

Kroppen i musikkpedagogikken

Catharina Christophersen

Alle mennesker har en kropp (eller *er* kropp, som fenomenologene vil si), og det er denne kroppen som gjør det mulig å erfare verden. Vi kan ikke fri oss fra kroppen, den er der på godt og vondt. Den er noe vi har felles, noe vi alle kan snakke om eller snakke ut fra. Og kroppen får stadig flere stemmer og uttrykksformer: Den brukes som kunstnerisk uttrykksform i film, foto og performance, som politisk og samfunnsmessig uttrykksform (f.eks. i form av å ha sex på en konsertscene for å redde regnskogen), eller som en personlig uttrykksform i form av piercing, tatoveringer og bodybuilding. Kroppen beskrives i skjønnlitteraturen og diskuteres i fag- og forskningslitteraturen. Kroppen brettes ut og debatteres i media, mens antallet helsestudioer stiger i takt med utviklingen av nye treningsformer og dietter. Kropp er ikke lenger tabu, vi eksponeres i stadig økende grad for ulike former for kroppslighet.

Kroppens idéhistorie viser et det er en betydelig ambivalens i forhold til hvordan man oppfatter kroppen. Den kan ses som vakker, formfullendt, et senter for nytelse og sanselige opplevelser, samtidig forbinder vi kroppen med smerte, sykdom, alderdom og død: "... kroppen er den del af os, der er naturens gidsel. Kroppen er det, der kan skades, det der kan dø. Og kroppen er det, der kan bringes i ekstase, en beholder for velbehag" (Kirkeby 1992:14).

Kroppen har ofte blitt sett som mindreverdige, sekundær og vulgær. I antikken ble kroppen sett som et erkjennelsesteoretisk problem, den stod i veien for den rene tanke og sanne erkjennelse som Platon forfektet. Fra og med middelalderen ble kroppen et moralfilosofisk problem – et hinder for kristen moral og sjelelig frelse. Den har heller ikke vært forenlig med rasjonalistenes søken etter sikker og sann kunnskap, og borgerskapets dannelse og dydighet. Kroppen har blitt tuktet, disiplinert, kontrollert og undertrykt, og ikke bare i fjern fortid. I samtiden trener, slanker, sulter, fikser, dyrker, pleier, framhever og stiller vi ut kroppen. Kroppen er i fokus, vi har fått begreper som "kroppsfiksering", "kroppskultur" og "kroppsdyrkelse". Kroppen skal ikke bare være vakker og sunn for sin egen del, den er også et vitne om personlig disiplin, viljestyrke, vellykkethet og suksess (Råheim 1997).

Også den intellektuelle interessen for kroppen øker. Finn Skårderud antyder at det kan ha sammenheng med postmodernismens oppløsning av "sannheten" og de "store fortellingene":

Med oppløsningen av en rekke tradisjonelle og religiøse historiske fellesreferanser får det biologiske og det kroppslige status som felles referansepunkt. Hvor de “store fortellingene” har brutt sammen, blir kroppen viktig som “en liten fortelling”. Hvor metafysikken er fjernet, blir det konkrete desto viktigere (Skårderud 1998:70).

Når felleskunnskap, fellesprosjekter og felles holdepunkter dekonstrueres, kan man i det minste være sikker på at kroppen er noe fellesmenneskelig. Min egen sunne og vakre kropp kan bli et viktig livsprosjekt, noe å klamre seg til når omgivelsene ikke framstår med et entydig meningsinnhold. Gjennom medisinske og teknologiske framskritt har vi fått mulighet til å reparere eller skifte ut kroppsdeler som ikke fungerer tilfredsstillende eller ser bra nok ut. Når kroppen begynner å minne om en maskin med utskiftelige deler tappes den for symbolverdi og meningsinnhold, og reduseres til et tøyelig stykke kjøtt og blod (Skårderud 1998).

I forskningen ser man derimot tendenser til at man prøver å gjenreise kroppen som levende, erfarende, helhetlig og meningsfull kropp¹. Innenfor tradisjonelt korporlige fagområder som medisin, fysioterapi og idrett fokuseres det i økende grad på den tenkende, erfarende og opplevende kroppen, og ikke minst på pasientens eller subjektets følelse eller opplevelse av egen kropp². Mer kognitivt orienterte fagområder som psykologi, nevrologi, lingvistikk og AI (*artificial intelligence* – kunstig intelligens) har også oppdaget kroppen som forskningsobjekt³, der man for eksempel ser hjerneaktivitet som en kroppslig prosess. Denne fornyede interessen for kroppen kan kalles en *bodily turn* – en kroppslig vending.

For en musikkpedagogisk forsker er kroppen svært interessant på flere måter. Det virker å være en viss faglig konsensus på tvers av teoretiske posisjoner om at musikkopplevelse og musikkerkjennelse har sammenheng med kroppslige reaksjoner (Shusterman 1992, Elliott 1995, Ruud 1997, Nielsen 1998). Kroppslig erfaring, handling og bevegelse står også sentralt når man selv skal utøve musikk, når man skal lære av andre og når man skal undervise og instruere andre (for eksempel i form av demonstrasjon – imitasjon).

