



Nordic Journal of Dance

– practice, education and research

Volume 7(1), 2016

Contents

<i>Editorial</i>	3
Research Articles	
Hanna-Kaisa Rajala & Hanna Pohjola: Loukkaantuminen muutoksen mahdollisuutena: holistinen näkökulma tanssin ammattilaisen loukkaantumiskokemukseen.....	4
Lena Hammergren: Att tala att dansa.....	18
Birgitte Nordahl Husebye & Kristine Høeg Karlsen: «Oj, skal vi gjøre dette i dag?» Lærerstuderenter og lærerutdanneres meningsdanning i en workshop i dans som praktisk-estetisk fag.....	28
Practice Oriented Articles	
Fox Marttinen: A Perspective on Teaching Contemporary Ballet.....	42
Anette Sture Iversen: Core Elements in the Training of Upper Secondary School Dance Pupils in Norway.....	50
Book Reviews	
Anna-Lena Østern: Kunskapande i dans – Om estetiskt lärande och kommunikation.	58
Lena Hammergren: Embodied Curriculum Theory and Research in Arts Education: A Dance Scholar's Search for Meaning.....	62

Editorial Board

Issue editor:

Hilde Rustad

Board members:

Christina Blicher Johnsen, Denmark

Eeva Anttila, Finland

Sesselja G. Magnúsdóttir, Iceland

Anette Sture Iversen, Norway

Corinne Lyche Campos, Norway

Elisabet Sjöstedt-Edelholm, Sweden

Ingrid Redbark-Wallander, Sweden

Cover photo: Kristine Høeg Karlsen

Original design: Bente Halvorsen

Revised design: Arild Eugen Johansen

Publisher: Dans i Skolen on behalf of Dance Education Nordic Network (DENN),

www.dansiskolen.no, dis@dansiskolen.no

Printing: IT Grafisk AS

ISSN 1891-6708

Editorial

«Language, my dear!»

With this issue, we are proud to present research articles in Finnish, Swedish and Norwegian and practice-oriented papers in English. Seen in relationship to the ongoing Norwegian discussion on language and publishing, this issue may be understood as an effort to strengthen and develop the position of Nordic languages in research contexts. Publication in Nordic languages makes some articles harder and even impossible to read for some of us yet more accessible and inviting to others.

The Research Council of Norway has decided that Norwegian researchers from 2017 on shall publish in so-called Open Access (OA) publications. This means research articles will be accessible to all who actively look for them and know where to look, free of charge. There are pros and cons connected with OA, and among the disadvantages is that paper journals may find it hard to survive since people may not subscribe to journals when they can read the very same articles on the internet for free. Another rather important aspect of this shift is that OA will certainly cause non-English-speaking researchers to publish in their national languages less frequently.

According to the Language Council of Norway, there is already a strong and increasing tendency to publish in English, and Tore Slaatta of the Norwegian Non-Fiction Writers and Translators Organization worries that publishing in English means research will be less understandable and thereby of less use to society in general. In the long run, OA may lead to there being no academic publishing in the Nordic languages at all.

With publication in English and OA only, texts will be accessible to a different group of readers. The advantage is of course that an international population and possibly a greater number of people will be able to understand

them. However, students and others who may be less inclined to read English may simply not do so if they do not have to, even when they have a strong interest in the topic addressed in the text. In order to uphold and feed the discourse(s) regarding dance in research, education, the dance field and elsewhere, we need to keep developing terminology in national languages as well as in English.

It seems that most Nordic researchers, as authors, write quite differently in their own languages than in English and that writing in English, in many cases, leads to the use of a more limited and less nuanced vocabulary. An unavoidable aspect of sharing practice-based work and research on dance is the art of writing, and I believe I am not alone when I sometimes try to fool myself into thinking I write nearly as well in English as in my mother tongue.

In a period in which more and more research journals are becoming OA, there are reasons to believe that journals may cease to be published in print. The Nordic Journal of Dance exists today both as a paper journal and online, though the online version has a delay of 6 to 12 months. Dissemination of articles on dance in both Nordic languages and English seems to be the preferable method of reaching more and different groups of readers in the fields of dance research, dance as art and dance teaching. How dissemination occurs and which language to choose matters, and as writers we have to consider these issues carefully.

We wish you pleasant reading!

Hilde Rustad
Editor

Loukkaantuminen muutoksen mahdollisuutena: holistinen näkökulma tanssin ammattilaisen loukkaantumiskokemukseen

Hanna-Kaisa Rajala & Hanna Pohjola

TIIVISTELMÄ

Artikkeli tarkastelee fyysisen loukkaantumisen vammautumiskokemusta holistisesta näkökulmasta. Kolmen tanssija-tanssinopettajan teemahaastattelun pohjautuva aineisto ehdottaa, että vammaprosessin läpikäymisellä on tajunnallisia merkityssuhteita laajentava ja uudentava vaikutus. Vamman läpikäynyt tanssija-tanssinopettaja voi esimerkiksi kyseenalaistaa voimakkaasti keholliset ja toimintatapoihin vaikuttavat idealit, joihin objektikehollisuuteen perustuva tanssityöskentely ohjaa. Lisäksi terveyden menettämisen uhalla tapahtuvaan tanssityöskentelyyn ja mallioppiseen perustuvaan opettajuuteen suhtaudutaan kriittisesti. Vamman läpikäyneellä tanssin ammattilaisella vamman jälkeisessä toiminnassa korostuu eritoten oman kehon kuuntelu sekä arvostus ja vastuu itsestä. Oman toiminnan taustalla vaikuttavien voimien ja ajattelutapojen tiedostamisen ja kyseenalaistamisen prosessin kautta tapahtuu uudistuminen, jonka kautta oman toiminnan kehittäminen ja perspektiivin muutos mahdollistuu. Vamman hyväksyminen osaksi omaa kehollisuutta edesauttaa tulevaisuuden visioiden hahmottamisessa; sosiaalisen vastuun ja arvojen kirkastuminen selkeyttää millaiseen työhön halutaan vamman jälkeen palata ja millä tavalla tanssijan ja tanssinopettajan työtä halutaan tulevaisuudessa tehdä oman kehon lähtökohdista käsin ja toisten kehoja kunnioittaen.

ABSTRACT

This article focuses on describing the experience of sustaining a physical injury from a holistic perspective. Based on interviews of three dancers/dance teachers, the data suggest that an injury experience and the related recovery process change the individual meaning-relationships profoundly. For example, an injured dance professional is able to question the body ideals and the methods of dance training that focus merely on the object body. In addition, dance training that endangers health as well as model-based teaching methods are perceived critically. Dance professionals who have overcome injuries have not only a heightened awareness of their own bodies but also an increased respect for and sense of responsibility towards themselves. Injuries also invoke critical examination of the underlying circumstances behind the injury itself to enable self-development and a change of perspective in relation to working in the field of dance. Acceptance of the injury enables the person to consider the future; it clarifies social responsibilities and values and facilitates one's having pedagogical perspectives that are based on perceiving one's body as a subject as well as respecting the bodies of others.

Loukkaantuminen muutoksen mahdollisuutena: holistinen näkökulma tanssin ammattilaisen loukkaantumiskokemukseen

Hanna-Kaisa Rajala & Hanna Pohjola

Johdanto

Tanssialan ammatissa toimivan keho joutuu jatkuvasti kovalle fyysiselle rasitukselle, minkä vuoksi riski saada tanssiperäisiä tuke- ja liikuntaelimestön vammoja on suuri. Vammojen esiintyvyydeksi on esitetty 0,6–4,4 vammaa vuosittain 1000 tuntia kohtaan ja tanssijaa kohden 6,8 vammaa (Nilsson et al. 2001; Allen et al. 2012). Vammautumisen onkin iän ja eläkkeen rinnalla yleisin tanssiuran lopettamisen syy (Laakkonen 1993, 46–48). Tanssijan loukkaantumista, uran päättymistä ja identiteettiä on tarkasteltu lähinnä lääketieteellisestä näkökulmasta käsin, mutta myös elämäkerrallisesti, fenomenologisesti, sosiologis-etnografisesti tai urasiirtymää yleisesti selvittäen (Pohjola 2012, 15–16). Vakavan loukkaantumisen jälkeisestä tanssiammattiin palaamisesta on kuitenkin vasta vähän tutkimusta Suomessa (ks. Laakkonen 1993). Aiheen tutkimus on tärkeää, sillä loukkaantumisen jälkeen työhönsä palaava tanssija ja tanssinopettaja voi tuoda alalle vammautumiskokemuksen kautta syntynyttä arvokasta uutta ymmärrystä.

Tässä artikkelissa tarkastellaan fyysisen loukkaantumisen kokeneiden tanssija-tanssinopettajien vammautumiskokemuksen holistisuutta ja merkityksenantoa. Tarkoituksena on kuvata, miten tanssija-tanssinopettajat kokevat oman alalla työskentelynsä muuttuneen vammautumisen seurauksena ja millaisia uusia näkökulmia loukkaantuminen voi omaan työskentelyyn tuoda. Tiivistetysti tutkimusksymyksenä on selvittää mitä vammautumiskokemus on holistisena tapahtumana ja millaisia uusia merkityssuhteita muodostuu.

