

Kroppens betydning i strykerundervisning

En fenomenologisk
inspirert studie

Agneta Holmer Mæland

Masteroppgave i
musikkpedagogikk
Vår 2021



Norges
musikkhøgskole
Norwegian Academy
of Music

Engler har ikke erfaring. Som rene ånder har de ikke kropp, øyne, ører, hud, nervesystem eller bevegelsesapparat. De er ikke noe sted og skal ikke noe sted, fordi rom og tid ikke eksisterer for dem. De enser ikke den fysiske verden, de enser ikke seg selv, de enser ikke oss, og antagelig ikke hverandre heller. Vi må være kropp for å kunne erfare.

(Hansjörg Hohr, 2016, s. 98)

Forord

Det føles godt å nå sette sluttstrek for masteroppgaven min. Prosessen har vært givende og lærerik, men også krevende, og det er mange jeg vil takke for følge på veien.

Veilederen min, Torill Vist for å alltid ha tatt seg tid til mine undringer, for å ha gitt meg gode svar på mine spørsmål, og for å ha stilt meg spørsmål. Jeg har blitt utfordret til å finne egne veier, noe som har gitt meg verdifulle perspektiver også utover denne oppgavens rammer.

Takk, – tusen takk for følge!

Fiolin-elevene i alderen 4-9 år som med tillit, i sin selvfølgelige «væren i verden» har tatt meg imot i sine fiolintimer. Det er disse barna som har gitt meg den mest dyrbare kunnskapen om oppgavens tema – som dypest sett handler om å være til stede.

De to lærerne i undersøkelsen som har tatt meg imot på akkurat den måten jeg ønsket – uten å tilsynelatende bry seg om mitt nærvær. Jeg fikk lov til å være en flue på veggen, samtidig som jeg fikk oppleve og ta del i deres store kunnskaper – formidlet i undervisning.

Biblioteket ved Norges musikkhøgskole. Dere er alltid imøtekommende, rause, vennlige og hjelpsomme, langt ut over det man kan forvente.

Leder for masterstudiet i musikkpedagogikk John Vinge for gode råd, tilrettelegging og forståelse gjennom hele prosessen. Alltid rask, effektiv og pragmatisk ved henvendelser – noe som har vært til god hjelp.

Anna, som har hjulpet meg med det jeg ikke kunne ha klart på egen hånd. Takk for tålmodighet, smittende optimisme, og også noen «puff» - når det har vært nødvendig.

Familien min, som betyr alt for meg - for all forståelse dere har vist gjennom til tider utfordrende perioder i arbeidet med oppgaven. Skriveprosessen, og alt som hører til har foregått over lang tid, og hele tiden parallelt med jobb og andre oppgaver som det har vært nødvendig å legge energi og omsorg i. Takk, mine fire aller kjæreste!

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er kroppens betydning i fiolinundervisning for barn. Hovedproblemstillingen er: *Hva betyr kroppen og kroppslighet for unge strykerelvers opplevelse av undervisningen?* For å få svar på problemstillingen ble det gjennomført videoobservasjon av seks fiolinelever i alderen 4-9 år i gehørsorientert gruppe- og individuell undervisning.

Studien er inspirert av Maurice Merleau-Pontys kroppsfenomenologi og hans oppfattelse av kroppen som sentral for vår forståelse av verden. I denne forståelsen skiller man ikke mellom kropp-sjel og kropp-tanke, man ser på erfaring og persepsjon som kroppslig. Studien bærer videre preg av teoretisk påvirkning fra blant annet småbarnspedagogikk og psykologi. Analysen tar utgangspunkt i hermeneutisk fenomenologi og søker å forstå fiolinelevers kroppslighet ved (fenomenologisk) beskrivelse og fortolkning.

Resultatene viser at elevenes kroppslighet er fundamental for deres forståelse og opplevelse av undervisningen. Deres medfødte trang til bevegelse tydeliggjør at de ikke skiller mellom kropp og bevissthet. Dette påvirker håndteringen av instrumentet og hvordan undervisningen gestalter seg. Elevene tydeliggjør at kroppen fungerer som en enhet og at de først og fremst lærer ved kroppslig forståelse, som igjen danner grunnlag for teoretisk forståelse. Elevene viser en naturlig evne til å skape kroppslige relasjoner til både instrument, lærer, andre elever, og til musikken – noe som bidrar til intersubjektivitet i undervisningen. Elevenes kroppslighet og behov for bevegelse utgjør en ressurs som kan bidra til en dyp helhetlig forståelse av strykerundervisning – for både elev og lærer.

Abstract

The topic of this master thesis is body and embodiment in string teaching for children. The main research question is: *What significance does body and embodiment have for young students' experience of learning to play a string instrument?*

This question was answered through video-observation of six children aged 4-9 years, learning to play the violin by ear, both in group and in individual lessons.

The Philosophy of Perception by Maurice Merleau-Ponty was the inspiration for this study. He describes the body as the primary mode of knowing and perceiving the world. In this understanding one does not distinguish between mind-body and mind-consciousness, one views experience and perception as bodily. The study is further characterized by theoretical influence from, among other things, early childhood education and psychology. The analysis of the young violin students is based on hermeneutic-phenomenological methodology and seeks to understand their embodiment by (phenomenological) description and interpretation.

The results show that body and embodiment are fundamental to the violin students understanding and experience of the learning situation. Their innate urge for movement clarifies that they do not distinguish between body and mind. This affects how they handle the instrument, how they experience the teaching, and how the learning situation develops. Students express that they experience the body as a unit, and that they learn primarily by bodily understanding, which then also forms the basis for conceptual understanding. The student's natural ability to establish bodily relationships with the instrument, the teacher, other students and with music, contribute to the intersubjectivity in the learning situation. Embodiment and need for movement constitute a resource that can contribute to a deep, holistic understanding of string teaching for both student and teacher.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1 Innledning	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema	2
1.2. Formål	4
1.3. Tema og problemstilling	5
1.4 Avgrensning	6
1.5. Sentrale begreper	7
1.6. Oppgavens struktur	8
2 Vitenskapsteoretisk og fagteoretisk utgangspunkt	10
2.1. Fenomenologi	10
2.2. Kroppsfenomenologi	10
2.3. Kroppsfenomenologiens relevans for studien	15
2.4. Oppsummering	16
3 Teoretiske utgangspunkter og tidligere forskning	17
3.1. Kroppslig læring og kroppslig kunnskap	18
3.1.1. Kunnskapsbegrepet	18
3.1.2. Idéhistoriske perspektiver på kroppen	18
3.1.3. Taus kunnskap	19
3.1.4. Kropp og læring	19
3.1.5. Førskolebarn og kunnskap	20
3.2. Kroppen i musikkpedagogikken	21
3.2.1. Nordisk forskning	21

3.2.2. Barn er ikke små voksne.....	22
3.2.3. Gruppeundervisning, fiolin.....	23
3.2.4. Kropp, rytme og bevegelse.....	24
3.2.5. Forbindelsen mellom kroppslig og teoretisk kunnskap.....	25
3.2.6. Musikkvitenskapelig og musikkterapeutisk forskning.....	26
3.2.7. Kropp, følelser og estetikk.....	27
3.3. Kropp og kunnskap i strykerundervisning.....	28
3.3.1. Kunnskapsgrunnlaget.....	28
3.3.2. Rammeplanen for kulturskolen.....	29
3.3.3. Fenomenologiske aspekter i strykerundervisning.....	30
3.4. Gehørspespekter i strykeropplæring.....	31
3.4.1. Suzukimetoden.....	31
3.4.2. Forholdet mellom auditiv og visuell persepsjon.....	34
3.5. Oppsummering.....	36
4 Metode.....	37
4.1. Valg av forskningsdesign.....	37
4.1.1. Fenomenologisk analysemetode.....	38
4.2. Mot hermeneutisk fenomenologi.....	39
4.3. Videoobservasjon.....	40
4.4. Studiens utvalg.....	41
4.5. Beskrivelse av analysen.....	42
4.5.1. Fra livsverden til språklig drakt.....	42
4.5.2. Analysetilnærming i fem trinn.....	43
4.6. Metodiske styrker og svakheter.....	45
4.6.1. Min forforståelse.....	45
4.6.2. Studiens troverdighet.....	45
4.7. Ethiske perspektiver.....	46
4.7.1. En følelse av makt.....	46
4.7.2. Ethiske aspekter ved videoobservasjon.....	47
4.7.3. Personvern og anonymisering.....	48
4.8. Oppsummering.....	50
5 Analyse og diskusjon.....	51
5.1. De fire hovedkategoriene i analysen.....	51

5.2. Elever i undersøkelsen	52
5.3. Bevegelse og retning	54
5.3.1. Å være rettet mot og av noe	56
5.3.2. Bevegelse hjelper å forstå	58
5.3.3. Jeg hører det jeg ser	62
5.3.4. Oppsummering	64
5.4. Kroppen kan, og kroppen forstår	65
5.4.1. Kroppens språk	67
5.4.2. Når kroppen er «problemet»	69
5.4.3. Oppsummering	71
5.5. Gjentakelse, gjenkjennelse og ritualer	72
5.5.1. Forskjellige former for gjentakelse	72
5.5.2. Humor og kropp	74
5.5.3. Oppsummering	75
5.6. Kroppen og instrumentet	76
5.6.1. Å berøre – og bli berørt	76
5.6.2. Intonasjon og tonalisasjon	78
5.6.3. Oppsummering	80
6 Sentrale betydninger	82
6.1. Bevegelse og retning – intensjonalitet	82
6.1.1. Forskjellig slags bevegelse	82
6.1.2. Mening i bevegelse	83
6.2. Lære av og med hverandre – intersubjektivitet	84
6.3. Ingen elever er like – den gåtefulle persepsjonen	85
6.3.1. Persepsjon er mangfold	85
6.3.2. Behovet for perseptuell helhet	87
6.4. Forstå med kroppen og hodet?	88
6.5. Svar på forskningsspørsmål	89
7.1. Implikasjoner for praksis	92
7.2. Utfordringer knyttet til prerefleksivt pregede tilnærminger i strykerundervisning	94
7.3. Avslutning	95
7.3.1. Oppsummering av funn	95
7.3.2. Kritiske refleksjoner	96

7.3.3.Videre forskning	97
Litteraturliste	98
Vedlegg	104
<i>Vedlegg 1: Noteeksempel Twinkle variasjoner</i>	<i>104</i>
<i>Vedlegg 2 Eksempel på bue- og rytmeøvelser</i>	<i>106</i>
<i>Vedlegg 3 Noteeksempel Lightly Row</i>	<i>108</i>
<i>Vedlegg 4 NSD vurdering</i>	<i>109</i>
<i>Vedlegg 5 Samtykke erklæring elever</i>	<i>111</i>
<i>Vedlegg 6 Samtykkeerklæring foreldre</i>	<i>113</i>
<i>Vedlegg 7 Samtykkeerklæring lærere</i>	<i>115</i>

1 Innledning

Mitt engasjement er knyttet til kroppslige aspekter i instrumentalundervisning for barn. Kroppen og kroppslig bevegelse inngår unektelig i all slags instrumentalundervisning, men på høyst forskjellig vis, avhengig av hvilket instrument eleven spiller. Det finnes også mange måter å definere kropp og kroppslighet på. Både menneskesyn og kulturelle og historiske betraktninger ser ut til å ligge til grunn for forskjellige oppfatninger (Engelsrud, 2015, s. 9f; Osnes, 2021, s. 45f). I denne studien tar jeg utgangspunkt i at kroppen er sentral for vår forståelse av verden, at vi opplever verden gjennom vår kroppslige og «umiddelbare» omgang med den, og med dette får en slags direkte erfaring, som ikke er avhengig av konseptuell tenkning og teoretisk forståelse. Disse betraktningene har flere likhetstrekk med hvordan barn oppfatter verden og tilværelsen. Kropp og bevegelse er for dem utgangspunktet for forståelsen av både omgivelser og egen situasjon (Engelsrud, 2015, s. 31), og for å kunne utvikle sine individuelle potensialer, også de kognitive (Osnes, 2021, s. 64).

Dette er for mange et uvant perspektiv, hentet fra kroppsfenomenologi, som er det vitenskapsteoretiske utgangspunkt jeg har valgt til studien min. Da jeg for noen år siden fikk kjennskap til Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), opphavsmannen til kroppsfenomenologien, lot jeg meg fascinere og fikk etter hvert tanker om at hans filosofi kanskje kunne utgjøre en optikk som kan bidra til økt forståelse av helt unge elevers opplevelse av strykerundervisning, som er mitt spesifikke fagområde.

Jeg ønsker altså å utforske hva slags betydning kroppen har for fiolinelevers opplevelse av undervisningen. Ikke med kroppen i et dualistisk forhold hvor kroppen utgjør objekt, men ut fra en forståelse hvor både bevissthet og kunnskap kan sies å være kroppsliggjort (Merleau-Ponty, 1994; Osnes, 2021, s. 53). I dette perspektivet er det kroppen som «kommer først», utgjør subjekt og har sin egen intensjonalitet¹.

¹ Merleau-Pontys begrep *intensjonalitet* betyr å være rettet mot, og av, noe meningsfullt.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Min egen erfaring som musiker og fiolinpedagog har vært med på å påvirke temavalget mitt. I de mange årene jeg har undervist barn og ungdommer etter flere forskjellige metoder og konsepter, har jeg lagt merke til at unge elever synes å være spesielt motiverte i undervisning som har bevisst pedagogisk forankring i fysisk bevegelse, imitasjon og lek. Å bevege seg og bruke kroppen, med og uten instrument, i sangleker og imitasjonsøvelser utgjør da ikke «bare» pauser fra undervisningen, men sees på som viktige innslag i opplæringen. Flere forskere viser til at bevegelse skaper kroppslige metaforer som kan bidra til å bygge bro mellom kroppslig handling og konseptuell forståelse i musikkutøvelse (Juntunen, 2002; Juntunen & Hyvönen, 2004, s. 199, 211.). Mye av min motivasjon for valg av tema springer ut fra en undring over hvorfor man i utdanningssammenhenger ikke i høyere grad ivaretar det som hos elevene fremstår som naturlig og førrefleksiv bevissthet.

De fleste kulturskolene i Norge er medlemmer i Norsk kulturskoleråd, som har utarbeidet Rammeplan for kulturskolen – Mangfold og fordypning (Norsk kulturskoleråd, 2016). Denne sier at «Kulturskolen skal gi et tilbud av høy faglig og pedagogisk kvalitet» (s. 5), og er inndelt i bredde-, kjerne- og fordypningsprogram. Kjerneprogrammet – som omfatter flest elever – er i sin tur inndelt i begynner-, mellom-, høyere mellom- og viderekomment nivå. På alle disse nivåene omtales kroppen. Men da handler det stort sett om kroppens rolle i forhold til instrumentaltekniske momenter, og om hvordan man kan forebygge plager når kroppen blir «et problem», ved overbelastning og ensidig spillestilling.

Det som er beskrevet og nedfelt i ramme- og undervisningsplaner hviler på en vel utprøvd tradisjon og praksis som beskriver grunnleggende instrumentaltekniske prinsipper, og utgjør en slags felles forståelse for hvordan en god progresjon på instrumentet skal sikres (Lyngseth, 2018, s. 1). Men disse tilnærmingene har et teoretisk preg som ikke alltid rimer godt med helt unge elevers forhold til musikk, og deres forståelse for hvordan man lærer å spille et instrument (Juntunen, 2002; Juntunen & Hyvönen, 2004). Mesteparten av foreliggende fiolinskoler har også et teoretisk preg og utgår fra notelesing som veien til forståelse, til å kunne spille.

En kroppsfenomenologisk tilnærming kan minne oss om at kunnskap også kan være umiddelbar, kroppslig tilstedeværelse i musiske situasjoner, og kan vise til at det finnes flere erkjennelsesmåter enn dem som kun er basert på kognitiv fornuft (Løkken, 2018, s. 43, Juntunen & Hyvönen, 2004, s. 199-200). Det er kjent for oss alle at barn på en grunnleggende måte erfarer verden med kroppen, og at de også kan lære og utvikle kompetanse på mange felt langt vekk fra språklige begreper og rasjonell logikk (Vist, 2018, s. 88). Selv helt små barn kan lære å spille fiolin, men da på sine egne premisser; de har for eksempel ikke forutsetninger for å forholde seg til teoretiske forklaringer og notelesing. Ettersom de har tilgang til verden gjennom kroppen, erfarer med kroppen og handler med kroppen, er det derfor i mine øyne rimelig at man lar kroppen være utgangspunktet også i strykeundervisning.

Det er verdt å merke seg at man innenfor flere forskningsområder prøver å gjenreise kroppen som «levd, erfarende, helhetlig og meningsfull kropp» (Christophersen, 2005, s. 84). I medisinske fag kan man også merke økt fokus på den «tenkende, erfarende og opplevende kroppen», og ikke minst på pasientens/subjektets følelse, eller opplevelse av egen kropp (s. 84). Dette har jeg erfart i jobbsammenheng, da jeg også har utdanning og erfaring som psykiatrisk sykepleier. Jeg ser det som vel verdt å vie oppmerksomhet til den «tenkende, erfarende og opplevende kroppen» i instrumentalundervisning ved å utforske hvordan kroppen fremtrer, er meningsfull og hvordan dette påvirker undervisningen.

Min interesse for temaet springer også ut fra en fascinasjon over helt unge elevers evne til kommunikasjon og samspill med verden, og deres særegne evne til å forstå andre menneskers følelser og motiver (Bengtsson & Løkken, 2015, s. 564, Haugen, 2018, s. 54). Barn lever i en verden som de uten å nøle opplever som tilgjengelig for alle rundt dem (Bengtsson & Løkken, s. 564), og de tar både kroppen og interaksjon mellom mennesker «for gitt». Det er blant annet denne «tatt-for-gitt-heten» jeg vil gripe fatt i når jeg utforsker elevers kroppslighet og opplevelser i strykeropplæring. Hvis man spør en 5-åring som nettopp har begynt med fiolinundervisning om hun *kan* spille fiolin, er svaret sannsynlig et ubetinget *ja!* Å kunne er for barnet å allerede kunne – å gjøre – fordi kroppen kan. I hvilken grad kan ivaretagelse av denne kroppslig pregede «tatt-for-gitt-heten» være et premiss for meningsfylt undervisning? Og er det mulig å holde fast på den intersubjektive tilgangen til verden også når den helt unge eleven vokser til? Er instrumentalundervisning ved kulturskoler preget av for høy grad av konseptuell læring i for tidlig alder? Disse undringene utgjør noe av bakgrunnen for studien min. Jeg har forsøkt å la de farge forskningsspørsmålene – og studien som helhet.

1.2. Formål

Det overordnede formålet for oppgaven er å bidra til kunnskapsgrunnlaget i strykerundervisning ved å utforske perspektiver på kropp og instrumentalundervisning som tidligere er lite representert i så vel forskning som undervisning. For å kunne svare på problemstillingen har jeg gjennomført videoobservasjon av fiolinelever i gehørsorientert undervisning. Videoobservasjon er en passende metodisk tilnærming når man skal undersøke subjektive opplevelser, fordi man da har mulighet for å «gå i dybden», og se sammenhenger mellom handlinger, bevegelse og kroppslige uttrykk (Rønholt et al, 2003, s. 15).

Et diskursivt sideblikk

Jeg har i utgangspunktet ikke hatt noen tanker om å ha en diskursiv² tilnærming i studien. Men da formålet er å bidra til kunnskapsgrunnlaget, er det likevel vanskelig å unngå diskursanalytiske innslag. De trenger seg automatisk på i det øyeblikk jeg snakker eller tenker om kunnskapsgrunnlag i strykerundervisning og kroppslige betraktninger (samtidig). Dette ser jeg som en følge av at tematisering av kroppslighet med fenomenologiske fortegn på flere vis utfordrer det synet på kunnskap og undervisningspraksis som er dominerende i læreplaner og målformuleringer for strykerinstrumenter både i kulturskoler, i grunnskolen og musikkundervisning samt i høyere musikkutdanningsinstitusjoner (Juntunen & Hyvönen, 2004, s. 199, Lyngseth, 2017a). Læreplanene bygger i høy grad på reflektivt pregede diskurser (Österling Brunström, 2015, Lyngseth, 2017b) med hovedfokus på konseptuelt preget undervisning, som i sin tur bygger på den franske filosofen René Descartes' (1596-1650) berømte tese: «Jeg tenker, derfor er jeg». Dette kartesianske synet på kunnskap ser altså ut til å være godt forankret i norske kulturskoler, hos ledelse og pedagoger – meg selv inkludert.

I et kroppsfenomenologisk perspektiv tar man avstand fra denne polariseringen mellom kropp-bevissthet og kropp-sjel som gjennom historien har blitt etablert i vår vestlige kulturtradisjon (Skårderud, 2010, s. 82). Med kroppsfenomenologi som inspirasjonskilde bærer derfor mitt bidrag til kunnskapsgrunnlaget uunngåelig preg av diskursive innslag.

² En diskurs är «ett visst sätt att tala om verkligheten, som utestänger andra som inte delar den. Att ha kunnskap är att vara delaktig i existerande diskurser» (Gustavsson, 2000, s. 86).

1.3. Tema og problemstilling

Tema for denne oppgaven er kroppens betydning i strykerundervisning. Problemstillingen jeg har utarbeidet lyder:

Hva betyr kroppen og kroppslighet for unge strykerelvers opplevelse av undervisningen?

For å kunne svare på problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan viser kroppslighet seg hos unge fiolinelever?*
- 2. Hvordan kan strykerelvens kroppslige atferd og uttrykk forstås som meningsbærende i strykerundervisning?*
- 3. På hvilke måter blir undervisningen påvirket av elevens kroppslighet?*

For å tydeliggjøre hva som rommes i disse formuleringene vil jeg gjøre rede for begrepene som inngår.

Kropp og kroppslighet

Det er *egenkroppen*, altså kroppen som subjekt og erkjennelsens utgangspunkt (Merleau-Ponty, 1994) som er sentral i studien min. Barn uttrykker seg og kommuniserer gjennom egenkroppen, og tilegner seg også subjektive opplevelser og erkjennelse gjennom denne egenkroppen (Osnes, 2021, s. 53). Når man snakker om kroppens betydning trer også *kroppslighet* frem som et sentralt begrep. Man kan si at det handler om hvordan en person fremtrer med egenkroppen i sin livsverden, og om væremåter, bevegelsesmåter og atferd (s. 82)

Opplevelse

viser i denne sammenhengen ikke kun til en dypere, rent følelsesmessig struktur som vi oftest forbinder dette begrepet med. I et kroppsfenomenologisk lys er det gjennom kroppen og kroppslig bevegelse at barn opplever og erfarer. I mine øyne er observasjon av denne kroppslige tilgangen dermed en velegnet måte – og kanskje den eneste muligheten man har –

til å utforske og finne ut av barns kroppslige opplevelser.³ De tilegner seg subjektive opplevelser og erkjennelse først og fremst gjennom egenkroppen (Merleau-Ponty, 1994). Derfor har jeg innlemmet opplevelse som et sentralt begrep i problemstillingen.

Mening

Den levde kropp er i seg selv meningsskapende sier Merleau-Ponty – kort og godt. Han legger til at vi dermed er dømt til mening (1994), mens Rønholt et al (2003, s. 58) sier at intensjonalitet er selve betegnelsen på hvordan mening konstitueres. Selv om jeg ikke går så langt som til å si at fiolinelevne i studien er «dømt til mening», er mitt utgangspunkt at den levde kropp i seg selv utgjør en kilde til både musikalsk, estetisk og sosial mening (Holgersen, 2002, s. 226). Underveis i oppgaven har jeg sluttet meg til følgende definisjon av begrepet:

... et spørsmål om relasjoner og forbindelser basert på kroppslig sammenkobling av, eller interaksjon mellom organismen og dennes omgivelser. Et fenomenets mening er dets faktiske og potensielle relasjoner til andre kvaliteter, ting, begivenheter og opplevelser.

(Johnson, 2007, s. 265).

Det er de kroppslige og relasjonelle perspektivene på både mennesker og ting i denne definisjonen som har ført til valget av den.

1.4 Avgrensning

Elevene som deltar i undersøkelsen er i alderen 4-9 år. Årsaken til at jeg har med barn under skolealder, er at de lever kroppslig i mer utpreget grad enn eldre barn og voksne (Østerberg, 1994, s. xi), noe som har betydning for utforskningen av tema. Den eneste metoden jeg kjenner til som tilbyr en seriøs metodikk for helt små barn i instrumentalundervisning, er Suzukimetoden, og valget falt dermed på denne som utgangspunkt for studien.

³ Intervjuer av barn er lite velegnet til utforskning av kroppslige opplevelser pga små barns begrensede begrepsapparat.

1.5. Sentrale begreper

Begreper og definisjoner knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål er gjort rede for i kapittel 1.3. Her følger definisjoner på ytterligere noen sentrale begreper.

Fiolinundervisning og strykerundervisning

Begrepene undervisning og læring/opplæring har ikke den samme betydningen. De forekommer likevel definisjonsmessig likestilt i oppgaven fordi de også blandes i kildematerialet jeg bruker. Jeg bruker også begrepene fiolinundervisning og strykerundervisning om hverandre fordi innholdet i studien har overføringsverdi til andre strykerinstrumenter. Fiolinundervisning i kulturskole tilbys vanligvis enten som individuell undervisning eller som gruppeundervisning. I min studie hvor elevene undervises etter Suzukimetoden, mottar de både individuell- og gruppeundervisning hver uke. Suzukimetoden og dens byggesteiner blir redegjort for i teorikapitlet.

Førrefleksiv og refleksiv bevissthet

Å persipere betyr ikke nødvendigvis at man *bevisst* tar imot forskjellige sanseinntrykk og tolker dem. Persepsjon kan også være aktive, men *ikke-bevisste*, førrefleksive opplevelser av kroppslig bevegelse og taktil påvirkning (Merleau-Ponty, 1994; Lyngseth, 2017). I oppgaven bruker jeg begrepene

refleksiv – før/prerefleksiv

tematisert – utematisert

for-hånden – ved-hånden

teoretisk – førteoretisk

Alle disse begrepsparene har samme eller likeartet betydning.

Jeg bruker begrepene om hverandre, avhengig av hvilken kilde som er i fokus.

Kunnskapsgrunnlaget

Kunnskapsgrunnlaget i et fag kan sies å utgjøre den samlede tilgjengelige kunnskapen om faget (www.uhr.no). Faget i studien min er strykerpedagogikk. Begrepet har flere forskjellige valører, og forskere og utdanningsinstitusjoner er ikke alltid enige om hva som rommes i begrepet, noe som er fremtredende også i denne studien.

Gehörorientert

Med begrepet *gehør-orientert* vil jeg vise til at jeg har et spesielt fokus på auditiv persepsjon. Å bruke gehøret er en forutsetning for å kunne traktere et strykeinstrument. Dette betyr å være rettet mot noe man auditivt vil oppnå, mot et auditivt forbilde – uansett om man bruker noter eller ikke. Gehør er et mangefasettert og komplekst begrep, som ikke nødvendigvis betyr det samme som å spille uten noter (Cochrane, 2010, s. 22). Det er dette jeg vil legge vekt på ved å bruke begrepet *gehørorientert*, i stedet for *gehørbasert*.

1.6. Oppgavens struktur

I denne innledende delen av oppgaven har jeg fortalt om veien frem mot valg av tema og problemstilling, i tillegg til at formålet for studien er beskrevet. En redegjørelse for de avgrensninger jeg har foretatt inngår også. Til slutt følger en redegjørelse for de sentrale begrepene som inngår i studien.

I kapittel 2 presenterer jeg Merleau-Ponty og kroppsfenomenologien, som utgjør både vitenskapsteoretisk- og fagteoretisk utgangspunkt.

I kapittel 3 viser jeg til de teoretiske perspektivene som er valgt for å belyse problemstillingen. I tillegg har jeg her gjort rede for tidligere forskning som har forbindelse til prosjektet mitt. Begge deler har bidratt til å påvirke utformingen av studien min.

I metodekapitlet, kapittel 4, viser jeg hvordan jeg har gått frem for å svare på problemstillingen ved å beskrive forskningsdesign og metode. Metodiske styrker og svakheter utgjør også en del av dette kapitlet. En annen viktig del av metodekapitlet er å vise til de etiske refleksjoner jeg har gjort i arbeidet med oppgaven.

Kapittel 5 inneholder analysens første fire trinn. Drøfting inngår i dette kapitlet.

I kapittel 6 presenteres sentrale betydninger fra undersøkelsen. Disse har blitt belyst med teori, samt mine tolkninger og refleksjoner gjennom hele analyseprosessen. I dette kapitlet svarer jeg også på forskningsspørsmålene.

Kapittel 7 er ment som et blikk fremover, mot mulige nye kunnskapsperspektiver blant annet ved noen implikasjoner for praksis. En oppsummering hvor jeg sammenfatter funnene og foretar noen avsluttende refleksjoner, hører også med til dette kapitlet.

2 Vitenskapsteoretisk og fagteoretisk utgangspunkt

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for kroppsfenomenologi som det vitenskapsteoretiske utgangspunktet i studien. Men kroppsfenomenologien representerer ikke bare vitenskapssyn – den utgjør også et slags fagteoretisk bakteppe gjennom oppgaven. Det er nærheten til det umiddelbart opplevde i denne tilnærmingen jeg ser som en spennende innfallsvinkel til utforskning av elever i strykerundervisning, og derfor har jeg valgt å la denne retningen farge hele prosjektet mitt.

2.1. Fenomenologi

Før jeg presenterer Merleau-Ponty og hans filosofi vil jeg si litt om fenomenologiens grunnleggende tanker. Det handler om å beskrive og fortolke menneskers subjektive opplevelser mest mulig direkte, som de erfares. Det handler også om hva som kjennetegner et fenomen; fenomenets vesen, og om å finne essensen i fenomenet (Haugen, Løkken & Røthle, 2018, s. 13, 18, Johansson, 2017, s. 28). Den fenomenologiske retning oppsto som en reaksjon på den moderne naturvitenskapens positivistiske tankegang, som man mente fjerner mennesket fra den konkrete virkeligheten og selve livet med sine begreper, teorier og abstraksjoner (Gustavsson, 2000, s. 71).

Edmund Husserl (1859-1938) regnes som fenomenologiens opphavsmann. Han ønsket å gå tilbake til «hverdags-verden» som grunn for vitenskapen (Österling Brunström, 2015, s. 47). Han mente med dette at verden ikke er noe «der ute» som vi har tilgang til kun gjennom tanke og refleksjon, men at bevisstheten består av vår subjektive, umiddelbare oppfattelse av verden (Gustavsson, 2000, s. 71).

2.2. Kroppsfenomenologi

Jeg vil nå gå over til å beskrive kroppsfenomenologien med fokus på de delene av filosofien som er spesielt interessante for prosjektet mitt.

Det var franskmannen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) som utarbeidet denne grenen av fenomenologien. Han regnes som en av de store franske filosofene i etterkrigstiden. Merleau-

Ponty var professor i psykologi ved Sorbonne-universitetet i Paris (Østerberg, 1994, s. v). Hans hovedverk *Phénoménologie de la perception (Kroppens fenomenologi)* ble utgitt første gang i 1945, og bygger på både Husserls og Heideggers (1889-1976) filosofiske ideer. Alle disse tenkerne var opptatt av vår kroppslige væren-i-verden, men det var Merleau-Ponty som utviklet kroppsfenomenologien til en filosofisk gren som har hatt stor innflytelse innenfor vitenskap, kunst, historie og politikk (Engelsrud, 2006, s. 30).

Å forstå med kroppen

Merleau-Ponty mente at det er med utgangspunkt i vår egen kropp vi kan skape forståelse både når det gjelder oss selv og andre mennesker. Kroppen er ikke bare et redskap for erkjennelsen; den er erkjennelsens og bevissthetens utgangspunkt. Merleau-Ponty ser ikke kropp og tanke som adskilte enheter, og hans intensjon var å bryte radikalt med den kartesianske dualismen (se kap. 1.2) og synet på kroppen som et objekt som kan forklares gjennom årsakssammenhenger og mekaniske lover (Merleau-Ponty, 1994; Østerberg, 1994, s. vi; Skårderud, 2010, s. 371). Det handler altså om å se kropp og bevissthet som noe sammenvevd, og at både persepsjon og bevissthet har et kroppslig utgangspunkt. Denne måten å forstå verden på står i skarp kontrast til Descartes' vitenskapsdualisme (Engelsrud, 2015, s. 27-28), hvor man oppfatter kroppen som objekt og bevisstheten som subjekt.

Når Merleau-Ponty sier at kroppen er et middel til kommunikasjon med omverdenen, så mener han at dette også omfatter gjenstander: «Det er gjennom min kropp at jeg forstår andre, liksom det er gjennom min kropp jeg persiperer ting»⁴ (Merleau-Ponty, 1994, s. 153). Han ønsket seg tilbake til denne materielle forståelsen, etter at Descartes' separasjon av kropp og sjel førte til en oppdeling av det materielle og det spirituelle (Juntunen & Hyvönen, 2004, s. 200). Når vi engasjerer oss i ting gjør vi det først og fremst med kroppen, og «tingene sameksisterer med oss som legemliggjorte subjekter», ifølge Merleau-Ponty (1994, s. 152). Med dette mener han at kroppen forstår verden og omgivelsene «uten å ha behov for å underordne seg som objekt» (s. 94). Denne sameksistensen mellom kropp og ting (instrument) er noe av det jeg ønsker å ta fatt i når jeg undersøker unge elevers kroppslighet i fiolinundervisning.

⁴ Sitater fra Merleau-Pontys hovedverk *Kroppens fenomenologi* (1945/1994, dansk utgave) er gjennom oppgaven gjengitt etter min oversettelse fra dansk til norsk.

Livsverden og den levde kropp

Livsverden viser til «den verden som vi mennesker umiddelbart opplever, sanser og erfarer», og beskrives som noe som er i konstant forandring og skapes hele tiden.

Merleau-Ponty bruker også begrepet egenkroppen og forklarer dette som menneskets absolutte «her og nå», noe vi ikke kan ta avstand fra. Vi kan ikke flykte fra kroppen vår, den er til stede overalt, den kan aldri forsvinne fra vårt synsfelt og den kan derfor ikke opptre som et objekt for oss (1994). «Levd» betyr altså ikke bare noe som er erfart. Jeg oppfatter det som at Merleau-Ponty med *levd kropp* også – og i enda høyere grad – mener en særegen form for tilstedeværelse, som den man ser hos barn. Derfor er dette interessant for mitt prosjekt.

