

Dansens Lärande

Gun Román

Bakgrund

Dans och Cirkushögskolan (DOCH) är en institution som erbjuder konstnärlig högskoleutbildning i olika områden i dans och cirkus, även på pedagogutbildningen har fokus legat på den konstnärliga delen av skolningen. DOCH har fantastiskt kunniga lärare och genom åren har jag kunnat se att vissa har haft idolstatus. Danslärarna har stor auktoritet och om man vill utveckla och få genomslagskraft i undervisningen, måste lärarna vara delaktiga. Jag sökte ett sätt att både beskriva pågående undervisning och dra in ”mina” lärare i modern/nutida dans i ett utvecklingsprojekt. (Jag var ansvarig huvudlärare i modern och nutida dans på Danspedagogutbildningen och lärarna arbetade i samma program) Studien skulle vara inledning till ett nytt samarbete om lärande i dans. Projektet startade utifrån ett behov av att driva på utvecklingen och utmynnade i två konstnärligt-pedagogiska utvecklingsprojekt, ett minnesprojekt och ett fältarbete, båda under titeln: Dansens lärande – Minne, Mästarlära och Kropp. Några av de frågor jag funderade kring var om den gamla mästarläran fortfarande dominerade undervisningen, hur läraarnas personliga minnen påverkade deras lärarroll och syn på undervisning och vilken plats konsten hade i dansteknikundervisning.

Teoretiska utgångspunkter

Minnen

Inom danspedagogiskt utvecklingsarbete på DOCH läggs ett tydligt fokus på att ta reda på idéer och frågor som berör studenter och lärare. Arbetsformer för att ta reda på vilka frågor som är aktuella kan vara olika slags diskussioner, livshistorier eller minnesberättelser. Genom kännedom om varandras bakgrund blir det lättare att diskutera pedagogiska förhållningssätt. Minnesmetoden är även ett arbetssätt främst inom kvinnliga forskargrupper, där forskaren ofta deltar på samma villkor som de övriga i gruppen. Minnena som skrivs ner kan vara fragmentariska, okontinuerliga och icke-linjära, ofta arbetar man med tema. Minnena skall handla om konkreta situationer och helst inte innehålla ”värderingar, känslor, klichéer och analys” då det läser vidare analys av temat (Widerberg, 1995:126). Widerberg skriver vidare att ”erfarenhet och minne kan inte skiljas från tolkning och en syn på jaget som något som blir till i denna process. Minnen är sålunda något man gör sig och formas av” (1995:151). En teknik för att nå närhet till temat men distans till sig själv, kan vara att skriva i tredje person. Metoden kräver tid och trygghet och finns ej det kan man som Widerberg betrakta metoden som en infallsvinkel och inte som en dogmatisk modell.

Det finns flera forskare som använder sig av minnesmetoden och deras huvudmotiv är värdet av att knyta an till tidigare medvetna och omedvetna erfarenheter (Belenky et. al., 1986; Widerberg, 1995). Tydligt är också att s.k. episodiska minnen kräver en emotionell komponent för att utveckla ett komplext minne. Enligt ovanstående citat från Widerberg skulle minnena helst inte innehålla känslor. Det talar emot värdet av att arbeta med episodiska minnen, samtidigt som episodiska minnen ofta är starka upplevelser och kräver inblandning av känslor. Genom att jämföra liknande upplevelser/minnen kan man finna minnets kärna. En stark upplevelse finns med oss hela livet. Hur vi minns beror på med vilka känslor vi har sparat minnet, en negativ känsla påverkar om vi vågar pröva på nytt.

...minnen är alltid kroppsliga. Kroppen är alltid med och väldigt ofta är själva temat också kroppsligt. Detta kommer i allra högsta grad till uttryck i minneshistorierna. Minnesarbete är en metod som använder och bygger på känslor och kropp och som åtminstone i vissa avseenden syftar till en dekonstruktion av språket. (Widerberg, 1995:152).

Teorierna om känslornas betydelse för inlärnin g har stöd av bl.a. forskaren Herbert Read (1953) och neurologen och forskaren Antonio R. Damasio (1999), som i flera böcker skrivit om känslornas betydelse för skapande av minnen och inlärnin g. Damasio menar att ingen riktig inlärnin g sker när känslor och det kroppsliga sinnet är avkopplat från tänkandet. De konstnärliga minnena överensstämmer till stor del med Mihály Csikszentmihályis beskrivning av begreppet flow, ett sinnestillstånd där människan är helt inne i en optimal upplevelse, uppslukad av det hon/han håller på med. Upplevelse av flow är ett njutningstillstånd som enligt Csikszentmihályis forskning kräver ett antal förutsättningar. Uppgiften måste vara möjlig att klara av, man måste kunna koncentrera sig på verksamheten, den måste ha klara mål, ge direkt feedback och man måste ha "ett otvunget engagemang som befriar medvetandet från vardagens bekymmer och frustrationer" (Csikszentmihályis, 1996/1990:73). Dessutom ger njutbara upplevelser en känsla av att man har kontroll över sina handlingar, självupptagenheten försvinner och tidsuppfattningen förändras. Konstarter och idrottsutövning är vanliga flow-aktiviteter, men inget område är omöjligt för uppövande av flow. Csikszentmihályi skriver "Alla former av mentalt flow är beroende av minnet antingen direkt eller indirekt" (1996/1990:149).