Artikkeli on jatkumoa Suomessa 1990-luvun

alkupuolella alkaneelle fenomenologiselle tanssintutkimusperinteelle (ks. esim. Parviainen 1997; Parviainen 1998; Pasanen-Willberg 2000; Rouhiainen 2003; Välipakka 2003; Monni 2004; Parviainen 2006; Anttila 2007, 2009; Heimonen 2009; Kauppila 2012), jossa mahdollistuu uusi tapa lähestyä ja tarkastella tanssia pyrkimyksenä palata kehollisten ja kokemuksellisten merkitysten äärelle. Tämän tutkimuksen viitekehyksenä toimii fenomenologiseen filosofiaan perustuva Lauri Rauhalan ihmiskäsitys, jossa ihmisen olemassaolo todentuu kokonaisvaltaisena ja jossa ihmisen olemispuolet; kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus ovat kietoutuneet toisiinsa erottamattomasti. Rauhalan ihmiskäsitys tarjoaa moniulotteisen fenomenologisen kehyksen, jossa tanssijan loukkaantumiskokemusta on mahdollista tutkia.

Metodologia

Haastateltavat

Aineisto kerättiin teemahaastattelemalla kolmea nykytanssin parissa toimivaa tanssija-tanssinopettajaa, jotka ovat työssään kokeneet leikkaushoitoa ja kuntoutusta vaativan äkillisen loukkaantumisen tai pitkäaikaisen rasisusvamman, ja jatkaneet vamman jälkeen ammatissaan toimimista. Kaikki haastateltavat ovat naisia, iältään 29–34-vuotiaita ja he ovat toimineet alalla kahdesta kymmeneen vuotta. Haastateltavista kaksi työskenteli pääasiassa Helsingissä ja yksi muualla Suomessa.

Haastattelut tehtiin Helsingissä alkuvuodesta 2015. Haastateltavat ovat vapaaehtoisesti

tutkimukseen osallistuneita kollegoja. Aiempi tuttavuus on mahdollisesti vaikuttanut siihen, että haastateltavat pystyivät kertomaan varsin avoimesti kokemuksistaan ja näin haastatteluaiaineisto muodostui rikkaaksi ja monivivahteiseksi. Tutkimuksen luotettavuus onkin osiltaan sitoutunut tutkijan ja tutkittavien välisen dialogin laatuun. Haastateltavien pienempi määrä antoi myös mahdollisuuden tarkastella syvemmin kunkin haastateltavan merkitysmaailmaa: kaksi haastateltavista reflektoi loukkaantumista opettajaidentiteetin ja yksi tanssijaidentiteetin kautta. Tämä luonnollisesti vaikutti myös keskustelujen sisältöihin ja siihen, mitkä teemat painottuivat kunkin haastateltavan kanssa.

Anonymiteetin vuoksi takia haastateltavien vammoista ei kerrota yksityiskohtia, eikä muuta tunnistettavaa informaatiota osallistujien taustoista. Haastateltavista käytetään pseudonimiä Anniina, Veera ja Silja. Haastatteluaiaineistosta tehdyt lainaukset kulkevat artikkelissa sisennettynä ja pseudonimellä varustettuina sekä leipätekstissä kursiivilla kirjattuina tekstiosuuksina ja sanoina.

Aineiston analyysi ja tulkinta

Litteroitu aineisto analysoitiin sisällön analyysillä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2013). Redusointi suoritettiin tekemällä pelkistäminen tiivistämällä ja järjestämällä informaatiota. Sen jälkeen tiivistetty aineisto jaettiin alaluokkiin, joista muodostettiin käsitteitä yhdistelemällä yläluokkia pääluokan muodostavaksi kokoavaksi käsitteeksi eli teemaksi. Teemoja on yhteensä kolme. Ensimmäisen teeman muodostavat yksilölliset merkityksen tasot, jotka pitävät sisällään kehon aistimisen, kivun, tiedostetut tunteet, tavoitteet ja uskomukset. Toinen teema liittyy yhteisöllisiin merkityksiin, joihin kuuluvat rooliodotukset, normit, ihanteet sekä piilevät toiminnan säännöt. Viimeinen teema on merkityksenanto, johon kuuluvat reflektio, valtautuminen, arvot, oman työn merkityksellisyys ja vaikutusmah-

dollisuudet sekä vastuu itsestä ja toisista.

Artikkelin tulkinnan lähtökohtana on psykologi ja filosofian tohtori Lauri Rauhalan (2005) ihmiskäsitys, teoria ihmisen kokonaisvaltaisuudesta; kehollisuudesta, tajunnallisuudesta ja situationaalisuudesta. Kehollisuudella Rauhala tarkoittaa olemassaoloa tajuttomana, orgaanisena tapahtumana, johon sisältyy fyysiset, kehon aineellis-orgaaniset prosessit (2005a, 38–41). Rauhalan mukaan kokemuksen synnyssä keholla on tärkeä rooli siten, että kehon kokonaisuus tarjoaa periaatteellisen koordinaatiston, jossa maailmanjäsenyys ensisijaisesti oivalletaan. Keho muodostaa yksilöllisen identiteettimme rungon ja näin ollen kehollisuus on myös välttämätön edellytys merkitysten synnylle. (Rauhala 2005a, 32–33)

Rauhala kutsuu tajunnallisuudeksi kokemuksen kokonaisuutta. Kokeminen on ihmisen olemassaolon perusmuoto, sillä kaikki mitä voimme tietää maailmasta, välittyy meille kokemuksen kautta. Tajunnallisuuteen eli ihmisen psyykkis-henkiseen olemassaoloon kuuluu koko inhimillinen kokemiskapasiteetti ja sen perusuonteellinen rakenne on mielellisyyttä. Rauhalan mukaan mielen eli noemojen avulla voimme käsittää todellisuuden ilmiöt joksikin ja antaa niille merkityksiä. (Rauhala 2005a, 34–37) Rauhala jakaa tajunnan kokonaisuuden tajuttomaan ja tajuiseen: tajuiseen tasoon kuuluu sekä tietoinen että tiedostamaton puoli, ja tajuiseen psyykkisen ja henkisen toimintatavan (2005b, 40–41). Henkisellä Rauhala viittaa ihmisen kykyyn reflektoida kokemuksiaan (2005a, 64–66). Kyky tarkastella omaa toimintaa, sisäisiä tiloja ja luoda suhdetta sisäiseen maailmaansa ohjaa suoraan ihmisen toimintaa (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 34).

Ihminen suuntautuu maailmaan situationaalisuuden kautta. Situaatiolla eli elämäntilanteella viitataan kaikkeen siihen, mihin ihminen on kehollisuuden ja tajunnallisuuden kautta suhteessa. Elävän kehon järjestelmät välittävät meille tietoa maa-

ilmasta, joka muuttuu koetuksi tiedoksi, käsitteiksi ja ajatteluksi tajunnallisen prosessin kautta. Merkityssuhteiden kautta muodostamme maailmankuvamme, joka on alati muuntuva suhteessa vanhaan kokemustaustamme. (Rauhala 2005a, 34–37) Kokemus muodostuu elämäntilanteessamme ja muuntuu siis tietoisuutemme kautta merkityssuhteiksi, jotta voimme mieltää jonkin olemassa olevan asian tai kohteen olevan jotakin. Merkityssuhteet ovat luonteeltaan erilaisia ja näitä ovat esimerkiksi tieto, tunne, usko, intuitio, unet ja harhat. Merkityssuhteista näin ollen vain pieni osa on kielellisesti ilmaistavissa. (Rauhala 2005a, 37) Henkinen kasvu on sitä, että merkityskokemukset kehittyvät, selkiytyvät ja kirkastuvat (Lehtovaara, M. 1996, 91).

Loukkaantuminen holistisena kokemuksena

Teema 1. Yksilölliset merkityksen tasot

Yksilöllisiä tiedostettuja merkityksiä ovat esimerkiksi tunteet, tavoitteet ja uskomukset. Rauhalan (2005a, 32–33; 2005b, 132) mukaan tunteet ovat perustavaa laatua oleva osa ihmisen olemassaoloa ja ovat kautta aikojen olleet ihmiselle ensisijainen maailmaan suhteutumisen muoto. Lehtovaaran mukaan tunteet auttavat ihmistä orientoitumaan todellisuuteen ja ovat keskeinen motivaation perusta (Lehtovaara, M. 1996, 93). Haastatteluaineistossa vammautumisen seurauksena ja kuntoutumisprosessin kautta tulevat esiin tajunnan ilmentyminä erityisesti tunteet. Vamman jälkeen työkykyiseksi toipumiseen liittyvät haasteet herättävät haastelluissa pelkoa, turhautuneisuutta, pettymystä ja epävarmuuden tunteita, joiden valossa uran jatkoa pohditsellaan. Sosiaalisista tunteista velvollisuuden tunne ja vastuuntunto tulevat selkeinä esiin aineistossa.