I opprinnelig, «streng» fenomenologisk forskning legger man vekt på å ivareta fenomenet så forutsetningsløst som mulig, hvilket innebærer at man skal legge sin forforståelse til siden og i tillegg se bort fra de antagelser man har om et fenomen⁵ (Trondalen, 2004, s. 52). Det er dette som i den opprinnelige fenomenologiske tradisjon kalles den fenomenologiske reduksjon eller epoché (Zahavi, 2003, s. 21). Jeg føyer meg til Rønholt et al. (2003, s. 60) som sier at det er lettere sagt enn gjort å leve opp til disse fenomenologiske prinsippene. Hun viser til at det er mulig å myke opp fenomenologien, og likevel utforske fenomenet slik det fremtrer. Jeg inntar også et mindre strikt forhold til disse prinsippene, noe jeg vil si mer om utover i oppgaven.

Kroppens intensjonalitet

I innledningen nevnte jeg at kroppen har sin egen *intensjonalitet* (Merleau-Ponty, 1994, s. 89f). Det betyr ikke det samme som å ha en intensjon i psykologisk betydning, å ha en hensikt. «Kroppen gjør aldri ingenting», sier Stern (2003, s. 39) noe jeg oppfatter som en beskrivelse av intensjonalitet. Kroppen er alltid i en bestemt situasjon, er alltid på vei, og rettet både *mot* og *av* noe, og ifølge Merleau-Ponty utgjør denne kroppslige rettethet basis for hele vår generelle erkjennelse. Dette perspektivet er spennende å ta med i undersøkelsen av fiolinelevne.

⁵ Dette kalles i fenomenologien å se bort fra «den naturlige holdning». I dette inngår teoretisk kunnskap, vitenskapelige antagelser, men også vår hverdagslige omgang med fenomener og vår antagelse om fenomenenes objektive eksistens (Johansson, 2016, s. 15, basert på Smith et al., s. 12-14).

Å være rettet mot et fenomen, for eksempel en melodi, en bevegelse, læreren eller andre elever, er et uttrykk for en slags «naturlig uvitenhet» (Merleau-Ponty, 1994) som uttrykkes i et tydelig og spontant kroppsspråk i undervisningssituasjonen. Vi gjør alle ting i hverdagen uten å tenke oss om fordi vi installerer oss kroppslig i en situasjon, og handler flytende og uanstrengt ut fra denne situasjonen (Rasmussen 1996, s. 94) uten behov for å tenke, eller koble på refleksiv bevissthet (Merleau-Ponty, 1994, s. 94). Det er betydningen dette har for elevenes opplevelse av undervisningen som er interessant i min undersøkelse.

Intersubjektivitet

Det rommes også en sosial dimensjon i Merleau-Pontys syn på kroppen. Han etterstrebet å oppheve *to* av de godt etablerte dualismer i vestlig filosofi; ikke bare dualismen mellom bevissthet og kropp, men også den mellom bevissthet og omverden (Rønholt et al, 2003 s.69). Erfaringen ved å eksistere i verden er ifølge Merleau-Ponty det samme som kroppslig viten; noe vi har, gjør og er som kropp. Dette kan beskrives som kroppens kompetanse til å innrette seg i daglige situasjoner (Engelsrud, 2015, s. 34) i samvær med andre mennesker. Barn har en medfødt evne til intersubjektivitet som innebærer at de direkte kan forstå andre menneskers motiver og følelser, de har et ønske om å få dele kunnskap med andre mennesker (Haugen, 2018, s. 51, 53-54) som ofte uttrykkes nonverbalt, for eksempel i kroppslig bevegelse – eller i musikk. Også her er det altså tale om retning, og jeg oppfatter ved dette at intersubjektivitet og intensjonalitet kan stå i forbindelse med hverandre.

Å bebo rommet, og å innlemme i kroppsrom

I stedet for å si at vår kropp er i rommet og tiden, sier Merleau-Ponty at kroppen *bebor rommet og tiden* (Merleau-Ponty, 1994, s. 93). Hvordan barn i fiolinundervisning bebor rommet, og hvordan musikalske og kroppslige uttrykksmåter dermed kommer til uttrykk blir levendegjort i analysen, ved elevenes nysgjerrighet i møte med fiolinspillingen. Å bebo rommet kan forklares med at når vi for eksempel skal utføre en komplisert bevegelse med hånden, behøver vi ikke «beregne» bevegelser i den ene og den andre retningen for å bli klar over håndens posisjon og retning (s. 93). Bevegelser når frem til bevisstheten fordi elevene relaterer dem til tidligere erfaringer. Denne romforståelsen, eller spatiale forståelsen (Osnes, 2021, s. 53), læres gjennom kroppens bevegelser, og det burde derfor ligge rike muligheter til utvikling av slik forståelse i fiolinspilling, hvor mange bevegelsesmønstre pågår samtidig. Det er kroppen som forstår ved at den er i en relasjon til verden (rommet) som den befinner seg i.

Litt forenklet kan man si at bevegelse og rom er momenter i en unik helhet, og at kroppen har en evne til å lage rammer for hvordan nye bevegelser kan innlemmes i bevisstheten vår, i *kroppsrommet* vårt (Holgersen, 2002).

Å tilegne seg en vane

Å tilegne seg en vane handler om at kroppen «får tak i» og forstår en bevegelse. Det er motorikken i den nye bevegelsen som læres, og man kan derfor si at det å tilegne seg en vane alltid er å tilegne seg en *motorisk vane* (Merleau-Ponty, 1994, s.97). Merleau-Ponty trekker frem den blinde og hans stokk, skrive på tastatur, og å spille et musikkinstrument som eksempler på hvordan kroppen forstår motorikken: Den blinde opplever stokken som et sanseområde, og den skrivende integrerer tastaturets rom i kroppsrommet sitt (s. 98, 100). Jeg velger ikke organisten (som Merleau-Ponty gjør), men fiolinisten som eksempel på hvordan fingrenes bevegelser på gripebrettet og buens bevegelser skaper kroppslig forståelse og innlemmer instrumentet i kroppsrommet. Merleau-Ponty (1994) snakker også om *kroppsskjema* (s. 41-43). Det handler om at vi har kontroll på våre kroppsdelar og vet hvor de befinner seg uten å ha behov for å se på dem. Når man tilegner seg en ny (motorisk) vane blir kroppsskjemaet forandret. Det er kroppen som forstår den motoriske vanen ved at den fra før har erfaring som den kan bygge videre på i kroppsskjemaet. Denne tenkningen har mye til felles med repetisjonsmomentet i Suzukimetodikk (se kap 3.4.1.). Det “å tilegne seg en vane” mener jeg kan oversettes til utvikling av spilleferdigheter, ved at kroppen forstår den spesifikke teknikken på instrumentet, ved gjentatte bevegelser. Dette er nært knyttet til å gjenta og øve.

Kroppens enhet

Merleau-Ponty beskriver kroppen som en enhet. Med det mener han at kroppen ikke består av en samling av bevegelige deler, men utgjør en enhet som vi selv holder sammen ved å være kropp (Merleau-Ponty, 1994, s. 107). Kroppen vår er heller ikke en samling av organer som er plassert ved siden av hverandre (s. 41). Merleau-Ponty sier videre at kroppen har en implikasjonsstruktur hvor de forskjellige deler av kroppen er blandet med hverandre og har forbindelse til hverandre, at kroppen fungerer som et slags «knutepunkt av levende betydninger», og er det som binder sammen armer og bein gjennom persepsjonen. Visuelle, taktile og motoriske momenter koordinerer seg selv, og er betydningsfulle fordi de har en funksjonell verdi i den kroppslige enheten. Man kan si at kroppen selv fordeler oppgaver

mellom de involverte ledd for å oppnå et bestemt resultat (s. 105), noe som betyr at ikke alle koordinerte bevegelser er noe man kan lære i vanlig forstand (s. 106). Fiolinspill består av en kontinuerlig tilpasning av samtidig pågående bevegelser i flere retninger og det (vel-)klingende resultatet lar ofte vente på seg. Å belyse dette med forståelsen av kroppens enhet ser jeg som spennende for min undersøkelse.

2.3. Kroppsfenomenologiens relevans for studien

Det Merleau-Ponty beskriver som «naturlig uvitenhet», hvor vi handler, opplever og involverer oss kroppslig i situasjoner uten å tenke oss om, finner gjenklang hos meg når jeg skal beskrive unge strykererelevs kroppslighet og opplevelser. Persepsjonens fenomenologi forholder seg sanselig og kroppslig til fenomener i verden, akkurat som barn gjør. Merleau-Pontys (1994) syn på kunst og estetikk i betydningen sanselig erkjennelse gir også spennende innspill til både det pedagogiske perspektivet og til elevenes forhold til instrumentet. Han beskriver hvordan musikeren «innretter seg i instrumentet (s. 101), og hvordan maleren ”låner” kroppen sin til maleriet hun lager, og hvordan maleriet da blir en forlengelse av kunstnerens kropp (Merleau-Ponty, 2000; Løkken, 2018:43)

Jeg har som nevnt valgt bort en rendyrket fenomenologisk tilnærming, ettersom jeg ser forventningen om å legge min erfaring og forforståelse helt til siden som umulig. Det ville innebære at jeg som forsker kun måtte forholde meg beskrivende i analysen, uten adgang til å fortolke. Det er jo nettopp min erfaring og mine kunnskaper fra et spesielt felt som har skapt grobunn for min forskningsinteresse, og for min nysgjerrighet og vilje til å finne ut mer om studiens problemstilling. Det viser seg at selv Merleau-Ponty erkjenner at man ikke kan møte verden uten forforståelse (Rønholt et al, 2003, s. 60), og det har i den senere tid blitt stadig mer vanlig med tilnærminger som viser til en mer moderne, og bredere forståelse av fenomenologien (Johansson, 2016, s. 3). Et eksempel er Van Manens (2016) hermeneutiske fenomenologi, et annet er Vists (2009) fenomenografiske tilnærming. Jeg vil si mer om dette i metodekapitlet.

2.4. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for det vitenskapsteoretiske og fagteoretiske utgangspunktet i studien min; kroppsfenomenologi. Jeg har også forklart hvorfor jeg har endt opp med en tilpasset fenomenologisk tilnærming i oppgaven. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for de teoretiske perspektivene som er aktuelle for å belyse problemstillingen.

3 Teoretiske utgangspunkter og tidligere forskning

I forrige kapittel presenterte jeg kroppsfenomenologi som den overordnede vitenskapsteoretiske og fagteoretiske inspirasjonskilden i studien min. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de øvrige teoretiske perspektiver samt den tidligere forskning jeg har valgt som utgangspunkt for å belyse hvordan kroppen og kroppslighet kan ha betydning i fiolinundervisning.

Kroppslige tilnærminger i strykerundervisning fremstår som et lite utforsket område. Jeg har gjort søk blant annet i databasene Google Scholar, ERIC og Brage bibsys, med søkeordene: embodiment, phenomenology, music, prereflexive, violin teaching i forskjellige kombinasjoner. Jeg har funnet noen få undersøkelser som omhandler kroppslige aspekter innen strykerundervisning. Denne forskningen har imidlertid oftest fokus på den rent teknisk-fysiologiske utviklingen på instrumentet, eller på utviklingspsykologiske aspekter, og har derfor begrenset verdi i et fenomenologisk perspektiv. Et viktig unntak er Øyvind Lyngseths doktoravhandling fra 2017, *Strykerspillets epistemologi*, som har vært til stor inspirasjon i arbeidet med oppgaven.

Det finnes en god del musikkpedagogisk forskning med fenomenologiske fortegn som er interessant for mitt arbeid, selv om den som nevnt ikke er knyttet spesifikt til strykerundervisning. Begrepene kropp og læring er i langt høyere grad utbredt i forskning innenfor musikkterapi, musikkpsykologi, dans og rytmikkundervisning enn i instrumental- og strykerundervisning. På den ene siden har dette gitt meg stor frihet i valg av tilnæringsmåte. Men samtidig har jeg savnet det utgangspunktet for sammenligning og meningsutbytte som mer forskning innenfor mitt spesifikke fagområde kunne ha bidratt med.

Utvalget av teori kan sies å være eklektisk⁶ ettersom jeg har hentet inspirasjon fra flere forskjellige fagområder. De teoriene og den litteratur jeg har valgt ut kan betraktes som relevante for studien min, men blir brukt i forskjellig grad i analysen, noe som kan forklares ved at jeg har slått sammen teori og tidligere forskning i et kapittel. Med utvalget av tidligere

⁶ Et eklektisk utvalg betegner at man blander elementer fra ulike områder eller stiler for å skape nye løsninger (Store norske leksikon, <https://snl.no/eklektisk>)

forskning vil jeg først og fremst vise at jeg har sørget for å ha en viss oversikt over hva andre har bidratt med i nærheten av mitt forskningsfelt, for så å kunne relatere mitt prosjekt til dette. Jeg forholder meg hovedsakelig til skandinavisk og engelskspråklig litteratur. Dette kan forstås som et kriterium for utvalg.

3.1. Kroppslig læring og kroppslig kunnskap

3.1.1. Kunnskapsbegrepet

Kunnskap finnes i mange forskjellige former og er knyttet til forskjellige virksomhetsområder og er derfor ikke et begrep som kan gis en enkelt definisjon (Gustavsson, 2000:15).

Allerede Aristoteles (400-tallet f.Kr.) så denne mangetydigheten og delte kunnskapsforståelse inn i episteme (teoretisk kunnskap), techne (produktiv og kroppslig kunnskap) og fronesis (etisk og politisk kunnskap) (s. 15). Man kan gjenfinne røtter til vår tids diskusjoner om hva kunnskap er ifølge hans fremstilling, og derfor er den fortsatt aktuell. Det er techne-formen som har nærmest tilknytning til min studie, da den anerkjenner kroppslig kunnskap og kroppslige ferdigheter.

3.1.2. Idéhistoriske perspektiver på kroppen

Idéhistorisk kan man se en tydelig ambivalens til hvordan man oppfatter kroppen. Dualismen i form av å splitte kropp og sinn, og kropp og bevissthet, er sentral i vestlig kulturhistorie (Juntunen & Hyvönen, 2004, s. 199, Skårderud m fl, 2010, s. 371). I tillegg er den dominerende forståelsen av kroppen i vår kultur å se den som et objekt (Juntunen, 2004, s. 200, Skårderud, 2010, s. 370-71, Engelsrud, 2006, s.13). Denne kulturelt skapte forståelsen av kroppen som objekt, er det vanskelig å komme utenom – uansett hvem man er og hvilket fagfelt man forholder seg til; vi blir til stadighet minnet om den i språklige metaforer (Engelsrud, 2006, s. 13): Vi sier oftest at vi *har* en kropp (ikke at vi *er* kropp), et redskap som står til disposisjon i livets mange gjøremål, og vi tar ofte kroppen «for gitt» – ikke minst i en musikkpedagogisk kontekst (Österling Brunström, 2015, s. 17]). Tidvis blir vi minnet om kroppen som et praktisk problem. Smerte og overbelastning er et velkjent problem blant både musikere og kulturskoleelever (s. 17).

Dikotomien kropp-sinn/kropp-bevissthet signaliserer gjennom historien et verdihierarki hvor sinnet, fornuften og bevisstheten har høyere status enn kroppen (Österling Brunström, 2015, s.

17). Hos den kristne teologen Paulus var kroppen et moralfilosofisk problem, fordi sjelen kan frelses til salighet, men hindres av den syndige kroppen (Skårderud, 2010, s.37). Slike verdihierarkier opprettholdes ikke minst gjennom språkets tilkortkommenhet (Österling-Brunström, 2015, s.17-19).

I en mer moderne kontekst blir kroppens vilkår fremstilt på en engasjert måte av Gunn Engelsrud (2010) i fagboka *Hva er kropp*. Engelsrud, som er sterkt påvirket av Merleau-Ponty, har forskningsbakgrunn fra både kroppsøving, pedagogikk, helse og samfunn. Hun berører en rekke kroppsrelaterte spørsmål – fra filosofenes kamp om kroppsforståelse, via 80-tallets «bodily turn» innen forskning, til vår tids mange prosjekter hvor «den ideelle kropp» blir et symbol på vellykkethet. Engelsruds evne til å farge flere forskjellige livsarenaer i vår tid med Merleau-Pontys betraktninger tiltaler meg, noe som har satt spor i oppgaven.

3.1.3. Taus kunnskap

Når man snakker om kroppslig kunnskap og barn i instrumentalundervisning, er det ikke mulig å gå utenom den engelske filosofen og medisineren Michael Polanyi (1891-1974). Polanyi mente at all kunnskap har en taus dimensjon, og selve begrepet *taus kunnskap* stammer fra ham. «We know more than we can tell» er Polanyis klassiske devise.

Polanyi mente også at kunnskap har en personlig og en aktiv side. Kunnskapen er personlig fordi den bæres av mennesker i kroppen (Polanyi, 1966/2000, s. 37-38, Gustavsson, 2000, s. 114]). Den aktive siden av kunnskap innebærer at vi kan gjenkjenne ting og situasjoner, og kan utføre forskjellige ting, uten å kunne fortelle hvordan og hvorfor vi kjenner igjen noe eller hvordan vi utfører noe. Kunnskap som aktivitet innebærer at den kan brukes, at kunnskap er handling (Molander, 1996, s. 35). Her er det mulig å trekke paralleller til Merleau-Ponty og hans syn på at persepsjon er handling, og Polanyi *har* også hentet tanken om at kunnskap er kroppslig, fra Merleau-Ponty (Gustavsson, s. 114).

3.1.4. Kropp og læring

Kroppens rolle i generell læring utgjør et omfattende tema, og mange forskjellige fag bidrar til kunnskapsutviklingen. Jeg har valgt å begrense utvalget til to helt nye bøker av norske forfattere.

Heid Osnes (2021) gir i *Kroppslig litterasitet*⁷ spennende perspektiver på kropp og kroppslighet. Kroppslig litterasitet handler om egenverdien ved å være fysisk aktiv og i bevegelse gjennom hele livet. Osnes gir en bred forståelse av hvilke muligheter som ligger i en bevissthet om kroppens potensial og er tydelig inspirert av kroppsfenomenologi. Jeg har hatt både nytte og glede av boka i slutfasen av arbeidet mitt.

Anne Berg er redaktør for boka *Kroppen som fundament for læring*, utgitt i 2019. Jeg refererer ikke til boka i oppgaven, men synes likevel at den er verdt å nevne. I forordet sier forfatterne: «All læring foregår i hjernen, men den informasjonen vi trenger for å kunne lære noe, får vi gjennom bruk av kropp og sanser».

Begge utgivelsene viser på hver sitt vis at kroppen har betydning i et læringsperspektiv.

3.1.5. Førskolebarn og kunnskap

Min empiriske undersøkelse omhandler førskolebarn og barn opp til 9 år, og jeg ser det som derfor som viktig å vise til forskning på dette alderstrinnet.

Gunvor Løkken betraktes som en pioner innen norsk småbarnsforskning, og hennes omfattende arbeider har inspirert forskere i både inn- og utland. Hun er sterkt påvirket av fenomenologi og kroppsfenomenologi, og har en egen evne til å skape og formidle forståelse for og innsikt i små barns subjektive verden, og i deres væremåte. Løkken har konstruert begrepet «toddler-stil», som beskriver den spesielle form for intersubjektivitet som uttrykkes kroppslig i omgang mellom små barn – toddlere.⁸ De kroppslige uttrykkene som er spesielle i «toddler-fasen» er av flere musikkpedagogiske forskere tatt med også i studier av eldre barn.

Torill Vists hovedbudskap i «Barnet bor i lyden og lyden bor i barnet» (Vist, 2018) er at små barn kan gjøre erfaringer og utvikle kompetanse på mange felt, langt vekk fra språklige begreper og rasjonell logikk. Hun viser hvordan de aller yngste barna uttrykker musikalsk

⁷ Opprinnelig betydning: utdanning og skolering (Osnes, 2021, s. 76)

⁸ «Toddler» er en engelsk betegnelse som betyr «den som stabber og går» (Løkken, 2004:13). Oversettes ofte også med smårollinger.

deltagelse, og at menneskekroppen er disponert for et meningsperspektiv i forhold til lyd og bevegelse helt fra fødselen av – og også før fødselen (s. 85-88). Det er kroppen som er utgangspunktet for våre opplevelser, og dermed utgjør kropp og opplevelse to sider av samme sak (s. 97). Med inspirasjon fra Daniel Sterns (2003) teorier om *amodal persepsjon* og *vitalitetsaffekter*⁹ viser Vist til at følelser og musikk ikke eksisterer for oss før kroppen er deltagende. Det er denne opplevelseskvaliteten samt kontakten med det kroppslige som er med på å styrke musikkens rolle i erkjennelse og læring, ved at man berører et nivå bortenfor inndelingen kropp/sjel og kropp/intellekt. Hvis kroppen er utgangspunktet for våre opplevelser, har også den estetiske dimensjonen en sentral plass i barnas verden ifølge Vist (s. 97).

3.2. Kroppen i musikkpedagogikken

Det finnes en del musikkpedagogisk forskning med fenomenologiske fortegn, men som nevnt har jeg ikke funnet noe med instrumentalundervisning som tema. I Norden utpeker Danmark seg med en spesielt utviklet musikkfenomenologisk tradisjon som har inspirert mange forskere.

Med det valgte fenomenologiske perspektiv er det umulig å gå utenom den danske musikkforskeren, fenomenologen og nestoren Frede V. Nielsen. Hans teori om «musikk som et mangspektret meningsunivers» med forskjellige meningslag¹⁰ (Nielsen, 2008, s. 103f) har satt sitt preg på omfattende forskning innen musikkpedagogikk. Jeg tar ikke direkte utgangspunkt i Nielsens arbeider, men ser at mange av teoretikerne som har farget min studie er inspirert av hans fenomenologiske forankring.

3.2.1. Nordisk forskning

I *Kroppen i musikkpedagogikken* (2005) ser Catharina Christophersen nærmere på hvordan kroppslighet er representert i nordiske musikkpedagogiske tilnærminger. Hun har spesielt fokus på vitenskapsfilosofiske temaer og trekker frem Merleau-Pontys betraktninger.

⁹ Amodal persepsjon og vitalitetsaffekter blir nærmere beskrevet i analysedelen.

¹⁰ I «det mangespektrede meningsunivers» inngår et musikalsk objekt med en rekke meningslag (f eks spenningslag, følelseslag, strukturelle lag og eksistensielle lag) og en opplevende person – et subjekt (Nielsen, (2008, s. 103ff).

Christophersen problematiserer at musikkpedagogisk forskning, hvor man skal artikulere, analysere og reflektere omkring kropp og kroppslighet fører med seg en del vitenskapsteoretiske utfordringer. Kroppen er kompleks og har dimensjoner som ikke henger sammen, og det er derfor vanskelig å plassere den i et entydig perspektiv (s. 93).

Begrepsapparatet vi har til rådighet, har i tillegg vanskelig for å fange kroppens komplekse eksistens (s. 92-93). Christophersen ser også en fare ved at man ofte bruker faglige kategorier i forskning i forhold til kropp, fordi det fort kan føre til at tenkningen låses i bestemte baner. En fortsettelse i musikkpedagogisk forskning vil derfor være å tillate kroppen å fortsatt ha sine mange sider, og mest mulig unngå bruk av inndeling i kategorier, sier Christophersen (s. 92-93).

3.2.2. Barn er ikke små voksne

Sentralt i danske Kirsten Fink-Jensens omfattende musikkpedagogiske forskning står hennes tanker om at barndommen har sine egne kvaliteter som ikke skal måles ut fra den voksnes kunnen og ferdigheter (1998, s.146). Fink-Jensen er spesielt opptatt av kroppslige dialoger og kroppslig «forhandling» blant barn. Kroppslig forhandling finner sted i sosiale fellesskap hvor mening er til forhandling (dialog). Etter at man tidligere innen de fleste fagfelt som oftest definerte barn ut fra mangler og fravær av kompetanse, har blant andre den amerikanske psykiateren og spedbarnforskeren Daniel Stern (2003) snudd dette på hodet. Han har skapt nye rammer for observasjoner og forskning ved å bli kjent med barnet ut fra dets egne betingelser. Fink-Jensen er inspirert av Stern i flere av sine arbeider (Fink-Jensen, 2003, s. 270).

At små barn uttrykker seg gjennom kroppen, er fremtredende i Sven-Erik Holgersens (2002) Phd-avhandling *Mening og deltagelse*. Holgersen har observert og utforsket 1-5 årige barns forskjellige former for deltagelse i musikkundervisning sammen med foreldre og barnehagepersonale (2002, 2003, 2006). Han knytter begrepene mening og deltagelse opp mot hverandre og synliggjør meningsaspekter som ofte ellers ikke blir reflektert – og kanskje til og med oversett. Holgersens teoretiske utgangspunkt er fenomenologisk, og han er spesielt inspirert av Merleau-Pontys intensjonalitetsbegrep. Det teoretiske rammeverket utgjøres ellers av Frede V. Nielsens (1998) og Daniel Sterns (2003) barnesyn og oppfattelse av kroppen og forskjellige former for persepsjon.

Holgersen har konseptualisert fire strategier som beskriver hvordan barna deltar i undervisningen: resepsjon, imitasjon, identifikasjon og elaborasjon. De betegner forskjellige former for musikalsk intersubjektivitet. Resultatene av undersøkelsen viser at små barn kan være deltagende og finne mening i musikalske aktiviteter på svært forskjellige måter, at «det meningsfulle er mangetydig» (Holgersen, 2002, s. 72). I Holgersens syn på mangetydighet ligger også en erkjennelse av at selv små barn som oftest *har* visse (musikalske) kunnskaper som må tas på alvor, og at det er mulig å utvikle disse kunnskapene i både formelle og uformelle læringssituasjoner (s. 220). Disse betraktningene gis i noen grad plass i analysedelen i studien min.

3.2.3. Gruppeundervisning, fiolin

I doktoravhandlingen «Om man inte vill spela – då blir det jättesvårt» (2005) har Maria Calissendorf undersøkt hvordan førskolebarn lærer å spille fiolin i gruppe med foreldre til stede. Hun mener at det er på tide å innta barnets perspektiv, og har derfor fokus på hvordan barna opplever og beskriver opplæringen. Metodisk tar Calissendorf utgangspunkt i Grounded Theory (Calissendorf, 2005, s. 61). Denne metoden utvikles fra empiri, og forskeren har ikke styrende teorier med seg inn i undersøkelsen. Calissendorf har derfor utformet kategorier for hvordan barna lærer ved å observere undervisning og intervjuer elevene, deres foreldre og læreren.

Som analyseredskap bruker Calissendorf Duun & Duuns teoretiske lærestilmodell.

Utgangspunktet er at hvert barn kan lære, og at en kombinasjon av biologiske og erfaringsmessige variabler bidrar til dette. Hvert individ konsentrerer seg, bearbeider, tar til seg og husker ny informasjon på forskjellige måter. Hvordan hvert barn gjør dette, er det som kalles lærestil (s. 31f), og omfatter miljømessige, emosjonelle, sosiologiske, fysiologiske og psykologiske faktorer. Resultatene viser at de fire persepsjonsformene auditiv, visuell, kinestetisk og taktil persepsjon er av stor betydning – at de sannsynligvis er de viktigste faktorene for læring (s.173), noe som er fremtredende også i min studie. Spesielt i denne undersøkelsen er at det legges så pass stor vekt på 5-årige barns *verbale* beskrivelser av hvordan de opplever undervisningen.

Calissendorf konkluderer med at fiolinundervisning i gruppe kan gjøres mer effektiv ved at pedagogen er oppmerksom på de perseptuelle aspekter som er karakteristiske for hvert barns lærestil. Resultatene viser at motoriske og taktile momenter utmerker seg med hensyn til å

ivareta flest elevers lærestiler. Leker, øvelser og motorikk som involverer kroppen – også uten medvirkning av instrumentet – kan på forskjellig vis bidra til læring.

Mari Ystanes Fjelstad (2017) konkluderer i sin masteroppgave *Kva lærer El Sistema-elever?* med at både gruppe- og individuell undervisning må inngå i opplæringen for at fiolinelever skal få oppleve det utøvende musikkfaget i all sin kompleksitet (s.84). Hun foreslår derfor å konseptualisere kunnskapsgrunnlaget som et binært omdreiningspunkt med en kollektiv og en individuell dimensjon.

3.2.4. Kropp, rytme og bevegelse

Rytmiikk kan defineres som en metode for å undervise i musikk gjennom bevegelse, og ble grunnlagt av sveitseren Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) på slutten av 1800-tallet. Metoden ble lansert i Sverige i 1907 og utgjør i dag en variant av musikk lærerutdannelsen ved flere svenske musikkhøgskoler. Metoden er etter hvert i bruk også i Norge, men ikke i samme omfatning som i Sverige. Jaques-Dalcroze hevder at alt som innen musikk er motorisk og dynamisk har et kroppslig utgangspunkt. Han trodde først at det motoriske elementet i musikken hovedsakelig var forankret i den taktile sansen, men fant etter hvert ut at det har forbindelse til hele organismens muskel- og nervespill. Jaques-Dalcroze fastslo dermed at alle slags musikkopplevelser har et kroppslig utgangspunkt og at kroppslig bevegelse forsterker den auditive persepsjon (Jaques-Dalcroze, 1920/1997; Holgersen, 2002, s. 36; Nivbrant Wedin, 2011).

Rytmiikkmetoden kan brukes i mange forskjellige undervisningssammenhenger, også i instrumentalundervisning, med og uten instrument. Både bevegelse, solfège¹¹ og improvisasjon inngår i metoden. Det grunnleggende prinsippet er at man gjennom kroppslig bevegelse og ved å bruke syn, hørsel og bevegelse samtidig (Dalcroze, 1920/1997; Nivbrant Wedin, 2012), kan utvikle instrumentalteknikk, musikalitet, gehør og rytmefølelse. Dette skjer ved at kroppen «husker» puls, rytme og klang når man har opplevd og uttrykt det i bevegelse. Det kroppslige minnet gjør at man oppnår en dypere forståelse for det man lærer (Jaques-Dalcroze, 1920/1997; Nivbrant Wedin, 2011, s. 40-41; Juntunen & Hyvönen, 2004, s. 200). Slik musikalsk bevissthet kan øves opp gjennom gjentatte øvelser med øre, stemme og

¹¹ Solfège utgjør den delen av rytmiikkmetoden som handler om gehørøvelser i melodikk, tonalitet og harmonikk (Nivbrant Wedin, 2011:12).

kropp. Det handler om å plassere rekker og kombinasjoner av lyder og tid ved hjelp av kroppslig bevegelse. Dette kan nærmest beskrives som å «lytte til kroppsbevegelser».

I tilgjengelige fiolinskoler og litteratur om fiolinundervisning tas det ofte i liten grad hensyn til vår tids kunnskap om barns fysiomotoriske og psykomotoriske utvikling.

Eva Nivbrant Wedin, svensk rytmikkpedagog ved Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, har gitt ut læreboka *Spela med hela kroppen* (2011) hvor hun ivaretar disse aspektene og på en lett tilgjengelig måte beskriver hvordan rytmikkundervisning kan praktiseres. Hennes arbeider, og hennes praksis bygger på Jaques-Dalcroze metodikk. Nivbrant Wedin henviser til undersøkelser utført i forskjellige musikkpedagogiske sammenhenger, blant annet i Suzukigrupper. Nivbrant Wedins bok er som nevnt en fagbok/lærebok. Jeg ser hennes arbeid som viktig og verdifullt fordi boka henvender seg til et stort publikum, og fordi den, så vidt jeg har funnet, er den hittil eneste skandinaviske lærebokutgivelsen i dalcrozemetodikk.

Cecilie Therese Nereng vitner med sin masteroppgave *Kan man leke seg god?* (2020) om økt interesse for Jaques-Dalcroze's rytmikkmetode også i Norge. Nereng, som selv praktiserer metoden, utforsker hvordan rytmikk kan brukes som et verktøy i samspilloplæring for nybegynnere, og ønsker med sin studie også å bidra til at musikkpedagoger i Norge kan bli bedre kjent med rytmikk som pedagogisk verktøy. Funnene viser at rytmikk er en god måte å leke seg god på.

3.2.5. Forbindelsen mellom kroppslig og teoretisk kunnskap

Ved å innlemme rytmiske og improvisasjonspregede øvelser og flere sanser i undervisningen kan man utvikle ikke bare sitt kroppslige forhold til musikkutøvelsen, men også få tilgang til teoretisk, konseptuell forståelse av musikken, ifølge Juntunen (2002) og Juntunen og Hyvönen (2004, s.199). I *Embodiment in Musical knowing* utgår de fra Dalcrozemes metodikk, men legger til en ny dimensjon ved å vise til at kroppslig, førspråklig forståelse (erfaring) ved bevegelse utgjør en *fysisk metafor* i prosessen mot musikalsk forståelse. Man går fra den konkrete, kroppslige utøvelsen til det abstrakte og konseptuelle, uten å gå «omveien» om teori. Juntunen & Hyvönen ser forbindelser mellom kroppsfenomenologi og dalcrozemetodikk, og tar også utgangspunkt i teori om legemliggjorte metaforer fra kognitiv psykologi ved Lakoff & Johnsons (1980) teori om kroppslige metaforer fra kognitiv psykologi, hvor man ser på kroppen som metaforisk fungerende ved at følelser blir erfart via

det kroppslige. Teorien om fysiske metaforer er med på å belyse at elevers kroppslighet ikke står i et dikotomisk forhold til konseptuell og teoretisk kunnskap, noe jeg vil utdype gjennom oppgaven.

3.2.6. Musikkvitenskapelig og musikkterapeutisk forskning

I musikkvitenskap og musikkterapi har den førrefleksive, kroppslige erfaringen ofte en sentral plass, og forskning fra disse feltene kan derfor bidra til innsikt i mitt prosjekt. Begreper som progresjon, konseptuell læring og begrepslig forståelse, som ofte er sentrale i musikkpedagogikkens fagplaner, er sjelden omtalt i musikkvitenskap og musikkterapi. Der tales det oftere om kroppsbevissthet, identitetsdannelse (Ruud, 2013, s. 108) og erkjennelsesøkologi (Bjørkvold, 2014).

