget Antropos, Oslo
- Steiner, R. 1978, *Frihetens filosofi*, Forlaget Antropos, Oslo
- Steiner, R. 1980, *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapelig synspunkt*, Forlaget Antropos, Oslo
- Steiner, R. 1982, *Meditativt gjennomarbeidet menneskekunnskap*, Arbeidsmanuskript for lærerne ved norske Rudolf Steinerskoler, oversatt av Jakob Kvalvaag, Bergen
- Steiner, R. 1989, *Det musikalskes væsen og toneopplevelsen i mennesket*, Forlaget Jupiter, Odense
- Steiner, R. 1990, *Oppdragelseskunst – Seminardrøftelser og foredrag om undervisningsplanen*, Forlaget Jupiter, Odense
- Steiner, R. 1996, *Livsbetingelser for fremtidens oppdragelse, Fem foredrag om pedagogikk og lærerutdanning*, Forlaget Antropos, Oslo
- Stern, D. 2006, *Det nåværende øjeblik i psykoterapi og hverdagsliv*, Hans Reitzels Forlag, København
- Stravinskij, I. 1949, *Musikalsk poetikk*, J. W. Cappelens Forlag, Oslo
- Sundberg, O. Chr. 2000, *Musikkenkningens historie - Antikken*, Solum Forlag, Oslo
- Svare, H. 2006, *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. PAX FORLAG A/S, Oslo
- Varkøy, Ø. 1993, *Hvorfor musikk?*, Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Wyller, E. A. 1985, *Sokrates og filosofien i Athen*, Solum Forlag, Oslo
- Zuckerandl, V. 1956, *Sound and Symbol*, Bollingen Foundation Inc. Toronto, Canada
- Zuckerandl, V. 1973, *Man the Musician*, Princeton University Press, Princeton N. J.

Østergaard, E. 1998, *Ett skritt tilbake og to frem – En fenomenologisk studie av bønder i omstilling til økologisk landbruk*, Institutt for plantefag, Norges landbrukshøgskole, Ås

Østergaard, E., Hemmelige rom. Komponeringens slektskap med mysteriet i E. E. Guldbrandsen og Ø. Varkøy (red.) 2004, *Musikk og mysterium*, Cappelen akademiske forlag, Oslo

Vedlegg 1

Veiledningssamtale med student

Varighet: 53 minutter.

V: Du har vært i praksis i uke 5, 6 og 7. Jeg har lest praksisrapporten din, og det ser ut til å ha vært tre aktive uker?

S: Ja, det har vært utrolig givende. Fint å få prøve ideene i praksis. Har lært masse!

V: - noe annet du vil ta opp? -

S: Nei, kommer ikke på noe bestemt.

V: Neste samtale blir omkring valg av hovedoppgave. Har du allerede tenkt?

S: Ja, mitt tema skal være hagebruk. Har tatt økologisk jordbruksutdannelse før, og jeg brenner for dette temaet i skolesammenheng. Flere studenter har tenkt å velge samme tema. Kanskje litt dumt?

V: Nei, det trenger det ikke være. Det vil bli en samtale med alle studentene sammen. Da kan du høre hvordan de andre har tenkt å vinkle sine oppgaver. Fint om dere velger litt ulik innfallsvinkel, da blir det et mangfold. Jeg opplever det som givende å høre et tema belyst fra forskjellige sider. Gleder meg, det er en faglig berikelse for alle med fremleggelsene. Da skal vi la siste praksisperiode stå i fokus i dag:

S: Det var spennende å ha musikk, ny erfaring med så få elever. Det var 7 elever, 3 gutter og 4 jenter. Jeg hadde planlagt at vi skulle synge kanon, og jeg introduserte med kraft en kanon, ”Dam diri dam”.

Elevene var forsiktede, klarte ikke så lett å holde den egne stemmen. Det virket som at de har hatt lite sang. Etter hvert viste elevene glede over å synge, spesielt ”Vinden rider høyt på sky”. En gutt kommenterte at han synes teksten er veldig fin. Jeg spilte gitar til, og de nøt stemningen.