Praktisk kunskap och Mästarlära

Enligt forskaren Elisabet Jernström (2000) finns i vårt samhälle ett spänningsförhållande mellan praktiskt och teoretiskt kunnande. Kunskaper värderas olika, vilket bl.a. visar sig i de praktiska-estetiska ämnenas status inom skolväsendet. En större integration mellan dessa ämnen och teoriämnen skulle bidra till förståelse för helheten i lärandet. Praktisk kunskap eller *kunskap i handling* innefattar förtrogenhet med ett verksamhetsområde, ett gott omdöme, känsla för väsentligheter och utvecklingsmöjligheter, uppmärksamhet, säkerhet i genomförande av en uppgift och förmåga att hantera det unika och oförutsedda (Molander, 1995).

Kunskap i handling kopplar jag till professor Donald A. Schön och hans begrepp *knowing-in-action* (Schön, 2000:50). Begreppet handlar om intelligent praktik och reflektion, vi reflekterar i själva handlingen. Schön formulerar 1983 en praktikens egen kunskaps teori, där han knyter an till Gilbert Ryles (1973/1949) begrepp *knowing-how* och Michael Polanyi (1966) teorier om personlig kunskap och tyst kunskap. De har en icke-dualistisk syn på människan. Polanyi menar att all kunskap har en tyst dimension, att den är personlig och att den är en aktivitet. Att den är personlig innebär att den bärs i vars och ens kropp, att den är en aktivitet innebär att den används. Tanken om att kunskapen är kroppslig kommer från Merleau-Ponty. Polanyi är också påverkad av gestaltpsykologin som i upplevelsen söker mönster och helhet.

Om jag tänker på dans ser jag att dansaren utför intrikata och sammansatta rörelsemönster i en oändlig mängd och det finns ingen möjlighet att tänka på dem enskilt. Kroppen reflekterar i själva görandet, tar in det som sker. Dansaren handlar intuitivt, men det bygger på förförståelse. Tolkningen sker i realtid. Det är intelligent praktik till skillnad från vanemässigt utförande.

Den praktiska, tysta kunskapen kan läras ut i personlig kontakt, från mästare till lärling. Kunskapen är inte dold, utan fullt tillgänglig, förmedlingsbar och lärbar. Andra "språk" används för förmedling av tyst kunskap. Enligt Nielsen och Kvale (2000) finns olika typer av lärlingsutbildning, formell och informell. Exempel på yrken med informella lärlingsutbildningar är musiker, idrottsyrken och pedagogyrken. Lärandet handlar om ett deltagande, där lärlingen absorberar kulturen i praktiken och blir absorberad av densamma. Lärlingen omvandlar mästarens handlande till eget handlande. Detta sker i en dynamisk (ibland ordlös) dialog med observation, experimenterande och nyskapande. Lärlingen går från imitation via identifikation till skapandet av en egen identitet. "Medan imitation omfattar specifika och uppenbara aspekter av mästarens beteende, inbegriper identifiering också förebildens attityder, moral, smak och intentioner" (Nielsen & Kvale, 2000:246). Det finns här en risk att lärlingen eller eleven kritiskt övertar mästarens värderingar. Nielsen och Kvale lyfter också fram att lärandet är situerat och inbäddat i praktiker. Situering lärande är lärande som en del av vardagslivet och av en mer omfattande social praxis. Dansun-

dervisning på professionell nivå har en lång tradition av auktoritär mästarlära, där eleven lärde genom imitation och identifikation. Mästaren stod för idealbilden och sanningen. Idag väljer dansstudenter i allt högre grad sina mästare, och genom att utbilda sig hos flera mästare får studenten flera förebilder och skapar sig till slut egna bilder och förhållningssätt.

För att få en motvikt till traditionell mästarlära och ett annat maktförhållande mellan lärare och student, har jag vänt mig till kritisk pedagogik, till Paolo Freire (1996), men framför allt till Sherry Shapiro. Freires kritiska pedagogik syftar till att ta kontroll över sitt liv, till förändring och till frigörelse. Freires pedagogik var ursprunget till den feministiska pedagogiken, som förutom Freires syften lyfter fram kvinnliga egenskaper och förhållningssätt och betonar det personliga, omsorg och helhetsförståelse. Sherry Shapiro (1998) skriver om makt, identitet och kön och om en pedagogik som kopplar ihop kropp och själ. Hennes fokus handlar om vad som driver vårt pedagogiska synsätt, hur synen på människan och samhället styr vårt agerande. Shapiro skriver om kunskapsprocessen som aktiv, vilket helt överensstämmer med det förhållningssätt de moderna lärarna på DOCH företräder. I hennes ordval finns begrepp och tankar som utgör mål för kurser inom modern och nutida dans på DOCH. Detta uppfattar jag som modern pedagogik, en pedagogik som utgår från den enskilda människan. Shapiro ifrågasätter traditionell danspedagogik och detta ifrågasättande förändrar också förhållandet mellan lärare och student.