I sine omfattende arbeider om musikk og identitet ser Even Ruud (2013) kroppen som fundamental; kroppen kommer først og inngår i selve måten vi orienterer oss i verden på (s. 107). Han snakker om kroppsselvevet som er gitt forut for all erfaring og refleksjon, og knytter seg her altså til Merleau-Pontys terminologi. Denne førrefleksive erfaringen av å *være* kropp forankres tidlig i livet, og vi bærer den med oss som en slags bakgrunn for all sansing og erfaring, og det blir derfor viktig å være bevisst på disse perspektivene også i en musikkpedagogisk sammenheng (s. 108). Ruud viser også til at følelsesbevissthet involverer et kroppslig aspekt og trekker derfor slutningen at kroppsbevissthet må utgjøre et viktig perspektiv ved identitetsdannelse. Videre må kroppsbevisstheten omfatte en opplevelsdimensjon og en evne til kroppslig ekspressivitet. Med andre ord må opplevelsen få komme til uttrykk gjennom kroppslige gjensvar (s. 108).

Kjennetegnende for Jon Roar Bjørkvold er at han har et livssyklus-perspektiv på musikk i møte med menneske. I *Det musiske mennesket* (2014) har han et spesielt fokus på «barndommens erkjennelsesøkologi». Han mener at lyd, bevegelser og rytmer nedfelles i barnet som grunnleggende mønstre for videre liv. Spontansang er et begrep som er innstiftet av Bjørkvold. Han retter skarp kritikk mot skole- og utdanningssystemet som etter hans syn bidrar til å distansere barnet fra den naturlige og viktige spontansangen. Bjørkvold har fokus på menneskekroppens evne til å kommunisere med omverdenen. Han viser til Merleau-Ponty og hans syn på kroppsforankring som grunnlag for instrument- og menneskelige relasjoner. Merleau-Pontys «den blinde-og-stokken-metafor» er ifølge Bjørkvold (s. 220) overførbart til

barnet som skal lære å spille et instrument; kropp og hånd er forlenget ut i instrumentet. Bjørkvold er opptatt av at kroppslig kompetanse er å gå direkte-veien gjennom øre og kropp uten visuell notestyring (s. 219).

I sin Phd-avhandling *Kropp, görande och varande i musik* undersøker Johanna Österling Brunström (2015) kroppslig forankrede meningsdimensjoner i fire forskjellige musikalske kontekster. I sin undersøkelse samarbeider hun med en musiker (cellist), en konsertgjenger, en DJ og en danser. Avhandlingen er fenomenologisk anlagt og Merleau-Pontys kroppsfenomenologi utgjør et teoretisk bakteppe, sammen med Nielsens (2008) forståelse av musikk, som gir «et spekter av opplevelsesmuligheter». Österling Brunströms utgangspunkt er at den levde kroppen har en marginalisert plass i den musikkpedagogiske og musikkvitenskapelige forskningskonteksten. Også ved musisering, og i utdanningssammenhenger er kroppen lite representert fra et fenomenologisk perspektiv. Dette viser seg i studie- og rammeplaner – også på høgskolenivå. Österling Brunströms intensjon er å belyse og problematisere disse forholdene.

3.2.7. Kropp, følelser og estetikk

Alle kan si seg enige i at man ikke kan føle uten å være bevisst. Dermed kan man ikke se på bevissthet utelukkende som et mentalt eller intellektuelt fenomen, men også et kroppslig fenomen som er knyttet til sansene. Som følge av dette kan man verken bli bevisst en gjenstand eller en person uten samtidig å bli bevisst kroppen, og interaksjonen mellom dem (Zahavi, 2003, s. 130).

At kroppen både “forstår” og “kan” utgjør et av de grunnleggende fenomenologiske forståelseshorisontene i Torill Vists phd-avhandling “Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap” (2009). Ettersom følelsene gir kroppslige fornemmelser blir det nødvendig å se på bevisstheten som kroppslig erfaring (s. 27). Vists hovedanliggende er å utforske “om musikk kan fungere som et redskap til ny kunnskap og gi mulighet for kontakt med egne følelser” (s. 5). Hun mener at man ikke ivaretar de følelsesmessige mulighetene som ligger i musikken, og at man ikke heller i musikkpedagogiske sammenhenger fokuserer på dette (Vist, 2009, Österling Brunström, 2015, s. 36). Vist viser til at en stor del av våre opplevelser blir konstituert av forståelsesstrukturer som stammer fra vår kroppslige væremåte i en kultur, og at denne typen kunnskap kan være verbal eller nonverbal. Det er altså ikke bare snakk om å dele

konsepter eller verbale begreper. Vist viser til Johnson (1990) og at det å vite noe eller kunne noe er å interagere med historie, kultur og språk innenfor en kontekst, med andre ord å forstå innenfor en diskurs. Kroppen er ikke bare involvert i ferdigheter, men i alle våre møter med omverdenen, begrepsliggjøring og metaforbruk – som altså er kroppslig forankret, noe som viser til kroppsliggjort forståelse og kunnskap (Vist, s. 19). Jeg ser relasjoner mellom disse perspektivene og Merleau-Pontys «å bebo rommet», som i sin tur kan knyttes til hvordan elevene i min empiriske undersøkelse handler og agerer kroppslig i undervisningen.

Disse forskjellige teoretiske perspektivene gir gjenklang til mine tanker om at det ikke finnes grunnlag for å undervurdere betydningen av unge elevers følelser og kroppslige uttrykk for følelser, ei heller deres evne til å oppfatte musikalske elementer (rytme, harmonikk, intonasjon) eller deres estetiske sans.

3.3. Kropp og kunnskap i strykerundervisning

Instrumentallæreres syn på kroppens betydning kan være påvirket av flere faktorer, som forskjellige tradisjoner, metoder, vitenskapssyn og menneskesyn. Lærerens subjektive (musikk-)smak kan også påvirke i hvilken grad hun er bevisst på verdien av forskjellige kroppslige og bevegelsesmessige momenter i undervisningen (Lyngseth, 2017b, s. 25-28, Lyngseth, 2018, s. 1-2).

3.3.1. Kunnskapsgrunnlaget

Formålet med min studie er å bidra til kunnskapsgrunnlaget i strykerundervisning, altså den samlede tilgjengelige kunnskapen om faget (Universitets- og høskolerådet, 2020) Det har vist seg vanskelig å få oversikt over det nåværende kunnskapsgrunnlaget, noe som kan ha sin forklaring i at «det ikke eksisterer en selvstendig og fagspesifikk utfoldet vitenskapsteori innenfor det instrumentalpedagogiske område, og at det heller ikke eksisterer en praksisrefererende forståelse av strykefagets epistemologiske grunnlag», ifølge den norsk-danske filosofen, strykemusikeren og fiolinpedagogen *Øyvind Lyngseth* (2017b, 2018¹²). Lyngseth savner altså et strukturert forskningsbasert kunnskapsgrunnlag i

¹² Sitater fra Lyngseth bygger på mine oversettelser fra dansk til norsk.

instrumentalundervisning. Også Ystanes Fjelstad (2017) viser til at hun ikke har funnet utviklede teoretiske modeller for kunnskapsgrunnlaget i instrumentalundervisning (s. 4). Lyngseth utdyper dette i et fenomenologisk lys i artikkelen «Instrumentalundervisningens problem» (2017b).

Lyngseth mener, og retter kritikk mot, at en diskurs «hvor instrumentalpedagogenes egen, private forståelse av hva kunnskap er, i høy grad er styrende for undervisning i både kulturskole og i høyrere musikkutdanning». Instrumentalpedagogens personlige smak er i tillegg i for høy grad avgjørende for hvilke valg og retninger undervisningen er basert på (2017b, s. 16). Han refererer til at det gjennom historien *har* foregått en rikholdig utarbeidelse av metoder og skoler, men at disse ikke er vitenskapelig begrunnet og heller ikke forankret i strykefaglig praksis. En redegjørelse for «the State of Art» innen strykerundervisning mener han er likeverdig med at man må gjøre research i forhold til de siste 100-150 års skriftlige kilder innen strykerfaget (2017a, s. 35-36.). Lyngseth er filosof og dypt forankret i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Samtidig er han utøvende musiker og strykepedagog, og har derfor et bredt anlagt forskningsperspektiv som gir interessante innspill til mitt prosjekt.

3.3.2. Rammeplanen for kulturskolen

Opplæringsloven, § 13-6 (1997) pålegger alle kommuner i Norge å ha et musikk- og kulturskoletilbud. Ettersom jeg i min studie forholder meg til kulturskolevirksomhet, er det relevant å se på hva «Rammeplanen for kulturskolen» (Norsk kulturskoleråd, 2016) sier om strykerundervisning, og om kroppens rolle i undervisningen. I de spesifikke fagplanene som inneholder læringsmål og utviklingsfaser for bredde-, kjerne-, og fordypningsprogrammet er kroppen hovedsakelig nevnt i forbindelse med «fokus på kroppsbevissthet, spillestilling og basistrening». Det kan spores en vektlegging av kroppen som objekt i undervisningen.

I rammeplanens kapittel 3, som omhandler fagplaner for musikk, dans, teater, visuell kunst og skapende skriving finnes et underkapittel (3.1.5.) som omhandler kunnskap i kulturskolen. Her finnes et eget avsnitt om *Kroppsdimensjonen i kunstoppplæringa*. Dette avsnittet gjelder for alle de ovenstående fagene og sier følgende:

Opplæring i kunstoffagene er i høy grad knyttet til kroppen: kroppsbruk, kroppslig bevissthet, kroppslig minne, rytmikk, fysisk håndtering av instrumenter, bruk av hele kroppens sanseapparat. Å utforske bevegelser, tyngdepunkt, balanse og styrke i kroppen er sentralt. Kropp og bevissthet står i et nært forhold til hverandre. Å kunne innebærer at kunnskapen allerede fins i den fysiske aktiviteten og i kroppens bevegelser. Bevissthet om kroppsbruk som er naturlig og som forebygger overbelastning, må få rikelig plass i opplæringa. (Rammeplanen, 2016, s. 27)

Det er altså mulig å finne beskrivelser som kan relateres til kroppsfenomenologi: Setningene «Kropp og bevissthet står i et nært forhold til hverandre» og «å kunne innebærer at kunnskapen allerede fins i den fysiske aktiviteten og i kroppens bevegelser» kunne vært hentet fra en av Merleau-Pontys skrifter. Selv om det kanskje er grunn til å tro at det først og fremst er dans- og teaterfag som her beskrives, er det i et fenomenologisk perspektiv interessant at Rammeplanen har med disse betraktningene.

3.3.3. Fenomenologiske aspekter i strykerundervisning

Jeg har bare funnet ett eksempel på forskning som ivaretar strykerundervisning i et fenomenologisk perspektiv; den tidligere omtalte artikkelen «Strykerspillet fenomenologi» (Lyngseth 2017a). Lyngseth sier at han for så vidt kunne ha tenkt seg å ta utgangspunkt i et kroppsfenomenologisk perspektiv, men valgte det bort for å ikke risikere å havne i en «fundamentalontologisk epistemologisk fremstilling» (s. 42). I stedet valgte han å forholde seg til Heideggers begreper «ved-hånden» og «for-hånden» fra verket *Sein und Zeit* (Væren og tid, 1927) som analyseredskap. Disse begrepene viser til ikke-analytisk bevissthet (ved-hånden) på den ene siden, og analytisk bevissthet (for-hånden) på den andre. Lyngseth (2017a) mener at det kontinuerlig foregår en vekselvirkning mellom disse bevissthetstypene i fiolinspill, og at begge er viktige. I læreplaner er det som nevnt oftest den analytiske, refleksivt pregede tilgangen til spillingen som ses på som forutsetningen for et fortrolig forhold til instrumentet og til musikkutøvelsen, noe Lyngseth problematiserer. Hans budskap er at fortroligheten til utøvelsen og til instrumentet også kan ha utgangspunkt i elevens «gitte erfaringsverden av kroppslighet og forståelsesmessig henvisningsstruktur» (s. 60) og at dette er et underkjent fenomen i strykerpedagogikk.

Tittelen på Merleau-Pontys hovedverk er direkte oversatt fra fransk, «Persepsjonens fenomenologi», og denne oversettelsen forteller om hva kroppsfenomenologi ytterst sett handler om.

Persepsjon har med sansene¹³ våre å gjøre, og defineres ofte som «det vi opplever gjennom sansene, og om den umiddelbare tolkningen som alltid foregår samtidig med slik sansing» (Haugen et al, 2018, s. 18; Lyngseth, 2017a, s. 44). Med fenomenologiske briller er persepsjon et kroppslig fenomen, og basert på det vi opplever ved å sanse gjennom kroppen (Løkken, 2018:43). Persepsjon og handling er tett forbundet med hverandre ettersom enhver handling impliserer persepsjon, ifølge Lyngseth (s. 44), mens Merleau-Ponty hevder at persepsjon *er* handling. For å kunne håndtere et strykeinstrument er det nødvendig å forholde seg til en rekke sanselige stimuli som kontinuerlig samspiller med hverandre i kompliserte bevegelsesmønstre i begge hender og armer, i tillegg til at kropp og instrument på forskjellige måter skal balanseres mot hverandre. Lyngseth (2017a, s. 39) beskriver dette som *det perseptuelle mangfold* i strykerundervisning.

3.4. Gehøraspekter i strykeropplæring

Elevene i undersøkelsen i denne studien lærer ved en metodikk lignende den som er nedfelt i oss i morsmålsopplæring; ved å lytte, herme, gjenta, perfeksjonere og atter gjenta. Denne metodikken tar på flere måter utgangspunkt i barns livsverden, den kan sies å være kroppsnær.

3.4.1. Suzukimetoden

En metodisk tilnærming som er gehørorientert har vært en forutsetning for å kunne artikulere det den ikke-refleksive tilnærmingen jeg har fokus på i studien min. Jeg vil utdype rundt dette i kapittel 3.4.2. Valget falt på Suzukimetoden som er kjent verden over, men fortsatt ganske ny og under utvikling i Norge. Som tidligere nevnt har jeg selv lang erfaring av suzukiundervisning. Det har vært gitt undervisning på fiolin etter denne metodikken siden 80-

¹³ Syns- (visuell), hørsels- (auditiv), smaks-, lukte-, berørings- (taktil), bevegelses- og muskel- (kinestetisk) sans regnes som de vanligste sansene. I musikkutøvelse medregnes ofte også balansesans (vestibulær) (Nivbrant Wedin, 2000, s. 265).

tallet i Norge, og etter hvert på flere andre instrumenter. Det legges stor vekt på å tilpasse metoden til norske forhold med tanke på kultur, familiestruktur og pedagogiske holdninger (Norsk Suzukiforbund, NSF, 2020).

For å gi leseren forståelse av hva suzukiundervisning innebærer vil jeg nå kort gjøre rede for metoden og presentere dens såkalte «byggesteiner». Dette er viktig for å kunne følge teoretiske perspektiver og utviklingen i analysen. Byggesteinene som er så godt som identiske over hele verden, utgjør kjernen i metodikken og skal følges hvis man skal kunne hevde å undervise etter suzukimetoden. For å kunne kalle seg sertifisert suzukipedagog skal man ha gjennomgått minst ett nivå av fem (å 20 studiepoeng) i suzukilærerutdanning godkjent av European Suzuki Association (ESA)¹⁴. Utdanningen ble tilgjengelig i Norge fra 90-tallet. Metoden ble først utarbeidet for fiolin, men tilbys etter hvert på de fleste instrumenter, og også for sang (NSF, 2021).

Shinichi Suzuki

Den japanske fiolinisten Shinichi Suzuki (1898-1998) dro i 16-årsalderen til Tyskland for å utdanne seg til fiolinist, og levde deler av sitt liv i Tyskland. Hans undervisningsrepertoar er sterkt preget av europeisk kultur. Han hadde ingen målsetning om å dyrke frem det vi vanligvis mener med talenter. «Talent» betyr for Suzuki «evner» (Eurbanks, 2015, s. 2, 5).

Tidlig start, alle kan

Suzukis pedagogiske utgangspunkt er at alle barn kan lære å spille et instrument, og utvikle talent etter samme prinsipper som barn lærer morsmålet; ved å lytte, herme, repetere og perfektionere. (Metoden blir også kalt «morsmålsmetoden»). Forutsetningen er at barnet blir eksponert for de riktige betingelser, helst fra fødselen. Med «riktige betingelser» mener Suzuki først og fremst et oppmuntrende og kjærlighetsfylt miljø, og mulighet for å bli eksponert for musikk (-lytting). (Suzuki Violin School, 2018, s 4; NSF, 2021). I Norge er det vanlig å starte med spilling på instrumentet ved 3-5 års alder.

Foreldremedvirkning

Det er obligatorisk med foreldremedvirkning i suzukimetodikk. Barn, lærer og forelder utgjør en «triangel» som kontinuerlig samarbeider om barnets opplæring. Forelderens tar ansvaret for

¹⁴ Jeg har gjennomført to nivåer av suzukiutdanning (ESA), henholdsvis i Sverige og Norge.

øvingen hjemme. Forelderen skal være et godt forbilde – som i morsmålsopplæring. Forelderen får en helt grunnleggende innføring i de samme metodiske momentene som barnet senere skal lære (Suzuki Violin School, 2018; NSF, 2021). All undervisning foregår i starten etter gehør – som i morsmålsopplæring. Suzuki mener at noteopplæring kan påbegynnes når barnet er «symbolmodent», noe som ofte samsvarer med når barnet begynner å bli opptatt av språklige symboler og lesing (NSF, 2021).

Memorering

Evnen til å memorere musikk oppøves gjennom daglig lytting til de stykkene man skal lære å spille på gehør. På denne måten utvikles også gehør og rytmefølelse. Man forlater heller aldri stykkene i det faste repertoaret, men går til stadighet tilbake og repeterer stykker med nye innfallsvinkler. På den måten bygger man opp et repertoar som alle barn som mottar denne metodikken har felles, over hele verden (Kreitman, 1998, s. 5). Hvert land bruker også ofte sin egen sangskatt og folkemusikk som tilleggsrepertoar i undervisningsmaterialet.

Repertoar

Suzukirepertoaret består av 10 hefter med tilhørende CD. Repertoaret er ordnet i en bevisst progresjon med hensyn til teknikk, toneforråd, klanglig utvikling og musikalsk uttrykk. Notematerialet er i begynnelsen ment for elevens foresatte, barnet forholder seg til noter kun som rytmebilder (Halvorsen, 2009) (se vedlegg 2). I bok 10 har eleven ofte oppnådd et høyt spilleteknisk nivå, og er ofte i slutten av tenårene. Stykkene er i hovedsak hentet fra barnesanger og etter hvert fra fiolinlitteraturens store klassiske (europeiske) verker. Noen stykker i bok 1 er komponert av Suzuki selv. Suzukimetoden under norske forhold bruker ofte et omfattende tilleggsmateriale som komplement til det faste repertoaret. Det dreier seg om leker og øvelser med og uten instrument, som for eksempel sanger, sangleker, bevegelsesleker og «instrumentaltekniske» øvelser (NSF, 2021).

Repetisjon

Repetisjon av tidligere innlærte stykker er sentralt i metodikken. Man forlater ikke stykkene i suzukirepertoaret da de er innlært. De repeteres med jevne mellomrom og da med nye innfallsvinkler tilsvarende elevens nivå. Det kan være momenter av både teknisk og uttrykksmessig karakter, som for eksempel nye strøkarer, nye klangfarger eller ny frasering. Ved på denne måten å bruke kjente melodier og legge til nye momenter skapes trygghet og mulighet for å fokusere på det nye tekniske eller musikalske nye momentet, samtidig med at

dette foregår i en meningsfull musikalsk sammenheng. Stykkene fungerer dermed som «komprimerte» etyder. Parallellen til morsmålsopplæring er her tydelig: lytting, gjentagelse, perfektjonering og innføring av nytt materiale i en stadig sirkulær prosess (Suzuki Violin School; 2018; NSF, 2021, Kreitman, 1998, s. 5).

Individuell undervisning og gruppeundervisning

Individuell time skal gis en gang per uke. Læreren er forbilde og viser både elev og forelder hvordan de skal arbeide hjemme, teknisk og musikalsk. Læreren skal stimulere med sin kunnskap og entusiasme. Gruppeundervisning kommer i tillegg til individuell undervisning og skal også gis en gang per uke. Barna skal her spille stykker fra det faste repertoaret, men også tilleggsstoff, gjerne folkemusikk. Barn på noenlunde samme nivå spiller sammen i gruppe, men det er et viktig prinsipp i suzukiundervisning at man jevnlig setter elever sammen i grupper på ulikt alders- og nivåtrinn. Det er inspirerende for de yngre barna å få/kunne spille med de eldre og også nyttig for de litt eldre barna å kunne være gode forbilder for de yngre (Kreitmann, 1998, s. 5, Suzuki Violin School, 2018, s. 5).

Tonalisasjon

Tonalisasjon innebærer spesiell vektlegging av tonekvalitet fra første begynnelse. Her arbeides det kontinuerlig for å oppnå best mulig klangkvalitet ved å frembringe fiolinens overtoner. Dette gjøres blant annet ved å bruke rytmefragmenter som er tilpasset små barns fysiologiske og motoriske utvikling (Suzuki Violin School, 2018).

Konsserter

Opptredener, konsserter og seminarer er en viktig del av undervisningsopplegget helt fra begynnelsen (NSF, 2021).

3.4.2. Forholdet mellom auditiv og visuell persepsjon

I analysen viser jeg til noen forhold mellom auditiv og visuell persepsjon som etter min oppfatning belyser diskursive trekk i instrumentalundervisning. Det handler om et kulturelt betinget motsetningsforhold mellom skriftlighet og muntlighet, som i musikkundervisning tradisjonelt er knyttet til noter versus gehør som basis for undervisningen. En gehørbasert metode defineres ofte som «å spille eller å synge etter sin musikalske hukommelse, etter øret, uten å ha sett notene» (Det Norske Akademis ordbok, 2020).

En slik definisjon sier altså at det å bruke gehøret, å lytte og herme er ensbetydende med å ikke forholde seg til noter. Men å spille på gehør står ikke nødvendigvis i et motsetningsforhold til å spille etter noter. Mitt poeng er at gehørbegrepet er langt mer rikholdig og komplekst enn hva slike dikotomiske definisjoner beskriver. Evnen til å lytte, intonere og justere hører ubetinget hjemme i utøvingen av et strykeinstrument, uansett om man bruker noter eller ikke. Man kan altså «spille på gehør» etter noter (Cochrane, 2010).

Uten å overdrive kan man påstå at vår vestlige kultur og vår måte å lære musikk på er sterkt preget av noter, ifølge Lilliestam (1995, s. 3-4, 21). Elever i norske kulturskoler lærer ofte noter allerede fra første spilletime, noe som ofte er tydelig fremtredende i lærebøker i instrumentalundervisning. Opplæringen dreier seg altså i høy grad om å forholde seg til skriftlighet (s. 3-4, 21; Blix, 2012, s. 48), noe små barn sjelden er modne for. Blix (2012) viser til forskning med parallell henvisning til språkfagene, hvor elevene ikke vanligvis lærer å lese først, og deretter leser for å lære (s. 248).

Jeg finner gjenklang for det jeg ønsker å fokusere på også hos Varkøy (2008). Han drøfter diskursive trekk i skriften om muntlighet og skriftlighet – både i musikk og generelt ved å vise til Ong (1990), og at «synet isolerer mens hørselen skaper delaktighet, synet plasserer meg utenfor og på avstand fra det jeg ser mens lyden strømmer inn i meg» (s. 149). Dette blir levendegjort i flere meningsenheter i analysen i studien min. Varkøy mener at en kritisk vurdering av de diskursive trekkene på feltet tvinger seg frem. Det er ikke sannhetsgehalten i de ulike diskursene som skal vurderes, men et behov for å drøfte hensiktsmessigheten i skarpe dikotomier som grunnlag for tenkning omkring musikalsk og musikkpedagogisk praksis (s. 156). Det Varkøy etterlyser er et mer nyansert syn på dikotomien skriftlighet versus muntlighet i pedagogisk sammenheng, og at man i stedet kan tenke seg et kontinuum mellom disse ytterlighetene. I suzukiundervisning levendegjøres dette at «synet plasserer meg på avstand mens lyden strømmer inn i meg». Undervisningen foregår i begynnelsen uten noter. Noter er viktig å lære, men først når eleven har øvd opp et godt gehør og til en viss grad har utviklet god holdning og grunnleggende teknikk. Dette sammenfaller ofte i tid med at eleven er blitt «symbolmoden» (NSF, 2018).

3.5. Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet redegjort for teoretiske perspektiver og tidligere forskning som er relevant for mitt tema. Denne fremstillingen gir retning til mitt arbeid både ved å vise til hva som er utforsket og hvor det kan oppfattes å finnes «hull» i forskning som kan knyttes til mitt tema. Kapitlet er omfattende ettersom det tar for seg både teori og tidligere forskning, og langt fra alt som er tatt med vil bli representert i analysen. Jeg argumenterer likevel for dette omfattende teoritilfanget, for å vise til hva som tidligere er utforsket både innenfor mitt temaområde og på andre områder som på forskjellig vis kan bidra til å belyse mitt forskningsfelt.

Både de filosofiske og de mer utviklingsteoretisk pregede tilnærmingene i de arbeidene jeg her har vist til, har utgjort et utgangspunkt for hvordan jeg kan utforske kroppslighet hos fiolinelevne i den empiriske undersøkelsen. Den mer moderne forskningen jeg viser til som bygger på Merleau-Pontys filosofi har vært til hjelp for meg i tolkningen av Merleau-Pontys metaforrike og innimellom litt «omstendelige» fremstillinger. Sist, men ikke minst, har teorilesingen gitt meg større forståelse for hvordan det er mulig å kle perseptuelle, prerefleksive opplevelser i «verbal drakt». I neste kapittel vil jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen jeg har valgt.

4 Metode

I forrige kapittel presenterte jeg den teori og tidligere forskning jeg har valgt som et teoretisk bakteppe i oppgaven. I dette kapitlet skal jeg presentere studiens forskningsdesign. Jeg vil først beskrive hvordan det vitenskapsteoretiske og faglige perspektivet jeg har valgt, har påvirket forskningsprosessen. Deretter gjør jeg rede for metodiske valg og avgrensninger, og beskriver prosedyren for datainnsamling og analyse. Å drøfte metodiske styrker og svakheter utgjør også en del av kapitlet. I dette inngår å vurdere validitet (gyldighet) og reliabilitet (etterprøvnbarhet) og refleksjon. Kapitlet avsluttes med noen etiske refleksjoner.

En utfordring i de fleste forskningsprosjekter er å finne en egnet fremgangsmåte for å kunne belyse og svare på problemstillingen. Den opprinnelige betydningen av ordet metode er «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 140). Det har skjedd mye underveis på min vei mot målet; jeg har tatt nye valg, og i noen grad forandret retning underveis – begge deler som følge av utviklingen i forskningsprosessen. Å nå målet betyr i denne sammenhengen ikke at jeg har funnet endelige svar på problemstillingen, men at jeg forhåpentligvis har gitt et bidrag til en rikere forståelse av studiens tema: kroppens betydning i strykerundervisning.

4.1. Valg av forskningsdesign

Hoveddelen av min undersøkelse består av videoobservasjon av unge fiolinelever i lyset av oppgavens problemstilling:

Hva betyr kroppen og kroppslighet for unge strykererelevs opplevelse av undervisningen?

Problemstillingen byr på både kompleksitet og mangfoldighet. Jeg stiller meg undrende og utforskende til fenomenene som kan avdekkes i problemstillingen, men har ved valg av kroppsfenomenologi som vitenskapsteoretisk tilnærming antydnet at jeg bærer på en forforståelse av den prerefleksive, levde kroppen som viktig og muligens undervurdert i strykeropplæring. Min forforståelse kan bidra til å berike forskningsprosessen, men kan også påvirke oppgavens validitet og reliabilitet på en negativ måte, noe jeg er bevisst på gjennom studien.

Min (likevel) åpne, undrende holdning til undersøkelsen hører hjemme i en kvalitativ forskningstradisjon, som betyr at man tar utgangspunkt i et holistisk menneskesyn, og interesserer seg for hvordan mennesker oppfatter og forstår, gjerne i liten skala og ved dyptgående tolkning. Man vil få tak i individuelle opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2019). Ettersom beskrivelse og forståelse er det sentrale i kvalitative undersøkelser, finner man ikke beviser i denne typen forskning – men *indiser* (Fog 2001, s. 170, gjengitt i Vist, 2009, s. 103). Dermed får begreper som validitet og reliabilitet et annet innhold enn i de (positivistisk pregede) forskningstradisjoner der de en gang oppsto.

4.1.1. Fenomenologisk analysemetode

Fenomenologi er både en filosofi og en metode (Rønholt et al, 2003, s. 51f.). Fenomenologi som filosofi har jeg gjort rede for i kapittel 2. Når fenomenologi brukes som metode skal forskeren *beskrive* det gitte så presist som mulig, heller enn å forklare og analysere (Kvale & Brinkman, 2019:45). Målbare data hører ikke hjemme i fenomenologisk forskning, man anerkjenner snarere forskeren som bidragende til forskningsresultatene, ved sin bakgrunn, sine vurderinger, sin identitet og sin overbevisning (Denscombe, 2018, s. 25). Dette vil si at jeg som forsker er innblandet i både forskningsprosessen og i resultatene i undersøkelsen. Forskeren kan gjerne ha mange forskjellige perspektiver på fenomenet, og personlig involvering i prosessen er sentral; forsknings-subjekt og forsknings-objekt er nærmest sammenvevd ifølge Løkken (2012), til forskjell fra en verdifri, objektiv forskningsprosess. Dette gir nye perspektiver på den opprinnelige, strenge tilnærmingen til fenomenologi, og fremstår i mine øyne som å ha klare likheter med fortolkende fenomenologi, og at man kan spore en generelt godtatt «oppmyking» av fenomenologiske prinsipper i den senere tid.

Kritikere av fenomenologisk metode hevder at den savner vitenskapelig strenghet og at den ikke resulterer i noe nyttig siden den har som mål å «bare» *beskrive*. Andre innvendinger kan være at fenomenologien er opptatt av hverdagslige fenomener som kan fremstå som trivielle. Slike innvendinger har ofte sitt utspring i et positivistisk syn som forfekter forskning med målbare resultater. Holgersen (2002) sier kort og godt at det man beskriver skal forstås «i sin egen rett» i en fenomenologisk studie. Da er det viktig at forskeren kommer nært inn på fenomenet uten å fremstå naiv. Denne balansegangen har jeg innimellom opplevd som utfordrende, og analysen bærer i noen grad preg av dette, den må forstås «i sin egen rett».

I et tidlig stadium i analyseprosessen opplevde jeg at teorilesingen la føringer for hvordan jeg så på elevenes livsverden. Senere i prosessen kunne tilnærmingen bli vel empiri-nær (jfr naivitet), hvilket førte til behov for å vende tilbake til teorien for å kunne kaste nytt lys over empiri og drøfting. Denne pendlingen mellom empiri og teori opplevdes som både naturlig og nødvendig, og hører hjemme i den abduktive analysetilnærmingen (Alvesson & Sköldberg, 2017:14) jeg har valgt. Som følge av denne bevegelsen mellom elevenes livsverden og stadig oppdagelse av nye teoretiske perspektiver, har noen kategorier kommet til i løpet av analysen mens andre kategorier har blitt omarbeidet eller falt bort.

4.2. Mot hermeneutisk fenomenologi

Det «rendyrkede» fenomenologiske vitenskapssyn jeg opprinnelig valgte til min studie har underveis blitt erstattet av den retningen som kalles hermeneutisk¹⁵ fenomenologi, eller fortolkende fenomenologi. Dette nevnte jeg også i kapittel 2.

I hermeneutisk fenomenologi legger man vekt på hvordan fenomenet trer frem, samtidig med at det fortolkende aspektet fra hermeneutikken er med i bildet. Den teoretikeren som er mest sentral i denne retningen er Max van Manen (f. 1942). Han snakker om fenomenologisk essens, men mer i betydningen meningsstruktur og intersubjektivitet enn den «rene og fordomsfrie» essensen man møter i fenomenologien. For ham er essens koblet til det i et fenomen som gjelder for mange, det fellesmenneskelige som kommer til uttrykk i det individuelle og konkrete, men ikke nødvendigvis i det universelle (Vist, 2009, s. 49).

Van Manen (2016, s. 30-31]) lister opp følgende kriterier for hermeneutisk fenomenologi:

1. Turning to a phenomenon which seriously interests us and commits us to the world;
2. Investigating experience as we live it rather than as we conceptualize it;
3. Reflecting on the essential themes which characterize the phenomenon;
4. Describing the phenomenon through the art of writing and rewriting;
5. Maintaining a strong and pedagogical relation to the phenomenon;
6. Balancing the research context by considering parts and whole.

¹⁵ Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster, opprinnelig bibeltekster. Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr. «Tekst» kan også omfatte diskurs og handling (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 73-74).

Disse punktene beskriver hermeneutisk fenomenologi som en forståelsesspiral mellom beskrivelse og fortolkning (s. 180 f.), noe jeg ser som en passende optikk for studien min. Jeg er altså gjennom hele studien forankret i fenomenologiens lojalitet overfor fenomenet (elevenes livsverden), men har i likhet med Vist (2009, s. 408) en forståelse av fortolkning som noe man ikke kommer utenom, verken som forsker eller forskningsobjekt. Elevenes «rene» opplevelser er neppe interessante i seg selv. Deres erfaringer så vel som mine egne hører også med til datamaterialet.

4.3. Videoobservasjon

Metoden jeg har valgt for innsamling av empirisk materiale er videoobservasjon. Denne form for dokumentasjon er et sterkt verktøy som gir mulighet for en helt spesiell form for nærhet til deltagerens livsverden (Holgersen, 2002, s. 69-70; Johansson, 2016, s.18). Opprinnelig var planen å også gjennomføre intervju med lærerne som deltok i studien. Dette ble imidlertid for omfattende innenfor oppgavens rammer og jeg valgte det derfor bort. Feltarbeidet foregikk over en periode på ca 4 måneder hos to forskjellige fiolinlærere. Jeg var til stede i ca 30 individuelle timer av 15-40 minutters varighet per time, og ca 18 gruppetimer av 20-40 minutters varighet. Filmmaterialet har gitt meg et slags «håndfast» dokument på elevenes aktivitet og bevegelse, sosiale samspill og stemninger – og sist, men ikke minst, har videodokumentasjonen vært til stor hjelp som støtte for hukommelsen (Holgersen, 2003, s. 203). Ved å se utvalgte klipp om og om igjen i forskjellige hastigheter, har jeg fått mulighet til å avsløre sammenhenger som ellers ofte er skjult for det blotte øye. Men videofilming gir på ingen måte et speilbilde av virkeligheten, selv om jeg kom den ganske nær ved å oppleve *virkeligheten i forskningssituasjonen* (Rønholt, 2003, s. 125, min kursivering). I tillegg til filmingen har jeg også gjort noen feltnotater rett etter timene.