Loukkaantumisesta nousevat tunteet ovat aineistossa voimakkaita ja henkilökohtaisia, sillä ne

liittyvät suoraan vamman keholliseen kokemiseen. Vamma ei ole ainoastaan liikkumista rajoittavaa, vaan vaikuttaa yksilöön hyvin kokonaisvaltaisella tavalla. Kuntoutusylilääkäri Eeva Leino toteaa, että sairastuminen ja vammautuminen vaativat voimia taistella menetyksen ja pettymysten kanssa. Leinon mukaan kuntoutujan ja kuntoutusta tarjoavan tahon väliset näkemyserot ja ristiriidat voivat aiheuttaa kuntoutujalle turvattomuuden tunnetta. Epävarmuutta lisäävät myös huolet vamman ennusteesta ja kulusta ja siitä tuleeko ymmärrettyä. (Leino 2004, 99–100)

Tahto on tärkeässä roolissa siinä, että tanssin ammattilainen palaa takaisin työhönsä vielä loukkaantumiskokemuksen jälkeen. Haastateltavat tuovat puheenvuoroissaan esiin motivaation tärkeyden kuvatessaan vammasta kuntoutumisessa vaadittavaa päättäväisyyttä, jota Silja kuvaa seuraavasti: *tuntuu tällä hetkellä, että nyt mä meen läpi barmaan kiven tän*. Rauhala toteaa, että kehossa vallitsevat taipumukset, valmiudet ja lahjakkuudet voivat myös tajuttomalla tavalla ehdottaa tai vaatia tilanteeseen niiden toteuttamismahdollisuuksia. Rauhalan käsityksen mukaan ihmisen olemassaoloon kuuluu, että hän tuntee vetoa tilanteisiin, joissa voi harjoittaa näitä taipumuksia. (Rauhala 2005c, 41) Voidaankin todeta kehollisuuden olevan vastavuoroisessa suhteessa tilanteeseen, koska keholla on pyrkimys rakentaa ja vahvistaa identiteettiä myönteisesti vaikuttavien merkityksiä. Nämä myönteiset merkityskokemukset edellyttävät konkreettisesti fyysistä tekemistä ja merkityssuhteiden muodostama hyvinolontunne motivoi etsiytymään samaisen toiminnan pariin uudelleen. (Rauhala 2005b, 101) Motivoituminen kuntoutumisessa päästäkseen tanssialan vaatimaan työkuuntoon edellyttää tanssialalla työskentelyn kokemista merkitykselliseksi ja mielekkääksi. Siljan edellisessä kommentissa tulee esiin myös uskomus tiedostetuna yksilöllisenä merkityksenäntona; kaikki esteet voidaan voittaa, kunhan tahdonvoimaa on riittävästi.

Ihmisen aikaisemman kokemustaan ymmärtämissuhteudet tulkitsevat aina uutta kokemussisältöä. Yksilön kokemus omasta kehosta vaikuttaa myös ihmisen arvomaailmaan ja siihen miten hän suhtautuu toisiin ihmisiin ja elämään. Eletty keho ei kannu mukanaan ainoastaan yksilön omaa menneisyyttä, vaan se on kietoutunut osaksi kulttuuria ja yhteisöä. Kehossaan hän kantaa myös arvojaan ja asenteitaan, tapojaan ja tottumuksiaan. (Parviainen 1997, 138) Esimerkiksi olemassa olevat käsitykset kehosta ohjaavat sitä, miten kukin haastateltavista tulkitsee havaintojaan. Aineistosta näkemys omasta tanssikehosta tulee lähes väistämättä tiedotetuksi ja pohdinnan alaiseksi loukkaantumisen kautta. Objektisoivassa kehoajattelussa ihanteellinen fyysinen suorituskyky perustuu näkemukseen ideaalikehosta ominaisuuksiineen. Ideaalikehon tavoittelu näyttää olevan eri määrissä pohjavireenä jokaisen haastateltavan kokemusmaailmassa, erityisesti tanssijaidentiteettinsä kautta loukkaantumistaan refleктоivan Siljan. Silja kokee jollain tavalla näkemyksensä kehostaan pohjautuvan vahvasti tekniseen varmuuteen ja virtuositeetin mukaiseen tanssijan ideaalikehoon. Silja tiedostaa länsimaisen taidetanssin perinteeseen perustuvien esteettisten arvojen vaikuttavan omaan työskentelynsä.

Silja: Se ajatus, että mikä on tekniikka nii pohjaa hyvin paljon vieläki siihen balettiin edelleenkin, vaikka tekis nykytanssitekniikkaakin. Ja on ehkä sit sellanen esteettinen silmä, että sitä kaipaa ja haluaa ja koska on tottunut näkemään kehonsa sillä tavalla puhtaina linjoina nii sen haluaa edelleenkin toimivan samalla tavalla.

Edellinen näkemys perustuu yhtäläillä aika- ja kulttuurisidonnaisiin yhteisöllisiin merkityksiin kuin kunkin yksilön omiin merkityksenantoihin. Tanssintutkija Anna Aaltenin mukaan tanssijan ammattiin liittyvät normit ja estetiikka määrittävät työkulttuuria, josta yksilöiden asenteet ja toimintatavat juontuvat. (Aalten 2005, 57) Parviainen toteaa,

että esimerkiksi baletin esteettisen kehoideaalin saavuttaminen ja liikkeistön hallinta vaatii keholta muokattavuutta ja tiettyjä ominaisuuksia kehon mittasuhteiden, painon, liikkuvuuden ja venyvyyden suhteen. (Parviainen 1998, 110) Monessa taide-tanssiperinteessä lähtökohdana oleva ajatus kehon muokkaamisesta ja kehon muovautuvuudesta saattaa siirtyä kyseenalaistamatta opettajalta oppilaalle. Keskittyminen kehon ulkoisiin ominaisuuksiin vahvistaa näkemystä omasta kehosta työvälineenä, jonka fysiologiset rajat on tehty ylittäväksi vastamaan ideaalia muotoa. (Alexias & Dimitropoulou 2011, 93) Objektikehoon fokusoitunut ajattelutapa estää pääsemästä käsi kehon subjektiiviseen kokemukseen; asennoitumalla välineellisesti itseensä ja muihin ihminen rajoittaa ja sulkee mahdollisia kokemushorisonttejaan ja ihmisenä olemisensa mahdollisuuksia (Värri 2000, 73)

Loukkaantumisen kautta avautuu mahdollisuus, joka muuttaa yksilön kokemusta ja tapaa tarkastella omaa kehoaan. Silja kokee, että hän on loukkaantumisen kautta onnistunut asettamaan itselleen hyvin selkeät rajat ja tiedostanut, että ei halua enää työskennellä tavoilla, jotka ovat keholle haitaksi. Tämä toteutuu pyrkimyksenä eettiseen ja arvokkaaseen oman kehon kohtelemiseen, oman toiminnan kehittämiseen ja toiminnantapojen uudentamiseen. Silja on päättänyt asettaa terveellisen työskentelytavan omassa työssään ensisijaiseksi, vaikka samalla tiedostaa, miten vaativaa alalla työskentely voi olla. Silja tiedostaa myös vastuunsa kehostaan ja hyvinvoinnistaan, ja tuo sen esille esimerkiksi lämmittelyn ja kehonhuollon tärkeytenä: *niinki perusasiat ku että lämmittelyn tärkeys ja kaiken semmosen perushuollon tärkeys, et mä tiedostan et se on jääny vähemmälle ja semmosesta ei voi vaan luistaa.*

Teema 2. Yhteisölliset merkityksen tasot

Situaation ideaaliset rakennetekijät, kuten yhteisön rooliodotukset, normit ja ihanteet ovat tiedostettuja yhteisöllisiä merkityksiä. Tiedostamattomia yhteisöllisiä merkityksiä esimerkiksi rutinoituneet toimintarakenteet, perusmyytit ja toiminnan piilevät säännöt. (Moilanen & Rähkä 2001, 46–47) Tutkija ja tanssintaitteen tohtori Teija Löytönen toteaa, että tanssi taidemaailmana määrittää sitä, mitä tanssiammatissa toimiva voi tajunnassaan tanssitaiteeseen liittyen kokea. Tanssin taidemaailman rakenteet, jaetut ja vakiintuneet taidot ja tavat sekä jokapäiväiset rutiinit ja roolit määrittävät sosiaalista todellisuutta. (Löytönen 2004, 64–65) Tanssin taidemaailma on siinä osallisille jollakin tavalla yhteisesti jäsenettyä, mikä on Rauhalan (2005a, 43) mukaan esiyymmärtäneisyyttä; se suuntaa ja rajaa sitä, mitä tajunnassa voidaan varsinaisesti ymmärtää.

Rooliodotukset näyttäytyvät aineistossa esimerkiksi voimakkaana velvollisuutena työn suorittamiseen vammasta huolimatta. Veera kuvaa esiintyjille hyvin tunnistettavaa tilannetta; painetta suoriutua näytöksestä vammastaan huolimatta. Tanssi taidemaailmana näyttäytyy tässä esiyymmärryksen kautta; tanssija tulkitsee kokemustaan tanssin taidemaailman yhteisten uskomusten ja ennakkokäsitysten kautta ja ne toimivat hänen omien toimintojensa ja tulkintojensa taustana.

Veera: Vaikka kärrääntyis pyörätuolilla sinne terveyskeskukseen tai tonne lääkäriin, niin silti jotenkin siinä ajatteli - - että no ehkä tästä nyt lauaintaina pystyn kuitenkin jotenkin tekeen, että kesti aika pitkään että se sellain konkretisoitu et niin just, et nyt oikeesti et kyllä vähään aikaan tee.