Det finns flera andra forskare som använder kritisk pedagogisk forskning i relation till somatisk teori i förhållande till kroppen och dansträning, bl.a Sue Stinson (1998), Jill Green (2007), och Clyde Smith (1998). Mina bakgrundsstudier inkluderade bl.a. två finska doktorsavhandlingar i dans (Anttila, 2003; Salosaari, 2001). Vad fanns det för paralleller till mina projekt? De finska forskarna är både utövare och forskare, något som kan ge problem, men har stora fördelar eftersom man är insider i sitt område. Anttila och Salosaari försöker förändra lärarrollen, mot mer dialog, delaktighet och kreativitet/konst. Anttila arbetade med ett konstnärligt projekt med barn och skriver om hur hon genom dialog nådde barnens fantasi och hur den överfördes i en scenisk dansberättelse. Anttila (2003) skriver också om kroppen som medium för dialog och hur vi i traditionell dansundervisning huvudsakligen har svarat kroppsligt. Anttila refererar till Freire och skriver att bara en lärare som förstått sig själv och vad den vill med sitt arbete, har förutsättningar att hjälpa elever förstå sig själva. Det stärkte min tanke om ett förändringsprojekt. Jag menar att verkligt lärande kräver att både läraren och studenten medvetandegör sina respektive vanor och ger sig in i undersökande. Mitt projekt är också ett förändringsprojekt, men jag ville starta med att beskriva hur undervisningen såg ut. Förändringen skulle skapas i en högre medvetenhet om vad lektionerna innehöll och hur det relaterade till teorier om mästarlära, tyst kunskap, kunskap i handling (Molander, 2000) och kroppens eget lärande (Hannafor, 1995; Merleau-Ponty, 1997; Bergström, 1997).

Salosaari (2001) ville utveckla en ny undervisningsmetod i klassisk balett. Med stöd av bilder och begrepp från Rudolf von Labans teorier, kopplade hon ihop teknisk skicklighet och artisteri, vilket resulterade i att dansarna utvecklade ett holistiskt sätt att lära. Med dokumentationen från video, intervjuer och dagbok, samt det praktiska arbetet som grund, skapade hon en teori om flerskiktat förkroppsligande. Salosaari skriver om hur den klassiska dansaren ofta är beroende av yttre feedback och har svårt att lyssna på sin egen kropp. Hon menar att läraren styr balettens koder, de spelregler som finns, och de ifrågasätts sällan av eleverna. Det finns då också en risk att rörelser upprepas automatiskt, utan engagemang. Hennes avhandling stärkte mig i mitt sökande efter konsten i dansundervisningen.

Kroppens lärande

Den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty talar om hur kroppen i förståelsen använder tidigare erfarenheter, den "får grepp om" och "förstår" rörelsen. Merleau-Ponty ser kroppen som ett lärande subjekt, där kunskapen bärs i kroppen. Kroppen bildar vanor (Merleau-Ponty, 1997). I dansundervisning ägnas mycket tid åt att arbeta bort felaktiga vanor. Förändringar tar ofta lång tid och kan vara plågsamma eftersom varje förändring påverkar en

persons personlighet, och i förlängningen självuppfattning och självkänsla. Kroppens utseende och vanor är en del av mig själv som person. Detta kan vara ett problem i en utbildning där man parallellt arbetar med den iscensatta kroppen och att skapa en stark ledargestalt. Dansstudenter i yrkesutbildning ifrågasätter sällan målet med den iscensatta kroppen. Den iscensatta kroppen skapas genom daglig och åratals träning. Widerberg (1995) skriver att minnen alltid är kroppsliga och att i första hand kvinnor lär underordning genom kroppen. Kroppen disciplineras, underkastar sig regler, lär behärskning och karaktärslärdans. Kroppen blir fysiskt förankrad genom riter, attityder och beteenden. Det ristas in som en kroppslig praxis.

Forskaren och neurofysiologen Carla Hannaford (1995) menar att vetenskaplig forskning alltmer blottlägger kroppens roll i inläring och lyfter fram betydelsen av fysisk rörelse. Sinnena är av avgörande betydelse för inläring, hela kroppen samlar information. Sinnesförmåelserna ger bilder som skapar tanke och kreativitet. Många danslärare arbetar på olika sätt för att väcka sinnena. Känslerna och huden ger oss information och blir en väg för lärande. I huden finns en mängd nervsensorer för beröring, temperatur och proprioception. Vid beröring utsöndras ett hormon som aktiverar stora nervsystem och stimulerar nätutveckling, medan däremot avsaknad av beröring kan innebära hämmad motorisk och mental funktion. Danslärare använder ofta beröring för att korrigera rörelser. Vi lär oss framför allt genom att upprepa rörelser fysiskt, men idag finns en större medvetenhet om värdet av att träna nervbanor mentalt. Det sker ofta i olika former av visualisering. Vi tänker både med hjärnan och med kroppen. Hannaford beskriver hur känslorna möts i korsningen mellan kropp och själ, i det limbiska systemet:

All vår emotionella/kognitiva bearbetning tycks vara biokemisk. Hur vi upplever en situation sätter igång specifika nervsändare. Objektivt sett är varje upplevelse bara en händelse för själen/kroppen. Det sätt vi väljer att uppfatta denna händelse på, färgat av våra känslor, bestämmer vår respons på den och vår potential att lära oss något av den. (Hannaford, 1995:55)

Kroppen är vårt primära verktyg för att uttrycka känsla och vi kan svårligen uttrycka en djup känsla utan rörelse.