For å rettferdiggjøre elevenes kroppslige artikulasjon ved gjennomføring av videoopptak har jeg sett det som viktig at elevene er i en mest mulig naturlig setting (Rønholt, s. 127, Johansson, 2017). Det var grunn til å tro at elevene opplevde å være i en naturlig setting når jeg filmet dem, ettersom de befinner seg i denne undervisningssituasjonen to ganger per uke med sine foreldre til stede. De er vant til å ha «publikum». Jeg opplevde ikke at nærværet mitt i nevneverdig grad påvirket elevenes konsentrasjon, følelse av trygghet eller at jeg på andre

måter forstyrret undervisningen. Dette kan jeg imidlertid på ingen måte være sikker på – noe jeg vil si mer om i kapitlet om etiske refleksjoner 4.7.1.

Jeg brukte et håndholdt kamera. I den første opptakssituasjonen prøvde jeg med to kameraer, hvorav det ene sto på stativ og hovedsakelig var rettet mot læreren. Dette ble imidlertid ikke vellykket av flere grunner. For det første vakte det unødvendig oppmerksomhet. I tillegg sto stativet ofte i veien for elevene når de utførte bevegelser og leker. Jeg gikk derfor over til kun et håndholdt kamera i de påfølgende opptakssituasjonene. Kameraet hadde pluss-skjerm, noe som har den fordelen at kameraet kan holdes langt fra ansiktet mitt. Dermed kunne jeg til en viss grad følge med på hva som skjedde også utenfor kameraperspektivet. En annen fordel ved det håndholdte kameraet var at jeg kunne styre unna etisk utfordrende situasjoner. Også dette vil jeg si mer om i kapittel 4.7.1.

4.4. Studiens utvalg

I kvalitative forskningsopplegg er utvalgets størrelse og sammensetning ikke alltid helt forutsigbart. Jeg innledet den empiriske undersøkelsen uten å ha bestemt meg for hvilke eller hvor mange elever som skulle inngå. Det ønsket jeg å vente med til jeg hadde vært til stede i noen timer med forskjellige grupperinger av barn, og også i noen individuelle timer. Tanken var at jeg da skulle få en oppfatning av hvilke fenomener, hvilke og hvor mange elever som best kunne tenkes å representere kroppslige uttrykk i sine livsverdener. Noe jeg så som viktig helt fra starten var at utvalget skulle bestå av elever i forskjellig alder og av forskjellig kjønn, og at det skulle være noenlunde jevn fordeling av elever fra de to lærerne. Dette er på mange måter i samsvar med et *subjektivt utvalg* (Denscombe, 2018, s. 67) som består av et relativt lite antall personer som er håndplukket til en undersøkelse. De er valgt ut fordi de kan tenkes å bidra med relevans for det emnet som undersøkes og fordi de også kan tenkes å ha privilegert kunnskap om eller erfaring fra emnet som undersøkes (s. 67-68).

Jeg lagde en aldersinndeling med henholdsvis 4-5-åringer, 6-8-åringer og 8-10-åringer, basert på de samspillgruppene elevene tilhørte. Deretter plukket jeg ut 2 elever fra hver gruppe. Inndelingen av elevene etter alder ble gjort for å kunne gi et bilde av om og i hvilken grad kroppslighet forandrer seg med stigende alder. Noen elever blir nærmere beskrevet enn andre,

fordi jeg mente å se særlige muligheter for at de kunne representere en spesiell forståelse av sentrale fenomener i undersøkelsen.

De to lærerne som inngår i undersøkelsen, har jeg rekruttert gjennom mitt faglige nettverk av fiolinpedagoger. Grunnen til at jeg har valgt å ha med to lærere er at det gir studien et videre didaktisk perspektiv. De ble forhåndsspurt om å delta ved at jeg kontaktet dem direkte.

Deretter ble de spurt på formelt vis gjennom å gi sitt samtykke via Norsk senter for forskningsdata, NSD (se kap. 4.7.3.). Lærerne har blitt plukket ut fordi de har lang erfaring fra fiolinundervisning, både gehørorientert og andre metodiske tilnærminger. De blir sett på som anerkjente pedagoger og er dermed med på å bygge opp under kvalitet i undervisningen jeg utforsker. De har forholdsvis lik utdanning fra forskjellige land: bachelor og master/videreutdanning, i tillegg til omfattende videreutdanning i pedagogikk og suzukimetodikk. Jeg viser ikke til hvem av de to lærerne som underviser i hvilken undervisningssekvens i undersøkelsen. Det inngår ikke i studien å vurdere kvaliteten på lærernes undervisning, ei heller å sammenligne undervisningen deres.

4.5. Beskrivelse av analysen

Analyse i tradisjonell forstand innebærer å dele noe opp i bestanddeler (Denscombe, 2018, s. 342) mens det i fenomenologisk forskning handler mer om å finne studiens «fortelling». I dette delkapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg gikk frem i denne prosessen. Til å begynne med hadde jeg en ambisjon om å skrive frem en mest mulig jordnær fortelling. Men utover i prosessen innså jeg at også en fenomenologisk beskrivelse må plasseres i en kontekst som har «en form for stringens og disiplin» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 232), slik at den kan forstås av og formidles til flest mulig. Forståelse og formidling er avhengig av språklig fremstilling, og leder over til neste delkapittel, som omhandler språklige muligheter og begrensninger.

4.5.1. Fra livsverden til språklig drakt

En erfaring fra arbeidet med denne oppgaven er at det er utfordrende å gjøre kroppen til gjenstand for analyse og refleksjon, fordi den tause, førrefleksive kunnskapen er svært vanskelig å artikulere språklig (Christophersen, 2005, s. 90). Kroppen tenker, men tenkningen

er ikke analytisk i vanlig mening. Kroppen har sin egen intensjonalitet med et meningsinnhold som kan fornemmes, men ikke rommes i et språklig uttrykk, sier Holgersen (2002, s. 67). Van Manen (2016, s. 180f) bekrefter at en av årsakene til at fenomenologi *er* vanskelig å praktisere, er nettopp den åpenbare motsetningen mellom at man som forsker skal ta utgangspunkt i kroppen som subjekt i førspråklig erkjennelse samtidig som man skal gjengi og artikulere sin innsikt i språklig form. Men kroppslig mening må nødvendigvis gjøres språklig for å kunne formidles – fordi utvikling av ny forståelse (teori) er avhengig av fortolkning, som *er* en språklig prosess (s. 180f).

4.5.2. Analysetilnærming i fem trinn

Den analyseformen jeg har valgt å hente inspirasjon fra, er utarbeidet av Kvale & Brinkmann¹⁶ (2019, s. 232). Det som avgjorde valget var at denne metoden utgår fra fenomenologi, men også tillater fortolkning. Metoden er opprinnelig utarbeidet for intervjuer og tekstkondensering, og består av fem trinn:

Første trinn består i «å få en oppfatning om helheten», hvilket i min studie betyr å gjennomgå videodokumentasjonen i sin helhet. På dette nivået hadde jeg et filmmateriale som var altfor omfattende til å kunne håndteres innenfor rammene av en slik oppgave, og måtte derfor avgrense til noen grupperinger av elever, i tillegg til at jeg herfra plukket ut seks elever til individuelle beskrivelser.

I andre trinn delte jeg opp helheten i *meningsenheter*¹⁷ (s. 232). I min undersøkelse handlet dette om å tolke elevenes kroppslige uttrykk. Meningsinnholdet skal på en fordomsfri måte forkortes, men samtidig skal man i høyest mulig grad beholde detaljrikdommen, kompleksiteten og mangfoldet (Vist, 2009, s. 99). Jeg laget koder som beskrev kroppslighet i stikkordsform, hva den kunne tenkes bety og hvordan den påvirket undervisningen, og laget tilhørende filmsekvenser. Her måtte jeg være spesielt bevisst på å ikke legge til mine egne faglige vurderinger i for høy grad. Innsamlet empiri skal så struktureres i kategorier. Det er vanlig at denne struktureringen skjer *før* meningsfortettingen jeg nettopp har beskrevet, men

¹⁶ Kvale og Brinkmann bygger sin metode på den amerikanske psykologen Amadeo Giorgis (f. 1931) fenomenologisk orienterte metode.

¹⁷ Dette kalles også meningsfortetting.

jeg har valgt å la kategoriene utgjøre en konsekvens av meningsfortettingen, fordi jeg mener at elevenes kroppslighet da har mulighet for å komme til uttrykk i høyere grad.

I det tredje trinnet skal «meningsenhetene transformeres til faguttrykk» med et språk som skal være mest mulig trofast mot den opprinnelige fenomennære beskrivelsen. Det var på dette nivået jeg utformet analysekategoriene som blir presentert i analysekapitlet.

I fjerde trinnet undersøkte jeg meningsenhetene «i lys av studiens spesifikke formål» det vil si med forskningsspørsmålene som kompass. Dette er det klart mest omfattende analysenivået, og er også det nivået som er mest synlig og transparent for leseren. Meningsenhetene blir her plassert i forskjellige kategorier ved at episoder fra undervisning blir beskrevet. Som jeg tidligere har nevnt er både teori og diskusjon innlemmet i analysen i tråd med den abduktive tilnærmingen¹⁸. Jeg har også med jevne mellomrom gått tilbake til filmsekvensene og sett dem i både raskt og langsomt tempo for å innhente nye perspektiver på kroppslige uttrykk hos elevene.

Det femte trinnet har jeg valgt å kalle for sentrale betydninger (Vist, 2009).

Her skal det viktigste innholdet fra kategoriene sammenfattes, noe som i min forskning betyr at jeg skal beskrive noe som er felles i elevenes kroppslighet og opplevelser. Dette analysetrinnet beskrives nærmere i det fenomenologiske begrepet *imaginær variasjon*¹⁹. Vist (2009, s. 100) antyder at arbeidet på dette nivået i analysen kan utgjøre en form for «manipulasjon» med meningsenhetene. Jeg kan ikke gi noe entydig svar på om det er en slik «manipulasjon», min forforståelse, min levde forskerkropp, eller alle disse aspektene samlet som har ført til at analysen min har fått det utfallet den har fått, men disse aspektene er nok i større eller mindre grad uunngåelig til stede, noe jeg ser på som viktig å være bevisst på. De sentrale betydningene blir oppsummert og drøftet i kapittel 6, hvor også forskningsspørsmålene blir besvart. Både elevenes fremtoning, andre forskeres levde erfaring, og min levde erfaring, innsikt og forståelse har sammen bidratt til analysens utforming. Inndelingene og kategoriene jeg har brukt bidrar til å skape kontroll og orden i analysen, men *meningen* som kan fremskrives i forskningen er knyttet til det «å se», til refleksjonsevnen til

¹⁸ Se kap. 4.1.1.

¹⁹ Gjennom imaginær variasjon kan man finne noe som er felles for en gruppe fenomener (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 116).

alle de menneskene jeg her har nevnt, som på forskjellig vis har vært implisert i undersøkelsen. (van Manen, 2016, s. 149.)

4.6. Metodiske styrker og svakheter

4.6.1. Min forforståelse

Min egen etter hvert omfattende erfaring fra fiolinundervisning er på forskjellige vis bidragende til oppgavens utforming. På den ene siden er det positivt at jeg har kunnskaper om forskningens tema og forståelse for den undervisningsform som er i fokus. På den andre siden kan dette bidra til å svekke oppgavens validitet og reliabilitet, ved at jeg ubevisst legger føringer for hva jeg ser i undersøkelsen; at jeg ser det jeg vil se. For det tredje kan min erfaring utgjøre en maktfaktor, både i forhold til kollegene i undersøkelsen og til deltagende elever og foreldrene deres. Et ytterligere moment – med motsatte fortegn – som bør belyses når det gjelder forforståelse, er at muligheten for fornyet og mer dyptgående kunnskap innenfor et forskningsfelt ofte springer ut nettopp fra forskjellige forskeres forkunnskaper og erfaring – hvilket i neste ledd fører til undring som er verdt å utforske. Alle disse momentene må det reflekteres nøye over fra et etisk perspektiv. Jeg har forsøkt å ha et bevisst forhold til egen forforståelse gjennom hele forskningsprosessen.²⁰

4.6.2. Studiens troverdighet

Validitet betyr gyldighet. En oppgaves gyldighet viser til hvor velbegrunnet og troverdig studien er som helhet, og i hvilken grad den undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Dette handler også om i hvilken grad forskeren har samlet inn datamateriale som sier noe om problemstillingen (Malterud, 2003, s. 24). Det har vært viktig for meg å ta utgangspunkt i empiri: Jeg har forsøkt å beskrive elevers opplevelser i fiolinopplæring ved å tolke deres kroppslige uttrykk og bevegelser. Men dette er ikke nok for å ivareta studiens validitet. For å gjøre min forskning gyldig i et større perspektiv må jeg også relatere beskrivelsene til teori og tidligere forskning. Holgersen (2002) snakker om

²⁰ Jeg redegjør nærmere for forforståelse og etikk i kapittel 4.3. og 4.7.1-4.7.2.

betydningen av både en beskrivelses-intern lojalitet og en teoretisk-ekstern forankring i kvalitative analyser (s. 73 med henvisn til Shulz Jørgensen, 1989).

Reliabilitet betyr pålitelighet og er knyttet til forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 276). I fenomenologisk forskning er det ikke tilstrekkelig å ivareta validitet og reliabilitet. For å kunne betrakte forskningen som relevant må ifølge Malterud (2003, s. 22-24) også begrepet refleksjon legges til. Refleksjon oppstår når en form for tenkning blir konfrontert med en annen, når forskeren ser kritisk på sine egne tolkninger (Alvesson & Sköldberg, 2017, s. 21) Forskerens refleksjon utgjør da en faktor som kan bidra til både gyldighet og pålitelighet.

Er det da mulig å finne «en sann virkelighet» i fenomenologisk forskning? Er det det empiriske materialet beskrevet mest mulig ut fra seg selv eller er det forskerens bevisstgjorte fortolkning som er mest «sann» (Løkken, 2012, s. 80). Løkken mener at det er forskerens fortolkende analyser som gjør forskningen interessant (s. 80). Jeg velger å føye meg til Glesne (2006) som sier at sannheten nok ligger et sted midt imellom, ettersom det er svært få av oss som er interessert i «rådata» fra et prosjekt. (s. 166-167)

4.7. Ethiske perspektiver

4.7.1. En følelse av makt

Første gangen jeg gikk inn i rommet hvor jeg skulle filme elevene følte jeg en form for spenning, nesten litt ubehag. Jeg presenterte meg og prosjektet mitt på en måte som i høyere grad var tilpasset elevene enn foreldrene som var til stede, og lærerne. Foreldrene var godt informert på forhånd og hadde gitt sitt samtykke til at barna ble filmet. Jeg fortalte elevene at jeg hadde fått lov av foreldrene deres til å filme dem²¹ for å lære mer om hvordan man lærer å spille fiolin, og at jeg skulle skrive en oppgave om det. Jeg var bevisst på å foreta en kort og litt diskret presentasjon, hvor jeg fortalte elevene at de ikke skulle gjøre noen ting annerledes enn de pleide og at jeg ikke brydde meg om hvor «flinke» de var. Jeg spurte ikke om deres samtykke til å bli filmet, da jeg så for meg at dette kunne føre til mer uro og undring enn til

²¹ I denne konteksten, med barn i 4-9 års alder, så jeg det som lite hensiktsmessig å utdype nærmere rundt studiens tematikk.

gagn. Lærerne hadde dessuten fortalt meg at elevene var informert på forhånd om at jeg skulle komme, og hva jeg skulle gjøre.

Elevene virket forbausende uberørte både av mitt nærvær og videokameraet gjennom hele feltarbeidet. Dette skyldes høyst sannsynlig at Suzuki-elever er vant til å ha «publikum» i form av foreldre og søsken i samtlige timer. Uansett måtte jeg være forberedt på reaksjoner fra barna. Hvis noen av barna ikke hadde godtatt at jeg var til stede, måtte jeg ha forlatt feltarbeidet i den aktuelle gruppetimen.

Mitt utvalg av 6 elever som ble spesielt plukket ut til å bli filmet og omtalt i undersøkelsen kunne blitt et etisk problem ved at elever som ikke ble plukket ut kunne føle seg forbigått. Jeg unngikk dette ved at jeg ved filming av grupper prøvde å ikke ha et tydelig kamera-fokus på de utvalgte elevene, og ved å bevege meg minst mulig rundt i undervisningsrommet. Jeg brukte i stedet zoom-funksjonen ved behov for å gå nært innpå eleven ved filming. I individuell undervisning prøvde jeg også å være diskret, ved at jeg filmet noen flere elever enn de som inngikk i undersøkelsen. I tillegg er de seks elevene som ble plukket ut anonymisert i en grad som gjør at de ikke kan identifiseres i den ferdige oppgaven. Hver og en av de seks elevene er ikke omtalt i lik grad i analysen. Dette fordi noen elever i høyere grad representerer oppgavens tema. Dette fremstår som et etisk dilemma som jeg dog mener kan forsvares ved at elevene er forsvarlig anonymisert.

De etiske perspektivene i forskerrollen meldte seg for min del ved første oppmøte i feltarbeidet ved den ubehagsfølelse som jeg beskrev innledningsvis i dette kapitlet. Selv med aldri så mye samtykke fra foreldre, elever og lærere følte jeg i uventet høy grad på min maktposisjon. For det er et maktperspektiv implisert i forskerrollen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 52) – uansett om den problematiseres eller ikke.

4.7.2. Etiske aspekter ved videoobservasjon

Jeg har allerede vist til noen etiske utfordringer ved videoobservasjon, i forrige delkapittel (4.7.1) om makt, i kapittel 4.6.1. om forforståelse, og i kapitlet om vitenskapsteori (kap. 2.0) men vil her føye til ytterligere noen betraktninger.

En risiko ved anvendelse av videoobservasjon og beskrivelse som forskningsmetode, er som tidligere nevnt at jeg som forsker ser meg blind på bevegelser eller uttrykk, og «ser det jeg vil

se». Holgersen (2002, s. 62) kaller dette for å «utøve symbolsk vold mot den virkelighet vi ønsker å forstå». Det som kan være uetisk i denne situasjonen er at man ikke vurderer om bakgrunnen for uttrykket hos eleven kan være noe helt annet enn det man faktisk ser. Jeg har i analysen beskrevet flere episoder hvor det jeg observerte i ettertid viste seg å ikke være i overenstemmelse med det som utgjorde elevens virkelighet og eller uttrykk.

Jeg følte meg velkommen og ble godt mottatt av barn, foreldre og lærere i alle timene. Noen av elevene og foreldrene hadde jeg møtt tidligere på forskjellige seminarer og kurs hvor jeg var lærer, og jeg opplevde at feltarbeids situasjonen ble et hyggelig gjensyn for begge parter. Men dette ble også til en etisk utfordring; på den ene siden var jeg avhengig av deltagerens goodwill, siden man må ha nærhet for å kunne utforske. Samtidig må man i seriøs forskning etterstrebe analytisk distanse. Jeg opplevde at jeg måtte balansere mellom å forholde meg «vennlig og empatisk» og «nøytral og ikke involvert» (Glesne, 2006, s. 129) i min fremtoning. Det ble viktig å være bevisst på at jeg beveget meg minst mulig i rommet for å unngå å forstyrre, og i stedet bruke zooming for å regulere fysisk nærhet og avstand.

4.7.3. Personvern og anonymisering

Det er spesielt viktig å vise varsomhet i forskning som omhandler barn. «Barns særlige krav på beskyttelse» er fremhevet i Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (1990). For å beskytte barnas identitet har alle fått fiktive navn i studien. Alder er av en viss betydning i analysen og er derfor oppgitt, men ikke eksakt alder. Jeg har ikke oppgitt navn på skolene jeg besøker, ei heller i hvilken kommune skolen ligger. Lærerne er også blitt anonymisert.

Ettersom min studie behandler personopplysninger, var det nødvendig å søke om godkjenning for gjennomføring av prosjektet hos Norsk senter for forskningsdata (NSD), (1990).

Vurdering/godkjenning fra NSD er vedlagt oppgaven (vedlegg 4). Vedlagt er også informasjonsskriv/samtykkeskjema til elevenes foreldre og til lærerne i studien (vedlegg 5-7). Det var en lang og ganske omfattende prosess å få endelig godkjenning for studien, ettersom det var nødvendig å opprette flere utvalg enn jeg først var klar over. Foreldres obligatoriske tilstedeværelse i undervisningsrommet²² utgjorde et ekstra utvalg. Jeg så for meg at jeg måtte

²² Det var i utgangspunktet ikke mulig å unngå at foreldrene ble filmet.

opprette et ekstra utvalg også for de fire foreldrene som ikke ga samtykke til at deres barn ble filmet (visuell gjengivelse), men som var villige til å godkjenne lydopptak (auditiv gjengivelse) av sine barn. Disse foreldrene var heller ikke villige til selv å bli filmet.

Jeg gikk i dialog med saksbehandler hos NSD for å finne ut hvordan man kunne løse saken. Det viste seg at jeg ikke trengte å opprette et ekstra utvalg for de fire foreldrene som ikke samtykket i visuell gjengivelse av barna sine. Jeg måtte imidlertid unngå all filming av disse barna og deres foreldre. Konsekvensen hadde ellers blitt at elevene og foreldrene som ikke hadde gitt samtykke til filming måtte forlate rommet i det tidsrommet jeg var til stede – for å kunne ivareta personvern. Dette hadde fått urimelige konsekvenser i form av at elevene ville ha mistet mange undervisningstimer på grunn av forskningsprosjektet. For å klare å unngå visuell gjengivelse av de fire berørte elevene (og deres foreldre), måtte jeg være ekstra varsom i opptakssituasjonen. I noen av opptakssituasjonene førte dette til begrensninger, for eksempel med hensyn til hvordan jeg kunne plassere meg i rommet, hvilket i sin tur førte til at jeg til en viss grad gikk glipp av episoder jeg gjerne skulle ha dokumentert. Det er ikke mulig å få svar på om viktige øyeblikk, som kanskje kunne ha påvirket analysen, ved dette kan ha gått tapt. Jeg innhentet samtykke fra lærerne, og alle foreldre til elevene som ble filmet, til sammen ca 30 elever.²³ Alt filmmateriale og alle notater har blitt oppbevart etter forskrifter fra NSD og har blitt slettet ved avtalt dato.

Jeg opplevde noen ganger at en annen voksen (for eksempel en besteforelder) enn den som hadde gitt samtykke til barnets deltagelse fulgte barnet til undervisning. Jeg sjekket med NSD og fikk vite at det i disse tilfellene ikke var nødvendig med samtykke også fra disse personene. Første gang dette skjedde innså jeg viktigheten av å gi den foresatte en kortfattet muntlig redegjørelse for hvorfor jeg var til stede, formålet med studien, hvordan den skulle gjennomføres, og at det ikke var noen spesielle forventninger verken til voksne eller barn som var til stede.

²³ Inkludert samtlige elever (også de som ikke er omtalt i undersøkelsen) i de gruppene som ble filmet.

4.8. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet hva som skjedde i løpet av forskningsprosessen ved at jeg først presenterte forskningsdesignet i studien min. Deretter fortalte jeg om hvorfor jeg endte opp med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming som vitenskapsteoretisk forankring i stedet for en rent fenomenologisk som opprinnelig tenkt. Jeg har også gjort rede for valg av metode for datainnsamling og analyse, og reflektert over metodiske fordeler og ulemper. Jeg avsluttet kapitlet med noen etiske refleksjoner. Det er nå tid for å gå over til den empiriske delen av studien.

5 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet presenteres hoveddelen av analysen, hvor undervisningseksempler med fiolinelever blir beskrevet og analysert for å synliggjøre hvordan kroppslighet fremtrer, er meningsbærende og påvirker undervisningen.

Det har vært utfordrende å gjengi elevenes livsverden på en nær (men ikke naiv) måte, samtidig med ambisjonen om en troverdig vitenskapelig formidling i analysen. Dette har ført til at jeg har vurdert flere forskjellige måter å organisere analysematerialet på.

Jeg har endt opp med å strukturere analysen rundt de fire kategoriene som har utkrystallisert seg fra observasjonene i de første analysenivåene. De to første analysenivåene blir imidlertid ikke gjengitt, da de utgjør «forstadier» til de endelige kategoriene, og innsyn i disse derfor har begrenset verdi for leseren. Fortolkning inngår som en del av analyseprosessen, i tråd med hermeneutisk fenomenologi.

5.1. De fire hovedkategoriene i analysen

I metodekapitlet beskrev jeg hvordan de fire hovedkategoriene i analysen vokste frem gjennom observasjon og tolkning av meningsenhetene som fremsto knyttet til kropp og kroppslighet hos elevene. Problemstillingen og forskningsspørsmålene har også vært medvirkende til utformingen av kategoriene, og har også fungert som «kompass» i analysen:

Hva betyr kroppen og kroppslighet for unge strykerelvers opplevelse av undervisningen?

1. Hvordan viser kroppslighet seg hos unge fiolinelever?
2. Hvordan kan elevens kroppslige atferd og uttrykk forstås som meningsbærende i strykerundervisning?
3. På hvilke måter blir undervisningen påvirket av elevens kroppslighet?

Flere underkategorier har kommet til i løpet av analysen. Disse blir gjengitt fortløpende i teksten. Hovedkategoriene er:

Bevegelse og retning

Kroppen kan, og kroppen forstår

Gjentagelse og ritualer

Kroppen og instrumentet

Kategoriene er ikke ment som absolutte og vanntette, de griper inn i hverandre. Teoretiske uttrykk og begreper vandrer også mellom kategoriene, og noen beskrivelser og funn kan oppleves som hjemmehørende i flere av kategoriene samtidig. Meningsenhetene (undervisningseksemplene) i kategoriene er markert M1-23. I oppsummeringen etter hvert delkapittel gjengir jeg det som viser seg som sentralt ved å knytte det tett opp til forskningsspørsmålene.

5.2. Elever i undersøkelsen

Her blir de seks elevene som inngår i analysen presentert. Jeg har beskrevet kriterier for utvalg i metodekapitlet.

Herman, 4 år: har spilt fiolin i snart ett år. Han fremstår som rolig, og tar seg god tid til å utføre det lærer ber om. Han har et lavere fysio- og psykomotorisk tempo enn de andre elevene i gruppen sin, noe han ikke synes å legge merke til, eller bry seg om. Herman smiler ofte i timene og kan innimellom fremstå livlig i gruppetimene.

Han har ikke begynt å spille med venstre hånds fingre, er på såkalt «Pretwinkle-nivå»²⁴

Christine, 5 år: har spilt fiolin i omtrent ett år. Christine er tospråklig. Hun fremstår livlig og nesten alltid glad, er intens i bevegelser og kroppsspråk. Christine kan fremstå litt «rampete»,

²⁴ Pretwinkle-nivå i suzukimetodikk betyr at man bare spiller rytmemotiver (se vedlegg 2) på løse (åpne) strenger, det vil si uten å bruke fingrene for å skape forskjellige toner.

tester gjerne grenser. Hun har et ganske umodent kroppsspråk, dog samsvarende med alder og i overensstemmelse med det proksimodistale prinsipp²⁵. Hun har et stort register av temperamenter, og har unektelig humoristisk sans.

Eli, 5 år: Har spilt fiolin siden hun var tre år. Hun blir veldig godt fulgt opp hjemme, da foreldrene er spesielt opptatt av musikk. Eli er tospråklig. Hun fremstår våken og kvikk samtidig som hun ofte overveier nøye før hun foretar seg noe. Hun har en uvanlig god spillepositure, alderen tatt i betraktning, er godt i gang med fingerspill og har lært flere stykker fra suzukirepertoaret.

Sara, 6 år: Sara har spilt fiolin siden hun var 4 år. Hun oppviser stor forskjell i atferd i individuelle timer og gruppetimer; fremstår rolig og konsentrert i individuelle timer, og kan være urolig og rampete i gruppetimer. Hun har et tydelig og ofte «utagerende» kroppsspråk, men uttrykker også behov for kontroll. Behersker fingerspill, kan spille flere av stykkene i suzukirepertoaret og en rekke tilleggsstykker. Sara er tospråklig.

Kaia, 8 år: Har spilt fiolin siden hun var 4 år. Ifølge mor øver hun veldig lite hjemme. Kaia er ikke av samme oppfatning. Hun synes at det holder å øve 2 ganger per uke. En liten «kamp» (med humoristiske fortegn) pågår mellom Kaia og læreren hennes med hensyn til dette. Kaia har lært å lese noter på timene, og øver på både notelesing og teori hjemme. Hun har lengre timer enn hva som er vanlig i kulturskole. Kaia er tospråklig.

Leo, 9 år: Leo har spilt fiolin fra 4 års alder. Han har en spesiell interesse for å spille fiolin og øver mye hjemme. Leo har kommet langt i utvikling på instrumentet til å være 9 år. Han spiller med stor presisjon, får til selv små detaljer i stykkene han jobber med. Han leser også noter bra, har hatt noteopplæring inkorporert i individuell time helt fra starten. Også Leo er tospråklig.

²⁵ Det proksimodistale prinsipp viser til at barnets motoriske utvikling går fra midtlinjen og utover. Dette viser seg tydelig i styring og koordinering av arm og hånd. Først utvikles skulderledd, så albueledd, håndledd, hånd og sist fingre (Wedin, 2011:302).

5.3. Bevegelse og retning

«Kroppen er alltid i bevegelse, i tilblivelse – det handler hverken om materiell, fysisk verden eller psykisk verden, men om levd erfaring på vei» (Engelsrud, 2012, s. 30).

Dette innledende sitatet uttrykker bevegelse i kroppsfenomenologisk forstand. Forskjellige former for bevegelse knyttet til fiolinspill blir belyst i dette første delkapitlet.

De aller fleste undervisningsøktene jeg har observert, har vært preget av at elevene synes å ha lyst til å spille fiolin. De fremstår nysgjerrige og ivrige, og tar fatt på instrumentet. Elevene står sjelden i ro²⁶, kroppen er alltid i *bevegelse*, både synlig bevegelse, og i fenomenologisk betydning som «levd erfaring på vei». Undervisningen har også rikelige innslag av rituelle bevegelsesleker med hele kroppen implisert, med eller uten instrument. Alle disse lekene og øvelsene er imidlertid på forskjellig vis relatert til å spille, og/eller til utvikling av rytme, motorikk, gehør, til å *lære* å spille fiolin.

Jeg vil først beskrive en episode fra en gruppetime med Sara (6 år), Eli (5 år), Herman (4 år) og Christine (5 år) hvor bueholdning er fokus:

Elevene står på rekke og holder buene med et pent grep – slik som de har lært. Fiolinene ligger på gulvet foran dem. Læreren starter med buegrep-øvelsen «Tikk-takk» som elevene kjenner godt. De skal synge og illudere en klokkependel med buen. Sangen slutter med teksten «om det går bra – så rop HURRA!». Det er stor motivasjon i gruppen for å utføre bevegelsene, og ikke minst for å rope hurra – sannsynligvis fordi det er syttende mai dagen etter. Læreren viser at man kan «skyte» buen som en rakett (mens armen følger med, man slipper ikke buen!) med stor fart loddrett opp i luften samtidig som man roper hurra. Alle elevene følger storøyde med i øvelsen, og vil gjerne gjenta den mange ganger. M1

Hva er det som gjør at elevene fremstår så oppslukt i denne øvelsen?

At det er syttende mai dagen etter er en felles, hyggelig assosiasjon, men det er nok ikke hele forklaringen på begeistring. Elevenes naturlige behov for å være i bevegelse (motilitet)

²⁶ Elevene står alltid i undervisningssituasjonen, da sittende stilling fort skaper både dårlig holdning og spillepositur.

bidrar til at deres livsverden spontant er meningsfull (Bengtsson & Løkken (2007, s. 567). Menneskekroppen har en grunnleggende, meningsgivende kraft i seg, og kroppen har alltid en retning, sier Merleau-Ponty (1994).

Både de rituelle og de metaforiske momentene i denne øvelsen byr på mange meningslag ved at de er knyttet til elevenes «hverdagslige» persepsjon. Elevene er opptatt av at buen «er» en klokkependel, og en rakett. Det som er meningsfullt for dem er å mestre det metaforiske. Samtidig med dette oppstår relasjoner mellom kropp-bevegelse, kropp-sang og også mellom kropp og andre elever. Hvis man skal snakke om kunnskapsinnholdet i øvelsen, består det i at elevene skal få et mest mulig avslappet og fleksibelt buegrep helt fra starten, ved at de «pendler» og «skyter» med riktig bueholdning²⁷. Å beholde buegrepet i disse øvelsene stiller store krav til fleksibilitet.

Elevene opptrer som «kroppslige helhetssansende subjekter» (Krogstad, 2018, s. 109). Er det elevenes iboende bevegelsesbehov, musikken, selve aktiviteten eller måten de deltar på, som skaper helhet og felles retning for elevene? Ifølge Holgersen (2002, s.115) har barn en kroppslig og musikalsk «beredskap» som gjør at de ved bevegelse kan forstå sammenheng mellom musikk og bevegelser.²⁸ Det er mulig å iaktta en slik beredskap hos hver og en av elevene, på hver sitt vis, mer eller mindre synlig, men likevel med en felles retning.

I samme time brukes sangen «Hjulene på bussen» som bueøvelse. Det er også her mulig å utlese engasjement, intersubjektivitet og *turveksling*²⁹ mellom læreren og elevene da de illuderer hjulene, dørene, vindusviskerne og mammaene på bussen. Denne sangen, som de fleste barn kjenner fra barnehagen, kan utvikle elevenes «tekniske» og taktile forhold til instrumentet ved at den er med på å illudere ganske kompliserte arm-, hånd-, håndledds- og fingerbevegelser som ligner de man utfører når man spiller med buen på strengen. Buebevegelser foregår bevisst, men bevisstheten er ikke refleksiv, det er kroppen som kan (Merleau-Ponty, 1994). Elevene kan bevegelsene fordi kroppen gjenkjenner og forstår dem.