Formålet med denne artikkelen er derfor å se på hvilken måte kroppen er representert i ulike nordiske musikkpedagogiske tilnærminger, samt å sette fokus på noen vitenskapsfilosofiske temaer som kroppen aktualiserer.

Kroppslige perspektiver på musikkpedagogikk

Et kort streiftog gjennom nordisk musikkpedagogisk, – didaktisk og metodisk faglitteratur, viser spredte bemerkninger om kroppens rolle i musikk og musikkpedagogikk. I utviklingspsykologiske tilnærminger beskrives det sensomotoriske som fundamentet for menneskets musikalitet. Barns omgang med musikk beskrives

her først og fremst som konkret og kroppslig, først senere kommer mer symboliske og abstrakte forestillinger til i musikalitetsutviklingen (Hammershøj 1995, Sundin 1995, Fredens og Kirk 2001). Kroppsligheten blir tidvis også fremhevet i Bjørkvolds musiske og økologiske perspektiv. Ved å tegne et bilde av barndommens kroppslige, lekende, musiske og helhetlige tilværelse formulerer han en skarp kritikk til skolens og kulturens logikk, disiplin og planmessighet. Bjørkvold signaliserer slik en trang til å vende tilbake til “naturen” og “kroppen” i musikkopplevelsen spesielt og i kulturen generelt (Bjørkvold 1991). I Hauge og Christophersens (2000) redegjørelse for grunnprinsippene bak den rytmiske musikkpedagogikken⁴, fremheves kroppens og stemmens fundamentale betydning for musikkpedagogisk praksis.

Mer grundige refleksjoner omkring kropp og musikk finnes i Even Ruuds *Musikk og identitet* (1997), der han drøfter ulike dimensjoner ved kroppslighet og musikk i danningen av identitet. I de personlige sidene ved identitet dreier det seg om “...musikkens evne til å berøre det kroppslige i oss, bevege følelsene og skape betydninger” (Ruud 1997:32). Kroppslige sider ved identitet kan også ha sosiale dimensjoner, der sosial tilhørighet og identifikasjon med visse grupper kan medføre at det sosiale setter seg i kroppen i form av visse være- og bevegelsesmåter. Musikken kobles også til kropp i form av musikalske opplevelser, som kan gi sterke kroppslige og fysiologiske reaksjoner som svetting, gåsehud, tårer, ansenthet osv. (Ruud 1997).

Om man ønsker å gjøre kroppen til et emne for forskning, er det ulike teoretiske og vitenskapfilosofiske tilnærminger som kan være aktuelle. To av dem skal jeg kun kort nevne; psykologiske og nevropsykologiske tilnærminger som mer eller mindre betrakter kroppslige handlinger som en motorisk konsekvens av kognitive og mentale prosesser⁵, og “musikkmedisinske” tilnærminger som hovedsakelig fokuserer på fysiske og fysiologiske sider ved kroppen⁶.

Jeg vil i det følgende fokusere på perspektiver som har en mer filosofisk tilnærming til kroppslighet. Dette er perspektiver som kan være egnet til å beskrive og drøfte kropp og kroppslighet i musikkpedagogikken, de aktualiserer også noen vitenskapsteoretiske utfordringer knyttet til kroppslighet.

Den levde, eksistensielle kroppen

I kroppsfenomenologien settes kroppen i sentrum for menneskelig eksistens. Kroppsfenomenologen Maurice Merleau-Ponty tar utgangspunkt i kroppen som inkarnert bevissthet; vi kan bare ha en verden, være i verden, fordi vi *er* kropp. Kroppen er altså ikke noe man *har*, men noe man *er*. Kroppen er et sansende, tenkende, handlende, følende og talende fenomen, som har evne og makt til å overskride seg selv som fysiologisk fenomen. Derfor er kroppen også tvetydig. Kroppen er både subjekt og objekt samtidig: den kan både være seende og synlig,

hørende og hørlig, og den kan være berørende og berørt (Merleau-Ponty 1994, Duesund 1995).

Kroppen har sin egen intensjonalitet og logikk, som fungerer uavhengig av det vi vanligvis kaller “tenkning” (Rasmussen 1996:16). Mange ting gjør vi bare uten å tenke oss om fordi vi installerer oss kroppslig i en situasjon og handler flytende og uanstrengt ut fra situasjonen. Dette er uttrykk for en *pre-refleksivitet*, dvs. en fundamental tilstedeværelse som går forut for refleksjonen: “Kroppen er vår primære forståelsesinstans. Erfaringen kommer før analysen av erfaringen. Opplevelsen er en forutsetning for forståelsen av opplevelsen” (Duesund 1995:32).

Fra et kroppsfenomenologisk synspunkt vil kroppen gjennom bevegelsen ha sin egen rasjonalitet og intensjonalitet. Bevissthet dreier seg ikke om å tenke, men om å kunne her og nå: “Motorikken er således ikke bevidsthedens tjenestepige, der transporterer kroppen til det sted i rummet, som vi først har forestillet os” (Merleau-Ponty 1994:92). Å være i verden her og nå er en kroppslig vane, som verken er et resultat av analytisk intellektuell kunnskap eller automatiske reaksjoner på stimuli: “Det drejer seg om en viden, som ligger i henderne og som kun melder sig ved en kroppslig indsats” (ibid.:99).