Edellä oleva Veeran aineistolainaus on esimerkki tanssiyhteisön tiedostamattomista perusmyyteistä (Moilanen & Rähkä 2001, 46): esitysten äkilliselle peruuttamiselle tarvitaan aina huomattavan

tavan painavat syyt ja sairastapauksessa pyritään lähtökohtaisesti etsimään keinot, joilla sairastunut esiintyjä voi näytöksen tehdä. Anniina kokee olleensa vastuussa työnantajalleen ja kantaneensa huolta pitkään luotsaamistaan opetusryhmistä. Sosiaalisen vastuuntuntonsa takia Anniinalla laittaa toiset oman hyvinvointinsa edelle myös ollessaan loukkaantuneena. Anniina toteaa: *Pidekään työnantaja tyytyväisenä ja tämä perus... – myöski semmonen, ettei kukaan nyt kärsi tästä, koska mun kroppa on teloontunu.* Tämä aineistolainaus kuvastaa tiedostettua yhteisöllistä merkitystasoa; tanssinopettajan ihannetta ja omistautuneisuutta opetustyölle. Löytösen (2004, 225) mukaan omistautuminen kertoo tunnekokemuksen vahvuudesta, joka kuvaa omistautumisen luonnetta; sen kautta yksilö ilmaisee itselleen ja muille miten vakavasti omistautumisen kohteeseen suhtautuu.

Freelancerkentällä toimivalla tanssijalla arjen haasteisiin kuuluvat esimerkiksi epävarmuus työn saannista, produktioiden toteutumisesta ja toimeentulosta sekä jatkuvaan epävarmuuteen kytkeytyvät epäilykset työn mielekkyydestä. (Rouhiainen 2003, 202–203, 211) Siljan kokemat suorituspainet liittyvät suoraan freelancerin arkeen ja alalla työllistymisen realiteetteihin, jossa jokainen koetanssi on potentiaalinen työllistymismahdollisuus. Rouhiainen toteaaakin, että freelancertanssijalta vaaditaan entistä moniulotteisempaa kehoa, joka kykenee toimimaan yhä vaihtelevammissa koreografisissa projekteissa (Rouhiainen 2003, 244). Tanssijan töistä on kova kilpailu ja vammautunut tanssija ei ole parhaassa lähtötilanteessa työllistymistä ajatellen ja siksi saattaa paineen alla aiheuttaa vahinkoa keholleen ”*puskemalla rajojaan*”. Silja pyrkii rajoitteestaan huolimatta yltämään omaan tavoitteensa: *Semmonen suorittajatanssija siel on; sekä tanssiyhteisön normeihin ja ihanteisiin: et nyt mun pitää tässä koetanssissa osoittaa, että mä [pystyn tekemään] sit käy miten käy.* Näin voidaan

havaita, että kaikissa yksilöllisissä merkityksenannoissa on yhteisöllinen pohjansa.

Tanssijan taitavuuden ja esiintyjyyden kriteerit ovat aina sidoksissa sosiaalis-kulttuurisiin arvoihin ja merkityksiin, jotka tanssin taidemaailmassa kulloinkin vallitsevat. Ne siis ajallistuvat ja paikallistuvat historiallisesti ja kulttuurisesti (ks. Foster 1997; Rouhiainen 2003; Löytönen 2004). Näiden yhteisöllisesti tiedostettujen merkitysten taakse voi kätkeytyä tiedostamattomia piilomerkityksiä, jotka ilmenevät esimerkiksi toiminnan piilevinä sääntöinä. Aineistossa pohdinnan kohteena on suhde tanssialan toimintatapoihin ja käytänteisiin. Aineistosta voi havaita haastateltavien tarpeen fyysisen ympäristön ja olosuhteeseen liittyvien situationaalisten komponenttien muutokseen. Tämä näkyy aineistossa pyrkimyksenä kyseenalaistaa alalla vallitsevia rooliodotuksia ja toimintatapoja. Silja esimerkiksi kokee, että tanssin alalla on epäterveitä ja haittaavia toiminnan tapoja, kuten loukkaantuneena harjoittelu ja esiintyminen, joihin edelleen tulisi sopeutua, vaikka koko alan kehitys on mennyt koulutuksen ja tiedon suhteen paljon eteenpäin. Hän kyseenalaistaa puheenvuorossaan olosuhteet, joissa kivun kanssa tulisi pystyä työskentelemään.

Silja: Pöyristyttävää on huomata, että miten lapsen kengissä tää on tää jotenki tää ymmärrys tanssin kentällä, ei urheilumaailmassa, okei jos on, et mä luulen et kukaan ei tuomitsis urheilijaa jos se päättää olla menemättä koska se on sen oma päätös, se on sen oma keho, mut tanssin maailmassa pitäs. - - mä luulen et se on se eri sukupolvi, joka on tottunu siihen että ne tekee kivun kanssa ja ne ei vähät välittää siitä, mut meillä on jo tieto ja meidät on koulutettu eri tavalla, niin ei siin oo mitään järkee bajottaa itteensä.

Siljan kokemuksen mukaan loukkaantumiseen ei edelleenkään osata suhtautua oikein ja ongelma koskee koko kenttää ja tanssin taidemaailmaa. Vammautunut saattaa joutua kohtaamaan asenteita,

joissa vammaan suhtaudutaan vähättelevästi eikä tarvittavaa tukea ole työyhteisössä tarjolla. Esimerkiksi loukkaantumisen kieltämisen kautta tanssiryhmän tai -yhteisön muut jäsenet välttyivät kuulemasta ja kohtaamasta loukkaantumista, joka mahdollisesti johtaisi elämänmuutokseen ja kenties myös tanssi-juudesta luopumiseen (Pohjola 2012, 130). Silja tuo esille myös sukupolvien välisen eron, joka vaikuttaa siihen, millä tavoin vammautumiseen suhtaudutaan. Hän kokee kohdanneensa ymmärtämättömyyttä erityisesti sellaisilta alan toimijoilta, jotka edustavat ”eri sukupolvea” iän ja koulutuksen suhteen. Kyseenalaistetuksi tulee täten totunnaiset tavat toimia ja suhtautua vammautumiseen kokonaisen tanssija-tanssinopettajasukupolven osalta. Moilasen ja Rähän (2001, 47) mukaan yhteisölliset tiedostetut merkityksenannot, rooliodotukset ja ihanteet ovat ajasta ja kulttuurista toiseen vaihtuvia, joka selittää sukupolvien välisen suhtautumistavan eroa.

Tiedostamalla ja pohtimalla omaa suhdetta tanssitaiteen perinteeseen ja rooliodotuksiin voi avautua uudenlaisia opetuksellisia käytäntöjä ja tanssi-ilmaisun tapoja, jotka saattavat auttaa laajentamaan omaa taidenäkemyksiä tanssinopettajana ja myös oppilaiden näkemystä omasta kehostaan sekä tanssista taiteen lajina moniulotteisempaan suuntaan. Veeran pohdinnoissa yhteisöllinen merkityksen taso näyttäytyy tanssinopettajaan kohdistuvina rooliodotuksina, joissa opettajan ammattitaito korostuu tietyn tanssiliiikkeistön ja sen tyylin mahdollisimman hyvänä hallintana. Tällainen estetiikan kehykseen asettuva opetus perustuu hyvin pitkälti liikkeen mallioppimiselle, joka asettaa vammautuneen ja liikekapasiteetiltaan rajoittuneen tanssinopettajan hankalan haasteen eteen. Veera tiedostaa loukkaantumisensa rajoittavan tulevia työmahdollisuuksiaan työpaikassaan. Veera on havainnut, että hänen oma pedagoginen näkemyksensä ei enää ole yhtenevä tanssikoulun linjaan nähden.

Veera: Siellä ehkä on totuttu siihen, että opet-

*tajat on silleen aika sellasi virtuooseja ja semmo-
sii esikuvia, jotka näyttää, että osaa ja oppilaat
kattoo, että jotenkin ehkä tiedostaa sen, että mä
en tiedä onks mulla mitään tsäänssiä saada
sieltä koulusta mitään esimerkiksi edistyneempien
ryhmiä semmosella opetustyylillä et mä en nyt
kaubeesti näyty mut mä voin täs ohjeistaa teitä
silleen pedagogisesti.*

Edellinen aineistolainaus kertoo Veeran peda-
gogisen näkemyksen muutoksesta suhteessa oppi-
lasiin ja opetukseen. *Pedagoginen ohjeistaminen*
tarkoittavaa tässä valmiiden liikemallien antamista
kokonaisvaltaisempaa lähestymistapaa opettami-
seen, jossa korostuu oma tekijyys ja vuorovaiku-
tuksen laajentaminen kohti dialogista kohtaamista
opetustilanteessa. Aineistosta voidaan havaita, että
vamman jälkeisessä asenteessa opettajan näkökul-
man vaihtamisen taito, herkkyyden, tilannekohtai-
sen ymmärryksen ja intuitiivisen reagoinnin merki-
tys korostuu. Tanssintutkija Heli Kauppilan mukaan
(2012) opettajan asenne opetettavaa materiaalia
ja oppilaita kohtaan linkittyä oleellisesti ihmiskä-
sitykseen ja siksi opetuksen parissa toimivien olisi
olennaisen tärkeää tiedostaa se. Kauppila esittääkin
Rauhalan ihmiskäsityksen toimivan mahdollisuuksia
avaavana lähtökohdana moniulotteisempiin ope-
tuskäytäntöihin. Vain ihmiskäsityksen tiedostamisen
kautta opettajan toiminta voi muuttua ideaalisen
muodon siirtäjistä kokonaisvaltaiseksi kasvupros-
essin välittäjäksi ja luovien prosessien mahdollista-
jaksi. (Kauppila 2012, 53–54) Veeran muuttuneessa
opetusfilosofiassa on yhteneväisyyttä Kauppilan
näkemukseen. Veera on loukkaantumiskokemuksen
kautta tiedostanut, millaisia omaa ja oppilaiden
tanssisuhdetta syventäviä mahdollisuuksia tanssin-
opetustyössä on perinteisen mallioppimisen ulko-
puolella. Veeran käsitys itsestään tanssinopettajana
on samalla muuttunut enemmän ohjaavaan suun-
taan: *Nyt just viime aikoina on tullu just niitä
ajatuksia että voisko sitte tehdäkin jotain enem-*