²⁷ Riktig bueholdning betyr runde, myke fingre plassert på bestemte plasser på buen.

²⁸ Jaques-Dalcroze (1920/1997) og Juntunen og Hyvönen (2004) beskriver lignende fenomener.

²⁹ Turveksling er den sammenflettede vekselvirkningen mellom subjektet og verden som pedagogen må forholde seg til på alle nivåer av pedagogisk virksomhet. Turveksling er et grunnleggende skritt i dannelsesprosessen, og peker mot det dialogiske mennesket (Haugen et al, 2018, s. 15).

Med Merleau-Pontys termer har elevene *tilegnet seg en motorisk vane* (s. 97) og latt buen få *del i egenkroppens voluminøsitet* (s. 98) ved å herme bevegelsene til læreren.

5.3.1. Å være rettet mot og av noe

Det som er beskrevet i forrige avsnitt kan sammenfattes i Merleau-Pontys begrep *intensjonalitet*, som betyr å være rettet *mot*³⁰ og *av* noe meningsfullt. Siden intensjonalitet har med retning å gjøre er det alltid en form for bevegelse med i bildet, som kan være mer eller mindre synlig.

Eli (5 år) fremfører på en gruppetime Variasjon A³¹ for de andre elevene i gruppen. Hun spiller med korrekte fingersetninger og korrekt rytme innbyrdes i rytmemotivene, men lager ofte pauser mellom motivene. I pausene sørger hun for at fingrene settes ned på riktig plass på gripebrettet før hun lar buen stryke over strengene. Hun synes å være opptatt av å spille korrekte toner (tonehøyde), av å få til melodien som hun kan veldig godt. Hun har lyttet til den i innspilt versjon av stykket hjemme i lang tid i tråd med suzukimetodikkens byggesteiner, og har også sunget den med tekst. For Eli virker det enkelt å spille hvert enkelt rytmemotiv rent, og med god klang. Hun virker mindre opptatt av «flyt» i melodien. Hun er svært konsentrert og lar seg ikke affisere av noe som skjer rundt henne og spiller stykket til siste tone. M2

Eli er rettet mot det som for henne oppleves som meningsfylt, mot sitt «fenomenale felt»³² (Fink-Jensen, 2003, s. 271). Hun venter til hun er helt sikker på hva hun skal gjøre, eller kanskje mer korrekt uttrykt; til kroppen vet hva den skal gjøre. Det er melodien som styrer venstre hånds fingre og deretter buens bevegelser. Det virker som hun er i en prosess mot en helhetlig forståelse av stykket. Med Merleau-Pontys (1994) optikk for forståelse er det melodien i stykket som utgjør *intentum*, meningsinnholdet, som Elis bevissthet er rettet *mot*. Selve bevissthetsakten, som er kroppslig og førrefleksiv, utgjør *intentio* – det Eli er rettet *av*.

³⁰ Jeg bruker innimellom Fink-Jensens (2003, s. 257) begrep «rettethet» om intensjonalitet.

³¹ Se vedlegg 1 og 2. Rytmevariasjonene A-E som bygger på melodien Twinkle, twinkle / Blinke, blinke stjerne lill» utgjør grunnleggende tematisk, pedagogisk materiale i suzukimetodikk. Rytmemotiv A har teksten «Attekattenoa».

³² Det «fenomenale felt» er Fink-Jensens (2003:271) uttrykk for å beskrive barns subjektive opplevelse av verden og tingene omkring dem.

Rønholt (2003, s. 58) sier at intensjonalitet er selve betegnelsen på hvordan mening konstitueres.

Årsaken til at Eli lager pauser i stykket er sannsynligvis fordi hun først har lært stykket hun spiller med tekst og pauseord. Dette utgjør en form for rytmisk metafor (eller rettesnor) i undervisningen: spill – rytmiske pauseord, (stopp bevegelse, 2 fjerdedelspauser) – spill (se vedlegg 2). Dette fremstår som en tilnærming med uttalt refleksivt preg, men blir av de yngste elevene tilsynelatende praktisert som en førrefleksiv tilnærming. Dette sørger de selv for ved sin måte å persipere på. Eli har sunget melodien fra 3 års alder, med inkluderte pauseord, og med en (for henne) meningsfull tekst. Dette utgjør forbildet (intentium) for Eli. Sannsynligvis fungerer den både som en auditiv og en fysisk metafor.

Jeg lot meg forbause over Elis velutviklede fingerspill og intonasjon. Hvis man trekker inn utviklingsfysiologiske perspektiver og det proksimodistale prinsipp³³, har hun nådd langt i utvikling. I et fiolinteknisk perspektiv er pauseordene til hjelp for å få tid til å plassere venstrehåndens fingre (intonere) og buens skiftende vinkel mot strengene. Elis fingre er rettet mot og av taktil og kinestetisk gjenkjennelse. Men også buens fart og retning impliserer disse persepsjonstypene i tillegg til vestibulær (balanse) persepsjon (Lyngseth, 2017a, s. 44). Persepsjon er handling (Merleau-Ponty, 1994), noe som her blir levendegjort. Eli virker tydelig rettet mot det hun «hører inne i seg», det vil si den sungne versjonen som hun vil høre fra fiolinen, men også mot å «høre» de innøvde pauseordene, for eksempel «stopp A», for sitt «indre øre». «Enhver intensjonell bevissthetsakt skal forstås som en førrefleksiv rettethet, og ikke som en bevisst handling», sier Merleau-Ponty (1994), noe som er tydelig fremtredende hos Eli. Hun er kroppslig til stede i, og rettet mot, musikken, men hun tenker neppe over det, hun er med Merleau-Pontys ord i «kroppstanken» (Holgensen, 2002, s. 98).

Man kan også utlese en felles «rettethet» i gruppen:

³³ *Det proksimodistale prinsipp* viser til at den motoriske utviklingen går innenfra og ut, fra midtlinjen og utover. Dette viser seg tydelig i styringen av arm og hånd. Først kan barnet styre skulderleddet, så albueleddet og deretter håndledd og fingre. *Det kefalokaudale prinsipp* viser til at den motoriske utviklingen går ovenfra og nedover. Dette innebærer at barnet først lærer å styre hode, så overkropp og armer, deretter hofter, bein og føtter (Nivbrant Wedin, 2011, s. 300, 302).

Elevene venter tålmodig mens Eli fullfører stykket. De forholder seg ikke helt i ro, sitter på gulvet, men kroppene beveger seg litt hit og dit, svinger seg rundt, noen lager små lyder eller synger forsiktig med, og det virker som de lytter til Eli. Alle kan sangen svært godt, de kan synge den, noen kan spille den, og de er vant til å «høre» pauseordene og vet når stykket er ferdig. M3

Verken elevene, Eli eller læreren synes å bli affisert av den fysiske uroen i rommet. Slik uro som vi voksne så lett lar oss forstyrre av, og ofte bruker tid på å dempe i undervisning. Deltagelsen fra de andre elevene kan tolkes som en felles rettethet, *intensjonalitet* i gruppen. Men den kan også betraktes som et uttrykk for *intersubjektivitet*. Repertoaret er felles, de kjenner seg igjen i fremførelsen til Eli, og det gir derfor mening å følge med. Kroppen er relasjonell, og vi merker både oss selv og andre gjennom kroppen, sier Merleau-Ponty (1994). Jeg får innimellom en fornemmelse av at det ikke er skarpe grenser mellom Elis og de andre barnas kropper. Elevene som lytter deltar sammen med Eli, kroppene deres nærmest smelter sammen med Elis spill (Engelsrud, 2015, s. 32-33) ved å bevege seg og nynne sangen. Om, og i hvilken grad, Elis rettethet også er refleksiv, kan man ikke vite noe om. Førrefleksiv og refleksiv bevissthet er ikke nødvendigvis motpoler, de kan være til stede samtidig og/eller forekomme vekselvis (Lyngseth, 2017a, s. 39, 46, 60).

5.3.2. Bevegelse hjelper å forstå

Eli, 5 år øver på «Klokka tikker»³⁴ i en individuell time med læreren. Hun spiller med lange, flotte strøkbevegelser. Hun begynner etter hvert å gynte nesten umerkelig i knærne samtidig som hun spiller. Bevegelsen blir etter hvert tydeligere. Synkroniseringen er slett ikke på plass, men Eli viser en vilje til, kanskje et behov for, å gynte i knærne. Hun nynner også delvis på Twinkle-sangen, sangen kommer helt spontant. Bevegelsesmønster, spill og sang smelter mer og mer sammen – det virker meningsfullt for henne, selv om det hele på langt nær foregår synkront. M4

Eli er rettet mot å spille sangen, og det virker, paradoksalt nok, som at det er til hjelp å samtidig gynte i knærne og synge den. Dette kan forstås i lyset av Jaques-Dalcroze (1920/1997) som hevder at selve opphavet til musikk utgjøres av kroppslig bevegelse og at kroppslig bevegelse også forsterker auditiv persepsjon.

³⁴ «Klokka tikker» (Theme/Twinkle) utgjør tema-melodi i Suzuki-metodikk. Se vedlegg 1.

Fysiske metaforer

Elis spill og samtidige bevegelse ser altså ut til å forsterke hverandre heller enn å forvirre – slik man kanskje kunne forvente. Det oppstår en helhet som *Eli* selv «fremkaller». Det kan nesten virke som hun trenger bevegelsen. Det er også relevant å trekke inn *fysiske metaforer* (Juntunen & Hyvönen, 2004) som optikk. Ved kroppslig bevegelse skapes fysiske metaforer, som er til hjelp for å huske og forstå musikk, og som også er med på å lage forbindelse i en musikalsk forståelsesprosess fra kroppslig gjøren og væren til konseptuell forståelse (s. 199). Det er grunn til å tro at *Eli* i dette perspektivet befinner seg et sted i en musikalsk forståelsesprosess mellom det konkrete, kroppslige og en konseptuell forståelse.

Amodal persepsjon

Ved *Elis* atferd ser jeg også paralleller til psykiater og utviklingspsykolog *Daniel Sterns* (2003) teori om *amodal persepsjon*, som sier noe om kompleksiteten og rikdommen i barns måte å persipere på, og også om hvor forskjellig barn persiperer. Det handler om små barns evne til å skape helhetlige sanseopplevelser «på tvers av» sansemodaliteter. Dette skjer ved at forskjellige sanser tar inn informasjon, kobler disse inntrykkene sammen, og dermed skaper et sammenhengende bilde av verden. Barn helt fra spedbarnsstadiet kan på denne måten organisere relasjoner mellom isolerte sanseopplevelser. Små barn har altså kompetanse til å oppleve sammenhenger mellom det de kan se, høre, lukte og kjenne (Stern, 2003, s. 16, Fink-Jensen, 2003, s. 271). Kanskje er det langsøkt å bruke denne teorien som forståeshorizont på *Elis* atferd i fiolinspilling, men det virker åpenbart at bevegelsen i beina hjelper henne – med å skape en helhetlig sanseopplevelse?

Sannsynligvis opplever barn heller ikke alltid at perseptuell informasjon tilhører en bestemt modalitet, men at inntrykkene kan heve seg over modalitet og gjenkjennes i hvilken som helst av de sensoriske modalitetene: syn, hørsel, taktil og kinestetisk persepsjon i en slags «supramodal» persepsjon som kan skape et meningsfullt bilde av verden (Holgersen, 2007, s. 88, Fink-Jensen, 2003, s. 271). Dette kan også skape en slags forståelse for hvorfor *Eli* bruker så mange sanser samtidig i sin fremføring. Forskerne ser ut til å være enige om at det dreier seg om koding i en fremdeles mystisk amodal representasjon, man vet ikke helt hvordan det hele foregår (Holgersen 2007, s. 87, Stern, 2003, s. 16).

Kroppens enhet

Eli (M4) er rettet mot og av musikken; mot rytmen og pulsen – beina går – og det virker ikke bevisst. Hun opplever sannsynligvis et forhold mellom musikken og bevegelsene; bevegelsesintensjonalitet som ikke enser kompleksitet i flere samtidig pågående bevegelsesmønstre.

Det ser ut som Eli hever seg over det man i konseptuelt lys oppfatter som komplisert, og som er oppbygd av flere bevegelsesmomenter. Begrepet *kroppens enhet* (som jeg gjorde rede for i kap. 2) mener jeg kan bidra til forståelse ved beskrivelsen av at forbindelsen mellom kroppens forskjellige deler og vår taktile opplevelse ikke fullbyrdes «skritt for skritt», og at man ikke skaper en helhet av delene av kroppen én for én. Denne sammensetningen skjer én gang fordi den har en «funksjonell verdi» – og det er det som utgjør selve kroppen (Merleau-Ponty, 1994, s. 105).

«Barns persepsjon består ikke av selvstendige sanseintrykk, som gjensidig påvirker hverandre og er forbundet i årsakskjeder. Sansene er virvlet inn i og uttrykker hverandre», sier Merleau-Ponty (1994; Rasmussen, 1996, s. 23). Med dette mener han at persepsjonen ikke kan deles opp i sine (enkelte) bestanddeler. Også dette kan relateres til Eli og begrepet *kroppens enhet* «hvor forskjellige deler av kroppen er blandet med, og har forbindelse til hverandre». En annen illustrasjon på dette er at barn sjelden forstår vitsen med å øve på ett og ett moment av gangen i et stykke. De vil helst spille hele sangen/stykket for å oppleve helheten, og overlater med stor selvfølgelighet til kroppen å utvikle helheten.

Armer og bein snakker sammen

I et strykeperspektiv er det også relevant å se nærmere på hvordan strøktypen i sekvensen med Eli er med på å påvirke kroppen. Lange og raske strøk ut til fiolinbuens spiss kan ifølge Lyngseth (2017a) ganske presist sammenlignes med hvordan armer og bein «samarbeider» når vi spaserer raskt; armene pendler med i bevegelsen – hvis ikke er gangen svært atypisk (s. 43.). Det er da mulig å tenke seg at de ganske lange strøkene Eli utfører påvirker beina hennes til å «ville» være med i bevegelsen. Kan det kanskje være slik at de to sammensatte bevegelsene hjelper Eli til å forstå helhetlig, kroppslig? Og at Eli (-s kropp) selv skaper en *fysisk metafor* ved at beina begynte å gå?

For å vende tilbake til fysiske metaforer blant de aller yngste elevene:

Herman, 4 år, lærer å skille mellom de fire forskjellige strengene. Læreren hjelper ved å føre Hermans bu-arm stumt mellom strengene for så å la ham spille Attekattena-motivet³⁵ på hver av dem. Buen ligner på en dumpehuske når den pendler mellom den høye E-strengen og den dype G-strengen, øvelsen blir også kalt for «Dumpehusken». Herman kaller strengene Gubben Gunnar, Donald Dukk Duck, Apekatten Anna og Elefanten Eva og kan peke på dem. Men å treffe, å «kjenne igjen» de forskjellige strengene med buen og armen, er utfordrende. Etter at læreren har «vist vei» for Herman klarer han etter noen forsøk å utføre dumpebevegelsen på egen hånd. Herman og læreren øver også sammen på helikopter-landing³⁶ ved at læreren følger med «helikopteret» opp og ned. Ved å gjenta bevegelsene gjenkjenner Herman «fysisk» strengenes plassering. I tillegg til å kunne strengenes navn er han i ferd med å oppøve evnen til å oppfatte strengenes forskjellige tonehøyde i «blind-lek» på gruppetime. M5

Den billedlige og språklige dumpehuske-metaforen blir også en fysisk metafor for Herman. Han får hjelp av læreren til å utføre det han ikke klarer selv. Læreren gir ham muligheten til å innlemme de nye bevegelsene i kroppen sin, gradvis ta over, slik at han etter hvert kan utføre øvelsen selv. Herman får innlemmet det nye momentet i sitt *kroppsrom* (Merleau-Ponty, 1994). Det er her nærliggende å trekke tråder til Bruners begrep *scaffolding*³⁷.

Fysiske metaforer i en gruppetime med Sara, 6 år og Eli, 5 år:

Elevene holder på å lære å spille «Blomster små»³⁸. De har kunnet synge denne sangen i lang tid. Sammen med læreren synger de nå melodien med tekst, samtidig som de går rundt i ring. Fioliner og buer er lagt vekk. Samtidig som alle fortsetter å gå viser læreren at en fjerdedelsnote tilsvarer ett skritt. På halvnotene står læreren på ett bein («Blomster små-å»). Noen elever oppfatter straks forskjellen i notelengde, andre ikke. Etter hvert får alle det til noenlunde. Læreren varierer tempo når sangen gjentas. I langsomt tempo er det vanskelig for noen å stå på ett bein under hele halvnoten, uten å miste balansen. Når læreren velger raskt tempo, kan det være utfordrende å klare å bremse opp med kroppen på «hvilenoten» for å stå på ett bein. M6

³⁵ Se vedlegg nr 1, variasjon A med teksten «Attekattena»..

³⁶ Helikopterlanding er en metafor for å løfte buen fra strengen og rett opp i luften med strak arm for så å lande igjen, «treffe blink» på en bestemt, på forhånd avtalt streng.

³⁷ Jerome Bruner, amerikansk psykolog har innført begrepet *scaffolding* som oversettes med stillas-bygging. Det innebærer at læreren hjelper og støtter eleven i en aktivitet slik at eleven klarer å utføre oppgaver hun ellers ikke ville ha klart (Wittek, Brandmo, 2014, s. 122).

³⁸ Se vedlegg nr 3. Lightly Row. Norsk utgave: Blomster små.

Elevene har det gøy, timen er preget av intersubjektivitet. Elevene viser at «å skape seg selv gjennom andre» er preget av bevegelse, følelse og oppmerksomhet på seg selv, *samtidig* som kroppen er sosial og interaktiv i forhold til sine fysiske og levende omgivelser (Johnson, 2007, s. 274). Men dette er også en måte å lære noteverdier og puls på gjennom kroppslig bevegelse, uten noen form for verbale instruksjoner. Læreren synger og beveger seg sammen med elevene, mens de lærer å *forstå* noteverdier – med kroppen. Jaques-Dalcroze (1920/1997) mente at «the body and the ear form a dynamic partnership». Han mente med dette at lyttingen fungerer som en inspirasjon for det kroppslige uttrykket, mens bevegelsene gir informasjon og «hjelp» til lyttingen. Man kan si at bevegelsen forsterker lyttingen og dermed gjør den totale musikkopplevelsen rikere (Juntunen & Hyvönen, 2004 Jaques-Dalcroze, 1920/1997). Også her fungerer bevegelsene som fysiske metaforer. Ved at elevene ser på hverandre og dermed kan oppfatte noteverdier ved forskjellig «utseende» på skrittene, oppfatter jeg at øvelsen på sitt vis også kan utgjøre en visuell metafor. Jeg ser muligheten for at dette i sin tur kan overføres til forståelse for bue-disposisjon (strøklengde), noe som også kan bli aktivert ved lytting.

5.3.3. Jeg hører det jeg ser

Syn og hørsel er viktige perseptuelle egenskaper for overlevelse. Begge er også viktige i fiolinundervisning, og er på flere måter knyttet til bevegelse. I lyset av mitt temavalg og vektleggingen av gehør, bør det vies en tanke til at det er fullt mulig å spille fiolin uten å kunne se, men ikke uten å kunne høre. De fleste av oss kan nok si seg enig i Jaques-Dalcrozets uttalelse: «Good hearing is one of the most important qualities of a musician» (Juntunen & Hyvönen, 2004, s. 208). Det jeg ønsker å fokusere på er også knyttet til Sterns (2003, s. 114) henvisning: «Vi hører det vi ser, ikke det som blir sagt»:

Leo og Kaia står i ring sammen med de andre elevene i en gruppetime. De spiller et stykke de kan godt og de kan se hverandre. Vi er i slutten av en lang gruppetime og elevene er slitne. De spiller litt slendrianpreget, verken rytmisk presisjon eller klang er så god som disse elevene vanligvis får til – noe læreren selvsagt legger merke til. Da stykket er ferdig ber læreren elevene om å spille stykket en gang til, men nå med ryggen inn mot ringens midte, slik at de ikke ser hverandre. Denne gangen er presisjonen en helt annen. Elevene «tvinges» vekk fra det visuelle momentet, med den følgen at de lytter på en annen måte både på seg selv og på de andre i gruppen. M7

Synet ser altså ut til å «trumfe» hørselen når det blir appellert til begge disse sansene samtidig. Det er dette Varkøy (2008, s. 149) viser til i utsagnet «synet isolerer mens hørselen skaper delaktighet». Også Holgersen (2002) gir eksempler på dette fenomenet: rytmen blir forskjøvet i forhold til forbildet når elevene blir eksponert for både visuell og auditiv påvirkning. Holgersen beskriver også at et barn som vanligvis er «lyttende» kan bli så opptatt av å imitere synlige bevegelser eller av de sosiale samspill, at det glemmer å lytte til musikken. Et annet eksempel med de yngste elevene:

Herman, Christine og Eli blir bedt om å stå med ryggen til læreren: «Hvis jeg spiller på G-strengen (laveste strengen på fiolinen) skal dere sitte ned på gulvet, hvis jeg spiller på E-strengen (høyeste strengen på fiolinen) skal dere stå opp», sier læreren. Det begynner i svært langsomt tempo som øker etter hvert. Læreren skifter også plutselig tempo. Elevene spretter opp og ned, under latter og glade tilrop; hver fiber i kroppen ser ut til å delta i øvelsen. De som ikke rekker å oppfatte når læreren øker eller plutselig skifter tempo, «tjuv-kikker» på sidemannen. M8

Elevene får også her tilgang til en fysisk metafor med hensyn til tonehøyde; hele kroppen er med på å vise om tonen er høy eller lav. Man kan si at kroppen og øret inngår i en form for dynamisk samarbeid. «Listening inspires movement expression, while moving guides and informs listening» ifølge Juntunen og Hyvönen (2004, s. 208). Læreren har her lagt til rette for at elevene får eliminert synsinntrykk, og dermed får konsentrert seg om lytting.

Noen ganger ser det ut til å være godt å ta fri fra lyttingen, og i stedet rette oppmerksomheten helt og fullt mot visuell persepsjon:

Herman, Christine, Eli og Sara er i gruppetime hvor de blir bedt om å være «herme-kråker». De står foran læreren, holder buen med et pent buegrep, fiolinen ligger på gulvet. «Se her», sier læreren, og utfører rytmiske «luft-strøk», rytmemotiver og andre bue-koordinasjons-bevegelser i luften. Læreren sier heretter ingenting, bare viser. Elevene hermer – lydløst. De har store øyne og er musestille. De etterligner lærerens buebevegelser overraskende bra, men har ikke tid og mulighet til å kontrollere sine egne bevegelser ved å se på hva de gjør. Elevene opprettholder konsentrasjonen i forbausende lang tid; sekvensen varer i nesten et minutt. M9

Her får visuell persepsjon «være i fred for» auditiv persepsjon. Læreren bruker de tematiske rytmemotivene i Suzuki-metodikk som barna kjenner godt, og elevene ser ut til å oppleve mestring. Det er fascinerende å følge med på hvor raskt elevene klarer å følge med på å skifte fra en bevegelse til en annen. Fraværet av auditiv påvirkning bidrar på en spesiell måte i situasjonen. Det virker som at stillheten – både fraværet av musikk, og fraværet av verbal informasjon fører til ekstra oppmerksomhet. Kanskje er det også her en følge av at synet «stjeler» oppmerksomheten som beskrevet i innledningen. Det blir da aktuelt å også stille spørsmål om i hvilken grad elevene «hører» rytmen de ser, og også om de «kjenner» bevegelsen de ser, i armen sin, før de hermer? Juntunen (2002) henviser til forskning som sier at: «The image and feeling of body movement is activated in the sensory motor system, even when the person is not moving. It is ‘as if’ the body were really moving, but it is not» (s. 79). Jeg spør meg også hvorvidt fraværet av en mer mangfoldig påvirkning eventuelt stimulerer elevenes evne til å imitere bevegelsen læreren utfører – eller motsatt, kanskje fratar elevene noe? Det er igjen teorien om *amodal persepsjon* (og at mangfoldighet stimulerer til forståelse) jeg har i tankene.

5.3.4. Oppsummering

I dette delkapitlet har jeg beskrevet, fortolket og forsøkt å komme til innsikt i ni forskjellige meningsenheter fra kategorien *Bevegelse og retning*, og jeg vil her knytte funnene til forskningsspørsmålene som jeg viste til i begynnelsen av kapitlet (se kap. 5.1).

Elevenes kroppslighet viser seg ved

et naturlig, iboende behov for å kontinuerlig være i bevegelse, i hele sin «væren» – i lek og i spilling – noe som trer frem i både bevegelser med hele kroppen, men også i spesifikke bevegelser knyttet til fiolin og bue. Det ser ut til å finnes flere slags sammenhenger mellom auditiv og visuell persepsjon som i sin tur er knyttet til bevegelse og taktilitet. For eksempel ser det ut som at bevegelse forsterker lytting, og vice versa – at lytting inspirerer til kroppslige uttrykk.

Kroppslig atferd og kroppslige uttrykk kan forstås som meningsbærende ved

kroppslig «rettethet» (intensjonalitet), som uttrykkes i kroppslig bevegelse, noe som i sin tur kan skape fysiske metaforer som bidrar til både kroppslig og konseptuell forståelse i

fiolinspilling. Kroppen kan huske, eller kjenne en bevegelse som har blitt utført, etter at den har blitt utført. Elevene viser ved intensjonalitet at de vil forstå, de vil mestre og kunne. De bekrefter en kroppslig «beredskap» som gjør at de kan forstå sammenhenger mellom musikk og bevegelse (M1, M2, M4), også når det gjelder fiolinteknikk som stiller krav til kompliserte bevegelsesmønstre.

Undervisningen blir påvirket av elevenes kroppslighet ved at

fysisk bevegelse er et iboende behov som både legger føringer for hva elevene liker å gjøre av bevegelser, og hva de trenger for sin individuelle utvikling. Noen ganger skaper bevegelse uro i undervisningen. Denne typen forstyrrelse ser ikke ut til å affisere elevene, men derimot deres foreldre – og noen ganger læreren. Kroppslighet uttrykkes svært forskjellig, selv når elevene er omtrent like gamle, og er på samme «arena».

5.4. Kroppen kan, og kroppen forstår

I dette delkapitlet er det kroppslig kunnskap, og hvordan den fremtrer og uttrykkes som er i fokus. Fortolkningen av kroppslige uttrykk relateres til forskjellige teorier, for økt forståelse av i hvilken grad kroppslige uttrykk kan være indikatorer på elevenes opplevelse av mening i undervisningen.

Eli, 5år, blir av læreren spurt om hvor mange ganger det rytmiske motivet «Løp ponny» gjentas på første tonen (A) i Variasjon C³⁹ av Twinkle, twinkle. Eli svarer straks: «to ganger» – helt korrekt. Ved neste spørsmål fra lærer; «Hvor mange ganger gjentas (det samme) motivet på tonen E» begynner Eli å svare, men avbryter plutselig seg selv, og sier: «den kan jeg med mamma, det er lett», setter fiolinen til haka og begynner å spille – hele variasjonen, nesten helt korrekt, med god klang og flotte strøk. M10

Eli forteller *egentlig* at (hun vet at) kroppen kan dette stykket, og at det ikke er behov for å gjengi det teoretiske innholdet ved å telle rytmiske motiver. Hun forsto sannsynligvis hva læreren etterspurte på et teoretisk plan, men ga tydelig beskjed om at hun vet enda bedre at kroppen kan. Det er her tale om kroppsliggjort, førrefleksiv kunnen og viten. Kroppen er det primære modus for Elis kunnen og viten, og er basert på kroppslig erfaring. «Det dreier seg

³⁹ Se vedlegg 1.

om en viten, som ligger i hendene, som kun melder seg ved en kroppslig innsats og ikke kan tolkes objektivt» (Merleau-Ponty, 1994, s. 99). Kroppen forstår og artikulerer kunnskap, uten at Eli reflekterer (Juntunen, 2002, Fink-Jensen, 2003, s. 271).

Eli viser at den kroppslige erfaringen er dypere enn refleksiv kunnskap, og at den er vanskelig å uttrykke i ord. «Skills are very difficult to articulate and to transfer between individuals as they include a large proportion of tacit knowing» (Sveiby, 1997, gjengitt i Juntunen & Hyvönen, 2002, s. 203). «We know more than we can tell», sier *Polanyi* – opphavsmannen til begrepet *taus kunnskap*. I dette ligger hans overbevisning om at all kunnskap og all tankevirksomhet, inkludert menneskets høyeste kreative krefter, har kroppslige røtter. Elis fremføring av variasjon C (vedlegg 1) fungerer som en mektig manifestasjon av kroppslig, taus kunnskap formidlet av en 5-åring. Hun stoler på kroppen og kan derfor si «den kan jeg med mamma».

Leo, 9 år, spiller Kanon av Purcell i individuell time, til pianokomp fra læreren. Han virker ubesværet, og spillebevegelsene er velkoordinerte; buen beveger seg fritt over strengene, intonasjonen er god og rytmen pregnant. Samspillet med læreren er påfallende bra. De lytter til hverandre og har også noe blikkontakt. Det aller mest fengende er nok likevel den fyldige og gode klangen fra Leos fiolin; man får en fornemmelse av at klangen utvikles i løpet av samspillet med læreren. M11

Leo håndterer en rekke perseptuelle, kroppslige stimuli samtidig, uten behov for å reflektere over hva han gjør “.....the competent performance occurs when a subject has internalized the actions and has no further needs to focus on the action of each body part, as the beginner has to do” (Polanyi, 1966/2000). Det dreier seg om auditive, taktile, visuelle og mer generelt kroppslige (balanse, koordinasjon, styrke, smidighet, hurtighet, og pustrelaterte) forhold (Lyngseth, 2017a, s. 39) som i gode musikalske fremføringer må være fundert i en «instrumentalteknisk fortrolig ryggmargsfornemmelse» (s. 36). Leo *hadde* øvd mye på det aktuelle stykket. Men nå *tenker ikke* Leo på hva han gjør. Det er ikke mulig å «analysere sin egen instrumentaltekniske utøvelse» (s. 36) i en slik ubesværet fremføring som Leo oppviser. Bevisstheten hans er i kroppen og det hele synes å fungere «av seg selv», og det er dermed den ikke-analytiske, utematiserte (ved-hånden-) bevisstheten (Lyngseth, 2017a, s. 38) som dominerer. Lyngseth mener at begge disse typene bevissthet er til stede i instrumentalspill, og at det foregår en vekselvirkning mellom dem (s. 38). Juntunen og Hyvönen uttrykker i mine

øyne det samme fenomen ved å si at det ikke eksisterer noen motsetning mellom prerefleksiv og refleksiv bevissthet. De utgjør to sider av samme sak (Juntunen & Hyvönen, 2004, s. 200).

5.4.1. Kroppens språk

Hvordan kan man forstå unge elevers kroppsspråk i fiolinspilling?

Voksne – både pedagoger og foreldrene til elevene i min studie vil så gjerne sette merkelapper på, sammenligne og kategorisere barns uforutsigbare kroppslige atferd – for å forsøke å forstå hva den betyr, og for i neste omgang å kunne hjelpe barnet med spilling og øving. Hvis eleven er synlig rettet mot aktiviteten samtidig med en form for tidsmessig overensstemmelse i det musikalske uttrykk *er* det tale om en opplevelse av samhandling og mening, hevder Fink-Jensen (2003). De fleste foreldrene til elever (og lærere) gir uttrykk for at det er slik de helst ser at barna deres skal rette seg mot innholdet i undervisningen. De ønsker å *se* at barnet deres er engasjert og følger med i timen, er stille, hører på læreren og fysisk gjør som de andre på gruppen. Men det er ikke alltid slik det foregår:

Leo, 9 år, gjennomgår stykker som straks skal fremføres på konsert med gruppen. Han kan stykkene godt, det låter bra. Både fingersetninger og strøk er på plass og han innretter seg fint i den rytmiske fremdriften. Men Leo ser ikke ut til å være spesielt engasjert, og virker ikke å ha det spesielt gøy. Kroppsspråket er tydelig; han virker uengasjert, ser ut i luften mens selve spillingen egentlig ser ut til å fungere bra; bevegelsene, strøkene og fingersetningen synes å leve sitt eget liv i kontrast til Leos ansiktsuttrykk og kroppsholdning. M12

Leo ga både kroppslig og ved mimikk uttrykk for noe som lignet misnøye i denne timen. Men i pausene mellom stykkene tydet hans kroppsspråk, smil og livlige småpratning med sidemannen på at han sannsynligvis trivdes. Etter hvert som jeg ble mer kjent med Leo og fikk snakket med læreren hans, fikk jeg en annen forståelse for hans artikulasjon i timen. Leo kunne stykkene så pass godt at han lot den ureflekterte, *ved-hånden*-bevisstheten (Lyngseth, 2017a) ta over mens han spilte – akkurat som i M11 hvor han spilte Purcell. Forskjellen fra M11 er at det ureflekterte momentet i dette eksempelet har en annen form for artikulasjon med hensyn til mimikk og kroppsspråk.

Holgensen (2002, 2003) velter om på de tidligere beskrevne oppfatninger og forventninger (hos pedagoger og foreldre) om hvordan unge elever opptrer ved opplevelse av mening. At

barn opplever mening kun når de er tilsynelatende meningsfullt deltagende, det vil si når man i kroppsspråk kan utlese at de deltar i pågående samspill, lek eller aktiviteter stemmer ikke alltid. Virtuell deltagelse, det vil si å oppleve på et «indre plan» kan være like betydningsfullt som deltagelse som kommer til uttrykk i handling (2003, s. 207). Keller (1995, s. 8) sier at sansing alltid innebærer at vi umiddelbart blir «rammet» eller «gripet» av mening. Men mening kan også innebære tomrom eller motsetninger i strukturer av mening når vi sanser. Karakteristisk for denne umiddelbare kroppslige oppfattelse av noe, er at vi opplever «anonymt» (s. 8), og at man ikke alltid kan utlese hvordan eleven opplever undervisningen av kroppsspråket.