Dreyfusbrødrenes framstilling av menneskets læreprosess gjennom fem faser⁷ (nybegynner, avansert begynner, kompetent utøver, kyndig utøver og ekspert) har klare likhetstrekk med kroppsfenomenologien. Jo mer kompetent man er, jo mindre tenker man rasjonelt. Her dreier det seg om en progresjon fra det å stole på lærte, kontekstuavhengige regler (nybegynner), til å kunne forstå situasjoner helhetlig og intuitivt uten å tenke på regler (kyndig utøver), og også kunne foreta intuitive beslutninger i situasjoner (ekspert) (Dreyfus og Dreyfus 1999).

For forskeren kan en slik kroppsfenomenologisk tilnærming si noe om hvordan kunnskap “sitter i kroppen”, om umiddelbar og kroppslig tilstedeværelse i musikalske situasjoner, om kroppens rolle i musikalske og musikkpedagogiske prosesser, om konstituering av mening i musikalske og bevegelsesmessige aktiviteter, om forholdet mellom analytisk og kroppslig rasjonalitet i musikken, om eksistensielle møter mellom person og musikk som kan føre til sterke kroppslige opplevelser osv. Nordiske eksempler på kroppsfenomenologisk orientert forskning kan være Sven Erik Holgersens studier av 1-5 åringers deltakelse i musikkundervisning. Holgersen legger her særlig vekt på samspillet mellom deltakernes levde kropp og den musikalske aktivitet og situasjon (Holgersen 2002a; 2002b). Kirsten Fink-Jensen bruker også et kroppsfenomenologisk perspektiv, og skriver blant annet om musikalske læreprosesser som kroppslige dialoger (Fink-Jensen 2002).

Det handlende og samhandlende menneske

En pragmatisk/praksisfilosofisk tilnærming til musikk dreier seg ikke direkte om kroppslighet, men kan likevel være relevant i denne sammenheng på grunn

av understrekningen av erfarings- og handlingsaspektet ved menneskelig virksomhet.

Et av John Deweys viktigste begreper er erfaringsbegrepet, som er knyttet til handling. Vi gjør erfaringer når vi interagerer med omgivelsene. Vi handler og blir handlet mot, eller som Dewey sier: *try* and *undergo*. Vi handler (*try*) i våre omgivelser, og deretter opplever vi konsekvensen av handlingen (*undergo*). Vi gjør en erfaring når *trying* and *undergoing* settes i forbindelse med og påvirker hverandre, slik at man kan medtenke konsekvensen av handlingen i det vi handler. Handling må altså stå i kontinuerlig relasjon til refleksjon (Dewey 1916).

Innbakt i erfaringsbegrepet ligger forestillingen om at individet og de sosiale omgivelsene fungerer i forlengelsen av hverandre. Ett av Deweys paradokser, som Løvlie kaller det, er altså tanken om individet som den grunnleggende sosiale størrelse (Løvlie 1989). Deweys ideal er det demokratiske, progressive samfunnet, der medlemmer står fritt til å utveksle erfaringer og kommunisere med hverandre. Dette forutsetter frie individer, som får mulighet til å utvikle seg. Dewey viser derfor en grunnleggende respekt for individuell frihet. Men individuell frihet innebærer også ansvar for omgivelsene. En ansvarlig individualitet oppnår man bare gjennom interaksjon og gjensidige relasjoner med andre:

A being connected with other beings cannot perform his own activities without taking the activities of others into account. For they are indispensable conditions of the realization of his tendencies. When he moves he stirs them and reciprocally (Dewey 1916:12).

Betoningen av sammenhengen mellom individ og omgivelser vil kunne åpne opp en rekke muligheter for forskeren. Her kan man undersøke betydningen av å gjøre konkrete, sanselige erfaringer med musikk, eller man kan undersøke samspillsituasjoner med henblikk på kroppslighet, samhandling og kommunikasjon. Ett slikt eksempel på pragmatisk tenkning omkring handling og kroppslighet er Heidi Westerlunds (2002) drøftinger av musikkpedagogisk filosofi, der hun med utgangspunkt i bl.a. Dewey argumenterer for et syn på musikk som kroppsliggjort og situasjonell erfaring.

Betoningen av handlingen og erfaringen vises også igjen i pragmatisk/praksisfilosofisk estetikk. En pragmatiker eller praksisfilosof vil ta avstand fra den klassiske estetikens verkstenkning. Dette kommer blant annet til uttrykk i David Elliotts praksiale musikkpedagogiske filosofi: “Music is not simply a collection of products or objects. *Fundamentally, music is something that people do*” (Elliott 1995:39). Musikken ligger altså i den menneskelig handlingen, i det å synge, spille og danse. Kunstverket mister sin betydning *per se*, i stedet settes handling, samhandling, sansemessig erfaring og hverdagslig aktivitet i sentrum for kunstnerisk og musikalsk persepsjon, utøvelse og formidling (Shusterman

1992). En slik “folkelig” estetikk åpner for å undersøke musikkundervisning som estetisk praksis, der bestemte syn på og holdninger til musikk utøves og uttrykkes i den dagligdagse, konkrete og kroppslige omgangen med musikk.