*män koreografi tai ohjaamista, vaikka ennen
jotenkin ajatteli, että se ei oo yhtään muu.*

Tutkija Sirpa Törmän (1996, 131) mukaan
voidaankin todeta, että ymmärtämysyhteyksien
lisääntyminen on luonteeltaan eettistä ja myötävai-
kuttaa yksilön toimintaan maailmansa ja yhteisönsä
hyväksi, joka pedagogisessa työskentelyssä on erityi-
sen tärkeää. Loukkaantumista seurannut muutos on
antanut Veeralle rohkeutta kokeilla uusia, omat rajat
ylittäviä toimintatapoja opettamisessa ja auttanut
löytämään uusia puolia itsestä: *just tän vamman
takia on just joutunut menemään semmosille
jotenkin epämuukavuusalueille, että just siinä
ryhmän kohtaamisessa ja tällasessa kaikessa - -
et jos jos ei ois mitään tämmöstä niin ehkä sitä
olis jatkanu sillä samalla vanhalla tutulla tur-
vallisella.*

Anniinan pedagogisessa ajattelutavassa oma
loukkaantuminen on tuonut voimakkaasti yhteisöl-
lisen oppimistavan osaksi tuntuilanteita ja hän on
antanut vielä aikaisempaakin enemmän vastuuta
omille oppilailleen. Anniinan puheesta kuvastuu
dialoginen asenne, jossa oppilaita ei kohdella vain
opetuksen kohteina tai päämäärinä: Sä pystyt lähes-
tymään asioita niin monella tapaa, antaa enem-
män vastuuta myöskin oppilaan omalle havain-
noille asioista, että ei ole aina niin opettajalähtöstä.
Anniina pyrki luomaan tunneilleen avointa ilmapii-
riä, jossa oppilaat ovat tasavertaisia opettajaan näh-
den. Anniina kokee, että vammoista ja vajavaisuu-
desta puhumalla voidaan tuoda tietynlaista tervettä
rehellisyttä tanssin taidemaailmaan. Hän toivoo
oppilaidensa saavan sellaisen esimerkin opettajalta,
että kivuista ja omista haasteista voi ja pitää voida
myös puhua: *Myöskin opettaa sitä oppilaille, että
sitte kun on jotain et sit rebellisesti sanoo siitä.*
Opettajana hän kokee, että on hänen vastuullaan
olla siirtämättä haitalliseksi kokemiaan asenteita ja
toiminnan tapoja eteenpäin oppilailleen.

Teema 3. Merkityksenanto

Rauhalan mukaan tajunnan perusominaisuus on toimia itseään rikastavasti. Tajunnallisuuden kumuloituvaa luonnetta kuvaa pyrkimys täydentää tajunnassa ilmeneviä merkityksiä, joka ilmenee uteliaisuutena ja tarpeena oppia ja tietää entistä enemmän. (Rauhala 2005b, 83) Rauhala toteaa, että reflektointikykyyn perustuu se, että ihmisestä voi tulla täysvastuullinen persoona, joka tiedostaa eettiset veloitteensa ja pyrkii noudattamaan niitä. Rauhalan (2005b, 116, 119) mukaan henkisiin merkityskokemuksiin sisältyy oivallus siitä, mikä on oman persoonan ja toisten ihmisten kannalta hyvää ja arvokasta, sekä elämää kunnioittavaa. Kauppila toteaa, että reflektio ei ole vain toiminnan reflektiota, vaan itsessään toimintaa, kehollisuuden aspektin sisältävää aktiviteettia. Reflektiivisessä toiminnassa ovat läsnä kaikki ihmisen olemassaolon puolet. (Kauppila 2012, 150, 157) Sille on luonteenomaista sosiaalisen tietoisuuden lisääntyminen ja samanaikaisesti yksilön autonomian kehittyminen (Törmä 1996, 126).

Rauhalan mukaan ihminen suhteutuu tiluun suhteutensa suurilta osin käyttäytymisen ja toiminnan kautta. Rauhala tarkentaa, että kun ihminen pyrkii aktiivisesti muovaamaan tiluunsa rakennetta, hänen suhteutuneisuutensa tiluunsa on huomattavalta osin käyttäytymistä ja toimintaa. (Rauhala 2005a, 94) Yksilöllä on siis jossain määrin valmius säädellä tiluunsa ehtoja ja rakentaa minäänsä näiden valintojen kautta (Törmä 1996, 128). Aineistossa loukkaantuminen herättää ihmisen havaitsemaan todellisuudessaan olevia epäkohtia. Esimerkiksi vallitsevien kehoideaalien tiedostaminen ja niiden vaikutuksen kriittinen havainnointi oman työskentelyn taustalla on eräs aineiston kautta tehdyistä havainnoista. Vammautumisen kautta kehon toimintaa ohjaavat kehoideaalit, toimintatarakenteet ja toiminnan piilevät säännöt tulevat tiedostetuiksi. Käynnistyneessä reflektiivisessä pro-

sessissa yksilö arvioi ja jäsentää merkityssuhteitaan uudelleen eli muokkaa maailmankuvaansa. Näin lukkiutuneet kokemushorisontit ja totunnaistunut toiminta voidaan ottaa uudelleentarkasteluun ja tulkitä uudestaan (Lehtovaara, M. 1996, 88).

Aineistossa reflektiivis-releksiivinen prosessi on mitä suurimmassa määrin toisin näkemistä; kun näkee asioita toisin, voi toimia toisella tavalla. Veera kuvailee sitä, kuinka on joutunut hidastumaan vammansa takia. Anniina puolestaan viittaa yksinäisyyteen: *se on niin yksinäistä se itsensä kasaaminen*. Tutkija Jorma Lehtovaara toteaa, että hidastaminen ja itsensä kanssa yksin oleminen voi tarjota mahdollisuuden päästä elävään yhteyteen omien kokemusten ja oivallusten kanssa. Ymmärrys, joka saa yksilön toimimaan muulla kuin juuri hänelle ominaisimmalla tavalla, edellyttää omakohtaiseen elettyyn perustuvaa kysymistä ja vastaamista. (Lehtovaara, J. 1996, 41, 45) Loukkaantumisen kautta syntyvällä itsetutkiskelulla voi löytää myös piilossa olevia voimavaroja. Esimerkiksi Veera kokee, että loukkaantumisen kautta hän on saanut vahvuutta ja oppinut uudella tavalla arvostamaan asioita, joita normaalisti elämässä on tottunut pitämään itsensä selvytyksenä. Vammasta toipumisella saattaa siis osaltaan olla myös voimaannuttava vaikutus.

Veera: Toisaalta tai jos jotain hyviä puolia etti niin jotenkin tuntuu että, et on kyl jotain sellasta vahvuutta saanu lisää ehkä siinä että on käynny tällaisia "kärsimyksiä" läpi ja selvinnyt niistä. Niin siksi myös jotenkin tuntuu että on aika vahva myöskin -- että vaikka tää ei voi olla verrattavissa mihinkään suurempaan sairauteen, että tää paranee ja tähän ei kuole ja näin, kaikki on ihan hyvin, mut just nää tämmöset [kliseiset], että arvostan taas enemmän elämää ja arvostan sitä että pystyn liikkumaan ja arvostan jokaista askelta ja kylläähän niitä kävi läpi kaikkia noita.

Veeran puheenvuorossa voidaan nähdä pro-

sessi, johon Rauhala (2005a, 68) viittaa merkityskokemukseen herkistymisenä; kyky ymmärtää olemassaolonsa kehkeytmistä selkeyttää yksilön arvotajuntaa ja ihmisen kykyä kohdata vastuunsa aidosti. Omien rajoitteiden hyväksyminen ja itsestä huolehtiminen johtaa kehoajattelun muutokseen, kun ideaaleista joutuu luopumaan suhteessa itsen ja omiin kriteereihin, ulkoisiin vaatimuksiin ja oman työn tekemiseen. Pyrkinessään sopeutumaan toimintakykynsä muuttuneisiin ehtoihin loukkaantunut joutuu kohtaamaan kehonsa sellaisena kuin se on, ideaaleista luopuen. Leino (2004, 99) toteaa, että kuntoutuksessa onkin kyse vähitellen etenevästä aikuistumisesta ja vastuunottamisesta. Haastateltavien puheenvuoroissa kerrotaan myös siitä, miten suhde omaan kehoon on täytynyt rakentaa uudestaan. Esimerkiksi Silja toteaa seuraavasti: *Ku joutuu alottamaan kaiken ikään kun alusta nii ymmärtää, oppii ainaki tosi paljon ja ymmärtää... oppii tuntemaan jotenki omaa keboa ehkä tässä samalla taas uudestaan.*