Elevers kroppslige artikulasjon kan også være påfallende tydelig (overdrevent synlig), men heller ikke da bør man være for rask med å trekke slutninger med hensyn til hvordan eleven opplever situasjonen. Fra en gruppetime med Sara, 6 år:

Sara, 6 år, holder fiolinen hengende som et slips i timen. Hun vet godt at det ikke er slik det skal gjøres. Hun later som hun ikke klarer å holde fiolinen, noe læreren er fullt klar over. Tema i denne delen av timen er en rituell nummerlek som viser rekkefølgen av nødvendige bevegelser for å få fiolinen på plass under haka. Sara tuller og gjør helt andre bevegelser enn det læreren viser, selv om hun egentlig kan denne reglen fra før. Hun ler og sier på en måte i en slags omvendt protest: «se på meg, jeg gjør feil!» Hun står ikke heller i ro på teppet sitt (rekvisitt i gruppetimer) som hun pleier å gjøre, men tramper med føttene og går også vekk fra teppet. Læreren har i de fleste timer stor tålmodighet med hensyn til elevenes utfoldelser og behov. I denne timen går det imidlertid over streken: Læreren tar fiolin og bue fra Sara fordi hun forstyrrer i en grad som går ut over konsentrasjonen til de andre elevene. Sara ser ut til å godta dette, skjønner at hun har overskredet en grense. Hun blir sittende på gulvet, vifter med armene, men skjønner åpenbart «alvoret» i situasjonen. Når Sara noe senere får tilbake fiolinen, utfører hun den samme nummerleken som hun tidligere «boikottet» bortimot perfekt og i et forrykende tempo mens hun roper: «Jeg var ferdig før dere!» Sara formidler med et overtydelig kroppsspråk og noen få ord at hun ikke ønsker å være med på det som forventes, hun valgte sin egen vei i denne timen. M13

Det er grunn til å tro at Sara forstår og har kapasitet til mer enn det som er dagens tema i timen, at hun er understimulert og har behov for å bli sett. En måte å forstå både Saras og Leos atferd på (M12) kan være å se den i lys av Sterns (2010) teori om vitalitetsfølelser. Dette er ikke følelser i vanlig mening, men måter å føle og oppleve på som har kroppslig-kinestetisk forankring (Bonde, 2009, s.139). Det handler om separate opplevelser av bevegelse, kraft, tid, rom og intensjon som til sammen utgjør en helhet – det vi kaller vitalitet

(Stern, 2010). Ifølge denne teorien har barn en evne til å regulere mellom parameterne form (F), intensitet (I) og tid (T) for å oppnå retning og samhandling. Saras uttrykk er følelsesladet, og vitalitetsformer viser nettopp til «følelsers mobilisering, intensitet og varighet» (Haugen, 2018, s. 56, Stern, 2010). Vitalitetsformer står i forbindelse med *amodal persepsjon*, men i vitalitetsformer er det altså følelsesaspektet som er sentralt. Med vitalitetsfølelser som optikk for å forstå Saras reaksjon opplevde hun sannsynligvis ubalanse mellom nivået (formen, F) i timen, og tiden (T) i aktiviteten. Denne frustrasjonen gir seg utslag i Saras artikulering eller intensitet (I). Hun har ikke et utviklet begrepsapparat, og heller ikke verbalspråk til å uttrykke sin frustrasjon. Men kroppen er i seg selv meningsfull ved at den uttrykker Saras (manglende) meningsopplevelse i denne timen. Det viste seg senere at Sara hadde mer lyst til å spille fiolin «ordentlig» enn å være med på nummerleken, som hun oppfattet som barnslig.

De fleste elevene har innimellom behov for å «koble ut». Deres kroppslige uttrykk, enten ved protester eller ved å bli fjerne i blikket, er sjelden ment å forstyrre i timen. De er ofte rettet mot det som skjer i timen, selv om, eller *samtidig* med at de enten er fjerne i blikket, beveger seg i overkant eller forstyrrer på andre måter. Dette viste seg flere ganger gjennom feltarbeidet, og ble bekreftet av læreren. Med form-intensitet-tid-teorien kan dette forstås som en ubalanse: Elever som trenger en pause, tar en pause som et forsøk på å opprette balansen. Dette er et ytterligere eksempel på at voksnes forestillinger om at barn opplever mening kun når de er *synlig* deltagende ikke alltid stemmer (Holgersen, 2002). Kroppen har kompetanse til å innrette seg i daglige situasjoner, og det er dette Merleau-Ponty kaller levd erfaring (Engelsrud, 2012, s. 34).

5.4.2 Når kroppen er «problemet»

Innimellom møter kroppens intensjonalitet utfordringer. Elevene håndterer dette på forskjellige måter:

«Alltid når jeg spiller fiolin får jeg vondt i armen», roper Sara, 6 år, oppgitt midt i fremføringen av «Bjelleklang» i en individuell time. Det stopper opp på et bestemt sted, venstrehåndens fingre finner ikke frem. Hun tar brått ned fiolinen fra spilleposisjon, og sukker tungt. Sara fremstår for det meste konsentrert, og virker å ha «kontroll» på hva hun kan og ikke kan, men i denne timen blir hun veldig frustrert av å ikke få det til. Hun mumler noe om «den dumme armen», tramper oppgitt i gulvet og ser både trist og sint ut. M14

Det var like før jul og Sara hadde øvd masse på Bjelleklang, og fortalte stolt at hun kunne den (hvilket sikkert var sant) i begynnelsen av timen. Læreren prøver å finne ut om det er noe fysiologisk galt med armen, eller med skulderstøtten på fiolinen, og finner deretter noen gode metaforer for fingersetningene på det vanskelige stedet. Etter noen gjentakelser får Sara det til og blir svært fornøyd. Det var ikke noe i veien med armen, heller ikke med skulderstøtten – men Sara fikk en ny uansett. Så lenge hun ikke fikk til å spille Bjelleklang opplevde hun armen som både «dum og vond». Det virket som at hun da opplevde armen som et objekt hun ikke ville ha noe med å gjøre, som om den ikke hørte til hennes kropp. Selv om Polanyis teorier ikke først og fremst er tiltenkt små barn, kan de likevel være en optikk for å forstå Saras reaksjon: «We do not normally need to focus on our body parts when acting in the world, only when we have a problem with them» (1966/2000). Sara viser med all tydelighet at hun har problemer «med armen» (fingersetningen).

Etter å ha kunnet sangen hjemme var det skuffende for Sara å ikke få til melodien, at fingrene ikke fant frem. Polanyi sier videre: ...”the competent performance occurs when a subject has internalized the actions and has no further needs to focus on the action of each body part, as the beginner has to do” (1966/2000). Sara er for så vidt en «beginner», men den kroppslige frustrasjonen hennes er et uttrykk for intensjonalitet mot «a competent performance». Læreren hjalp henne på veien mot dette ved å romme Saras frustrasjon – og hjelpe henne med å finne en fingersetning. Også her kan vitalitetsformer utgjøre forståelsesmodus: Sara gir tydelig beskjed, både kroppslig og verbalt, om at hun opplever ubalanse mellom form (F), intensitet (I) og tid (T). Alderen tatt i betraktning viser hun en uvanlig sterk intensjonalitet mot en korrekt fremføring av Bjelleklang.

Fra en gruppetime med Herman:

I Hermans gruppe har elevene bare så vidt begynt å spille med venstrehåndens fingre, det meste foregår på løse strenger. I dag spiller de Variasjon A-motivet (vedlegg 2) på løs streng, mens læreren spiller melodien. Herman spiller gjennomgående Twinkle-rytmomotivet med innbyrdes korrekt rytme, men litt langsommere enn lærerens forbilde i gruppetimen, og melodien blir derfor litt forskjøvet. Han virker ikke å bry seg om dette i det hele tatt. Han spiller i vei, stødig og trygt, og fremstår tilfreds og fornøyd.

M15

Herman er rettet mot å utføre selve rytmemotivet Attekattenoa – hver gang. Han spiller med god innbyrdes rytme i motivet, men kontinuerlig ørlite og fascinerende konsekvent, litt langsommere i forhold til lærerens rytme. Innimellom faller han litt ut, men henter seg straks inn igjen – fortsatt i sitt (eget) tempo. Lærerens melodiledsagelse fungerer som «stillas»⁴⁰ for elevene, en hjelp til å innrette seg og beholde retningen i samspillet.

En utviklingsfysiologisk forklaring på Hermans lille rytmeforskyvning er at buebevegelsen utgår fra skulderleddet. Det er det proksimodistale prinsipp⁴¹ (Nivbrant Wedin, 2011, s. 270) som begrenser hans bevegelighet i albueleddet, den bevegeligheten som er nødvendig for å kunne utføre raske bevegelser. I et kroppsfenomenologisk perspektiv er det mer nærliggende å snakke om *intensjonalitet* og at Herman er i ferd med å *tilegne seg en vane* (Merleau-Ponty, 1994). Jeg vil tilføye at Herman allerede *har* tilegnet seg denne vanen – men i sitt tempo. For ham er Attekattenoa ikke noe annet enn den Attekattenoa som utgjør hans kroppslige erfaring. Herman interagerer med stor selvfølgelighet med omgivelsene, samtidig som han ivaretar utførelsen av rytmemotivet på sitt vis.

5.4.3. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å beskrive kroppslig kunnskap, den tause kunnskapen som vanskelig lar seg formidle verbalt. En oppsummering knyttet til forskningsspørsmålene ser slik ut:

Elevenes kroppslighet fremtrer

som et kroppens språk, som er bærer av førrefleksiv kunnskap, og som kan tolkes på forskjellige måter. Kroppen kan, ved motorikk – som kan forstås som «dypere» enn refleksiv kunnskap. Elevene lærer ved herming, imitasjon og lytting. Ved *fysiske metaforer* kan den kroppslige kunnskapen (bevegelse) også bli tilgjengelig som refleksiv kunnskap.

Kroppslig atferd og kroppslige uttrykk kan forstås som meningsbærende ved

at de formidler mestringsopplevelse, men også misnøye hos elevene. Kroppsspråk er som oftest det umiddelbare uttrykk for elevenes opplevelse. Både imponerende solistiske

⁴⁰ Se kap. 5.2.2.

⁴¹ Se kap. 5.2.1.

fremføringer og frustrasjon og misnøye har kommet til syne som markører for kunnskaper og meningsinnhold. Det viser seg også at kroppen kan oppleves som et «problem» av elevene, og at mimikk og kroppslig artikulering ikke alltid er pålitelige markører for kunnskap og meningsinnhold.

Elevenes kroppslighet påvirker undervisningen

ved at den formidler deres subjektive, kroppslige behov relatert til fiolinspillingen. Dette uttrykkes blant annet ved vitalitetsformer som utgjør et forhold mellom hva som er tema i timen (form, F), hvordan man tilnærmer seg tema (intensitet, I) og tiden (tid, T) som brukes på den aktuelle aktiviteten. Uttrykkene er (mer eller mindre) synlige ved kroppslig bevegelse, men også ved mimikk.

5.5. Gjentakelse, gjenkjennelse og ritualer

«Bare en gang til, pleasee!!»

Fra en gruppetime med de aller yngste elevene, hvor de en etter en fikk lage en liten muselyd-ekko på løs streng på et bestemt sted i melodien som læreren spilte. M16

Det innledende sitatet formidler den glede barn ofte opplever ved gjentakelse. I dette delkapitlet er gjentakelse og ritualer også knyttet til behov for å forstå, i tillegg til at de fremtrer som mektige kilder til intersubjektivitet, ikke minst ved opplevelser knyttet til humor. Og alt har i noen grad tilknytning til kroppen.

5.5.1. Forskjellige former for gjentakelse

Eli blir bedt om å holde fiolinen i fin spilleposisjon i timen. Dette betyr at hun skal holde fiolinen mer eller mindre horisontalt rett ut fra kroppen, hvilende på venstre skulder, men det er ikke alltid helt enkelt. Læreren vil skape en ekstra utfordring for Eli ved en øvelse som «tvinger» henne til en god fiolinholdning: En klinkekule plasseres mellom D- og A-strengen (de midterste strengene). Kulen skal bli liggende i ro mellom strengene mens læreren teller til for eksempel ti. Det betyr at Eli må beholde den flotte fiolinholdningen helt eksakt i loddrett posisjon; hun må balansere og koordinere fiolinens stilling og hele kroppen i forhold til hverandre for å forhindre at kulen triller ned på gulvet. På første forsøk klarer Eli å holde kulen på plass til læreren har telt til tallet 4. I neste forsøk til 8. Eli stopper litt

opp, finner balansepunktet mer og mer etter hvert – og vil prøve igjen. Ved tallet 17 begynner kulen å bevege seg mot gulvet. Læreren er «grei» og teller lynraskt: «17-18-19-20!!» før kulen lander på gulvet. «Nei!» sier Eli bestemt til læreren. «Det ble 17 – da trillet kulen ned, det ble ikke 20!» Vi må gjøre det om igjen siden du fusket! Øvelsen ble gjentatt flere ganger og læreren rakk å telle helt til 40 en av gangene. M17

Det konkurransepregede momentet og belønningen i form av poeng, virket som en sterk drivkraft for Eli. Gjentakelse og rituelle momenter bidrar til spenningsopplevelser som bygger på kroppens uttrykksbetydning (Haugen, 2018, s.23). Eli har her mulighet til å «styre» gjentakelsen ved å holde fiolinen riktig lengst mulig. Det er altså tale om gjentakelse for å oppnå noe (Johansson, 2017, s. 16) som samtidig bidrar til at Eli får erfaring med balanse i egen kropp, instrumentets tyngde, instrumentets tyngdepunkt og form og beherskelse av kroppsbevegelser, alt grunnleggende viktig for utviklingen på instrumentet. «Det er gjennom min kropp jeg forstår andre, liksom det er gjennom min kropp jeg persiperer ting», sier Merleau-Ponty (1994, s. 152). Elis fiolin-positur ble gjennom denne øvelsen bevisstgjort ved at hun fikk et utvidet kroppslig forhold til instrumentet. Det er grunn til å tro at hun også fikk etablert en type fysisk metafor for fiolinholdning.⁴²

En annen form for gjentakelse levendegjøres i en gruppetime med 5-6-åringer:

Sara og Eli øver i gruppetimen på rytmevariasjonen Løp-ponny (Var. C) og Godt-eri (Var E)⁴³. De gjentar hver variasjon mange ganger etter hverandre sammen med læreren. Læreren lager andre-stemmer på sin fiolin med forskjellige harmonier som «fargelegger» fremføringen. Læreren inviterer også til stafettspilling: Den eleven læreren ser på, skal spille, de andre lytter. Alle elever får prøve etter tur. M18

Denne typen gjentakelse er i hovedsak styrt av ytre påvirkning (Johansson, 2017, s. 16), initiert av læreren. Gjentakelsen er også her «kamouflert» ved variasjon i harmonikken. Elevene inviteres til kroppslig respons og turveksling som de ikke kan motstå. De opplever retning (mening) i musiseringen og gjentar rytmemotivet mange ganger uten å oppleve det

⁴² Andre «billedlige» metaforer for god fiolin-positur (fiolinen høyt nok opp, hvilende på skulderen) er «den flyvende fiolinen», og «luftballong-fiolin»,

⁴³ Se vedlegg 1.

som kjedelig eller ensformig. Lærerens intensjon var å gjenta for å etablere bevegelsesmønster, kroppslig gjenkjennelse og skape trygghet, som består i at eleven vet hva som kommer (Røthle, 2018:133), hva som er «riktig».

Ved å gjenta tilegner seg elevene motoriske vaner – med andre ord kroppslig kunnskap. Denne tause kunnskapen gir bekræftelse og mestringsfølelse. Men gjentakelse kan også være meningsfylt per se. Det innledende sitatet i dette kapitlet «*Bare en gang til, please!*», og eksemplene over med Eli og Sara (M17-18) viser at elevene elsker presisjon, ritualer og gjentakelse. De opplever ikke gjentakelse som disiplinære «øvelser» som i verste fall kan hemme kreativiteten, individualismen og spontaniteten (Flensburg & Oberborbeck, s. 9). Ved kroppslig atferd viser de at gjentakelse ikke bare skaper trygghet og sikkerhet – den kan også utvikle. Formen kan gjentas til perfeksjon og plutselig bli til nytt innhold (s. 9).

Rytmevariasjonene i suzukimetodikken⁴⁴ byr på gjenkjennelse som skaper trygghet. Man forlater aldri variasjonene, men bruker dem gjennom metodikken (helt opp til bok 10) som etyder ved til stadighet å gå tilbake til dem, og applisere nye tekniske momenter i dem. «Bodily or experiential knowledge is the basis on which new knowledge is built» sier Lakoff & Johnson (1980), noe som ifølge Juntunen og Hyvönen (2004, s. 201) viser at kroppen har en avgjørende rolle også i de mest «cerebrale» typer av kognitiv aktivitet. Hvis man utgår fra kjente (kroppslige) strukturer og forsiktig gjør det litt annerledes ved å legge til nye momenter, kan dette nye lettere innlemmes i dette kjente og trygge, og på den måten bidra til utvikling og mestringsfølelse. Sheets-Johnstones (1999) forskning viser at «By making the familiar strange, we familiarize ourselves anew with the familiar» sier (Juntunen og Hyvönen 2004, s. 203). Dette kan sammenlignes med det Merleau-Ponty (1994) beskriver som forandring av kroppsskjema etter at en motorisk vane har blitt etablert.

5.5.2. Humor og kropp

Humor forekommer ofte i undervisningen, og ser ut til å ha stor betydning for trivsel og utvikling;

⁴⁴ Se vedlegg 1 og 2

Leo og Kaia har gruppetime hvor de utfører øvelsen «enarmet fiolinspiller». Elevene står oppstilt to og to, men de har bare en fiolin og en bue på to elever. Den ene eleven håndterer buen, den andre fiolinen, og de må stå helt tett sammen. Læreren velger ut et enkelt stykke som de skal spille. Det er tilstrekkelig vanskelig å spille Suzukis signaturmelodi «Klokka tikker» (vedlegg 1) på denne måten. Elevene ler høyt fordi det er så utrolig annerledes å ikke få «styre» alt selv, og hvordan de enn prøver høres disse nokså viderekomne elevene ut som nybegynnere. For at buen skal få noenlunde kontakt med strengen må begge elevene tilpasse armene, hendene og hele kroppen ved å bøye seg, «vippe» på seg, og vri seg. De prøver på forskjellige måter, og bytter også med hverandre, slik at begge får prøve seg med både fiolin og bue. Til slutt får de spille som vanlig igjen på sin egen fiolin. Alle elever var enige om at det var godt å få kjenne seg igjen i dette. M19

Dette er en av favorittaktivitetene for de litt eldre elevene. Det som fremtrer som komisk er hvor uendelig mye dårligere elevene får til klang, intonasjon og rytme enn hvis de hadde fått håndtere fiolin og bue som vanlig. Den sosiale siden av humoren er her sentral – det er uklare grenser mellom elevene som subjekter (Engelsrud, 2015, s. 32), slik det ofte er ved felles opplevelser av humor. Spenningen og dramatikken fører til at kroppene nærmest smelter sammen. Merleau-Pontys tese «Det er gjennom min kropp jeg forstår andre, liksom det er gjennom min kropp jeg persiperer ting» (Merleau-Ponty, 1994, s.153) blir også her levendegjort. Kjernen i det komiske utgjøres av en slags perseptuell forvirring – med kroppslig forankring. Den kroppslige kunnskapen som elevene har bygget opp under lang tid blir utfordret og eleven opplever å bli «kastet» tilbake til nybegynnerstadiet. Forvirringen ser ut til å være like morsom hver gang øvelsen gjentas. Utsagnet «By making the familiar strange, we familiarize ourselves anew with the familiar» (Juntunen & Hyvönen, 2004, s. 203) kan også her være med på å beskrive hvordan det for Kaia og Leo fremstår som befriende enkelt og ukomplisert å spille som vanlig etter denne sekvensen.

5.5.3. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg utforsket gjentagelse og ritualer i forhold til kroppslighet.

Elevenes kroppslighet fremtrer i form av glede og begeistring i ritualer og gjentagelse. Kroppsspråket er tydelig. To typer gjentagelse er representert i analysen: gjentagelse styrt av eleven for å oppnå noe, og gjentagelse initiert av læreren for å «kamouflere» at man nettopp ønsker at elevene skal gjenta spesifikke momenter for å lære, for å *tilegne seg en vane*.

Ritualer og gjentakelse kan *forstås som meningsbærende*

ved at gjentakelse viser seg å ha verdi for innlæring. Ritualer gir trygghet og forutsigbarhet, og styrker elevens opplevelse som kroppssubjekt, noe eleven uttrykker som glede. Tryggheten i det gjenkjennelige skaper et godt utgangspunkt for å legge til nye momenter – i det kjente, i den motorikken eleven kjenner fra tidligere.

Elevenes kroppslighet påvirker undervisningen

ved gjentakelsesmomenter fordi de skaper trygghet og intersubjektivitet. Gjentakelse i gruppe kan føre til at grensene mellom elevene som kroppssubjekter viskes ut, noe som viser seg tydelig i samspill og bevegelsesleker, og spesielt i humoristiske opplevelser.

5.6. Kroppen og instrumentet

I denne siste analysekategorien rettes oppmerksomheten mot elevenes kroppslige forhold til instrumentet som materiell «ting».

5.6.1. Å berøre – og bli berørt

Fra en gruppetime med Herman og Christine:

Elevene står klare med fiolinen i hvileposisjon (fiolinen holdes på høyre side av kroppen, buen ligger på gulvet). Læreren legger opp til en stum hermelek, hvor elevene skal flytte fiolinen rundt på forskjellige måter med hendene, i ganske raskt tempo. De skal løfte fiolinen høyt over hodet, ta den ned på gulvet og la den bli liggende der litt. Så ta opp fiolinen på nytt, holde den som en hatt på hodet, ta den bak ryggen med den ene hånden, og fange den på baksiden av kroppen med den andre, for deretter å ta instrumentet opp i spilleposisjon. Der skal det «tappes» en rytme med venstre hånds fingre på fiolinkroppen. Deretter skal fiolinen enda en gang opp på hodet. Herman og Christine er ivrige, de følger storøyd med på hva læreren finner på. De skal forholde seg til plutselige skift og gjøre annerledes, litt «rare» ting med fiolinen. Og de vet godt at man ikke må miste fiolinen i gulvet. M20

Elevene opplever dette som en spennende lek, samtidig som de blir kjent med fiolinkroppen, og sin egen kropp. Elevene berører, men de blir også berørt av instrumentet, uten å se hva de gjør (det har de ikke tid til). Barn har en trang til å berøre og håndtere. De lever kroppslig i høyere grad enn voksne (Østerberg, 1994, s. xi), og er taktile og kinestetiske ifølge Calissendorf (2005, s. 27).

Men hvorfor skal eleven bli kjent med fiolinen på denne litt «tullete» måten? Er det ikke bedre å øve på «normal» måte med fiolin og bue? Vi vet at leketøy undersøkes av barn – men tenker nok ikke alltid på at lekene også brukes til å undersøke verden (Søbstad, 2018, s. 186; Bengtsson & Løkken, 2015, s. 564). Å «leke med» fiolinen kan derfor ha stor verdi for de yngste elevene. Ting av forskjellig slag utvider vår livsverden ved at «bevisstheten er å være hos tingen ved hjelp av kroppen», sier Merleau-Ponty (1994, s. 92). Den blindes stakk blir overhodet ikke persipert som en ting i seg selv. Den utgjør en forlengelse av den blindes kropp og bidrar til orientering i verden.

På tilsvarende måte utvider fiolinelevne sin livsverden. Den taktile og kinestetiske erfaringen fra leken tas videre til spillesituasjonen med fiolin og bue: Til å begynne med er det en avstand mellom fiolinen, buen og den egne kroppen (Bengtsson & Løkken, 2015, s. 564), men etter hvert opphører fiolinen og buen å være «ting» og fungerer som forlengelse av elevens kropp. I et slikt perspektiv får leken i meningsenhet M20 – og også i M1, M2 og M19 – betydning utover å fremstå som bare en lek uten dypere mening. Elevene erfarer balanse i egen kropp, instrumentets tyngde, instrumentets tyngdepunkt og form og beherskelse av kroppsbevegelser, de innlemmer fiolin og bue i *kropprommet*. Merleau-Ponty (1994) ville nok sagt at elevene «engasjerer seg i instrumentet, og at instrumentet samarbeider med elevene som legemliggjorte subjekter» (s. 152), på samme måte som den blinde samarbeider med stokken. Gjennom kropp og bevegelse blir elevene også kjent med rommet og omgivelsene, *de bebor rommet*, og erfarer hvordan egen plassering kan gi ulike opplevelser og oppmerksomhet fra andre, de utvikler spatial forståelse (Osnes, 2021, s. 53).

I sine senere arbeider utvidet Merleau-Ponty (1968) sitt syn på ting, ved å innføre begrepet *reversibilitet* eller *kiasme*, som viser at kroppen er todimensjonal – den er både subjektiv, opplevende kropp og objektiv kropp. Det var det jeg viste til når jeg sa at elevene både berører fiolinen og blir berørt av fiolinen i begynnelsen av kapitlet. Merleau-Ponty forklarte reversibilitet slik: «Jeg kan føle (ta på) min venstre hånd med min høyre hånd, men jeg kan også – og samtidig – oppleve at min venstre hånd blir følt (tatt på) av min høyre hånd (meg selv)» (Merleau-Ponty, 1968, s. 130; Bengtsson & Løkken, 2007, s. 562; Gustavsson, 2000, s. 75). Når vi engasjerer oss i den materielle verden er det sansene våre som kommuniserer med tingene ved å stille spørsmål som tingene responderer på. Den sensoriske informasjonen vi da mottar fra tingene fungerer som et språk (Merleau-Ponty, 1962, Dant, 2005, s. 103).

Merleau-Ponty (1968) og den engelske sosiologen Tim Dant (2005) deler synet på at gjenstander – enten det handler om leker eller musikkinstrumenter – bringer sanseinformasjon tilbake til kroppen, og dermed opptrer som en del av kroppen (s. 89f). Å berøre og å bli berørt (av instrumentet), «the obverse and the reverse»⁴⁵, beskriver to sider av samme sak; de utgjør to ansikter som danner en helhet (Juntunen & Hyvönen, 2002, s. 202).

Et «ting»-perspektiv på elever i fiolinundervisning innebærer for meg å se verdien av elevenes direkte, kroppslige omgang med fiolin og bue bortenfor en verden av tanke, objektivitet og refleksjon. I denne *levde*, kroppsliggjorte relasjonen til ting og materialitet er vi langt fra vår tids tradisjonelle innfallsvinkel til å forstå den materielle verden som et produkt av menneskelig tanke (Dant, 2005, s.105). I dette perspektivet blir instrumentet tvert imot «levendegjort», noe som får omveltende betydning i måten å forstå elevenes kroppslige omgang med instrumentet på. Det handler om å «bli ett» med instrumentet; «å bevege på kroppen er å rette seg mot tingene gjennom den og la den besvare den utfordring som tingene utsetter den for» (Merleau-Ponty, 1994, s. 92). Dette leder over til neste kapittel, som handler om intonasjon.

5.6.2. Intonasjon og tonalisasjon

Leo, 9 år, spiller Lully: Gavotte, i en individuell time. Han har fått skiftet A-streng ved hjelp av sin mor tidligere den samme dagen. Han får derfor stemt fiolinen ekstra nøye av læreren før timen starter. Som forventet synker A-strengen (forandrer tonehøyde) likevel vesentlig i løpet av stykket. Dette er en konsekvens av at den nye strengen ikke har fått tid nok til å strekkes ut og tilpasse seg instrumentet. Likevel klarte Leo å spille stykket med forbausende god intonasjon (rene toner) og relativt god klang, fra begynnelsen til slutt. M21

Å spille rent på et strykeinstrument er utfordrende. Intonasjon blir ofte fremstilt som en intellektuell og auditiv prosess, men er i høy grad også «et fysisk anliggende som utfordrer venstre hånds og arms smidighet og taktile fornemmelse i en kontinuerlig tilpasningsprosess» (Lyngseth, 2017a, s. 43), uansett om den som spiller er barn eller voksen. Leo viser at han har

⁴⁵ Reversibilitet begrunnes av Merleau-Ponty i det faktum at vi ikke kan flykte fra kroppen – vi *er* kropp. «The obverse and the reverse» er en beskrivelse av at kroppen både kan berøre og bli berørt (Merleau-Ponty, 1968:138).

en høyt utviklet intonasjonsevne. Han klarer å «stemme» sin kropp til instrumentet. Leo reflekterer; det vil si *kroppen* hans reflekterer og justerer intonasjonen.

Leo illustrerer her hva Merleau-Ponty mener med gjensidigheten ved sansing og å «bli sanset». Ved en aktiv bevegelse plasserer han en finger på strengen, og får svar ved at den samme fingeren tar imot taktile impulser fra berøringen med strengen, i tillegg til at han får auditiv informasjon som svar på bevegelsen og berøringen. Med utgangspunkt i det Leo kjenner og hører justerer han så intonasjonen ved hjelp av små bevegelsesmessige tilpasninger av fingrenes plassering og trykk i en perseptuell prosess som er kontinuerlig. Den taktile og auditive informasjonen utgjør grunnlaget for det muskulære, for den kompliserte prosessen med å finjustere fingerens muskulatur og berøring av strengen for å oppnå god intonasjon. Denne sirkulariteten er avgjørende i intonasjonsdannelsen. «Instead of responding automatically to the world, my moving body is able to reflect and adjust its own actions» (Parviainen, 2000 i Juntunen & Hyvönen, 2004, s. 202).

Leo regnes ikke lenger som helt nybegynner. Men er det mulig også for en 5-åring å forholde seg til noe så komplisert som intonasjon? Ja, det *er* mulig, men en absolutt forutsetning er at fiolinen er godt stemt. Og å oppøve intonasjonsevnen tar tid, blant annet med henvisning til det proksimodistale prinsippet (se kap. 5.2.). Men det finnes ikke noen grunn til å tro at små barn ikke kan *oppfatte* god intonasjon ved lytting.

Intonasjonen har også nær forbindelse til klang, ved at disse to momentene kontinuerlig påvirker hverandre (Lyngseth, 2017a). Klangdannelse blir av Suzuki kalt for *tonalization*⁴⁶ (tonalisasjon) og er en beskrivelse av hvordan man fremkaller best mulig klang i fiolinen ved å frembringe rike overtonerekker. Årsaken til at klangen ikke var optimal hos Leo, var i høy grad den ustemte A-strengen, som førte til at fiolinens overtonerekke ble forstyrret. De gangene løs A-streng forekom i stykket ble det åpenbart at instrumentet var ustemt.

⁴⁶ Tonalization er nærmere beskrevet i kap. 3.4.1.

Kaia, 8 år, har individuell time:

Snart er det konsert for Kaias gruppe, med blant annet Reodors vise fra filmen Flåklypa. Kaia er ikke glad i å øve, og har heller ikke denne uken øvd noe særlig på leksen. Hun kan stykket «nesten» som hun selv sier. Hun finner ikke alle tonene ved gjennomspilling og intonasjonen er heller ikke helt på plass; fingrene «er på leting» etter tonene, de hopper litt hit og dit på gripebrettet og sklir også litt i forsøk på å intonere. Bortsett fra dette er det fin flyt i stykket og Kaia har en velutviklet bueteknikk; lange flotte strøk med god klang som «kler» Reodors litt sørgelige vise. Kaia kan synge stykket og hun sier at hun liker det og gleder seg til å spille på konsert. Men hun er frustrert, vil få det til, og alt fungerer jo så fint – hadde det bare ikke vært for fingrene, som ikke vet hvor de skal gjøre av seg. Læreren komper i det tempo stykket skal fremføres på konserten, og Kaia blir bedt om å spille stykket mange ganger etter hverandre. For hver gang finner hun flere og flere toner på gripebrettet, og intonasjonen blir også bedre for hver gjennomspilling. M22

Kaia fikk hjelp til å finne tonene og å justere intonasjonen ved ordløs kommunikasjon – ved samspill. Ved at læreren ga Kaia tid til flere gjentakelser med pianoakkompagnement fikk hun mulighet til å la kroppen reflektere og forstå, på et «dypere» nivå, noe som teoretiske forklaringer neppe kunne ha gitt henne. Manglende øving ble av læreren «kompensert» ved gjentatte gjennomspillinger, noe som i mine øyne bidro til at Kaia kunne orientere seg intonasjonsmessig, finne «*kroppens enhet*» ved gjentatt perseptuell påvirkning. Min erfaring fra egen praksis er at det ikke finnes noen grunn til å undervurdere barns evne til å oppleve harmonikken i pianoakkompagnement. Det kan ha stor betydning, spesielt for utvikling av intonasjonsevne, men også for generell stimulering av elevens perseptuelle evner. Selv de yngste barna kan ved hjelp av akkompagnement oppleve kroppens reversibilitet, og dermed utvikle intonasjonsevnen.

5.6.3. Oppsummering

I dette siste delkapitlet av analysen er det eleven som kroppssubjekt i samhandling med instrumentet som «ting» som er i fokus.

Elevenes kroppslighet fremtrer

som behov for å berøre. De levendegjør kroppsligjort relasjon til ting og materialitet ved å ta fatt på instrumentet uten å nøle. Deres forhold til fiolin og bue er intensjonalt. Berøringen av

instrumentet gir «respons» tilbake til kroppen, som kroppen reflekterer over ved reversibilitet. Bevissthet er å være hos tingen ved hjelp av kroppen, sier Merleau-Ponty (1994, s. 92). Ved gjentakelse og øving utvikles dette til kroppslig kunnskap knyttet til instrumentet. Intonasjon er en viktig del av denne prosessen, som da altså i høy grad kan sies å være kroppslig.

Kroppslig atferd og kroppslige uttrykk kan forstås som meningsbærende

fordi både den kinestetiske og den taktile bevisstheten (reversibiliteten) bidrar til kroppslig erfaring som fører til en opplevelse av at fiolin og bue fungerer som en «forlengelse av kroppen» – noe som i sin tur kan gi en dyptgående mestringsfølelse.

Undervisningen blir påvirket ved

at elevene har behov for å berøre, for å ha et «lekent» forhold til instrumentet. Lek er i høyeste grad utviklende.