Merkelapper som “pragmatisk” eller “praksisfilosofisk” er ikke dekkende for Even Ruuds brede teoretiske perspektiver. Men Ruuds åpne, antropologiske estetikkbegrep er i samsvar med hovedprinsipper i pragmatisk estetikk, som forkaster tanken om en absolutt og universell estetikk. Musikkopplevelser må i følge et slikt estetikkbegrep knyttes både til personlig, kroppslig omgang med musikk, og til individets opplevelse av gruppetilhørighet (Berkaak og Ruud 1992, Ruud 1996; 1997).

Den sosiale kroppen

Fra et sosiokulturelt og/eller sosialkonstruksjonistisk perspektiv vil kroppen være uløselig knyttet til de sosiale og kulturelle sammenhenger den inngår i. En tilnærming til kroppen som sosialt fenomen handler i ulike varianter om hvordan det sosiale rommet kroppsliggjøres og integreres i individet. Det handler slik sett også om hvordan praksistradisjoner, gruppetilhørighet, sosiale makt- og dominansforhold skapes, vedlikeholdes og videreføres.

Bourdieu's habitusbegrep betegner en sosial og historisk kropp. Denne kroppen er ikke avhengig av regler eller bevisst refleksjon for å handle. Habitus viser seg i form av en praktisk kunnskap eller sans, som gjør det mulig for oss å bare “vite” hvordan vi skal oppføre oss i visse situasjoner. Dette kan vi gjøre fordi kroppen og de sosiale omgivelsene henger sammen. Habitus er en naturlig og ureflektert måte å være i verden på fordi habitus samtidig er en del av og et produkt av den verden den beveger seg i (Bourdieu og Wacquant 1993:12, Bourdieu 1999:141 f.). Habitus handler altså om hvordan verdi- og normsystemer, kulturelle vaner og holdninger setter seg i kroppen i form av smak/avsmak, og ubevisste være-, handle- og uttrykksmåter. Kulturen viser seg i individets livsverden i form av hvordan man går, snakker, kler seg, hvilken utdanning man tar, hvilken musikk man verdsetter osv. (Nielsen 1999:19).

Ruud snakker blant annet om musikksmak som *identitetsmarkører*, dvs. “... en måte å signalisere tilhørighet på til en bestemt sosial gruppe, eller et bestemt symbolsk fellesskap” (Ruud 1997:124). De sosiale dimensjonene ved Ruuds identitetsbegrep har slik klare paralleller til habitusbegrepet. Ett annet eksempel fra Norden er Jonas Gustafssons studier av framveksten av det musikkpedagogiske feltet i Sverige. Her skriver han blant annet om kropp og habitus i musikk og musikkpedagogikk (Gustafsson 2000; 2001).

Mesterlæringsteorier er et annet eksempel på sosiokulturelle tilnærminger til kropp. Den tradisjonelle mesterlæringsvarianten dreier seg om vertikal og personlig overføring av kunnskap fra mester til læring. Her framstår mesteren

som kroppsliggjort historie og kunnskap, og som et kroppslig forbilde for lærlingen, og der lærlingen blant annet lærer ved å observere og imitere mesteren. En horisontal og situert variant av mesterlæring er Lave og Wengers teori om praksisfellesskapet. Her tilegner lærlinger seg verdier, kroppslige handle- og væremåter gjennom deltakelse i et fellesskap. Læringen foregår som en bevegelse fra et perifert medlemskap med begrensede oppgaver og ansvar henimot et fullverdig medlemskap i fellesskapet (Lave og Wenger 2003). I den musikkpedagogiske forskningslitteraturen finnes for eksempel Klaus Niensens studie av mesterlærings-tradisjoner i konservatorieutdanning (Nielsen 1999). Denne omhandler delvis kroppslige prosesser, og Nielsen snakker blant annet om “den smitsomme kroppslighet”, en kroppslig-musikalsk væremåte som kan smitte fra mester til lærling (Nielsen 1998:80).

En mer radikal variant er å se menneskekroppen som et resultat av diskursive praksiser. Diskurser er tenke- og talemåter som former våre handlinger, de er sosiale praksiser (ofte tatt-for-gitte praksiser) som setter grenser for hva vi kan oppfatte som meningsfullt og riktig (Jørgensen og Phillips 1999). Den diskursive makten er innleiret i kroppene, og utelukker enkelte muligheter for handling og kroppslig uttrykk. Makt kan slik være begrensende. Men makt er også produktiv, fordi den former og muliggjør sosiale praksiser, herunder kroppslige praksiser:

... in thinking of the mechanisms of power, I am thinking of its capillary form of existence, the point where power reaches into the very grain of individuals, touches their bodies and inserts itself into their actions and attitudes, their discourses, learning processes and everyday lives (Foucault 1980:39, sitert i Krüger 1999:61).