Den konstnärliga förmågan kommer då vi kan förena alla basmönster från vår kunskap om världen med våra sinnen, känslor, rörelse och teknisk skicklighet – för att skapa någonting bortom och annorlunda än vår verklighet. Det är från denna lekplats, där den integrerade hjärnan, rik på basmönster, ser sig om efter nya möjligheter, som det konstnärliga inom oss når sin höjdpunkt. (Hannaford, 1995:27)

Utrymme för nya tankar är en förutsättning för en konstnärlig upplevelse. Dans som konstnärligt uttryck använder och integrerar kropp, tanke och känsla i sin kommunikation med omvärlden – för både utövare och åskådare.

Metod/genomförande

Dansens lärande är en kvalitativt beskrivande studie av hermeneutisk karaktär. Jag ser idag att detta kan vara en etnografisk studie, men det är inget jag var medveten om när jag startade projektet. I Minnesprojektet, som är personligt berättande, låter jag lärarna komma fram genom sina egna ord. I Fältarbetet skriver jag om dem som danslärare och beskriver och analyserar olika tema som blir synliga genom materialet. Minnesprojektet pågick i fyra månader. Under vårt första möte presenterade jag studien och vi diskuterade kring hur man kunde skriva minnesberättelser. Vad hade vi för minnen som satt starka spår och som påverkat vår syn på konst och pedagogik? Vi började skriva om pedagogiska minnen, vårt fokus var 'viktiga andra' och positiva och negativa upplevelser. Därefter berättade vi för varandra om de minnen som dykt upp. Vi hade många liknande erfarenheter, vilket tydde på att det fanns gemensamma nämnare. Enskilt skrev vi sedan om våra pedagogiska och konstnärliga minnen.

Efter cirka två månader hade jag fått in minnesberättelser från fyra personer, inklusive mig själv. I samband med att man lämnade sin berättelse, fick man kopior på de övrigas berättelser. Den första diskussionen gav en grund som sedan utvecklades när de skriftliga minnena tillfördes. Minnesberättelserna bestod av episodiska minnen som

tillsammans utgjorde ett slags livsvärldsberättelser. Genom minnena lyfte vi fram medvetna och tidigare omedvetna erfarenheter. I skrift och diskussion försökte vi sedan "objektifiera" erfarenheterna, se minnena på avstånd och förstå hur de påverkat våra värderingar och förhållningssätt. Genom att vara medveten om hur minnen konstrueras och hur vi påverkar våra minnen när vi tar upp dem till ytan, blir det lättare att se sina minnen med viss distans. I en dialog eller gruppdiskussion kan man få nya perspektiv på gjorda erfarenheter och skapa ny kunskap.

Som en sammanfattning av projektet skrev jag en uppsats (Román, 2004). De värderingar och förhållningssätt som kom fram genom minnesberättelserna fick mig att fundera över vad som var synligt i dansklassen och vi kom överens om att fortsätta vårt utvecklingsarbete med ett fältarbete, där jag observerade och dokumenterade danslärares undervisning, samtidigt som de skrev om sina visioner och dansklassens uppläggning. Fältarbetet bedrevs via deltagande observation, författande av texter, videoobservationer med analys och diskussioner. Vi spelade in tre lektioner per danslärare. Detta skedde under våren 2002. Under hösten 2002 och våren 2003 analyserade jag materialet, dels tillsammans med respektive lärare, dels själv. Vi spelade även in våra samtal. Lärarna skrev också om sina idéer för undervisningen, samt om lektionens uppläggning. I analysen av materialet fann jag speciella tema som jag såg som karakteristiska för dessa lärare och dagens undervisning i modern och nutida dans på DOCH. Detta ville jag lyfta fram och ur videomaterialet utvecklades 2004–2005 en interaktiv, tematisk dvd. Dvden visar exempel på mästarlära (dagens) och hur lärarna arbetar med kroppens minne, beröring, visualisering, ramsor, korrekationer och förklaringar.

I det här arbetet fann jag en mycket medveten och modern lärarroll och gick vidare i att skriva om det vi funnit i en magisteruppsats. Uppsatsen fick ett starkare fokus på konstens plats i teknikundervisningen. Som analysverktyg för fältarbetet och förhållandet mellan lärare och student har jag studerat *Teaching Physical Education* (Mosston & Ashworth, 1994). Boken är skriven för gymnastiklärare och idrottsledare, vilket betyder att man får göra sin egen tolkning och anpassning till dansundervisning. Mosston och Ashworth delar upp lärstilarna i två grupper, en lärarstyrd med fokus på att lära kända fakta (reproduktion) och en studentstyrd med fokus på undersökning och ny kunskap (produktion). Man väljer medvetet stil beroende på vad man har för mål. Lärstilarna beskrivs mycket detaljerat, från planering via genomförande till värdering. Inom gruppen reproduktion finns fem stilar. Den vanligast förekommande är *the command style*, som syftar till att på kort tid lära sig allt rätt och där läraren tar alla beslut. Det är en snabb och direkt hämningsstil, effektiv om studenterna skall lära in mycket material. Inom produktionsgruppen finns sex lärstilar och en lärstil är *the divergent production style*, som syftar till att finna flera olika svar på en fråga. Läraren ger studenterna ett problem att lösa och måste kunna acceptera och kommentera en mängd olika lösningar. Jag fann i detta ett mycket användbart sätt att se på dansundervisning. I fältarbetet analyseras och beskrivs undervisningen i relation till pedagogiskt och konstnärligt förhållningssätt, lärstilar, metod, minnen och influenser.