Kuntoutustyöntekijän ja kuntoutujan toimiva yhteistyö edesauttaa uuden ymmärryksen synnyssä. Aineisto esittää, että kuntoutustyöntekijän ymmärrys tanssiammatista kuntoutujan kokemus- ja elämämaailmana on koettu edistävän vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. Kettusen ym. (2002, 48) mukaan muuttuneet toimintaedellytykset suuntaavat kuntoutujan etsimään myös itse aktiivisesti muuttuneisiin olosuhteisiin sopivia uusia ratkaisuja ja toimimaan kuntoutumisensa hyväksi. Esimerkiksi Silja kokee tärkeäksi oman aktiivisuuden roolin: *Et ite on pakko, on pidettävä huoli, sit tuntuu et on vaan vaadittava kaikki se mahdollinen hoito, ainakin vastedes eteenpäin mennessä.*

Aineistosta voidaan havaita, että tanssiammateissa toimiville haastava ongelma on puuttuva terveydenhuollon tukiverkosto, joka olisi loukkaantumistilanteessa apuna. Määräaikaiset työsuhteet, työterveyshoidon puuttuminen ja rikkonaiset hoito-

suhteet vaikuttavat siihen, ettei hoitoa vaativia vammoja välttämättä saada otettua haltuun tarpeeksi ajoissa. Jo pelkästään kuntoutusetuuskien saaminen ja kuntoutukseen pääseminen voi olla haastavaa (Pohjola 2012, 27–30). Edes vakituinen työsuhde ei tuo tarvittavaa apua, sillä työterveyshuollosta harvoin löytyy tanssivammojen erityislaatuisuuteen perehtynyttä henkilöstöä. Koko kentän kattavasta ongelmasta kertoo se, että jokainen haastateltavista kokee joutuneensa etsimään oikeanlaista fysioterapeuttia ja soveltuvia toimintoja. Kettunen ym. (2002, 9–10) toteavat, että kuntoutuspalveluiden ja organisaatioiden hajanaisuus on haaste sekä toimijoille että asiakkaille. Kuntoutusasiakas saattaa saada palveluja useasta organisaatiosta, joissa toimintamallit ja näkökulmat voivat poiketa toisistaan. Leino toteaa, että tasavertainen vuorovaikutussuhde, jossa voidaan tehdä sopimuksenomaisia kuntoutussuunnitelmia, on terveydenhuollossa vaativaa ja harvinaista (2004, 99). Kettunen ym. (2002, 9–10) lisäävät, että kuntoutumisprosessi ei toteudu parhaalla mahdollisella tavalla, jos vastuunjako, tiedonkulku ja yhteistyö eri tahojen kesken eivät toimi.

Pohdinta

Omia kokemuksiaan refleктоimalla ihminen oppii ja saavuttaa uuden ja syvemmän ymmärryksen omasta kokemusmaailmastaan, jossa todentuu Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen ulottuvuudet; tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Uutta ymmärrystä saavutetaan usein, kun aidon kokemuksen seurauksena maailma ja maailmaan sisältyvät merkitykset nähdään uudella tavalla. Tämän tapahtuminen vaikuttaa yksilön tietoon ja tunteisiin ja sillä on kokemushorisonttia laajentava ja muuttava vaikutus. Omia kokemuksiaan refleктоimalla ihminen oppii ja saavuttaa uuden ja syvemmän ymmärryksen omasta kokemusmaailmastaan. (Silkelä 2001, 125–126) Kyseessä on reflektiivis-refleksiivinen prosessi, joka johtaa ajattelun muutoksesta käytäntöön.

Vammautuminen voi siis kehollisena kokemuksena edesauttaa tanssija-tanssinopettajaa uusien merkitysten rakentamista ymmärryksen kautta, joka näkyy itsetuntemuksen lisääntymisenä ja aktiivisena pyrkimyksenä oman kokemusmaailman jäsentämiseen.

Vammaproessin läpikäymisellä on tajunnallisia merkityssuhteita laajentava ja uusintava vaikutus. Oman toiminnan taustalla vaikuttavien voimien ja ajattelutapojen tiedostamisen ja kyseenalaistamisen prosessin kautta tapahtuu uudistuminen, jonka kautta oman toiminnan kehittäminen ja perspektiivin muutos mahdollistuu. Haastatelluilla tanssin ammattilaisella vamman jälkeisessä toiminnassa korostuu aineiston mukaan erityisesti oman kehon kuuntelu sekä sen arvostus ja vastuu itsestä. Vammautunut tanssija-tanssinopettaja voi esimerkiksi myös kyseenalaistaa terveyden menettämisen uhalla tapahtuvaan tanssityöskentelyn ja mallioppiseen perustuvaan opettajuuden sekä voimakkaasti objektikeholliset ja toimintatapoihin vaikuttavat ideaalit. Tällöin tulevaisuuden urapolku näyttäytyy ihmisen kokonaisvaltaisen toimijuuden huomioonottavana, vuorovaikutuksellisenä ja eettisenä tanssiammatillisuutena. Vamman hyväksyminen osaksi omaa kehollisuutta edesauttaa myös sosiaalisen vastuun ja arvojen kirkastumisen selkeytymisen avulla sitä millaiseen työhön halutaan vamman jälkeen palata ja millä tavalla tanssijan ja tanssinopettajan työtä halutaan tulevaisuudessa tehdä oman kehon lähtökohdista käsin ja toisten kehoja kunnioittaen.

Fyysinen loukkaantuminen, kuntoutumisprosessi ja työhön palaaminen muodostavat merkityksellisen elämäkokemuksen, joka muuttaa tanssija-tanssinopettajan näkemystä elämästään ja toimintamahdollisuuksistaan. Uudenlaista toimijuutta mahdollistavat esimerkiksi nykytanssin suuntaukset, jossa keskiössä ovat työskentelyn tutkiva luonne sekä liikkuminen kehon omista lähtökohdista käsin. Anniina toteaaakin: *Mulla on iban selkeesti liikkeellisesti semmosii tiettyi asioita mitä mä en enää*

tosta vaan noin vaan tuu tekeen. Mut sitten mä oon myöskin miettiny siitä, että onks tarvetta-kaan. Eitä onko mun tanssijana toimiminen tai opettajana toimiminen siitä kiinni. Tutkiva tanssitaiteilijuus ja kysyvään kriittisyyteen perustuva pedagoginen lähestymistapa mahdollistavat monenlaista toimijuutta, jolloin vammautumisen ei välttämättä tarvitse johtaa varhaiseen tanssiuran päättämiseen. Loukkaantuminen voidaan näin nähdä todellisuuden kautta avautuvana muutoksen mahdollisuutena.

Bibliography

- Aalten, Anna. 2005. "In the presence of the body: theorizing training, injuries and pain in ballet." *Dance research journal* 37/2, 55–72.
- Allen, Nick, Alan Nevil, John Brooks, Yiannis Koutedakis & Matthew Wyon. 2012. "Ballet injuries: Injury incidence and severity over 1 year." *Journal of orthopaedic and sports physical therapy* 42(9), 781–790.
- Anttila, Eeva. 2007. "Mind the body: Unearthing the affiliation between the conscious body and the reflective mind." Teoksessa *Ways of knowing in dance and art*, toim. Leena Rouhiainen, Eeva Anttila, Kirsi Heimonen, Soile Hämäläinen, Heli Kauppila & Paula Salosaari, 79–99. Acta Scenica 19. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, Eeva. 2009. "Mitä tanssija tietää: Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustalla." *Aikuiskasvatus* 2, 84–92.
- Alexias, George ja Elina Dimitropoulou. 2011. "The body as a tool: Professional classical ballet dancers' embodiment." *Research in Dance Education* 12/2, 87–104.
- Foster, Susan. 1997. "Dancing Bodies." Teoksessa *Meaning in Motion: New Cultural Studies of Dance*, toim. Jane Desmond, 255–257. Durham: Duke University.
- Heimonen, Kirsi. 2009. *Sukellus liikkeeseen – liikeimprovisaatio tanssimisen ja kirjoittamisen lähteenä*. Acta Scenica 24. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Kauppila, Heli. 2012. *Avoimena aukikiertoon: opettajan näkökulma kokonaisvaltaiseen läbestymistapaan baletinopetuksessa*. Acta Scenica 30. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Kettunen, Reetta, Kaija Kähäri-Wiik, Anne Vuorikemilä, A. & Jarmo Ihalainen. 2002. *Kuntoutumisen mahdollisuudet*. Porvoo: WS Bookwell.
- Kronqvist, Eeva-Liisa ja Minna-Leena Pulkkinen. 2007. *Kehityopsykologia: Matkalla muutokseen*. Helsinki: WSOY.
- Laakkonen, Johanna. 1993. *Selvitys tanssijoiden aktiivuran päättymisestä ja uudelleen koulutuksen mahdollisuuksista*. Täydennyskoulutuskeskus: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 19. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Lehtovaara, Jorma. 1996. "Dialogissa – kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä Toiseen." Teoksessa *Dialogissa osa 2: ihmisenä ihmisyhteisössä*, toim. Jorma Lehtovaara ja Riitta Jaatinen, 29–56. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Lehtovaara, Maija. 1996. "Situaationaalinen oppiminen." Teoksessa *Dialogissa osa 2: ihmisenä ihmisyhteisössä*, toim. Jorma Lehtovaara ja Riitta Jaatinen, 79–107. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Leino, Eeva. 2004. "Sosiaalisen näkökulman väistämättömyys lääkinnällisessä kuntoutuksessa." Teoksessa *Kuntoutus kanssamme: ihmisen toimijuuden tukeminen*, toim. Vappu Karjalainen ja Ilpo Vilkkumaa, 93–101. Helsinki: Stakes.
- Löytönen, Teija. 2004. *Keskusteluja tanssi-instituutioiden arjesta*. Acta Scenica 16. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Moilanen, Pentti ja Pekka Rähä. 2001. "Merkitysrakenteiden tulkinta." Teoksessa *Ilkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, toim. Juhani Aaltola ja Raine Valli, 46–69. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Monni, Kirsi. 2004. *Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen työ vuosilta 1996–1999*. Acta Scenica 15. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