Eksempler fra aktuell nordisk forskning kan her være Krügers (2000) og Nerlands (2003) studier, som henholdsvis omhandler diskursivitet i musikk lærerpraksis i grunnskolen, og diskursive praksiser i hovedinstrumentundervisningen i høyere utdanning. Ingen av disse studiene fokuserer direkte på kropp og kroppslighet, men er indirekte relevante fordi de handler om hvordan diskursene som er innskrevet i undervisningspraksiser er med på å muliggjøre og begrense elevers og studenters erfaringer (herunder kroppslige) med musikk.

For forskeren kan slike sosiale og kulturelle tilnærminger brukes til å utforske ulike kroppslige dimensjoner i musikkpedagogikken. Hvordan setter for eksempel praksistradisjoner og musikkulturell tilhørighet seg i kroppen i form av smak/avsmak, bevegelses- og handlingsmønstre? Hvilke kulturelle verdier kan vi gjenfinne i ulike former for musikkundervisning, og hvordan ytrer disse seg kroppslig? Hvorfor er enkelte praksistradisjoner mer kroppslige enn andre? Hvilke kroppslige diskurser kan vi identifisere, for eksempel i grunnskolens musikkundervisning, og hvordan iverksettes, muliggjøres, vedlikeholdes og belønnes visse kroppsligheter på bekostning av andre?

Den vitenskapelige kroppen

For den musikkpedagogiske forskeren er det altså ulike perspektiver som er mulige om man ønsker å forske på kroppen og kroppslige prosesser. Et skråblikk på nordisk musikkpedagogikk har vist at disse ulike perspektivene er representert i forskningen, men at noen har et mer uttalt fokus på kropp enn andre.

“Hvor sproget tenderer mod en objektivering, så pæger erfaring henimod et subjekt”, skriver Kirsten Hastrup (1998:53), og peker derved på en sentral vitenskapsteoretisk utfordring når man skal skrive om kroppen. Artikulasjonen av kroppen er utfordrende, uansett om man bekjenner seg til fenomenologi, pragmatisme, praksisfilosofi, sosialfenomenologi eller diskursteori. Når vi artikulerer og skriftliggjør kroppen gjør vi den til noe annet enn det vi opplever den som i det daglige. Som alminnelige aktører i musikkpedagogisk praksis erfarer vi verden som subjekter, i kraft av kroppen. Som musikkpedagoger og musikere har vi erfart at handlingen, de kroppslige eksemplene og forbildene i mange tilfeller fungerer like godt som ord. Som forskere skal vi derimot språkliggjøre kroppen slik den ytrer seg i den musikkpedagogiske praksis. Ved hjelp av språket skal vi gjøre kroppen til gjenstand for analyse og refleksjon. “We know more than we can tell”, sier Polanyi (1983:4), og sier dermed at kroppen er gjennomsyret av taus kunnskap som kan være vanskelig å artikulere.

Selv om kroppen kan oppleves som et svært uttrykksfullt fenomen, er den vanskelig å få i tale. Når vi prøver å artikulere, kan vi oppleve at ordene ikke strekker til. Det skyldes ikke bare at kroppen kan karakteriseres som “taus” i følge Polanyi (1983), “anonym” i følge Merleau-Ponty (1994), “ureflektert” i følge Bourdieu og Wacquant (1993), og “uutsigelig” i følge Wittgenstein (1993). Det kan også henge sammen med måten vi er vant til å ordne verden på i form av begreper og kategorier.

Kroppen kan være vanskelig å omtale fordi selve begrepet *kropp* synes å forutsette en motsetning: “Man kan slet ikke tale om kroppe uden at tale om bevidstheder” (Kirkeby 1992:14). Kroppen framstår i mange tilfeller som halvdelen av et begrepspar, noe som også framgår av de mulige tilnærmingene til kroppslighet jeg ovenfor har skissert. På ulike måter fremheves kroppen parallelt med tanke/bevissthet: Dreyfus og Dreyfus hevder at kroppen ikke tenker, den bare gjør, den er hinsides rasjonalitet. Merleau-Ponty og Dewey vil hevde at kroppen tenker, men at tenkningen ikke er analytisk, at kroppen har sin egen intensjonalitet⁸. Hos Bourdieu og Foucault har kroppen handlingsrasjonalitet, men er samtidig ubevisst om de sosiale prosessene som forårsaker handlingene.

Å bruke dualismer⁹ som grunnlag for tenkning og erkjennelse har epistemologiske konsekvenser, fordi de reduserer en ellers kompleks virkelighet til to lettfattelige kategorier. Slik blir det lettere å tenke, fordi man får forholdsvis

klare alternativer og valgmuligheter. Samtidig kan dualismer gjøre det vanskelig å forstå, å se andre muligheter og å tenke nytt. Tendensen til å dele verden opp i begrepspar virker å være både historisk og kulturelt rotfestet, og manifesterer seg i faglige og daglige tatt-for-gitt-heter. Når kategorier og valgmuligheter framstår som gitte og selvfølgelige, trekkes det opp grenser for hva vi kan legge merke til og reflektere over. Legg for eksempel merke til at jeg ved i det hele tatt å nevne dualismen kropp/tanke er med på å understreke og sementere den. Jeg nevner den fordi den framstår for meg som noe uunngåelig, noe det ville være en faglig unnlattessynd å hoppe over. Ved hjelp av mine språklige begreper og kategorier bidrar jeg dermed til å låse min egen og lesernes tenkning i visse baner.