Jag är mycket medveten om riskerna för subjektivitet och riskerna för att jag ser och väljer teman som jag omedvetet söker. Jag har försökt att hålla mig öppen, men vet samtidigt att jag troligen söker utvecklingstendenser, relationer till lärares minnen, visioner och förhållningssätt. I diskussioner om urval blev mina val av tema och exempel på tema diskuterade och accepterade. Fördelen med att vara insider är att våra samtal går lätt, vi har ett gemensamt språk och gemensamma värderingar. Risken är att jag har varit för okritisk, men jag kan inte annat än att öppet redovisa hur jag tänkt och försöka vara väldigt medveten om mina dubbla roller. Peter Jarvis (1999) ger stöd för att vara både forskare och praktiker. Han menar att fördelen är att man, med bakgrund i sin kunskap, kan utforma de rätta frågeställningarna.

Minnesprojektet

I projektet tittade vi på pedagogiska minnen i förhållande till familjen, skolan och dansundervisning. Det blev väldigt tydligt hur viktigt det var att bli tagen på allvar och respektfullt bemött. Lärarna i projektet hade alla fått uppmärksamhet och stimulerats i sin utveckling. Enskilda personer i familjen eller från skollivet eller danslivet hade varit goda förebilder och ett starkt stöd i skapandet av den egna självbilden. Lärare D skriver:

Från 5 års ålder gick jag i kindergården (1950-tal). En av fröknarna undervisade även barndans och jag deltog i den verksamheten. Den form av barndans som undervisades var mycket kreativ och var klart kopplad till musik/sång/rytmik. Det jag minns mest är glädjen. Tant Karin var fri, öppen och bejakande. Jag älskade dansen! Jag har efteråt förstått att jag fått mycket uppmärksamhet, jag fick göra flera huvudroller. Det var även spännande med att stå på scen.

Uppväxten har en mycket stor betydelse för skapandet av jaget. I projektet kunde vi urskilja positiva egenskaper och arbetsmetoder hos lärare. Som vi, ur våra minnen, ser en lärare skall han/hon vara stimulerande, kunnig, engagerad, övertygande och gärna passionerad i sitt ämne. Läraren skall vara en god människokännare och tydligt visa att han/hon tror och litar på sina studenter genom att ge dem ansvar. Han/hon skall dela sin kunskap med eleverna/studenterna, kunna ge konstruktiv analys och feedback, samt entusiasmera och skapa nyfikenhet. Lärare C minns:

När jag gick i tredje klass bade jag en lärarinna som var oerhört mycket före sin tid. Hon följde schema, ibland, många gånger kände hon på gruppens bumör att vi kanske hellre borde ut och studera naturen än räkna mattetal. Då blev det så. Hon var spontan (lite galen tyckte vissa av hennes kollegor), mänsklig, levande och engagerad. Hennes storhet låg i förmågan att entusiasmera, skapa nyfikenhet, se oss barn och lyssna på oss. Vi bade mängder av diskussioner och hon tog oss på allvar. På gymnastiklektionerna bade vi mycket dans och vi framförde bl.a. en bejublad version av Svansjön, i klassrummet. Våra redovisningar gick oftast ut på att vi antingen fick gå fram och berätta om något vi haft i läxa eller skriva uppsats om något ämne. Mycket sällan fick vi frågor att svara på utan vi var tvungna att tänka själva och vara påbittiga. Hon förmedlade lust och gav oss ansvar och hon var sig själv.

I materialet blev det också tydligt att egenskaper som personlighet, mänsklighet, humor, spontanitet, förmåga till dialog, förmåga att ta konflikter, fånga upp stämningar och att särskilja person från prestation var viktiga. Negativa minnen var lärare som var auktoritära, arbetade med rätt och fel och använde bestraffning och belöning. De lärarna hade ofta negativa förväntningar på eleverna, gav negativ kritik, använde nivågruppering och var oengagerade. Mycket intressant är att när jag inom didaktiken på DOCH diskuterar med studenterna om vilka egenskaper deras ideallärare borde ha, kommer precis samma egenskaper upp.