De ba om å få flere sanger. Jeg må si at jeg tror at klassen trenger mer jevnlig trening.

Elevene ble stolte når de klarte å holde sine stemmer i kanon og annen flerstemmig sang. De får en følelse av selvstendighet når de klarer å holde en egen stemme. Føler at det synges for lite på skolen, merkelig når du ser hvor mye det gir.

Øvingslærer mente at jeg sang i et lyst toneleie og at det gjorde det vanskelig for guttene. Jeg støttet meg på at Christine Breitenstein har poengtert at det er viktig å legge sangen i et lyst leie.

V: Ja, det er viktig, særlig for de små barna. Min erfaring med de større elevene er at man må starte der de føler seg trygge og heller strekke dem opp i høyden når de er blitt varme i trøya. Du kan ikke synge i guttenes stemmeleie. Men det er klokt å gi dem tid til å finne tonen. Gjøre små øvelser så de hører hvordan det klinger når oktaven er ren.

Det er spennende å høre om dine erfaringer fra en liten klasse. Det er ikke alltid slik mange tror at det er lettere å undervise dess færre elever det er i klassen. Det er særdeles krevende

med resitasjon og sang i ungdomsårene hvis elevene begynner å føle blygsel. Det er få å skjule seg bak. Veldig fint at du behersker gitarspill til akkompagnement. Nå vel, vi har hørt om en side av praksisen din. Jeg vil foreslå at vi ser på praksisrapporten.

Liten pause

V: Først vil jeg gjerne kommentere den skriftlige standarden i hele rapporten.

S: Er det masse feil?

V: Nei, den er godt skrevet og med svært få ortografiske feil. Når jeg tenker tilbake på høstens praksisrapport, så husker jeg at jeg måtte påpeke ortografiske feil og halvferdige setninger. Aha, tenkte jeg, hun har lært at hun må be noen om å lese korrektur. Har du hatt hjelp?

S: Nei. Har sett grundig igjennom selv. Kjempesglad, det nytter!!!
Har trent på å skrive, øvet dobbelkonsonanter, og /å, osv

V: Gledelig, det sanner seg at øvelse gjør mester. Elevbeskrivelse er meget god. Du har observert vesentlige trekk og prosesser. Du har få konklusjoner, men betydningsfulle observasjoner.

S: Jeg ville ikke gå for langt med å trekke slutninger, ville heller antyde. Synes det er for kort bekjentskap til å komme med bastante utsagn.

V: Du kunne kanskje ha utdypet mer hva elevens utfordring er. Du har observasjonsmateriale nok til det. Eksempelvis kunne du ha antydnet hvilke tiltak du ville ha iverksatt hvis du var klassens lærer. Det er alltid nyttig å formulere for seg selv hvordan man kan understøtte den enkelte elev. Du har observert "din" elev som tilbakeholdt og lite konturert i klassen, men som myndig og sikker i friminuttene overfor sin bror. Hva kan du lese ut av det?

S: At eleven ikke viser seg i full bredde i klassen. Hun har kraft og energi som er tilbakeholdt og spiller ikke på sitt fulle register i classesammenhengen. Trenger et puff fra læreren for å tre tydelig frem.

V: Plan for hovedfag er nokså kortfattet og stikkordmessig, og refleksjon mangler.

S: Visste ikke helt hvor mye og hva jeg skulle ta frem.

V: Da foreslår jeg at du gjennomgår hele hovedfagstimen, og så skal jeg stille deg spørsmål underveis. Da vil refleksjonene komme frem. Jeg er nokså sikker på at du har reflektert over valg av innhold og metode underveis uten å være helt bevisst på det.