Gjennom analysekapitlet har jeg gjort rede for til sammen 22 meningsbærende enheter som inngår i hovedkategoriene Bevegelse og retning, Kroppen kan og kroppen forstår, Gjentakelse og ritualer, Kroppen og instrumentet. I neste kapittel vil jeg trekke ut de sentrale betydninger som er kommet til syne gjennom analysen.

6 Sentrale betydninger

I forrige kapittel presenterte jeg analysens hovedtrinn ved å beskrive og fortolke forskjellige undervisningssekvenser med seks fiolinelever. Teoretiske perspektiver ble trukket inn gjennom prosessen (abduktiv tilnærming), og dannet sammen med mine fortolkninger det diskusjonsgrunnlag som førte til de første oppsummeringer i lys av forskningsspørsmålene. I dette kapitlet viser jeg til det femte og siste analysetrinnet, hvor jeg skal sammenfatte fra kapittel 5 og vise til sentrale betydninger, noe som betyr at jeg skal beskrive, fortolke og drøfte det som fremtrer som «felles» for kroppsligheten til elevene, og med utgangspunkt i dette svare på forskningsspørsmålene. Jeg har utformet fire kategorier som jeg mener representerer sentrale betydninger på veien mot økt forståelse for hva kroppen og kroppslighet betyr for elevenes opplevelse i strykerundervisning:

Bevegelse og retning – intensjonalitet

Lære av og med hverandre – intersubjektivitet

Ingen elever er like – den gåtefulle persepsjonen

Forstå med kroppen og hodet? – Førrefleksiv og refleksiv forståelse

6.1. Bevegelse og retning – intensjonalitet

Denne kategorien følger – i noe forandret form – med fra analysen fordi bevegelse og retning fremstår som helt sentralt i undersøkelsen.

6.1.1. Forskjellig slags bevegelse

Både bevegelse som er knyttet spesifikt til fiolinspilling og det man i daglig tale mener med bevegelse, har stor betydning for hvordan elevene opplever undervisningen.

Dette er på ingen måte uventet, ettersom bevegelse representerer selve måten å være i verden på, og utgjør grunnlaget for å forstå verden (Løkken, 2018, s. 37; Osnes, s. 53; Engelsrud, 2006, s. 120) – ikke bare i et kroppsfenomenologisk perspektiv. Elevene elsker å bevege seg, i

spilling og i lek. Fiolinspilling nødvendiggjør et stort spekter av små og store samtidig pågående bevegelser, som elevene kaster seg ut i, de er ikke interessert i å «sortere» i bevegelser, de er rettet mot å spille, og lar kroppen få utforske bevegelsene, de har bevegelseskompetanse.

I denne bevegelseskompetansen har kroppens forskjellige deler forbindelse til hverandre og koordinerer seg selv fordi dette har en funksjonell verdi; å kunne spille. Elevene har på forskjellig vis vist hvordan kroppen utgjør en enhet i spillesituasjonen, for eksempel ved at lange strøk impliserer hele kroppen – helt ned i beina (Lyngseth, 2017a, s. 42). De har også vist evner til på eget initiativ å kunne kombinere flere typer bevegelse, og til og med «fremkalle» bevegelse som ser ut til å være til hjelp for helheten, for eksempel i M4, hvor Eli uventet gynger i knærne og synger samtidig med at hun spiller.

Lekpregede momenter som inkluderer hele kroppen, oppmerksomhetsøvelser med og uten instrument, og små mikropregede bevegelser med fingertuppene har blitt beskrevet og gitt innsikt i elevenes opplevelser. Selv de helt unge elevene har vist overraskende evner (M3, M17a-b) til å lære instrumentteknikk, ved imitasjon av læreren i timen, ved hjelp av foreldre hjemme, og ved hjelp av metaforer i form av (for dem) meningsfulle tekster. Kroppslig bevegelse kan også skape *fysiske metaforer* som bidrar til både kroppslig og konseptuell forståelse (Juntuen & Hyvönen, 2004).

6.1.2. Mening i bevegelse

Gjennom bevegelse og bevegelsesintensjonalitet har elevene vist (M1-M5, M10) at kropp og bevissthet ikke er atskilt, at bevisstheten har et kroppslig utgangspunkt (Merleau-Ponty, 1945) og at denne bevisstheten har betydning for elevens opplevelse av både mening og mestring. Uansett alder formidler elevene med tydelighet at de er opptatt av å kunne, å mestre. De er rettet mot noe, mot selve instrumentet, og mot å kunne et stykke eller en melodi, de har en slags kroppslig «beredskap» (Holgensen, 2002) for å uttrykke musikk ved bevegelse. Både begeistring og misnøye blir oftest formidlet ved bevegelse og kroppslige uttrykk. Ikke nødvendigvis ved «rene og synlige» kroppslige bevegelser, men innimellom ved å gi noe form i et uttrykk også på andre måter – for eksempel ved å «koble ut». Elevene viser glede i bevegelse og uttrykker svært sjelden (aldri?) at de blir slitne av bevegelse/fysisk aktivitet.

Hvis de blir slitne er det så godt som alltid relatert til at de har mottatt for mye *verbal* informasjon som de ikke kan omsette kroppslig.

6.2. Lære av og med hverandre–intersubjektivitet

Det er elevenes evne til å «skape seg selv gjennom andre» som gjør at intersubjektivitet må ses på som sentralt. Fiolinelevne fremstår som «kroppslige, helhetssansende subjekter med en sterk intensjonalitet om å interagere med omgivelsene» (Krogstad, 2018, s. 109). De trives helt åpenbart i samspillgrupper. I lyset av min lange erfaring som fiolinpedagog var heller ikke dette noen ny oppdagelse. Likevel har arbeidet med oppgaven gitt meg nye perspektiver på gruppeundervisningens potensial. Min intensjon var opprinnelig å utforske kroppslighet og meningsopplevelse mest mulig på «individplan» – også i gruppeundervisning. Jeg så på den subjektive egenkroppen som det interessante fenomen for undersøkelsen. Men barn søker mening og fellesskap ved sin mektige evne til intersubjektivitet, og legger ofte ikke engang merke til grensene mellom egen og andres kropp (Engelsrud, 2006, s. 32) fordi kroppen er relasjonell, og ingen kan forstås som isolerte kropper i verden (s. 32-34). Jeg innså at det hadde vært å skape en kunstig arena hvis jeg hadde holdt fast ved å beskrive egenkroppen som isolert fenomen, en erkjennelse som ga studien en liten «turn».

Elevenes subjektive erfaringer, knyttet til egenkroppen og instrumentet vokser altså frem, og utvikles *også* i de intersubjektive erfaringene. På tross av oppmerksomheten på egenkroppen oppstår relasjoner mellom kropp(-er) og kroppsuttrykk i felles rituelle aktiviteter (Johnson, 2007 s. 274), og det er som nevnt ikke alltid skarpe grenser mellom den egne kroppen og andres. Dette viste seg spesielt i felles humoristiske opplevelser. Elevene oppviser hvert sitt personlige register av kroppslig artikulasjon, og gir dermed hvert sitt respektive bidrag til det intersubjektive samhold i gruppen. Fellesaktiviteter preget av gjentakelse og ritualer ser ut til å ha stor verdi for både utvikling og trivsel. Dette aktualiserer tanken på andre teoretiske tilnærminger, som for eksempel sosiokulturell læringsteori ved Vygotsky (Wittek & Brandmo, s. 122; Bonde, s. 300), og synliggjør også at den optimale undervisningen bør inneholde både gruppe- og individuell undervisning helt fra starten, uansett elevens alder.

6.3. Ingen elever er like – den gåtefulle persepsjonen

Persepsjon er kroppslig og basert på at vi opplever gjennom å sanse kroppen (Løkken, 2018, s. 43). Ettersom jeg har utforsket kroppens betydning i fiolinspilling, har det perseptuelle mangfoldet⁴⁷ og hvordan det påvirker eleven, en sentral rolle i resultatutviklingen.

6.3.1. Persepsjon er mangfold

Elevene håndterer de perseptuelle momentene i fiolinspiling på svært forskjellige måter. Når jeg sier at jeg kan vise til noe som er sentralt og felles for elevenes kroppslighet, betyr det (paradoksalt nok) at elevene orienterer seg på sine egne, anonyme måter i det perseptuelle mangfoldet.

Denne subjektive håndteringen av det perseptuelle mangfoldet kan forklares ved Sterns (2003) begrep *amodal persepsjon*, som jeg viste til i undervisningseksemplene, og som betyr at elevene har sin egen, helt individuelle måte å synkronisere mellom perseptuelle modaliteter på. Det sentrale her er at jo større mangfold i perseptuell påvirkning i undervisningen (ved øvelser, lytting, leker, metaforer og regler), jo større mulighet ser det ut til å skapes for at flest mulig elever får kroppslig «tilgang» til instrumentet og til personlig utvikling. Dette kan være knyttet til at elevene får respons på sitt iboende behov for å bevege seg, og for å få «ta på» og dermed få uttrykke seg kroppslig. «Variasjon ser ut til å være mer effektivt enn repetisjon i opplæringen», sier Nivbrant Wedin (2012). En slik uttalelse kan skape diskusjon i møte med det tilgjengelige kunnskapsgrunnlaget hvor oppskriften på en god utvikling på instrumentet og på god øving, gjerne er definert som gjentagelse av isolerte tekniske momenter i en spesiell rekkefølge. Når dette er sagt: Sara, 6 år viser i M14 en sterk intensjonalitet mot å gjenta et isolert moment i et stykke og bekrefter med dette at det finnes unntak, og at barn persiperer på hver sitt vis.

Voksne vet at det er komplisert å spille fiolin og vil ofte (med all velvilje) skåne barn fra for mye informasjon på en gang. For i et læringsperspektiv må det da være bedre å ta for seg ett og ett teknisk eller motorisk moment av gangen, gjerne i en forutbestemt, utprøvd rekkefølge,

⁴⁷ Jeg bruker som tidligere Lyngseths (2017a, s. 39) definisjon på perseptuelt mangfold i fiolinspilling: Store og små bevegelser i kryssende retninger, samtidig med at det stilles spesielle krav til gehør, taktile evner, koordinasjon og balanse – uansett utøverens alder.

og gjenta for å lære på beste måte, og for å kunne forstå? Men dette stemmer ikke nødvendigvis, eller utgjør i hvert fall ikke den hele og fulle sannheten. Barn kan langt på vei lære å spille et instrument uten å følge bestemte læringsmål og programmer trinn for trinn. Dette betyr på ingen måte at øving ikke er viktig, eller at elevens kroppslighet alene skal være utgangspunktet for hvordan undervisningen skal utformes. En metodikk må til, ja – men elevens kroppslige forutsetninger og forkunnskaper påvirker uunngåelig opplæringssituasjonen og utgjør grunnlaget for elevens «fortrolige forhold til instrumentet» (Lyngseth, 2017a), og bør derfor få sin berettigede oppmerksomhet innenfor rammene av den metodikken man forholder seg til.

Taktil persepsjon fremstår som et sentralt moment i fiolinspilling. Å ta på og håndtere fiolin og bue er det selvfølgelige, trivielle utgangspunktet for å kunne spille, men er muligens undervurdert med hensyn til å betraktes som et seriøst underlag for en god utvikling. Det er berøringen av instrumentet, tiden og oppmerksomheten man gir dette momentet, som jeg ser som utgangspunktet for den kroppslige respons som Merleau-Ponty (1968) beskriver som reversibilitet, og som danner grunnlaget for både klangdannelse og intonasjon. Den taktile og den motoriske bevisstheten i samspill fører via gjentakelse til kroppslig erfaring, som bidrar til at fiolin og bue oppleves som en forlengelse av kroppen, og som i sin tur kan bidra til en dyptgående mestringsfølelse.

I flere undervisningssekvenser vises sammenhenger mellom auditiv og visuell persepsjon ved at visuell persepsjon ofte dominerer over auditiv persepsjon. Det fremtrer også forbindelser mellom bevegelse og lytting, ved at bevegelse kan forsterke lytting og omvendt, at lytting inspirerer til kroppslige uttrykk. Elevene har også vist evne til å kunne håndtere mangfoldig auditiv påvirkning. De trenger ikke å lytte oppmerksomt for å erverve kunnskaper om struktur, rytme, klang og tonalitet i musikk. Tvert imot kan bråkete og forvirrende situasjoner (for voksne) hvor barn leker eller samspiller (f eks M3) bidra til å skape orden og oversikt i barnas verden (Rasmussen, 1996). Suzukis byggestein (kap. 3.4.1) som omfatter lytting, har samme budskap. Lyttingen som skal foregå *før* innlæringen av et nytt stykke på instrumentet stiller ikke krav til *aktiv* lytting, men ligner mer på den form for lytting som barn eksponeres for i morsmålsopplæring: De er hele tiden omgitt av språket; lytter, hermer, perfeksjonerer, gjentar, lytter igjen og omsetter språket i en stadig pågående prosess.

6.3.2. Behovet for perseptuell helhet

Det fremstår som sentralt at elevene selv «ordner opp» perseptuelt, ved å synkronisere mellom forskjellige sanseintrykk for på den måten å skape en forståelig og håndterlig helhet. Merleau-Ponty (1994) sier at «helheten går forut for delene og persepsjon kan ikke stykkes opp i sine bestanddeler». Jo, vil jeg legge til, innimellom har elevene helt tydelig vist at de har behov for å øve på et spesifikt moment (Sara, M14) for å forstå, for å finne mening. Men det «overordnede», fortrolige forholdet til instrumentet, å kunne spille ubesværet og med (subjektiv) opplevelse av «flyt», er knyttet til evnen til å koordinere kroppens deler og «er ikke noe som læres» (s. 105-106), det klarer kroppen selv. Det er dette som utgjør kjernen i kroppens enhet (s. 105-106) og som er knyttet til at noe oppleves som meningsfullt og funksjonelt å utføre. Det er viktig å legge til at «å koordinere kroppens deler» i fiolinspilling innebærer en prosess som må foregå over tid, og at denne prosessen ikke alltid byr på velklingende resultater.

«Sansene er virvlet inn i hverandre» sier Merleau-Ponty (Rasmussen, 1996, s. 23), men vi har også behov for å skape helhet innenfor de respektive sanser. En hverdagslig illustrasjon på behovet for perseptuell helhet når det gjelder visuell sans kan være når vi ser et annet menneskes ansikt: Vi ser øyne, nese og munn, men opplever et helt ansikt selv om det også er mulig å persipere deler av det. Og for å trekke inn taus kunnskap: «Vi kjenner en persons ansikt, og vi kan gjenkjenne det blant tusener, ja, blant en million andre. Likevel kan vi vanligvis ikke si hvordan vi er i stand til å kjenne igjen et kjent ansikt» (Polanyi, 1966/2000, s. 16). Det er slik kunnskap som manifesteres for eksempel av Eli i M10 men da i taktil/motorisk drakt.

Det er mulig å trekke paralleller fra dette til hvordan små barn forholder seg til auditiv persepsjon: «They play what they believe they hear», sa Martin Rüttimann (formann i ESA, Det europeiske Suzuki-forbundet) på kurs for suzukilærere ved Norges musikkhøgskole i mars, 2019. Han beskrev med dette en suzukigruppe bestående av 4-5-årige barn, som med stor selvfølgelighet, men kanskje ikke helt velklingende resultat, fremførte variasjon A (vedlegg 1) fra suzukirepertoaret. Elevene hadde lyttet til stykket i lang tid, og hadde et auditivt forbilde som man kan tenke seg fungerte som «det hele ansiktet» som skapte en meningsfull helhet. Behovet for å skape helhet i disse eksemplene kan også sees på som intensjonalitet – rettethet.

6.4. Forstå med kroppen og hodet?

Elevene i undersøkelsen har på forskjellig vis tydeliggjort at hvis ikke kroppen forstår (M14, M13), så finnes ikke mulighet for forståelse – og heller ikke for mening?

Det er en førrefleksiv, utematisk kroppsforståelse som har hatt hovedfokus gjennom denne oppgaven. Dualismene kropp-bevissthet og kropp-omgivelser blir forsøkt opphevet i denne forståelsen. *Forsøkt* opphevet, ja – for det er lettere sagt enn gjort. Jeg er selv med på å vedlikeholde tenkningen som atskiller kroppen fra tanken, og også kroppen fra omverdenen, ved at (også) jeg nevner dem som begrepspar – som i overskriften til dette delkapitlet. Verdt å merke seg er at overskriftens dikotomi – som er relativt vanlig – signaliserer at hodet ikke egentlig utgjør en del av kroppen. Dualismer har sine fordeler ved at de forenkler vår komplekse virkelighet til to lettfattelige kategorier, og dermed gir oss tydelige valgmuligheter for tenkning og analyse (Christophersen, 2005, s. 90-91). Men de låser samtidig vår tenkning og hindrer oss i å tenke nytt. Grunnen til at slike begrepspar er så etablerte og nærmest sementerte, er at de om og om igjen dukker opp i språket vårt, og manifesterer seg i både faglige og daglige situasjoner. De synes å være rotfestet i både vår historiske og vår kulturelle kontekst, og vi tar dem for gitt (s. 91). Det er ikke uvanlig at foreldre til fiolinelever uttrykker at de ser en god kombinasjon i fiolinundervisning som en aktivitet «for hodet» og fotball (eller annen fysisk aktivitet) som en aktivitet «for kroppen» for barnet sitt.

Gjennom studien har jeg referert til at det egentlig ikke finnes noen motsetning mellom førrefleksiv og refleksiv forståelse, verken hos Merleau-Ponty (1994), de andre teoretiske hovedkildene jeg har vist til (Juntunen & Hyvönen, 2004; Lyngseth, 2017a, b), og heller ikke i empirien i min undersøkelse. De to kunnskapsformene er tvert imot gjensidig avhengig av hverandre ved at førteoretisk og teoretisk forståelse utgjør «two faces of the same thing» som Juntunen & Hyvönen (2004, s. 207-208) uttrykker det. *Fysiske metaforer* har for elevene vist seg å fungere som en betydningsfull «bro» mellom disse forståelsesformene ved at kroppslig bevegelse blir omvandlet til konseptuell kunnskap (uten omveien om teori), og det finnes dermed ingen grunn til å betvile at selv de yngste elevene har evnen til å tilegne seg konseptuell kunnskap – gjennom kroppen.

En annen måte å uttrykke dette på er at det spontant foregår en konstant veksling mellom ved-hånden (førrefleksiv) og for-hånden (refleksiv) bevissthet i fiolinspill, uansett utøverens alder.

De unge elevene har ikke evnen til å forholde seg til et skille mellom kropp og bevissthet. Det perseptuelle mangfoldet som preger utøvelsen blir hele tiden instinktivt justert og modifisert av utøveren (Lyngseth (2017a, s. 39-40)). Men dette skal altså ikke forstås som en veksling mellom motpoler – de fungerer sammen og utgjør en helhet.

6.5. Svar på forskningsspørsmål

Det er nå tid for å sammenfatte de sentrale betydningene og svare på de tre forskningsspørsmålene.

Forskningsspørsmål 1:

Hvordan viser kroppslighet seg hos unge fiolinelever?

Bevegelse og retning

Kroppslighet viser seg som et iboende behov for bevegelse, som motilitet mot både mennesker og ting. Dette fremtrer i spilling, i lek og i rituelle øvelser som kroppslig, prerefleksiv kunnskap i form av kroppslig bevegelse (motorikk), og en rettethet (bevegelsesintensjonalitet) som kan være mer eller mindre synlig. Elevens kropp og bevissthet utgjør en enhet som er meningssøkende rettet mot både instrumentet, musikken og andre mennesker. Elevene setter stor pris på bruk av ritualer og fysisk aktivitet i undervisningen. Kroppslighet viser seg også i form av intensjonalitet mot ting.

Kroppen kan, og kroppen forstår.

Kroppslighet viser seg også som manifestasjoner av taus kunnskap. Kunnskapen trer frem som kroppslig erfaring som er «dypere» enn refleksiv kunnskap. Hvis kroppen ikke forstår uttrykkes dette ofte ved kroppsspråk. Manglende kroppslig forståelse kan ha å gjøre med at eleven opplever et misforhold til nivå og tid (*vitalitetsformer*). Bevegelse kan også skape *fysiske metaforer*, en form for kroppslig forståelse, som utgjør et ledd på veien mot konseptuell forståelse. Elevenes kroppslighet viser seg også ved at lytting på forhånd til musikken de skal lære, og imitasjon av lærer og medelever utgjør en «direkte» vei til kunnskap, en måte å forstå på som er langt mer tilpasset barn enn verbal informasjon, som de vanskelig kan omsette kroppslig.

Samhandling, intersubjektivitet – også med instrumentet.

Kroppslighet viser seg ved at elever spontant skaper relasjoner mellom kropp og musikk, mellom kropp og lærer, mellom kropp og andre elever, og også mellom kroppen og fiolin og bue. Kroppen er relasjonell, og grensene mellom egen og andres kropper kan oppleves som utvasket i denne mektige evnen til intersubjektivitet. Også når kroppen retter seg mot fiolin og bue «svarer» kroppen på fiolinens «henvendelse». Et eksempel på dette er når elevene intonerer, hvor både taktil persepsjon og reversibilitet er viktige aspekter i tillegg til auditiv og motorisk persepsjon, som man tradisjonelt ofte ser på som de sentrale perseptuelle momentene i intonasjon. Kroppen er altså i stand til å reflektere over og tilpasse sine handlinger, og det er den taktile informasjonen som utgjør grunnlaget for det muskulære og auditive. Selv små barn er i stand til å erfare og forstå kroppslig i slike prosesser. Grensene mellom kroppen og instrumentet som en nybegynner møter blir etter hvert utvasket, og fiolin og bue kan da oppleves som å være en del av kroppen – noe som er ønskelig i utviklingen mot et ubesværet forhold til instrumentet.

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan kan elevens kroppslige atferd og uttrykk forstås som meningsbærende i strykerundervisning?

..... et fenomens mening er dets faktiske og potensielle relasjoner til andre kvaliteter, ting, begivenheter og opplevelser (Johnson, 2007, s. 265).

Kroppslig atferd og kroppslige uttrykk kan forstås som meningsbærende fordi de har kroppslig forbindelse til elevens omgivelser; til opplevelser, andre mennesker og ting. Eleven viser en naturlig trang til å interagere med omgivelsene, og fellesaktiviteter preget av kroppslig aktivitet, gjentakelse og ritualer gir mening. Svaret på dette forskningsspørsmålet er i høy grad sammenfallende med svaret på forskningsspørsmål 1, og det som omhandler intersubjektivitet. Kroppslig atferd og uttrykk er med på å formidle elevens behov, noe som er av betydning for både læreren og eleven. Elevene viser ved kroppen at de vil forstå, vil mestre, de har en kroppslig «beredskap» for å forstå sammenhenger mellom musikk og bevegelse, og de er selv med på å skape mening ved sine bevegelser (bevegelsesintensjonalitet). Kroppslig bevegelse kan også skape fysiske metaforer som bidrar til både kroppslig og konseptuell forståelse i fiolinspilling.

Kinestetisk og taktil bevissthet bidrar sammen til kroppslig erfaring som fører til at fiolin og bue oppleves som en forlengelse av kroppen – noe som i sin tur gir en dyptgående mestringsfølelse. Når en elev viser misnøye ved synlig kroppslig atferd, gir også det mening og retning *til undervisningen, og til læreren*. Det forteller som oftest at eleven ikke forstår. Å forstå betyr ofte å oppleve harmoni mellom intensjonen bak en handling, og utførelsen av handlingen. (Løkken, 2018, s. 38). På nærmest motsatt vis kan en elev være «i læringsmodus» i en undervisningssituasjon uten at kroppsspråket og mimikken signaliserer at dette er tilfelle. Elevenes meningsopplevelse ser ut til å være koblet til en forståelse av kroppen som en enhet, noe som viser seg ved at de ikke liker å øve på ett og ett moment om gangen i et stykke. De yngste elevene vil helst spille stykket fra begynnelse til slutt, og overlater til kroppen å ordne opp i helheten.

Forskningsspørsmål 3:

På hvilke måter blir undervisningen påvirket av elevenes kroppslighet?

Elevers kroppslige erfaring «berettiger seg selv» ved kroppslige uttrykk og artikulasjon, og er uten tvil med på å påvirke og legge føringer for undervisningssituasjonen. Som nevnt tidligere ser jeg grunner for å sidestille elevens kroppslige uttrykk med kroppslige *behov*. Jeg velger å kalle det behov fordi disse uttrykkene fremstår som så fundamentalt forankret i elevens livsverden i omgangen med instrumentet (uansett hva slags uttrykk), noe som i sin tur uunngåelig påvirker og styrer opplæringssituasjonen for både læreren, og andre elever – intersubjektivt, følelsesmessig og repertoarmessig. De kroppslige behovene legger føringer både for hva barna liker å gjøre og for hva de trenger for sin individuelle utvikling.

Hver elev påvirkes kroppslig av undervisningen, og hver elev påvirker også undervisningen på forskjellige måter ved sin kroppslighet. Dette kan få mange slags utfall for undervisningen, både positive og negative, noe som elevene ser ut til å innlemme i en følelsesmessig sameksistens. Men kroppslige uttrykk, selv de med «utagerende» preg, trenger ikke å være forstyrrende for elevene. De deler fokus, følelser og intensjoner, og gjør dem til intersubjektive opplevelser på en naturlig og ukomplisert måte som for det meste er med på å berike undervisningen.

7 Mot et utvidet syn på kunnskap i strykerundervisning?

Det kan se ut som at tiden er moden for flere – og nye – innspill til kunnskapsgrunnlaget i strykerpedagogikk, slik Lyngseth (2017a, b) antyder og som også utgjør det overordnede formålet med studien min. Vi opplever i vår tid en voksende interesse for kroppens betydning – også med fenomenologiske fortegn – fra forskere på forskjellige fagfelt (Engelsrud, 2015; s. 30; Osnes, 2021, s. 43-44). Men når det gjelder instrumentalpedagogikk ser det ut til at en «bodily turn» lar vente på seg, både innen forskning og i undervisningspraksis.

7.1. Implikasjoner for praksis

Hvordan kan man da legge til rette for undervisningsformer hvor elevens kroppslighet ivaretas? Først og fremst ved å være lydhørt overfor den kroppslige kommunikasjon som trer frem i undervisningssituasjonen. En grunnleggende metodikk (som bør være gehørorientert) for undervisningen er nødvendig, men hånd i hånd med dette går ivaretagelse av det perseptuelle mangfold, elevens kontekst, og ikke minst i hennes forkunnskaper – hennes livsverden. Å snakke om at eleven har forkunnskaper i 4-5-års alder er en uvant tanke for mange. Det gjelder å ikke undervurdere elevens grunnleggende ferdigheter, men heller utforske hva de faktisk består i, og prøve å utvikle dem (Holgersen, 2002, s. 221; Lyngseth, 2017c, s. 180).

Utfordringen ligger i å ikke se barndommen som et forstadium til å bli voksen, men snarere se barns uttrykk og handlemåter som meningsfulle, og ikke mangelfulle (Holgersen, 2002, s. 49). Dette innebærer blant annet en erkjennelse av at bevegelseskompetansen finnes hos eleven – og ikke i undervisningens metodikk (Engelsrud, 2015, s. 121). Jeg vil tilføye at en stor del av potensialet for utvikling da også rimeligvis er å finne hos eleven. Kroppslige uttrykk og kroppslige reaksjoner ser ut til å utgjøre sentrale markører for hva eleven kan, og hvordan eleven bør bli møtt, i samspill med en gjennomtenkt metodikk. Kroppen og elevens kroppslige forståelse banker uansett på døren i undervisningssituasjonen – og spør om å få lov til å komme først.

Å følge en på forhånd oppsatt plan med teoretisk innhold, hvor man gjennomgår ett og ett moment av gangen i en forutbestemt rekkefølge (Holgensen, 2002, s. 66-67, 221), kan virke som en form for overstimulering på små barn – eller i mine øyne paradoksalt nok som understimulering, fordi kroppen ikke forstår. Eleven kan oppleve dette som å bli invadert og kan da reagere på forskjellige måter, for eksempel ved å snu seg vekk, begynne å vandre med blikket eller trekke seg unna – som vist i undersøkelsen. Dette er ofte en måte å signalisere ubehag på, et ubehag fordi kroppen ikke forstår. Plutselige reaksjoner fra elever i timen har ofte å gjøre med tid; for lite eller for mye tid til å få utforsket på kroppens egne premisser (jfr. vitalitetsformer), noe som unektelig påvirker undervisningen.

Tilstedeværelse, tålmodighet og tilgang til et rikt repertoar av øvelser og bevegelsesleker er nøkkelord i pedagogens virksomhet. På den måten er det mulig å gi flest mulig elever tilgang til et rikt perseptuelt mangfold, noe som i sin tur stimulerer til kroppslig forståelse. Anne-Berit Halvorsen (2005a, b, 2009, 2018) har samlet og tilrettelagt et omfattende repertoar av sangleker og øvelser som stimulerer til bevegelse og til teknisk utvikling på instrumentet. Rikelig tilgang til lek og bevegelse er (paradoksalt nok) ofte en kilde til å skape orden, ved at elevene får utløp for sitt *behov for* bevegelse og retning. Gjentakelse og ritualer ved rim og regler er også viktige innslag som skaper trygghet, glede og gjenkjennelse i undervisningen. Men viktigst er å være åpen for det som foregår i den enkelte elevs kroppslige væren, og hvordan eleven opplever situasjonen. Det er dette som må utgjøre omdreiningspunktet i undervisningen, og som gir innsikt i hva som er meningsfullt for eleven.

Hvis man kan klare å se skillet mellom kropp og bevissthet som utvasket, ved å ta på alvor elevens kroppslige artikulasjon, skapes mulighet for ivaretagelse av både prerefleksiv og refleksiv forståelse, som utgjør to sider av samme sak. Også de yngste barna har vist at de forholder seg til begge disse bevissthetstypene i en kontinuerlig vekselvirkning (Lyngseth, 2017). Elevenes førrefleksive kunnskaper står altså ikke i et motsetnings-forhold til konseptuell og teoretisk kunnskap, og de kan aldri erstatte hverandre. De kompletterer hverandre (Juntunen & Hyvönen, 2004, s. 207-208).

Spørsmålet blir da om man kan utlese hvor eleven befinner seg i landskapet førrefleksiv-refleksiv forståelse, og om det er viktig for læreren å vite? Man har kun begrenset innsyn i hvordan unge elever persiperer (jfr. amodal persepsjon), og elevene har ikke utviklet et

«apparat» for å forholdes seg til et skille mellom kropp og bevissthet, og det finnes med andre ord ikke noe svar på spørsmålet. I lys av dette blir pedagogens hovedoppgaver å bruke sine kunnskaper, sin fornuft og sin erfaring for å forsøke å utlese hva eleven trenger. Å ha et holistisk blikk på elevens livsverden hvor man ikke skiller mellom «fysiske og mentale kvaliteter» (Stoltz, 2015, s. 474) bør da være et godt utgangspunkt.

Det er vanlig praksis i kulturskoler å gi fiolinundervisning *enten* i gruppe *eller* som individuell undervisning. Feltundersøkelsen i min studie bekrefter verdien av å tilby begge disse undervisningsformene for å kunne ivareta både intersubjektive og individuelle behov knyttet til kroppslighet hos elevene.

7.2. utfordringer knyttet til prerefleksivt pregede tilnærminger i strykerundervisning.

I min egen praksis opplever jeg med jevne mellomrom skepsis fra foreldre til barn som mottar gehørorientert undervisning. Dette bunner ofte i en engstelse for at barnet ikke skal lære «ordentlig» på grunn av fraværet av noter i begynnerfasen, og på grunn av den lekpregede tilnærmingen, hvor bevegelse og herming utgjør sentrale momenter, og hvor fiolin og bue ikke er i bruk i deler av timen. Det kan se ut som at mange foreldre altså ser seriøs strykeropplæring som ensbetydende med noteopplæring fra første time – eller gjerne før.

I noen grad møter jeg skepsis også hos kolleger og ledelse i kulturskolen, basert på samme form for uro for at elevene ikke skal motta en «tilstrekkelig» konseptuell opplæring. Denne uroen er nok i høy grad knyttet til opprettholdelsen av den kulturelt innskrevne splittelsen mellom kropp og tanke i vår kultur, og som en følge av dette et spenningsforhold mellom den vestlige skriftsentrerte musikkulturen (Varkøy, 2008) og kroppens (forsiktige) inntog i pedagogikken. Kroppen har ifølge dette synet lavere status enn teoretisk musikalsk forståelse. Men hvis kroppen ikke forstår og ikke blir forstått, ser det ut som at den grunnleggende forståelsen hos eleven uteblir, og man risikerer at eleven mister motivasjon for musikkutøvelsen.

7.3. Avslutning

I denne studien har jeg utforsket kroppen som fenomen, og problemstillingen har vært:

Hva betyr kroppen og kroppslighet for unge strykerelvers opplevelse av undervisningen?

Jeg har ved videoobservasjon beskrevet og fortolket seks unge fiolinelevers kroppslighet, i gruppe- og individuell undervisning. Med valget av kroppsfenomenologi som overordnet inspirasjonskilde har jeg avgrenset meg innenfor en fag- og vitenskapsteoretisk kontekst som også har påvirket metodevalg. Teoritilfanget har hovedsakelig vært preget av skandinavisk forskning og litteratur, fra flere fagområder.

Ved å ha med meningsbegrepet i et av forskningsspørsmålene antyder jeg at jeg i utgangspunktet hadde tanker om at kroppen er meningsbærende i strykerundervisning. Jeg har i rikt monn fått dette bekreftet, både ved empiri og teori. Meningsbegrepet er i vår kultur oftest gjennomsyret av et refleksivt preget forståelsesmodus, hvor man ser kroppen som objekt, noe som er synlig i både undervisningspraksis, i fagplaner og i kunnskapsgrunnlaget. Dette forholdet har blitt utfordret gjennom oppgaven, og har tatt opp større plass enn jeg hadde forutsett, samt tilført oppgaven et diskursivt preg – noe jeg ser som en naturlig følge av resultatutviklingen.

7.3.1. Oppsummering av funn

Med de samlede resultatene for hånden mener jeg at det finnes grunner for å hevde at kroppen og kroppslighet har stor betydning for, og på avgjørende måter kan være med på å påvirke unge fiolinelevers opplevelse av undervisningen. Dette kan sammenfattes slik:

– Barn skiller ikke mellom kropp og bevissthet i fiolinundervisning. Spesielt ved bevegelse og bevegelsesintensjonalitet tydeliggjøres det at kropp og bevissthet utgjør en enhet, de er sammenvevde, noe som har direkte innvirkning på hvordan elevene forstår og opplever undervisningen, og for hvordan de håndterer fiolin og bue.