När lärarna diskuterade eller skrev om minnen från dansundervisning, så återkom liknande berättelser som från skolvärlden, med både positiva och negativa minnen. Lärarna i projektet har gått professionell yrkesutbildning, både som dansare och som danspedagoger. I den professionella miljön har de i huvudsak mött undervisande f.d. dansare. Danspedagog-/danslärarutbildning var något mycket sällsynt. Kroppen skolades, anpassades till rådande praxis. Uppläggningsen var traditionell mästarlära. Positiva minnen beskriver hur vissa av lärarna givit en respekt för yrket, samt förmedlat tålmod, ansvar, självdisciplin och engagemang. Negativa minnen talar om maktutövande, outtalade koder, rädsla och hur man som elev/student kan bli utsatt för förnedring. Tydligt är att dessa danslärare reproducerade mycket av sin egen utbildning. Lärare B skriver om Cunninghamskolan:

När jag studerade där var jag mest upptagen av att bara vara där, att få se Merce var

och varannan dag. Efteråt blir det tydligt att det opersonliga sättet att undervisa, 30-40 elever/klass, aldrig några namn, inga personliga korrekationer, väldigt strikt o lite torrt hela tiden, inte passar mej. Med en annan stämning, ett annat sätt att förmedla kunskapen på hade jag stannat längre och än idag kanske tyckt om den rena Cunning-hamtekniken. Där lärde jag mig mycket om hur jag fungerar i inlärningsprocessen men naturligtvis även i dansen.

De konstnärliga minnena dominerades av upplevelse, magi, passion och om att gå in i en ny värld. Många minnen lyfter också fram hur kroppen reagerat på musik, klanger och rytm. En viktig komponent i minnet är att de tagit del av eller varit i själva skapandet. Lärarna i projektet beskrev ofta sina konstnärliga minnen som att gå upp i något, vara uppslukad av något, förlora tid och rum. Minnena är starkt relaterade till begreppet flow. Detta visar hur viktigt det är att få arbeta eller engagera sig i något med full koncentration och utan att ta hänsyn till tid. Starka upplevelser sätter tydliga spår i minnet, kroppen lär, det är en viktig komponent för lärande. Enligt Csíkszentmihályi grundläggs förutsättningar för att utveckla flow redan i barndomen, och ur minnesberättelserna kunde man utläsa att i dessa danslärares barndom fanns de fem typiska förutsättningarna: tydlighet, koncentration, val, hängivenhet och utmaning. De konstnärliga minnena visar också på värdet av miljöer som är rika på sensorisk stimulans. Lärare A minns:

När jag var 5 år mötte jag mormors finska bror som var kompositör. Han satt och spelade en finsk vals på piano och jag vågade fråga om han kunde lära mig den. Lugn, metodisk, vänlig och full av tålmod fick han mig att bemästra både det tekniska och känslan i stycket. Han pratade finska och jag svenska men det gjorde inget att vi inte förstod varandra med orden. Han tog sig tid, han trodde på mig, uppmuntrade mig, såg min konstnärlighet (mitt inre liv), min potential. Jag såg det i hans blick.

Berättelserna förmedlar personliga erfarenheter och ger inblick i pedagogiska och konstnärliga läroprocesser.

Fältarbete

Min avsikt var att tydliggöra undervisningen och lärarrollen. Kunde man urskilja lärarnas idéer och visioner i undervisningen? Kunde man finna kopplingar till deras bakgrund? Hur relaterade de till konstarten dans i undervisningen? I fältarbetet observerade jag tre lärare. Danslärare C skriver om hur hon ser på dansundervisningen:

Vi tränar vår kropp fysiskt; bygger styrka, smidighet, tränar balans och koordination. Vi lär oss steg och dansfraser genom att härma, göra efter. På hög nivå är det viktigt att som idrottsmän/kvinnor hitta effektiva träningsmetoder som ger bra resultat med minimalt slitage. Det är upprepning av moment, förbättring av teknik, slipande av hantverket. Samtidigt sker det något annat, vi söker ett uttryck, försöker fånga en känsla, ge en tolkning. Vi söker en upplevelse av något djupt inom oss, en slags ursprungslust i kroppens uttryck. Som pedagoger är det vår uppgift att ge möjlighet till detta, skapa utrymme för det.

Lärare C lyfter fram upplevelse, lust och flöde. Hon arbetar tydligt via olika sinnen och med känslor som stimulans. Genom ett rikt bildspråk stimulerar hon studenternas konstnärliga uttrycksförmåga. Samtidigt arbetar hon medvetet med studenternas danstekniska utveckling och tränar deras reflektionsförmåga. Hon ser sig själv som bollplank och inspiratör. Hennes teknikbas finns hos Cunningham och Limón. Lärare A skriver om glädjen och lusten:

I mitt arbete som danslärare vill jag först och främst förmedla att dans är en konstform. En konstform sprungen ur glädjen och lusten i att röra sig, att vara ett med sin kropp och behovet av att vilja förmedla någonting. Jag vill förmedla att jag brinner för dans

och varför jag brinner för dans, att det är en passion och att det är viktigt. Att det är ett arbete som jag älskar och som behöver få vara fritt från slentrian och mekaniskt görande. Att kroppen är fantastisk och finns där för oss och vill röra sig och förändras, vara levande och dynamisk, om vi lyssnar och har tålmod.