S: OK. - Da kan vi gå gjennom skissen for hovedfag, punkt for punkt.
Jeg møtte elevene og hilste i døren før de gikk til plassene. Det tok litt tid, men så kom de til ro. Når de hadde kommet på plass, pratet jeg litt med dem, en liten dialog før morgenverset.

V: Hva ville du med dialogen? Ville du finne ut om det var noe særskilt fore, noe elevene hadde på hjertet?

S: Jeg ville myke opp litt for øvingslæreren mente det var litt strengt å gå rett på.

For meg følte det litt unaturlig å finne på noe sånn litt løselig, og allikevel aktuelt. Det kan lett bli privat. Men, det var klassens vane, kanskje lettere for fast klasselærer enn for meg. Jeg ville gått direkte på morgenverset hvis jeg selv hadde bestemt.

V: Ok, nå har du fått prøve det slik, og det er en erfaring å ta med seg. En sådan dialog kan være en måte for læreren til å ta dagens temperatur på. Det kan også være fint for elevene å høre læreren trekke frem noe som er gledelig eller noe bestemt å legge merke til. På den måten kan han vekke interesse og engasjement hos elevene

S: Ja, men jeg ville tatt det etter morgenverset. Uansett - - -, jeg skjønner betydningen av at man som lærer har en intensjon med det man gjør.

Dagen i dag – På min oppfordring fikk noen av elevene opplyse om dato, ukedag, vær etc.. Dagens plan ble gjennomgått i grove trekk før vi hadde sang som jeg fortalte om tidligere. Deretter var det en kort stillhet.

Øvingslæreren hadde laget et geografispill med terninger. Jeg brukte dette. Poenget var at elevene skulle vite hovedsteder i landene. Det fungerte godt.

V: Hva ville du med å bruke dette spillet? Kunnskapstilegnelse eller sosiale effekter ved aktiviteten?

S: Hmm, - - - både og. De lærte ”byer i Belgia”, og det virket sosialiserende, elevene så og sanset hverandre. De lærte å vente på tur. Og ikke minst, de ble veldig ivrige og våkne, ble virkelig tilstedeværende. Kanskje det var største gevinsten. - - -

Deretter hentet vi opp stoff fra dagen før. Jeg laget muntlige spørsmål fra det vi hadde gjennomgått dagen før. Dette er et fast punkt i klassens dagsprogram. De rakk opp hånden.

V: Alle?

S: Nei, stort sett de samme hele tiden.

V: Spurte du bare de som rakk opp hånden?

S: En dag spurte jeg en elev som ikke rakk opp hånden om hva han tenkte. Alle ble overrasket. Det var tydelig at elevene i klassen hadde fått sine faste vaner i denne delen av timen. Noen kastet seg frempå, og andre lente seg tilbake. Jeg kjente dem ikke godt nok til å utfordre dem.

V: Du har brutt et mønster. Bra! Her berører vi et vesentlig spørsmål for en lærer. Han bør finne ulike metoder for å aktivere alle elevene. Men jeg forstår at du ikke ville utfordre for mye. Det er godt å gjøre seg kjent i fremmede hus før man begynner å ommøblere.

S: Etter tilbakeblikket på dagen før begynte vi på det skriftlige arbeidet. Jeg skrev stikkord på tavlen eller i blant en liten tekst. Det var stor variasjon i evnenivået i klassen. Noen skrev selvstendig, andre var avhengig av hjelp og støtte.

En gutt fikk egen tekst. Jeg ga ham en del oppmerksomhet. Spurte om enkelte ord osv Han var helt utslitt etter to setninger. Jeg sa hvor mye han skulle gjøre, og så anstrengte han seg for å etterkomme kravet. La seg utover pulten og pustet ut etterpå.

V: Sa øvingslærer noe om ham og hans nivå?

S: Ja, det er et problem og skolen har bedt om ekstern hjelp til å utrede problematikken. Foreldrene er innforstått med arbeidsformen i skolen og at det skal kreves noe av ham daglig.