- Nilsson, Charlotte, Johan Leanderson, Anders Wykman & Lars-Erik Strender. 2001. "The injury panorama in a Swedish professional ballet company." *Knee Surgery, Sports Traumatology, Arthroscopy* 9: 242–246.
- Parviainen, Jaana. 1994. *Tanssi ihmisen eksistenssis-sä. Filosofinen tutkielma tanssista*. Talfit. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 51. Tampere: Tampereen Yliopisto
- Parviainen, Jaana. 1997. "Taito, kehomuisti ja kehollinen tieto: Miten nykytanssijan kehollista tietoa ja taitoa voidaan käsitteellistää?" Teoksessa *Näkökulmia tanssinopettamiseen: Suomalaisen tanssitaiteilijoiden ja tanssintutkijoiden kirjoituksia*, toim. Aino Sarje ja Päivi Pakkanen, 133–149. Helsinki: Opetusministeriö.
- Parviainen, Jaana. 1998. *Bodies Moving and Moved: A Phenomenological Analysis of the Dancing Subject and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art*. Tampere: Tampere University.
- Parviainen, Jaana. 2006. *Meduusan liike. Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pasanen-Willberg, Riitta. 2000. *Vanbenevan tanssijan problematiikasta dialogisuuteen— koreografian näkökulma*. Acta Scenica 6. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Pohjola, Hanna. 2012. *Toinen ibo: Uransa loukkaantumiseen päättäneen nykytanssijan identiteetti*. Acta Scenica 29. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Rauhala, Lauri. 2005a. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri. 2005b. *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri. 2005c. *Ihminen kulttuurissa, kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rouhiainen, Leena. 2003. *Living transformative lives. Finnish freelance dance artists brought into dialogue with Merleau-Ponty's phenomenology*. Acta Scenica 13. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Silkelä, Raimo. 2001. *Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Haettu 5.5.2015. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/RaimoS.htm>
- Tuomi, Jouni ja Anneli Sarajärvi. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Törmä, Sirpa. 1996. "Kasvu kokemuksellisena prosessina ja kasvatuksen mahdollisuus." Teoksessa *Dialogissa osa 2: ihmisenä ihmisyhteisössä*, toim. Jorma Lehtovaara ja Riitta Jaatinen, 126–132. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Välipakka, Inka. 2003. *Tanssien sanat. Representoiva koreografia, eletty keho ja naisten tanssi*. Joensuu: Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 34.
- Värri, Veli-Matti. 2000. *Hyvä kasvatusta — kasvatusta hyvään*. Tampere: Tampere University Press.

BIOGRAPHIES

Hanna-Kaisa Rajala (Master of Arts in Dance) is a contemporary dancer, dance teacher and choreographer. She graduated from the Department of Dance Pedagogy at the University of Arts Theatre Academy in Helsinki, Finland, in 2015. In her master's thesis, she examines the subjective meaning an injury gives to a dancer's experience of his or her own self.

hannakaisa.rajala@gmail.com

Hanna Pohjola (Doctor of Arts in Dance) is a Finnish dance artist, teacher and choreographer. Her doctoral dissertation, which addressed the identity of an injured former contemporary dancer, was published in 2012. In addition to her MA and doctoral degrees in dance, Pohjola has a Bachelor's and a Master's degree in Health Sciences (Exercise Medicine). She is also a physiotherapist. Currently, Pohjola is a university teacher at the University of Eastern Finland and teaches part-time at the Theatre Academy in Helsinki, Finland.

hanna.pohjola@uef.fi

ABSTRACT

Artikeln fokuserar hur danspedagoger beskriver sitt sätt att använda verbal kommunikation i dansstudio och baseras på intervjuer och observationer av dansundervisning. Som teoretisk bas används idéer om kropp samt teorier om metaforens betydelse för kroppsligt baserad kommunikation. Dessutom argumenteras för att pedagog och dansstudent är engagerade i en förkroppsligad version av kritisk tänkande, inom vilket talet är en av flera centrala delar.

De fyra pedagoger som intervjuas representerar olika dansgenrer och det visar sig påverka hur språkanvändningen uppfattas. En dominerande tendens är dock att man anser att bruket av metaforer har genomgått en historisk förändring. Från ett tidigare metaforrikt språk med referenser till bl a naturfenomen används nu allt oftare ett mer konkret, funktionsinriktat språk. Det kan vara påverkat av de olika danstekniker som tränas men också av dagens estetiska, koreografiska trender.

ABSTRACT

This article, based on interviews and observations of dance education, focuses on how dance pedagogues describe their methods of using verbal communication in the dance studio. The theoretical base embraces ideas about bodies as well as theories about the importance of metaphors in embodied communication. Moreover, it is argued that pedagogues and dance students are engaged in a corporeal version of critical thinking in which verbal language is one of several important aspects of the process.

Four pedagogues were interviewed, and they represent different dance genres, which affects the type of verbal communication used. However, they shared the opinion that the use of metaphors has undergone a significant change. The frequent use of metaphors with reference to nature has been exchanged for more concrete, functional language. Both the dance techniques in use and the current aesthetic trends in choreography could well be affecting it.

Att tala – att dansa: om metaforens betydelse inom danspedagogik

Lena Hammergren

Inledning

Hösten 2014 följde jag undervisning i olika dansgenrer vid Hochschule für Musik und Darstellende Kunst i Frankfurt.¹ Flera pedagoger hade somatiskt grundade undervisningsmetoder och deras sätt att använda talet i undervisningen fick mig att vilja undersöka huruvida det innebär skillnader i språkbruk jämfört med lärare i andra dansgenrer. Somatiska praktiker används vanligtvis som ett paraplybegrepp för olika träningsystem som betonar den inre fysiska, sensoriska upplevelsen av rörelse. Exempel på sådana praktiker är BMC (Body Mind Centering), Alexanderteknik och Kleinteknik. Det som utmärkte observationerna i Frankfurt var att ju mer somatisk inriktad undervisningen var, desto färre verbala metaforer användes. Det är tankeväckande ur det perspektivet att metaforer ses som viktiga för de sätt på vilka vi förhåller oss till våra kroppsliga erfarenheter (Stewart et al 2011, 584).

Mitt syfte med det här projektet blev därför att undersöka huruvida en minskad användning av metaforer stämde i relation till hur danspedagoger beskriver sina sätt att använda den verbala kommunikationen. Några av de centrala frågor som ställdes till pedagogerna var: Hur skulle du beskriva det verbala språk du använder i studion? Hur använder du metaforer och konkreta begrepp?

Det är angeläget att också ställa sig frågan vad den här typen av språkliggörande har för relevans för dansforskning ur ett bredare perspektiv. I antologin *Dans og didaktik* (2008) skriver balettpedagogen Nina Marie Grasmo att det är viktigt att verbalisera sinnesbaserad kunskap för

att den ska kunna bli tillgänglig för en bredare allmänhet och därmed generera en mer förankrad kunskap om dans (Grasmo 2008, 40-1). Samtidigt utvecklas pedagogens förmåga att sträcka sig bortom den tysta kunskapens ”praksisfelleskap” och genom verbaliseringen kan ny generell kunskap bildas (Grasmo 2008, 40-1). I en nyutkommen doktorsavhandling om dansstudenters erfarenheter formulerar Göran Krantz en liknande ståndpunkt om behovet av verbalisering (Krantz 2014, 3). Generellt kan sägas att det idag riktas ett stort intresse mot språkets betydelse för dansundervisning, och för hur vi ”use words in different contexts and how language can communicate and support lived and experiential knowledge” (Engel & Schou Jeppesen 2010, 59).

Det kan visserligen diskuteras om dansen måste språkliggöras för att hävda sin position inom kultur- och utbildningsvärlden, men min och många andras ståndpunkt är att så är fallet. Att sätta ord på den praktiska kunskapen kan också ses som ett sätt att tydliggöra den kritiska reflektion och de analytiska förmågor som tränas i arbetet i dansstudion. Danspedagogen Ann Thomas Moffett har beskrivit hur pedagog och dansstudent är engagerade i ”a full-bodied, robust version of critical thinking” och hon ser det som en central komponent i all dansundervisning (Moffett 2010, 1; Moffett 2012).

Material, metod och teori

Artikeln empiri utgörs främst av intervjuer och observationer av dansklasser, genomförda mellan 2014 och 2015, med fyra pedagoger som arbetar vid Dans och Cirkushögskolan (DOCH). En pedagog undervisar

med en somatisk grund i modern och nutida dans, en pedagog undervisar i jazzdans, en i folkdans och en undervisar i modern och nutida dans.² De kommer fortsättningsvis i texten att förkortas: SOM-pedagogen, JAZ-pedagogen, FOD-pedagogen respektive MND-pedagogen. Syftet är således inte att göra kvantitativa tolkningar av det begränsade empiriska materialet utan att kunna visa något av den alternativrikedom som finns i danspedagogernas språkbruk.