– Kroppslighet viser seg ved iboende evne til intersubjektivitet; barn skiller heller ikke mellom kropp og omgivelser. De skaper spontant relasjoner mellom kropp og instrument, kropp og musikk, kropp og lærer, og mellom kropp og andre elever. Å utvikle fiolinteknikk er basert på forholdet mellom kropp og instrument ved taktile, motoriske og auditive prosesser i samspill.

– Det råder ikke et motsetningsforhold mellom kroppslig (førteoretisk) og konseptuell (teoretisk) bevissthet. Disse bevissthetstypene er avhengig av hverandre og til sammen utgjør de en helhet. Med andre ord er både kroppslig og konseptuell forståelse naturlig til stede samtidig hos eleven i fiolinopplæring, og elevens bevissthet skifter kontinuerlig mellom dem. Essensen i dette funnet består i at de kroppslige perspektivene imidlertid ofte får for lite oppmerksomhet i fiolinundervisning for barn og unge.

7.3.2. Kritiske refleksjoner

I enhver studie er det viktig å se kritisk på eget arbeid. I dette inngår å stille spørsmålet om jeg har undersøkt det jeg hadde som mål å undersøke. Troverdigheten i en studie hviler både på metodiske valg, forskerens bevissthet på sin egen rolle og sist, men ikke minst, på etiske betraktninger. Jeg har forsøkt å ivareta alle disse momentene, og jeg har gjort et oppriktig forsøk på å ha et eksplisitt forskerblikk på tema i oppgaven, med stadige påminnelser til meg selv om å ha et distansert forhold til min forforståelse. Når dette er sagt vil jeg minne om at selve kimen til denne studien springer ut fra min lange erfaring fra fiolinundervisning og mine tanker om hvordan kroppen har innvirkning på læringsprosessen. I tillegg melder seg tanker fra min erfaring i mitt andre fagfelt, psykiatri, og dens nyeste forskning på kroppens betydning for selvopplevelse, integritet og recovery (tilfriskning).

Funnene i studien min bygger på subjektive erfaringer hos en liten gruppe mennesker, og er dermed bare i begrenset grad generaliserbare. Ved å avgrense på denne måten har jeg hatt mulighet til å komme fenomenene så nær som det forventes i forskning med fenomenologiske fortegn. Jeg kunne ha utført undersøkelsen på mange andre, mer «effektive» måter, men hadde da sannsynligvis mistet noe av det sentrale i prosessen, å komme nær elevenes livsverden. På den andre siden mener jeg i ettertid å kunne utlese av empirien at undersøkelsen kunne ha blitt utført med *enda* færre elever for å få en mer fortettet innsikt i problemstillingen. Det jeg vil formidle er at jeg kanskje har favnet om vel mange perspektiver samtidig. I noen grad ser jeg dette som en naturlig følge av utviklingen i analysen. Samtidig ser at jeg kunne forholdt meg mer strikt til hva jeg opprinnelig annonserte som sentralt å undersøke. For eksempel kommer ikke representasjonen av flere alderskategorier og hva som er (kroppslig) spesifikt for dem, helt til sin rett.

Det har til tider følt som en balansekunst å befinne seg mellom det fenomenologiske utgangspunktet og det spesifikt strykerfaglige i utforskingen av oppgavens tema. Utfordringen har bestått i at fagkombinasjonen i tema er nærmest utforsket, og at jeg dermed har hatt begrenset tilgang til teori som er spisset mot mitt tema, og dermed også begrenset tilgang til underlag for meningsutvikling. Det har på den andre siden åpnet for en rekke forståelseshorisonter, og jeg har i lyset av dette stilt meg selv flere spørsmål. Hvor inngående skulle jeg beskrive fiolinspesifikke momenter i møte med kroppsfenomenologien? Hvem skal forstå formidlingen av tema? Spørsmålene har ført til tilpasninger og redigering av både problemstilling og forskningsspørsmål i forsøk på å finne frem til det optimale. Jeg har neppe funnet frem til det optimale, men ser likevel at det har hatt verdi å belyse mitt valgte tema slik jeg har gjort – prosessen har vært både lærerik og spennende.

7.3.3. Videre forskning

Min forhåpning er at denne oppgaven kan utgjøre et aldri så lite bidrag til kunnskapsgrunnlaget i strykerpedagogikk ved at jeg synliggjør perspektiver på strykeropplæring som tidligere er lite utforsket. Det er kroppen som stiller spørsmålene i fenomenologisk forskning, sier Österling Brunström (2015, s. 52). Jeg har ikke funnet noen entydige svar på kroppens spørsmål i min forskning, snarere flere spørsmål. Men kanskje er det slik at forskningen på dette feltet trenger nettopp flere spørsmål? Og fremfor alt er det behov for at spørsmålene som stilles adresseres - noe som ifølge Lyngseth (2017a) gjøres i altfor liten grad og fører til at den enkelte lærers subjektive smak og det vi kaller «tradisjonen» i altfor høy grad blir styrende i undervisningen ved kulturskoler i Skandinavia. Kroppsfenomenologi er på ingen måte den eneste saliggjørende innfallsvinkelen for ivaretagelse av kroppslighet. Jeg har antydnet at for eksempel sosiokulturell læringsteori ved sin intersubjektive tilnærming også kan være et annet spennende utgangspunkt for forskning med kroppen som tema.

Av all den rike erfaring jeg har fått fra arbeidet med oppgaven vil jeg trekke frem at den levde kroppen er fascinerende, besitter kunnskap på et «dypere» plan enn konseptuell kunnskap, og fremfor alt – at kroppen er kompleks. Vi kan tenke om kroppen, men ikke uten kroppen (Engelsrud, 2015, s. 147), verken i fiolinundervisning eller ellers i livet. Kroppslighet knyttet til strykerundervisning fortjener utforsking som kan bidra til å påvirke både kunnskapsgrunnlaget og etablert undervisningspraksis slik at elevens kroppslighet og kroppslige forståelse i høyere grad kan bli vurdert som en verdifull ressurs i undervisningen.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (3. utgave). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. & Løkken, G. (2007). Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I K. Steinholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (s. 556-570). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, A. (Red.) (2019). *Kroppen som fundament for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Björkvold, J-R. (2014). *Det musiske menneske*. 9. utgave. Oslo: Freidig forlag.
- Blix, H. S. (2012). *Gryende musikk literacy. Unge instrumentalelevers tilegnelse av musikk literacy i lys av sosiokognitiv teori om læring*. (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Bonde, L. O. (2009). *Musik og menneske. Introduktion til musikkpsykologi*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Calissendorf, M. (2005). «Om man inte vill spela – då blir det jättesvårt». *En studie av en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel*. (Doktoravhandling), Örebro universitet, Örebro.
- Christophersen, C. (2005). Kroppen i musikkpedagogikken. I B. Bjøntegaard, I. M Hanken & E. Nesheim (Red.), *Flerstemmige innspill 2004-2005*. NMH-publikasjoner. (s.83-93). Oslo, Norges Musikkhøgskole.
- Cochrane, A. (2010). *Gehørsbaserad fiolundervisning*. (Examensarbeite). Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Dant, T. (2005). *Materiality and society*. Berkshire, England: Open University Press.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014). Personopplysninger, konfidensialitet og anonymisering. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/etiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett/personopplysninger-konfidensialitet-og-anonymisering/>
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Engelsrud, G. (2015). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eurbanks, K. (2015). *Essays in the Theory and Practice of the Suzuki Method*. (PhD). CUNY Academic Works. Hentet fra http://academicworks.cuny.edu/gc_etds/915.
- Fink-Jensen, K. (1998). Læring og musikalske uttryksformer i en børnehave. I F. V. Nielsen, H. Jørgensen, B. Olsson (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok, 1998*. Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Fink-Jensen, K. (2003). Den forskende lærer i et fenomenologisk perspektiv. I H. Rønholt, S-E Holgersen, K. Fink- Jensen, A-M. Nielsen (Red.), *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. (s. 241-280). Institutt for idræt. København: Forlaget Hovedland.
- Fink-Jensen, K. (2006). Hermeneutiske perspektiver på musikalsk samhandling. I F.V. Nielsen & S. Graabræk Nielsen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Årbok 8, 2006. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Fjelstad, M. Y. (2017). *Kva lærer El Sistema-elevar? Fem fiolinpedagoger om sammenhengen mellom kompetansen til ei gruppe El-Sistema-elevar og undervisningsforma gruppeundervisning*. (Masteroppgave), Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Flensborg, K. & Oberborbeck, I. (1992). *Eventyrdans*. Aarhus: noder.dk
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunns- humaniora, jus og teologi (2006). De nasjonale forskningsetiske komitéer. Forskningsetikk.no. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Glesne, C. (2006). *Becoming Qualitative Research. An Introduction*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hallam, S. (2017). *Music Psychology in Education*. London: Bedford Way Papers.
- Halvorsen, A-B. (2005a). *Feleleken, Leker og øvelser for bue- og fiolinteknikk i startfasen. Idébok for pedagoger og foresatte*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Halvorsen, A-B. (2005b). *Lek for livet. Bok 1. Idébok for pedagoger og foreldre. For enkelt- og gruppeundervisning*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Halvorsen, A-B. (2009). *Attekatterytme. Lek med rytmebilder*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Halvorsen, A-B. (2015). *Lek for livet, bok 2. Idébok for pedagoger og foreldre. For enkelt- og gruppeundervisning*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Haugen, S. (2018). Barnehagen – arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet. I S. Haugen, G. Løkken, M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (s. 49-68). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haugen, S., Løkken, G., Røthle, M. (2018). Hvordan blir småbarnspedagogikk til? I S. Haugen, G. Løkken, M. Røthle (Red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (s. 13-27). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hohr, H. (2016). Erfaring som menneskets måte å være på. I: O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.). *Pedagogiske fenomener. En innføring*. (s. 98-104). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Holgersen, S-E. (2002): *Mening og deltagelse. Iagttagelse av 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning.* (Doktoravhandling), Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Holgersen, S-E. (2003). Deltagelse som fenomen. I: H. Rønholt, S-E Holgersen, K. Fink-Jensen & A-M Nielsen: *Video i pedagogisk forskning- krop og udtryk i bevægelse.* København: Forlaget Hovedland.
- Holgersen, S-E. (2006). Den kropslige vending. En fænomenologisk undersøgelse af musikalsk intersubjektivitet. I: F.V. Nielsen & S. G. Nielsen (Red.). *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, (s. 33-53). Årbok 8, 2006. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Jaques-Dalcroze, É. (1920/1997). *Rytm, musik och utbildning.* Svensk oversettelse. Stockholm: KMH-förlaget.
- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi – et essay i vitenskapsteori. I Norsk forening for musikkterapi, tidsskrift, 2016:2. Hentet fra <https://www.musikkterapi.no/2-2016/?category=Fagfelleverdert+artikkel>
- Johansson, K., (2017). Gjentakelse i musikkterapi. En kvalitativ instrumentell multipel casestudie. (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding.* Chicago: University of Chicago Press.
- Juntunen, M.-L. (2002). The Practical Applications of Dalcroze Eurhythmics. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 6 (s.75-92.)
- Juntunen, M.-L., Hyvönen, L., (2004). Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21(2), 199-214. Hentet fra: <https://doi.org/10.1017/S0265051704005686>
- Keller, K. (1995). Kroppen giver mening. I: *Psykolog Nyt*, nr. 14, s 6-9. Hentet fra <http://www.livsverden.dk/pub/Keller.K.1995.Kroppen.giver.mening.pdf>
- Kreitman, E. (1998). *Teaching from the balance point. A Guide for Suzuki Parents, Teachers and Students.* Western Springs, IL: Western Springs School og Talent Education.
- Krogstad, A. (2018). De yngste barnas språk. I: S. Haugen, G. Løkken, M. Røthle, *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske betraktninger.* (s.102-118), Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju.* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By.* Chicago: University of Chicago Press.
- Lilliestam, Lars (1995). *Gehörsmusik. Blues, rock och muntlig tradering.* Göteborg: Akademiförlaget.

- Lyngseth, Ø. (2017a). Strygerspillet's fænomenologi. Indledende undersøgelser til en fænomenologisk fundert strygerpædagogik. Et fænomenologisk bidrag til den praktiske musiske pædagogik. (Artikkel i doktorgradsavhandling: *Strygerspillet's epistemologi*, 2017). Aarhus universitet, Danmark.
- Lyngseth, Ø. (2017b). Instrumentalundervisningens problem. En kritik af fraværet af instrumentalpædagogisk grundlagsforskning. (Artikkel i doktorgradsavhandling: *Strygerspillet's epistemologi*, 2017), Aarhus universitet, Danmark.
- Lyngseth, Ø. (2017c). Mesterlære – en analyse af forholdet mellem viden, kunnen og forståelse – med referencer til den musikpædagogiske mesterlærepraksis. (Artikkel i doktorgradsavhandling: *Strygerspillet's epistemologi*), Århus universitet, Danmark.
- Lyngseth, Ø. (2018). Hvorfor er det behov for instrumentalpædagogisk forskning? Hentet fra: <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=www.musikskolen.dmpf.dk.&ie=UTF-8&oe=UTF-8>
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Løkken, G. (2018). Toddleren som kroppssubjekt. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske betraktninger*. (2. utgave, s. 31-45). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. (Colin Smith, overs.). London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Øyet og Ånden*. Oslo: Pax forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The visible and the Invisible*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Molander, B., (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nielsen, F.V. (2008). *Almen musikkdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk forlag.
- Nivbrant Wedin, E., (2011). *Att spela med hela kroppen. Rytmik och motorik i undervisningen*. Stockholm: Gehrmans musikförlag.
- Norske Akademis Ordbok, NAOB (2021, 20 februar). Hentet fra www.naob.no
- Norsk Suzukiforbund, NSF (2020, 5 oktober). Hentet fra www.norsuzuki.no

- Norsk kulturskoleråd (2016). Rammeplan for kulturskolen – mangfold og fordypning. Trondheim: Norsk kulturskoleråd. <https://www.kulturskoleradet.no>
- Osnes, H., (2021). *Kroppslig litterasitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1997). Hentet fra <https://lovdata.no>
- Polanyi, M. (1966/2000). *Den tause dimensjon. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus forlag.
- Rasmussen, T.H. (1996). *Kroppens filosof. Maurice Merleau-Ponty*. København: Semiforlaget.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. 2 utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønholt, H. (2003). Didaktiske irritasjoner. I: S-E Holgersen, K. Fink-Jensen, A. M. Nielsen (Red.). *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. København: Forlaget Hovedland, Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Røthle, M. (2018). Møtet med de lekende barna. I: S. Haugen, G. Løkken, Monica Røthle. (Red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (Kap 7. s. 121-141). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skårderud, F., Haugsgjerd, S., Stänicke, E. (2010). *Psykiatriboken. Sinn-kropp-samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stern, D.N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stern, D.N. (2010). *Vitalitetsformer. Dynamiske opplevelser i psykologi, kunst, psykoterapi og utvikling*. København: Hans Reitzels forlag.
- Stoltz, S.A. (2015). Embodied Learning. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 47, No. 5, 474-487). Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.879694> .
- Suzuki, S. (2018). *Violin School, volume 1*. International Suzuki Association. Alfred Music. Summy-Birchard, Inc.
- Søbstad, F. (2018). Småbarns humoropplevelse. I S. Haugen, G. Løkken, M. Røthle, *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (Kap. 10, s. 178-195). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Trondalen, G. (2004). *Klingende relasjoner. En musikkterapistudie av «signifikante øyeblikk» i musikalsk samspill med unge mennesker med anoreksi*. (Doktoravhandling). Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Universitets- og høyskolerådet, 2020. Hentet fra <https://www.uhr.no>
- Van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience. Second Edition. Human Science for an action sensitive pedagogy*. Routledge, 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN711 Third Avenue, New York, NY 10017, USA.

- Varkøy, Ø. (2008). Øre og Øye. Tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet. I F. V. Nielsen, S. Graabræk Nielsen og S-E Holgersen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 6, 2008*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap: en studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse*. (Doktorgradsavhandling). Oslo, Norges musikkhøgskole.
- Vist, T. (2018). I lyden bor barnet, i barnet bor lyden. Om små barns forhold til musikk. I: S. Haugen, G. Løkken, M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (2. utgave. s. 85-101). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wittek, L. & Brandmo, C. (2014). Ulike tilnærminger til læring – et historisk riss. I J. Heldal Stray & L. Wittek (Red.) I *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 113-130). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. København: Roskilde universitetsforlag.
- Østerberg, D. (1994). Innledning. I: Merleau-Ponty, M. *Kroppens fenomenologi*. (1945/1994), (s. V-VII). Oslo: Pax forlag.
- Österling Brunström, J. (2015). *Kropp, görande och varande. En fenomenologisk studie*. (Doktoravhandling). Örebro universitet, Örebro.

Vedlegg

Vedlegg 1: Noteeksempel Twinkle variasjoner

25

1 Twinkle, Twinkle, Little Star Variations

Variations of "Ah, vous dirai-je, maman" Variationen über „Leuchte, leuchte kleiner Stern“
Variaciones de "Brilla, brilla, estrellita"

S. Suzuki

A

B

C

etc.

etc.

D 

F 

Theme

Thème Thema Tema



- Note: Au 1^{er} point, très important forte et bien le 1^{er} la, "Thème/Theme" using the names of the notes in their own language.
- Note: A ce stade il est important que les enfants chantent le thème d'abord, sans flûte, comme avec les notes dans leur propre langue.
- Bemerkung: Es ist wichtig, im 1. die Kinder, das Thema des „Pavane et Adieu“ mit der Notennamen ihrer eigenen Sprache zu singen.
- Note: En esta etapa es importante que los niños canten la canción "Estrellita" utilizando los nombres de las notas en su propio idioma.

Vedlegg 2 Eksempel på bue- og rytmeøvelser

21

Bowing and Rhythm Exercises

Coups d'archet et exercices rythmiques Strich- und Rhythmus-Übungen
Golpes de arco y ejercicios rítmicos

[Rhythm Exercises]

First, work on each of the following rhythms by clapping or clapping words.
Pratiquer ces rythmes, travailler chacun des rythmes suivants en frappant ou en frappant les mains.
Cada uno de los ritmos siguientes por golpes de arco o golpeando las manos.
Primero practique cada uno de los ritmos siguientes con palmadas o tocando la mano.

A  B  C  D  E 

 = down-bow  = up-bow  = fingered bow  = pencil bow
 = Abwärts  = Aufwärts  = angeleitet gespielt  = wie ein Bleistift
E String **Corde de mi** **E-Saite** **Cuerda mi**

A 

A String **Corde de la** **A-Saite** **Cuerda la**



- Play in the middle of the bow in the upper half of the bow with small bow strokes. Stop the bow after each \downarrow (up-bow note) without pressing into or lifting the bow off the string.
- Jouer au milieu de l'archet avec des coups d'archet courts. Arrêter l'archet après chaque \downarrow (note), sans vers le presser dans la corde et sans la soulever.
- Spiele in der Mitte des Bogens mit kurzen Strichen. Stoppe den Bogen nach jeder \downarrow (Aufwärtsnote) ab, ohne die Saite zu überdrücken oder den Bogen von der Saite abzuheben.
- Toca en el medio del arco con golpes de arco cortos. Para el arco después de cada \downarrow (corchea) sin presionar o levantarle de las cuerdas.

Play the following exercises (B, C, D and E) also on the A string.
Joue les exercices suivants (B, C, D et E) également sur la corde de la.
Spiele die folgenden Übungen (B, C, D und E) auch auf der A-Saite.
Jogue los ejercicios siguientes (B, C, D y E) en la cuerda la también.

B 

- Stop the bow after the \downarrow (eighth note), and then play the next note.
- Arrêter le Bogen bei der \downarrow (Achtelnote) und spiele danach die nächste Note.
- Stop the bow after the \downarrow (down eighth), and then play the next note.
- Para el arco en el \downarrow (ochoavo de corchea) y luego toque la siguiente nota.

C 

- Stop the bow after the \downarrow and play the \uparrow (sixteenth notes) with small bow strokes.
- Arrêter le \downarrow arrêter l'archet et jouer les \uparrow avec de petis coups d'archet.
- Stop the bow after the \downarrow and play the \uparrow (Sixzehntelnoten) mit wenig Bogen.
- Para el arco después de \downarrow y toque los \uparrow (seiscorcheas) con golpes de arco cortos.



- $\text{♩} \text{♩} \text{♩}$ (triplets) should be played as a group of three equal notes per bow. • Jouer le $\text{♩} \text{♩} \text{♩}$ (trioles) en trois notes égales dans le temps.
- $\text{♩} \text{♩}$ (triplen) hier werden immer drei gleichmäÙige Noten im 3:1-Verhältnis.
- Das $\text{♩} \text{♩}$ (dreifache) hier, je zu drei gleichen Noten in gleichen Abständen.



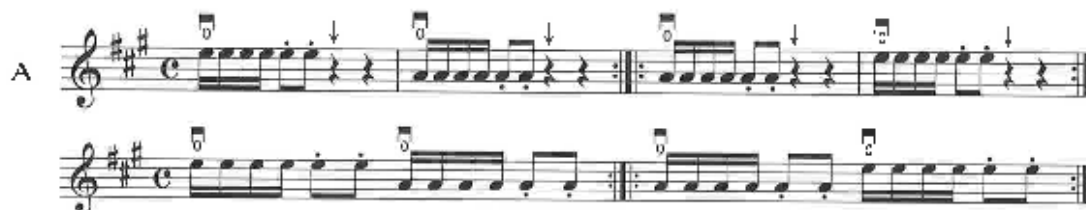
- Play each $\text{♩} \text{♩} \text{♩} \text{♩}$ as a rhythmic unit followed by an exact repetition. • Jouer chaque $\text{♩} \text{♩} \text{♩} \text{♩}$ comme une unité rythmique suivie d'une répétition exacte.
- Nun bilden jede Viereckgruppe $\text{♩} \text{♩} \text{♩} \text{♩}$ eine Einheit. Spiele zwei Viereckgruppen hintereinander aus. • Dopo cada $\text{♩} \text{♩} \text{♩} \text{♩}$ come una unità ritmica seguita da una ripetición idéntica.

[Changing Strings]

Changement de cordes Der Saitenwechsel! Cambio de cuerdas

- When changing from one finger to another, let the hand lead the bow. When returning to the E string, let the string lead.
- Pour changer de la corde n° 1 à la corde n° 2, laissez guider l'archet. En revenant sur la corde n° 1, laissez guider la corde.
- Beim Saitenwechsel, vorzuziehen. A-Saiten führt die Hand den Bogen. Rückwärts (von der A zum E-Saiten) führt der Hiltbogen.
- Para cambiar de la cuerda n° 1 a la cuerda n° 2, deje que la mano guíe el arco. Cuando regresa a la cuerda n° 1, que el arco guíe el movimiento.

- Stop the bow first, then change quickly back.
- Arrêter d'abord l'archet. Puis changer rapidement sa.
- Stoppe den Bogen, und wechsele E er gleich schnell.
- Primero, pare el arco. Luego cambie rápidamente.



- Próbuj: zawsze najpierw zatrzymać C, D and E.
- Próbuj: de la misma manera en las cuerdas C, D y E.
- Übe die Rhythmen C, D und E ebenso.
- Próbuj: de la misma forma con los ritmos C, D y E.

Vedlegg 3 Noteeksempel Lightly Row

2 Lightly Row

Doucement à l'aviron Häschen klein Remando suavemente

Moderato

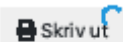
mf

Folk Song
Hänschen klein
Wälschli
Cassiope popular

- Si vous le souhaitez, préparez votre index pour la tierce inférieure de la corde 1.
- Act/Det'Archon après chaque note. Préparez le doigt pour la note suivante comme indiqué par le «.
- Lichte des Bogen nach jeder Note an. Bereite Deine Finger auf die nächste Note vor, so wie es neben dem Pfeil angezeigt wird.
- Prepare the arco después de cada nota. Prepare los dedos para la siguiente nota como lo indica la «.

Vedlegg 4 NSD vurdering

NSD sin vurdering

**Prosjekttittel**

Kroppslige aspekter i gehørsbasert strykeundervisning.

Referansenummer

553655

Registrert

20.03.2019 av Agneta Holmer Mæland - agneta.h.maeland@student.nmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Torill Vist, torillv@oslomet.no, tlf: 4795948907

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Agneta Holmer Mæland, agneta.h.maeland@student.nmh.no, tlf: 95930637

Prosjektperiode

01.05.2019 - 31.12.2019

Status

02.05.2019 - Vurdert

Vurdering (1)**02.05.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.04.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 5 Samtykke erklæring elever

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

*''Kroppslige aspekter i gehørsbasert stryke-undervisning''
En undersøkelse av hvordan barns persepsjon ved strykespill kan ha utgangspunkt i kroppslige forhold.*

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan barn som mottar strykeundervisning ''lærer med kroppen''. Undersøkelsen utgjør en del av min masteroppgave ved Norges musikkhøgskole. Elevene som er med er valgt ut fordi de spiller et strykeinstrument i gehørsbasert opplæring.

Hva innebærer det å delta i studien?

Jeg vil filme 3-4 undervisningstimer av samspillundervisning i løpet av mai-juni 2019 og eventuelt september-oktober 2019. Jeg vil også filme 2-3 barn/gruppe i individuell undervisning.

Jeg vil deretter bruke filmen som grunnlag for min analyse. I tillegg vil jeg intervjuere lærerne for de gruppene jeg filmer og vise utdrag fra filmene for dem. Det er mulig for foreldre/foresatte å få se intervjuguiden til lærerintervjuene på forespørsel.

Hva skjer med informasjonen om barna i gruppene; ditt personvern.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Filmene vil kun bli vist til lærerne for gruppene. Alle opplysninger om elevene vil bli anonymisert og de vil derfor ikke kunne bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni måned 2020. Alle data vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges musikkhøgskole, NMH og Oslo Met storbyuniversitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Agneta Holmer Mæland tlf 930 65 397 eller e-post: ahmaelan@online.no eller min veileder Torill Vist, professor ved OsloMet -storbyuniversitetet / Norges musikkhøgskole : torillv@oslomet.no tlf: 959 48 907

- Oslo Met - storbyuniversitetet ved Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen: personvernombud@oslomet.no

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Vennlig hilsen fra Agneta Holmer Mæland

Samtykke til å delta i studien

Jeg/vi har mottatt informasjon om prosjektet «Kroppslige aspekter i gehørsbasert strykeundervisning» og samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2020.

Jeg er villig til å la

_____ delta.
(navn på elev)

(signatur og dato fra foreldre/foresatte)

Leveres til elevens lærer

Vedlegg 6 Samtykkeerklæring foreldre

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

*''Kroppslige aspekter i gehørsbasert stryke-undervisning''
En undersøkelse av hvordan barns persepsjon ved strykespill kan ha utgangspunkt i kroppslige forhold.*

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan barn som mottar strykeundervisning ''lærer med kroppen''. Undersøkelsen utgjør en del av min masteroppgave ved Norges musikkhøgskole. Elevene som er med er valgt ut fordi de spiller et strykeinstrument i gehørsbasert opplæring. Som forelder/foresatt til barn som deltar i undersøkelsen er du delvis tilstede i rommet hvor undervisningen /video-dokumentasjonen foregår. Det er derfor nødvendig med ditt samtykke til å delta i studien, i tillegg til ditt samtykke for ditt barns deltagelse.

Hva innebærer det å delta i studien?

Jeg vil filme 3-4 undervisningstimer av samspillundervisning i løpet av mai-juni 2019 og eventuelt september-oktober 2019. Jeg vil også filme 2-3 barn/gruppe i individuell undervisning.

Jeg vil deretter bruke filmen som grunnlag for min analyse. I tillegg vil jeg intervju lærerne for de gruppene jeg filmer og vise utdrag fra filmene for dem. Det er mulig for foreldre/foresatte å få se intervjuguiden til lærerintervjuene på forespørsel.

Hva skjer med informasjonen om barna i gruppene; ditt personvern.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Filmene vil kun bli vist til lærerne for gruppene. Alle opplysninger om elevene og foreldrene vil bli anonymisert og de vil derfor ikke kunne bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni måned 2020. Alle data vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges musikkhøgskole, NMH og Oslo Met storbyuniversitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
- Agneta Holmer Mæland tlf 930 65 397 eller e-post: ahmaelan@online.no eller min veileder Torill Vist, professor ved OsloMet -storbyuniversitetet / Norges musikkhøgskole : torillv@oslomet.no tlf: 959 48 907

- Oslo Met - storbyuniversitetet ved Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen:
personvernombud@oslomet.no

- NSD, Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Vennlig hilsen fra Agneta Holmer Mæland

Samtykke til å delta i studien

Jeg/vi har mottatt informasjon om prosjektet «Kroppslige aspekter i gehørsbasert strykeundervisning» og samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2020.

Jeg er villig til å delta i studien/videodokumentasjon.

(navn, forelder/ foresatt)

Samtykke for deltagelse i studien for

(navn på elev) er tidligere gitt.

Svarslippen leveres til elevens lærer. Samtykke kan også gis pr e-post til barnets lærer, eller til Agneta Holmer Mæland, e-post: ahmaelan@online.no.

Vedlegg 7 Samtykkeerklæring lærere

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

''Kroppslige aspekter i gehørsbasert stryke-undervisning''
En undersøkelse av hvordan barns persepsjon ved stryke-spill kan ha utgangspunkt i kroppslige forhold.»

Til (navn på lærer-informanter)

Bakgrunn og formål

Jeg har for en tid siden forhåndsspurt dere om deltagelse i undersøkelse i forbindelse med min masteroppgave ved Norges musikkhøgskole. Jeg er svært takknemlig for at dere har gitt positive signaler med hensyn til å delta. Formålet med studien er å undersøke hvordan barn som mottar strykeundervisning ''lærer med kroppen''. Elevene som er med er valgt ut fordi de spiller et strykeinstrument i gehørsbasert opplæring. Dere utgjør en del av undersøkelsen ved å være lærere i video-opptak og ved å delta i kompletterende intervju.

Hva innebærer det å delta i studien?

Jeg vil filme 3-4 undervisningstimer av samspillundervisning i løpet av mai-juni 2019 og eventuelt september-oktober 2019. Jeg vil også filme 2-3 barn/gruppe i individuell undervisning.

Jeg vil deretter bruke filmen som grunnlag for min analyse. For å få et mest mulig fyldig forskningsmateriale vil jeg som nevnt også intervjuere dere lærere for de gruppene jeg filmer. Jeg har lagt ved intervju-guiden.

Hva skjer med informasjonen om elevene og dere lærere; ditt personvern.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Filmene med undervisningssituasjoner vil bli vist til dere lærere for gruppene, som underlag for intervjuene. Alle opplysninger om elevene, og om dere lærere vil bli anonymisert og de vil derfor ikke kunne bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni måned 2020. Alle data vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

Mål for oppgaven.

Målsætningen med oppgaven er todelt:

- Jeg ønsker å utforske hva kroppslige aspekter har å si for en god og allsidig undervisning. Jeg har et fenomenologisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt for studien.

- Jeg vil bidra til kunnskapsgrunnlaget i strykeundervisning.

Jeg kommer ikke til å ha fokus på elevenes nivå og/eller på hvordan lærerne utfører sin undervisning. Metodikk er heller ikke i fokus men jeg tar i min undersøkelse utgangspunkt i gehørsbasert undervisning. Undersøkelsen går altså ut på å utforske kroppslige/perseptuelle aspekter hos elevene.

Jeg er interessert i å undersøke elever i alderen 5-12 år. OBS! Dere skal ikke gjøre noe spesielt eller annerledes i deres undervisning når jeg er tilstede. Jeg skal utføre det hele så diskret som mulig. Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata, NSD. Foreldrene til

barna som vil bli filmet blir tilsendt info om undersøkelsen og rettigheter/personvern og må på forhånd godkjenne at deres barn blir med i undersøkelsen.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges musikkhøgskole, NMH og Oslo Met storbyuniversitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Agneta Holmer Mæland tlf 930 65 397 eller e-post: ahmaelan@online.no eller min veileder Torill Vist, professor ved OsloMet - storbyuniversitetet / Norges musikkhøgskole : torillv@oslomet.no tlf: 959 48 907

- Oslo Met - storbyuniversitetet ved Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen: personvernombud@oslomet.no

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Vennlig hilsen

Agneta Holmer Mæland

Samtykke til å delta i studien

Jeg/vi har mottatt informasjon om prosjektet «Kroppslige aspekter i gehørsbasert strykeundervisning» og samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2020.

Jeg er villig til / ikke villig til å delta i prosjektet. (Stryk det som ikke passer.)

(signatur og dato)

Leveres til Agneta Holmer Mæland
(Du kan også gi meg tilbakemelding om deltagelse pr e-post.)

Om Master i musikkpedagogikk

Masterstudiet i musikkpedagogikk gir en innføring i musikkpedagogisk forskningsarbeid og en faglig fordypning i musikkpedagogiske praksiser og problemstillinger.

Studiet samler musikk lærere med en sterk interesse for musikkfaget i formelle og uformelle praksiser, og som reflekterer, utfordrer og tenker nytt om musikkopplæring i alle deler av utdanningsløpet.

På Musikkhøgskolen er musikkpedagogikk et sterkt fagmiljø som omfatter Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM)

Om Norges musikkhøgskole

Norges musikkhøgskole er en vitenskapelig høgskole med Norges største fagmiljø innen musikk.

Vi utdanner instrumentalister, sangere, kirkemusikere, dirigenter, komponister, musikkteknologer, pianostemmere, musikkpedagoger og musikkterapeuter.

750 studenter og om lag 350 ansatte arbeider i en stor sjangerbredde som særlig omfatter klassisk, samtidsmusikk, jazz og folkemusikk.

På NMH kan studentene ta bachelor, master og doktorgrad i musikk – både utøvende og teoretiske emner. I tillegg tilbyr vi ettårsemner og videreutdanning fra 15 til 60 studiepoeng for dem som trenger faglig påfyll.

Masteroppgave i
musikkpedagogikk
Vår 2021



Norges
musikkhøgskole
Norwegian Academy
of Music