V: *OK. Han har tydelig et kort spenn, men du strakk ham. Kanskje var det stort for ham?*

S: Det kan du ha rett i.

Liten pause

S: Jeg hadde gitt elevene i oppgaven å skildre Donau, fra kilde til munning. På forhånd hadde jeg fortalt om landskapets egenart. Jeg hadde skildret mennesker og hva man kan se langs elven etc. Brukte forskjellige innfallsvinkler som igjen ga opphav til at elevene kunne finne ulike måter å uttrykke seg på.

V: *Gikk dette fint for deg?*

S: Ja stort sett, men det varierte. Merket at det gikk absolutt best når jeg hadde arbeidet godt med stoffet på forhånd. Jeg har erfart at hvert eneste punkt i undervisningen må være gjennomarbeidet av på forhånd.

V: *Det er klassisk i 7. klasse at elevene trenger hjelp til å finne variasjon i form og uttrykk. Det er lett gjort for både lærer og elever å komme inn i et mønster. Nå er det ikke et poeng at alle skal produsere store mengder, men at de får øvet opp sansen for kvalitet. Gjerne øve flere ganger på samme skriveoppgave. De syns kanskje læreren er litt slavedriver, men de elsker å oppleve at de kan raffinere sine produkter, kjenner egen vekst.*

S: Etter noen dager med skriving skulle elevene tegne kart over Storbritannia og det britiske flagget uten å ha en mal under arket. Da var gutten med skrivevansker på topp. Klarte det så fint. Helt utrolig! Han hadde en velsignet ro og konsentrasjon. De andre beundret hans arbeide og skrøt høylydt av ham.

V: *Hva forteller dette om guttens skrive- og leseproblemer?*

S: Jeg fikk jo erfare at han er visuelt sterk. Det kan kanskje tyde på at hans problemer ligger i det auditive området, eller at det er noen annen type blokkering.

På et visst tidspunkt i timen sa en elev tydelig: ”Nå er vi ferdig. Slutt.”

Jeg føyde meg uten motstand, og så pakket de bort sakene,

V: *Hm, hm. Hva tenker du om det nå i ettertid? Hva betyr det for elevene at du lar det være opp til dem å bestemme når de kan avslutte?*

S: Det kan bety at jeg har respekt for elevene og at jeg lytter til deres signaler. I denne lille klassen fungerte det bra. Men jeg ser at under andre omstendigheter ville det kanskje ha virket som om jeg hadde gitt fra meg tømmene. Da ville det gjerne blitt kaos, og den sterkeste elev eller gruppering i klassen hadde fått sin vilje. Jeg ser klart at det ville svekket min autoritet som lærer.

Når alle hadde pakket sammen, ble det fortellestund. Tema for perioden var Europas geografi. Jeg fortalte om land og riker, bl.a. Storbritannia. Jeg liker å fortelle, men var litt usikker på siktemålet med perioden.

Øvingslærer hadde gitt en skisse. Jeg forsto ikke helt konseptet, hvor hun ville. Målet med perioden var ikke helt klart for meg. Visste ikke helt. Derfor ble det mye spekulering underveis. Hva skal jeg vektlegge her, hva er viktigst i det landet osv Valgte å fokusere over lengre tid på Storbritannia.

V: Kunne du, for eksempel i et foreldremøte, ha begrunnet hvorfor du prioriterte slik du gjorde?

S: Ja, i ettertid. Underveis var jeg litt i tåkeheimen. I ettertid ser jeg at elevene har lært masse og at de har fått med seg vesentlige trekk av landskap, kultur og historie. Jeg har innsett betydningen av å ha et helhetlig grep på perioden før oppstart. Denne gangen måtte jeg finne veien i løpet av perioden.

V: Det var fint å høre dine bakgrunnstanker. Jeg vil gjerne at vi ser litt på hva du har lært i denne praksisperioden. Øvingslærer kommenterer i sin tilbakemelding at du ved flere anledninger sier: "Jeg tror vi skal - - - " i timen. Hva bevirker dette? Hva sier du med disse ordene?