Lärare A talar mycket om rörelsequaliteter, närvaro, andning, bilder och rörelsens eget uttryck. Hon arbetar medvetet med skapande visualisering och med beröring som metod för korrigerande. Hon arbetar tydligt med dansen som konstform. Hennes förhållningssätt har tydliga relationer till kritisk feministisk pedagogik. Undervisningens bas är releaseteknik, som sedan kombineras med annan rörelsevokabulär.

Lärare B skriver om idé och vision:

Det finns en idé, från början troligtvis österländsk, att i skelettet finns själva essensen av mej och på samma gång allt som är nedärvt och lika för alla människor. Det djupaste jaget och universellt på samma gång. I musklerna samlar jag det som händer mej i livet, känslor, det privata. Om uttrycket ska vara ärligt, rakt och universellt måste det komma djupare ifrån än muskelnivå, bortom det rent privata, då hamnar vi på skelettnivå. Att röra sig inifrån och ut istället för tvärtom, som jag upplever som det vanligast förekommande bland våra elever. Detta i sig självt är inte stiltbundet utan kan enligt mej användas/appliceras på all form av rörelse o dans.

Lärare B arbetar utifrån den funktionella kroppen, analyserar gärna, men vill att studenterna först ska ta kunskapen via kroppen. Hon använder en konkret vokabulär och ger problematiserade korrekationer. I sin undervisning som baseras på Cunningham-teknik väver hon in influenser från releaseteknik och Kleinteknik. Även lärare B:s förhållningssätt i undervisningen har relationer till kritisk, feministisk pedagogik. I lärares uppläggning och undervisning återspeglas lärarnas bakgrund, samt deras kunskapsyn och människosyn. Formen för undervisningen är betydelsebärande.

Dansteknikundervisning har fortfarande ganska traditionella ramar, men inom ramarna har innehåll och förhållningssätt till studenterna utvecklats. Jag uppfattar undervisningen som en modern form av mästarlära, med ett större inslag av kritiskt förhållningssätt, dialog och utrymme för egna val. Undervisningen går till så att Mästaren/dansläraren visar, studenten imiterar och identifierar sig. Vanligen korrigerar eller kommenterar dansläraren utförandet och därefter reflekterar och prövar studenten igen. Detta sker ett flertal gånger och i detta samarbete utvecklas en dialog, där studenten ökar sitt ansvarstagande. Danslärare stimulerar kroppens minne på olika sätt, bl.a. genom upprepning av rörelse, genom språklig stimulans och genom fysisk beröring. Lärarrollen har utvecklats och lärarna använder olika lärstilar beroende på vad som skall undersökas och studenternas förmåga att ta ansvar. De mest frekventa lärstilarna var command style och divergent production style. Det betyder att ännu dominerar traditionen. Vi behöver utöka kunskapen om hur vi kan använda varierande lärstilar för att nå våra mål. Varje lärtill passar bäst i ett visst sammanhang. Graden av lärarstyrt respektive studentstyrt lärande beror även på studenternas ålder, årskurs och skicklighet i ämnet.

Maktförhållandet i klassrummet är dock mer utjämnat. Lärarna kommunicerar både verbalt och med kroppsspråket och i valet av ord, visualiseringar och gestaltningar förmedlar de sin syn på konsten. Genom visualisering ökar kroppsmédvetenhet och rörelsemönster kan förbättras. De arbetar med konstnärliga läroprocesser, med sinnen, känslor och intellekt. I dansteknikundervisningen läggs fokus på individens/studentens konstnärliga process och förmåga. Den sceniska danskonstens produkter arbetar studenterna i huvudsak med i improvisation, komposition, repertoar och sceniska projekt. I scenisk verksamhet arbetar studenterna med att förverkliga en idé, medan de i dansteknikundervisningen tränar sin skicklighet i att utföra konstnärliga uttryck.

Resultat

Människor lär på många olika sätt – minnesberättelserna ger några exempel på vad som styr lärande. Ur danslära-
rarnas minnesberättelser kan man utläsa vikten av att det finns utrymme för upplevelser, möten och nyfikenhet, att
lärarna är goda förebilder och att de vågar vara i centrum. Av vikt var även deras engagemang och hur de stimule-
rade eleverna/studenterna genom delaktighet, utmaning samt förmåga att ge feedback. Dessa komponenter lyftes
fram som gemensamt för pedagogiska och konstnärliga minnen. Den största skillnaden mellan ett pedagogiskt och
ett konstnärligt minne var att de pedagogiska minnena ofta handlade om relationer mellan människor, medan de
konstnärliga minnena handlade om totalupplevelse.

Det visade sig också att de episodiska minnena tydligt hade påverkat danslära-
rarnas kunskapssyn och män-
niskosyn. Genom fältarbetet synliggörs undervisningen i modern och nutida dans på DOCH. Danslära-
rarna gör lä-
randeprocesserna synliga genom reflektion, i dialog och handledning. För mig är detta modern mästarlära, en
medveten, reflekterad undervisning med koppling till lärandeteorier. Genom våra sinnen, förstärkt med våra känslor
och rörelse, skapar vi förståelse och utvecklar färdigheter. Rörelse aktiverar vårt nervsystem och genom att väcka
våra sinnen utvecklas tanke och kreativitet. Sinnena, minnen och upplevelser är betydelsefulla komponenter när vi
hos våra studenter vill utveckla kommunikation och konstnärlighet. Så kan vi nå konsten i dansteknikundervis-
ning. Allt i vår omvärld är del av våra läroprocesser och alla läroprocesser involverar känslor. Kropp, tanke och känsla
går inte att skilja åt.