Det siste vitenskapsfilosofiske temaet knyttet til kropp og kroppslighet jeg her skal nevne, gjelder spørsmålet om eierskap: *Hvem sin kropp snakker vi om?* Dette spørsmålet har forbindelse til en velkjent vitenskapelig debatt om hva som skal fungere som forklaringsgrunnlag i vitenskapen: individet (individualisme) eller det sosiale (kollektivism) (Grimen 2003). Er kroppen en individuelt eller en sosialt bestemt kropp? De tilnærmingene til kroppen jeg har skissert ovenfor kan grovt sies å betegne mellomposisjoner, der individer og omgivelser samvirker i konkrete situasjoner. Det individuelle og det sosiale blir altså gjensidig konstituerende, de står i relasjon til hverandre. Jeg vil kort knytte noen kommentarer til to av disse posisjonene: kroppsfenomenologi og diskursteori.

Kroppsfenomenologien er aktørorientert, og plasserer seg dermed med en viss vekt på det individualistiske. På den ene siden anerkjennes individet/kroppen som samhandlende med andre, på den andre siden er tendensen at man setter fokus på den individuelle kroppen. Kroppen kan dermed bli et isolert fenomen, og man kan komme til å overse sosiale fenomener som kan ha betydning for kroppens eksistensvilkår. For eksempel kan det være vanskelig å i det hele tatt beskrive enkeltindividers atferd uten å henvise til sosiale fenomener eller institusjoner (Grimen 2003:249).

Diskursteoretiske tilnærminger kan sies å være strukturorienterte, og plasserer seg dermed med en viss vekt på det kollektivistiske. Dette representerer en form for determinisme, der individets kroppslighet bestemmes av fellesskapet og slik ligger utenfor egen kontroll. Dette kan være problematisk, fordi menneskets subjektstatus blir svakere, og dets røtter i kropp, følelse og språk svekkes (Ruud 1997:112). Man skal ikke ignorere makt- og undertrykkelsesmekanismer knyttet til kroppslig utfoldelse og uttrykk. De kritiske innsikter diskursteorien gir om mekanismene som former og regulerer sosial praksis, er derfor svært nyttige for musikkpedagogikken. På den andre siden kan kroppen framstå som endimensjonal: "Et af problemene i denne sociale forståelse af kroppen er, at kroppen forbliver en *genstand*, som kan føjes, bøjes og skabes i den sociale diskurs, hvori den indgår. Det er således fortsat tale om en envejspåvirkning" (Nielsen 1998:77). Om man ønsker å unngå en radikal kollektivism blir det viktig å ta noen av

individualismens argumenter og innsikter til etterretning. For eksempel kan sosiale fenomener sies å fungere på et overindividuell nivå, men de er likevel menneskeskapt, og dermed ikke uavhengig av hvordan mennesker forholder seg til dem: “Hvis vi tar bort de holdningene og oppfatningene som menneskene har om sosiale fenomener, forsvinner også fenomenene selv” (Grimen 2003:242).

Det er i det hele tatt vanskelig å tenke seg en musikkpedagogikk uten at individuelle og sosiale aspekter står i relasjon til hverandre. Derfor synes en posisjon som balanserer individet og det sosiale å være mer fruktbar enn den som faller ned på enten den ene eller den andre siden.

Avslutning

I denne artikkelen har jeg prøvd å vise at kroppen i varierende grad løftes fram og fokuseres i vår hjemlige musikkpedagogiske forskning. Kroppens tilstedeværelse i forskningen kan derfor med Merleau-Pontys ord beskrives som taus, anonym og tvetydig. Dette stiller bestemte krav til en leser som er opptatt av kropp og kroppslighet i musikkpedagogikken. For å finne kroppen i forskningen må man for det første vite hva man skal se etter. For det andre må man selv kunne resonnerer seg fram til hvilke relevante innsikter hver enkelt bidrag kan tenkes å gi i forhold til kroppslighet.

Artikulasjon, analyse og refleksjon omkring kropp og kroppslighet kan by på betydelige vitenskapsteoretiske utfordringer. Språket om kroppen har sine klare begrensninger. De begrepene vi råder over har vanskelig for å fange kroppens komplekse eksistens. Samtidig er det fare for at de gjengse faglige kategoriene vi benytter oss av låser tenkningen i bestemte baner. En direkte artikulasjon av kroppen trenger dermed ikke gi noen vesentlige nye innsikter. Slik kunne man kanskje slutte at kroppen har det best som den har det: godt gjemt i tekstene, delvis taus og anonym, klemmt inne mellom andre begreper og fenomener. Som forskere kan vi velge å la kroppen være i fred på grunn av de vitenskapsteoretiske utfordringene den aktualiserer. Men en slik laissez-faire-strategi vil føre til at man mister viktige innsikter, noe som igjen representerer et epistemologisk problem for musikkpedagogikken.