S: Ja visst, ja. Det stemmer. Det fins flere tolkningsmuligheter. (Lengre pause etterfulgt av et syngende Ehh - - på utpust.)

At jeg har en intensjon, men at jeg ikke helt har bestemt ennå, eller - - -

At jeg er litt usikker på om det er riktig å gjøre dette nå, eller - - - (Tenkepause)

Det kan også bety at jeg vil la det være opp til elevene å være med å ta stilling til dette

V: Er noen av disse forslagene riktige?

S: Nei, jeg tror det er mer en talemåte jeg har.

V: Jeg kjenner deg som en vennlig og imøtekommende person, og det samme sier øvingslæreren at du er som lærer også. Før neste praksisperiode vil jeg anbefale deg å gjøre en øvelse ved å iakttta deg selv.

Observer:

*når det er at du lar situasjonen være åpen for andres innspill og
- når det er at du bestemmer deg for noe og uttrykker det tydelig.*

S: Det skal jeg tenke over.

V: Har du erfart andre ting som du kan trekke lærdom av?

S: Ja, helt klart. Alt står og faller på hvor godt du er forberedt innholdmessig.

Det er dessuten viktig å ha ørene åpne og lytte til elevene. Akkurat det er ganske lett for meg.

V: Denne lærdommen er god å ha foran neste års praksisperiode. Da står forberedelsen sentralt. Du må legge frem en periodeplan med begrunnelsen av valgene dine.

Etter praksisperioden skal du reflektere over praksisen, og da kan du ha nytte av det vi har gjort i dag. I muntlig form har du nå begrunnet valgene dine og reflektert over hva det førte til når du for eksempel ikke hadde et helhetlig grep om periodens innhold på forhånd.

Denne gangen spurte og undersøkte du for lite på forhånd. Slike erkjennelser er godt grunnlag for å gjøre det annerledes neste gang. Du ser ut til å ha lært mye i perioden?

S: Ja, mange spørsmål har oppstått, og så er det deilig å merke at svarene kommer når spørsmålene først har kommet opp i dagen.

V: Jeg vil be deg å reflektere over noe som ikke står i praksishåndboken, men som jeg finner interessant. Nå beveger vi oss inn i det vi kan kalle et metaperspektiv, dvs at vi ser undervisningen i en større sammenheng. I enhver klasse bidrar undervisningen til at elevenes faglige horisont utvides og ferdigheter erobres. I tillegg foregår en dannelsesprosess. På engelsk har vi uttrykkene: " Teaching – education". Tilsvarende kan vi på norsk snakke om undervisning –oppdragelse/dannelse. Kan du se at du bevirket noe mer enn undervisning?

S: Hmm, ja absolutt. De lærte at det er mye og mangt i verden, verden er stor. De lærte om seg selv i verden. Her er vi, og vi synes det er midt i verden. Det synes sikkert også de som bor i London. Man får nye perspektiver ved å utvide sin horisont i geografifaget. Det er en slags oppdagelsesreise. Man stiller seg inn i verden.

V: Det var spennende å høre om dine erfaringer.

S: Vet du, jeg gleder meg til neste års lange praksis. Jeg liker å undervise. Får bekreftet at jeg har valgt riktig yrkesvei. Jeg har jo tatt en annen utdanning før denne, og i fremtiden tror jeg at jeg kan kombinere begge disse. (Litt mer om hvor hun vil arbeide etc som ikke refereres her.)

V: Da kan vi konkludere med at praksis var en fruktbar opplevelse.

S: Ja, så absolutt, og i dag har jeg blitt klar over at jeg har lært mange flere ting enn jeg egentlig trodde jeg hadde lært i praksis.

*V: Godt! Jeg vil betegne praksis som ferdig og bestått i og med at du i dag har begrunnet planen muntlig. Du skal få et papir på det.
Takk for nå!*