Referenser

- Anttila, E. *A Dream Journey to the Unknown, Searching for Dialogue in Dance Education*. (Diss.) Acta Scenica 14. Helsinki: Theatre Academy, 2003.
- Belenky, M.F., McVicker Clinchy, B. Rule Goldberger, N. & Mattuck Tarule, J. *Women's ways of knowing, the development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books Inc, 1986.
- Bergström, M. *Neuropedagogik: En skola för hela hjärnan*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1997.
- Csikszentmihályis, M. *Flow, Den optimala upplevelsens psykologi*, Stockholm: Natur och Kultur, 1996/1990.
- Damasio, A. *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace & Company, 1999.
- Freire, P. *Pedagogy of the oppressed*, Harmondsworth: Penguin Books, 1996/1972
- Green, J. Student Bodies: Dance Pedagogy and the Soma. In Bresler, L. (Ed) *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer: Dordrecht, 2007
- Hannaford, C. *Lär med hela kroppen*. Jönköping: Brain Books, 1995.
- Jarvis, P. *The Practitioner-Researcher, Developing Theory from Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.
- Jernström, E. *Lärande under samma hatt. En lärandeteori genererad ur multimetodiska studier av mästare, gesäller och lärlingar*. Luleå tekniska Universitet, Centrum för forskning i lärande, 2000.
- Merleau-Ponty, M. *Kroppens fenomenologi*, Göteborg: Daidalos, 1997.
- Molander, B. *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos, 2000.
- Mosston, M. & Ashworth S. *Teaching Physical Education*, USA: Merrill Publishing, 1994.
- Nielsen, K. och Kvale, S. (red) *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Översättning Bengt Nilsson och Joachim Retzlaff, Lund: Studentlitteratur, 2000.
- Polanyi, M. *The Tacit dimension*. London: Routledge, 1966.
- Read, H. *Konst och personlighet*. Stockholm: Natur och Kultur, 1953.
- Román, G. Dansens Lärande. Minne, Mästarlära och kropp, i Grönlund & Wigert (red), *Röster om danspedagogik*. Stockholm: Carlssons, 2004.
- Ryle, G. *The Concept of Mind*. Harmondsworth: Penguin, 1973/1949.
- Salosaari, P. *Multiple Embodiment in Classical Ballet, Educating the Dancer as an Agent of Change in the Cultural Evolution of Ballet*. (Diss.) Acta Scenica 8. Helsinki: Theatre Academy, 2001.
- Schön, D. *Den reflekterande praktikern: Hur professionella tänker i handling*. Aldershot/England: Ashgate Publishing Limited, 2000/1983.
- Shapiro, S. (red) *Dance, Power and Difference. Critical and Feminist Perspectives on Dance Education*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1998.
- Smith, C. On authoritarianism in the dance classroom. In Shapiro, S. (Ed) *Dance, Power and Difference. Critical and Feminist Perspectives on Dance Education*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1998.
- Stinson, S. Seeking a feminist pedagogy for children's dance. In Shapiro, S. (Ed) *Dance, Power and Difference. Critical and Feminist Perspectives on Dance Education*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1998.
- Widerberg, K. *Kunskapens kön. Minnen, reflektioner och teori*, Stockholm: Norstedts, 1995.

BIOGRAFI

Gun Román, huvudlärare och lektor i modern och nutida dans, anställd på Danshögskolan sedan 1975, och prorektor 1986–2006. Hon har dansat i fri grupp, samt koreograferat och gjort iscensättningar för dans. Hon har undervisat på Kungliga Operans elevskola, Balettakademien och varit gästlärare i flera länder. Román har utvecklat och drivit Danshögskolans internationalisering och var 2006–2008 svensk Bolognapromotor. Hon har deltagit i symposier och gett offentliga presentationer i Sverige och utomlands, samt även bedrivit flera projekt inom konstnärligt/pedagogiskt utvecklingsarbete. Hon har varit verksam i Vetenskapsrådets grupp för Konstnärlig Forskning och har haft ett stort antal förtroendeuppdrag i nationella och internationella organ inom dansområdet.

gun.roman@doch.se

BIOGRAPHY

Gun Román is Senior Lecturer and Head of Contemporary Dance at the University of Dance and Circus in Stockholm. She has been employed there since 1975, and acted as the vice principal of the institution between 1986–2006. She has developed and forced the development of method in teaching contemporary dance, the internationalisation of dance art and education. She has been a guest teacher in several countries and pursued projects within artistic/pedagogical development and published articles on dance education. Román also has had a great number of commissions in national and international organizations, working in education and culture. She was a member of the committee at the Swedish Research Council evaluating applications for artistic research. She has also been a member of international peer review teams for Dance in Higher Education, and in 2006–08 she was the Swedish Bologna Promotor/Expert.

gun.roman@doch.se