Vi trenger en videreutvikling av den vitenskapsfilosofiske debatten, slik at vi kan legge grunnlaget for ny forståelse av musikk, kropp og kroppslighet. Aslaug Nyernes snakker om det “ureine” i språket, forstått som ting som “[ikkje] gjekk opp, det var mykje ymse som var blanda saman” (Nyernes 2003:30). En overføring av dette språklige “urenhetsbegrepet” til kroppen vil altså ikke handle om personlig hygiene, men om at kroppen har ulike dimensjoner som ikke nødvendigvis “går opp” eller henger i hop. En god start på en vitenskapsteoretisk debatt er derfor

anerkjennelsen av at kroppen er for kompleks og uren til å passe inn i et entydig/ensidig perspektiv. Så langt har vi kommet, det vitner den generelle kroppslige vendingen i vitenskapen om. Å prøve å komme forbi tanken om kroppen som tvetydig/tosidig kunne vært en interessant fortsettelse. Det innebærer at vi ikke prøver å rense kroppen for å gjøre den renere og ryddigere. Vi må tillate kroppen å være uren i betydningen mangedimensjonal og mangesidig. Først da kan kanskje musikkpedagogisk forskning få sin *bodily turn*.

Noter

¹ Jfr. Husserls begrepspar *Körper* og *Leib*, der førstnevnte er en betegnelse på kroppen som ren fysiologisk størrelse, mens sistnevnte er en betegnelse på kroppen som levdt, erfarende fenomen (Husserl 1989).

² Steen-Johansen og Engelsrud (2002), Råheim (2001).

³ Lakoff og Johnson (1999), Clark (1990), Dreyfus and Dreyfus (1986).

⁴ Rytmask musikkpedagogikk kan karakteriseres som en kroppsbasert pedagogikk der grunnpuls, improvisasjon og samspill står sentralt.

⁵ For eksempel Wade (1990).

⁶ For eksempel Kaladjev (2000) og Fjellman-Wiklund og Sundelin (1999).

⁷ Opprinnelig hadde teorien 5 faser. Det er nå lagt til ytterligere to faser – mester og innovatør. De fleste av oss blir bare eksperter på det vi kan. Mestrene og innovatørene er de ekstraordinære, de som har en svært gjennomgripende forståelse av situasjoner/fag, og som er visjonære, originale og i stand til å endre praksis (Dreyfus 2001).

⁸ Dewey snakker for eksempel om *thoughtful action* (Dewey 1916).

⁹ Dvs. en betegnelse på to motsatte og gjensidig utelukkende begreper eller kategorier (Miegel og Schoug 1998:14).

Litteratur

Berkaak, O. A. og Ruud, E. (1992): *Den påbegynte virkelighet. Studier i samtidskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørkvold, J. R. (1991): *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.

Bourdieu, P. og Wacquant, L. (1993): *Den kritiske ettertanke*. Oslo: Samlaget.

Bourdieu, P. (1999): *Meditasjoner*. Oslo: Pax Forlag.

Clark, A. (1990): *Being There. Putting Brain, Body and World Together Again*. Cambridge, MA: MIT Press.

Dewey, J. (1916): *Democracy and Education*. New York, NY: The Free Press.

Dreyfus, H. and Dreyfus, S. (1986): *Mind over Machine*. Oxford: Basil Blackwell.

- Dreyfus, H. og Dreyfus, S. (1999): "Mesterlære og eksperters læring". I: K. Nielsen og S. Kvale (red.) *Mesterlære. Læring som social praksis*, s. 54-76. København: Hans Reitzels forlag.
- Dreyfus, H. (2001): *On the internet. Thinking in action*. London: Routledge.
- Duesund, L. (1995): *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elliott, D. (1995): *Music Matters*. New York, NY: Oxford University Press.
- Fink-Jensen, K. (2002): "Det faglige skøn i musikundervisning med specialklasser". I: S. E. Holgersen, K. Fink-Jensen, H. Jørgensen. og B. Olsson (red.) *Musikpædagogiske refleksjoner. Festskrift til Frede V. Nielsen 60 år*, s. 143-156. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Fjellman-Wiklund, A. og Sundelin, G. (1999): "Kroppen som instrument. Belastningsbesvær och psykosocial arbetsmiljö hos musiklärare". I: F. V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen og B. Olsson (red.): *Nordisk musikkpædagogisk forskning. Årbok 3 1999*. NMH-publikasjoner 1999:3, s. 99-107. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Foucault, M. (1980): *Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York, NY: Harvester Wheatsheaf.
- Fredens, K. og Kirk, E. (2001): *Musikalsk læring*. København: Gyldendal.
- Grimen, H. (2003): *Samfunnsvitenskapelig tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustafsson, J. (2000): *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. Dr.avhandling. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Gustafsson, J. (2001): "Det sociala fältet och den musikpedagogiska kroppen". I: F. V. Nielsen og H. Jørgensen (red.): *Nordisk Musikkpædagogisk Forskning. Årbok 5 2001*. NMH-publikasjoner 2001:4, s. 89-101. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Hammershøj, H. (1995): *Barnets musikalske vei. Barn og musikk fra 0-6 år*. Oslo: Tano Forlag.
- Hastrup, K. (1998): "Kulturel forståelse: Mellem sprog og erfaring". I: B. Hodne (red.) *Kulturstudier. Kulturforståelse, kulturbrytning, kulturpolitikk*, s. 47-63. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Hauge, T. B. og Christophersen, C. (2000): *Rytmsk musikkpædagogikk i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holgersen, S. E. (2002a): *Mening og deltagelse. Iagttagelse af 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. Ph.d.- avhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Holgersen, S. E. (2002b): "Deltagerstrategier i fænomenologisk belysning". I: F. V. Nielsen og S. G. Nielsen (red.) *Nordisk musikkpædagogisk forskning. Årbok 6 2002*. NMH-publikasjoner 2002:1, s. 45-60. Oslo: Norges musikkhøgskole,

- Husserl, E. (1989): *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy. Second book*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Jørgensen, M. og Phillips, L. (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kaladjev, S. (2000): *Ergonomi i musikutbildningen. Ergonomiska och kognitiva aspekter på instrumentalspel*. Centrum för musikkpedagogisk forskning (MPC). Stockholm: Kungliga Musikhögskolan.
- Kirkeby, O. F. (1992): "En introduktion til kropsbegrebet". I: W. Thrysøe og O. F. Kirkeby (red.) *Krop, Intuition og Bevidsthed. En debatbog*, s. 13-19. København: Tiderne Skifter.
- Krüger, T. (1999): "Forskningsformatering. Noen refleksjoner om kunnskapens vilkår og om det å forske i praksis med utgangspunkt i et konkret forskningsprosjekt". I: F. V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen og B. Olsson (red.) *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning. Årbok 3 1999*. NMH-publikasjoner 1999:3, s. 57-76. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Krüger, T. (2000): *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work*. Bergen University College Press – Report no 1/2000. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1999): *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York, NY: Basic Books.
- Lave, J. og Wenger, E. (2003): *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Løvlie, L. (1989): "Erfaring som handling". I: H. Thuen og S. Vaage (red.) *Oppdragelse til det moderne*, s. 147-178. Oslo: Universitetsforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1994): *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Miegel, F. og Schoug, F. (red.) (1998): *Dikotomier. Vetenskapsteoretiske refleksjoner*. Lund: Studentlitteratur.
- Nerland, M. (2003): *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Dr.avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Nielsen, K. (1998): "Kroppen i musikken". I: F. V. Nielsen, H. Jørgensen og B. Olsson (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 1998*. NMH-publikasjoner 1998:4, s. 75-83. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, K. (1999): *Musical Apprenticeship. Learning at the Academy of Music as Socially Situated*. Dr.avhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Nyrnes, A. (2003): "Det ureine og vesle". I: *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur 2003:1*, s. 30-33.
- Polanyi, M. (1983): *The Tacit Dimension*. Gloucester, MA: Peter Smith.
- Rasmussen, T. (1996): *Kroppens filosof – Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Semi-forlaget.

- Ruud, E. (1996): *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1997): *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Råheim, M. (1997): "Forståelse av kroppen som fenomen". I: H. Alvsvåg, N. Anderssen, E. Gjengedal og M. Råheim (red.): *Kunnskap, kropp og kultur: Helse-faglige grunnlagsproblemer*, s. 95-123. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Råheim, M. (2001): *Kvinnens kroppserfaring og livssammenheng – en fenomenologisk-hermeneutisk studie av friske kvinner og kvinner med kroniske muskelsmerter*. Avhandling (dr. philos). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Shusterman, R. (1992): *Pragmatist Aesthetics. Living beauty – rethinking art*. Oxford: Blackwell.
- Skårderud, F. (1998): "Idehistorier om kroppen". I: F. Skårderud og P. J. Isdahl (red.) *Kroppstanker. Kropp – kjønn – idehistorie*, s. 57-73. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steen-Johansen, K. og Engelsrud, G. (2002): "Mellom selvtutfoldelse og konformitet: treningscenteret som arena for tvetydig erfaring". I: Ø. Seippel (red.): *Idrettens bevegelser*, s. 225-283. Oslo: Novus Forlag.
- Sundin, B. (1995): *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber.
- Wade, M. G. (1990): "Motor Skills and the Making of Music". I: F. R. Wilson, and F. L. Roehmann (red.) *Music and Child Development*, s. 157-178. St. Lois, MO: Magna-Music Baton.
- Westerlund, H. (2002): *Bridging Experience, Action and Culture in Music Education*. Studia Musica 16. Helsinki: Sibelius Academy.
- Wittgenstein, L. (1993): *Filosofiske undersøkelser*. Oslo. Pax Forlag.

Biografi

Catharina Christophersen er høgskolelektor ved Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning (musikkseksjonen). Hun er også doktorgradsstudent ved Norges musikkhøgskole og arbeider med en avhandling om rytmisk undervisningspraksis.