Som teoretisk bas används idéer om kropp och den levda erfarenheten samt teorier om metaforers betydelse för kroppsligt baserad kommunikation (Lakoff & Johnson 1980; Noland 2009; Stewart et al 2011). Levd erfarenhet (lived experience) är ett begrepp ofta använt inom fenomenologin och det kan ses som resultatet av en process, "whereby collective behaviors and beliefs, acquired through acculturation, are rendered individual and 'lived' at the level of the body" (Noland 2009, 9).

Med utgångspunkt från intervjuer och observationer, som är utförda enligt etnologisk metodpraxis (Arvidsson 2001) och med fokus på den narrativa studiens analys av "thematic/categorical content" (Smith & Sparkes 2008, 1), har jag identifierat teman som karaktäriserar både hur pedagogerna beskriver sitt språkbruk och hur de rent faktiskt talar när de kommunicerar med dansstudenterna. Följande två teman diskuteras:

- Metaforer eller konkreta rörelseinstruktioner
- Relationen mellan att tala - att dansa

Metaforer eller konkreta rörelseinstruktioner

SOM-pedagogen beskriver hur viktigt talet är i dansstudion, åtminstone vid vissa tillfällen. Om hon exempelvis undervisar ett rörelsematerial som studenten ska lära sig (inte improvisation) så är det: "otroligt viktigt vad jag säger för att få dig att göra det jag är ute efter, och inte det du alltid har gjort eller tror du ser ... om man känner igen något det minsta, då

gör man det man redan vet och kanske inte alls det jag gör" (Somatik 2014). Carrie Nolands forskning stödjer relationen mellan en medveten rörelseförminnelse och språkliggörandet: "it is precisely when sensations produced by holding a posture or executing a gesture become available to 'introspection', or conscious awareness, that they must be mediated by language" (Noland 2009, 10). Det innebär ett slags kulturell intervention, i detta fall en verbalisering, när subjektet måste skapa mening av det hon förmimmer via sina sinnen för att erfarenhet ska kunna uppstå.

Att talet har en sådan betydelse är intressant, inte minst eftersom danspedagogiken och även dansvetenskapen idag lägger stor vikt vid den förkroppsligade, sensoriska dimensionen i dans – den som inte alltid är uttalad utan kommuniceras via t ex proprioceptiska och kinestetiska kanaler. MND-pedagogen problematiserar också det verbala språket ur ett sådant perspektiv. "Jag tror /.../ att talet och språket är väldigt viktigt därför att vi tar in med så många sinnen ... men jag tänker också att än viktigare än vad vi säger är hur vi säger det" (Modern och nutida 2015). Pedagogen understryker röstens kvaliteter och den auditiva kommunikationen. På så sätt berör hon en dimension som också ingår i det talade språket: "speech involves not only words but also intonation, stress and voice quality (prosodic and paralinguistic features)", och dessa aspekter ackompanjeras oftast, precis som i dansundervisning, med gester, rörelser och ansiktsuttryck (*The Discourse Reader* 2006, 6).

En del av den verbala kommunikation som utspelas mellan danspedagog och student utgörs av metaforer, det vill säga sätt att överföra en betydelse från ett område eller objekt till ett annat. De kan vara olika former av bildspråk och kan t ex ge uttryck för olika rörelsekvalliteter, för förhållningssätt till den rumsliga dimensionen, till dynamiska och rytmiska förlopp. Danspedagogen Gunnel Gustafsson påpekar hur metaforer kan användas i olika sammanhang:

“när läraren förklarar övningar, men metaforer kan också vara beröm, kritik eller rättelse” (Gustafsson 2004, 111). Inom idrottsforskningen har det lyfts fram hur centrala berättelser och metaforer är för vår levda erfarenhet: “a case is made for /.../ the centrality of metaphor in the performance of significant personal and social narrative work” (Stewart et al 2011, 581). George Lakoff och Mark Johnson har utvecklat idéer om en kognitiv användning av metaforer. De menar att metaforer inte enbart berör språkanvändning utan också att: “human thought processes are largely metaphorical /.../ Metaphors as linguistic expressions are possible precisely because there are metaphors in a person’s conceptual system” (Lakoff & Johnson 1980, 6). Med betoningen på att det faktiskt är själva tankeprocessen som präglas av metaforer, inte bara de språkliga uttrycken, går det att förutsätta att bruket av metaforer är en central aspekt också av danspedagogens kommunikation. Dessutom framhålls ofta att metaforer är viktiga för de sätt på vilka vi förhåller oss till våra kroppar och till den levda, kroppsliga erfarenheten (Stewart et al 2011, 584), vilket ytterligare förstärker bilden av metaforens (potentiella) betydelse i danspedagogiken.³

JAZ-pedagogen betonar att hon inte använder anatomiska, eller andra former av konkreta begrepp. Hon arbetar heller inte som vissa pedagoger, som “relaterar mer till känslolägen ... man sträcker sig efter [något]... att man längtar efter ... som att bli arg” (Jazzdans 2015). Hon uppfattar samtidigt att det “känns nästan tabu att ladda den med saker ... nu ska ni vara som träd eller så ... där är man inte” (Jazzdans 2015). I fråga om det egna språket säger hon att hon använder metaforer men de är av ett särskilt slag: “metaforen blir mycket ljud ... och jag kan prata om klang och stumhet ... man gör melodi” (Jazzdans 2015). Hon exemplifierar genom att berätta hur hon kan säga till studenterna att “lägga basstämman i höften så att det hela tiden blir ett slags tyngd ... klang ... det blir några olika språk

... det auditiva, det verbala” (Jazzdans 2015).

SOM-pedagogen har en annan inställning och betonar hur hon blivit allt mer konkret i sitt tal i all sin undervisning. Metaforer kan förekomma sparsamt men oftast är språket funktionellt beskrivande; exempelvis; “[använd] lillfingret, toppen av huvudet, riktningar” (Somatik 2014). Hon försöker medvetet låta bli att använda metaforer, eftersom hon finner det problematiskt. Det skapar för många olika tolkningar, “om det inte är just din upplevelse av någonting vi är ute efter, då är det en helt annan sak” (Somatik 2014). Ett belysande exempel beskriver SOM-pedagogen i relation till en rörelsefras som skulle utföras till tangomusik. Hon menar att det “finns en viss dramatik i tango, men på en kroppslig nivå /.../ inte tango, bilden av en ros i munnen” (Somatik 2014). Hon söker få studenterna att uppfatta dramatiken som en form, inte en berättelse eller känslouttryck, och upptäcka “bågarna som tretakten skapar i rummet och kroppen” (Somatik 2014).

Pedagogen i folkdans har en snarlik inställning där språkliga metaforer är nedtonade och oftast inriktade på formmässiga och musikaliska aspekter. Han talar mycket “utifrån funktion, när vi pratar om pardans, att placering, position, hur man håller ... kvalitet i armarna t ex när vi håller i varandra” (Folkdans 2015). Men därutöver är det tydligt, i min observation av hans undervisning, att han använder många ord med koppling till dynamik eller rörelsekviteter, exempelvis “luftigt, mer flödande, tröghet, driven balans” (Hammergren 2015b). I intervjun förtydligar han också att den musikaliska kopplingen är extremt viktig, “att det ska svänga och det är delvis en rytmisk fråga”, och den blir i de flesta fall överordnad; “för mig syftar det så ofta till att kunna tolka musiken” (Folkdans 2015).

I kontrast till de övriga lärarna menar MND-pedagogen att hon mycket tydligt arbetar med metaforer som handlar om uttryck och upplevelse.



Cecilia Roos (t.h.) instruerar studenten Lisa Nilsson och kombinerar tal och eget dansande. Foto: Tove Hellkvist.

Hon relaterar till en forskningsstudie som konstaterat "att väldigt mycket av det språk och de sätt de [dagens pedagoger och dansare] arbetar på handlar om perception och såna' saker men väldigt lite om känslor och känslans betydelse för kreativitet" (Modern och nutida 2015).⁴ Hon fortsätter: "Jag /.../ har mycket mera fokus på hur upplevelsen av att snurra är, upplevelsen av att hoppa /.../ inte i termer av om du är glad eller ledsen givetvis, utan den fysiska känslan" (Modern och nutida 2015). I vårt samtal kommer också olika former av metaforer upp. MND-pedagogen menar att även ljud och gester kan ha den funktionen: "jag kan också använda mig av uttryck som där /.../ lårbenet möter höften ... det fungerar som en [här gör hon en ljudlig gest med händerna för att illustrera hur lårben och höft fogas in i varandra] ... att jag visar här känns det, här måste ni känna kontakten och relationen ... det är ju också en slags metafor, en bild av hur man gör med kroppen" (Modern och nutida 2015).

Historiska förändringar

Vid sidan av pedagogen i jazzdans är MND-pedagogen den som tydligast beskriver ett slags förändring över tid i hur metaforerna används. Båda uppfattar att det mer konkreta talet med betoning på anatomi har blivit

vanligare bland yngre generationer. MND-pedagogen beskriver hur hon uppfattar de unga studenterna: "Min erfarenhet är att det blir väldigt mycket kropp och anatomi när de talar, sedan utvecklas det efter hand men de är ju påverkade av sin tid" (Modern och nutida 2015). I vårt samtal reflekterar vi över om språkanvändningen således är avhängig tidens estetiska ideal, och det bejakar denna pedagog. Hon beskriver också hur hon under en klass i koreografi och interpretation försökte utgå från specificerade känslolägen: "vi lekte med det /.../ kändes otroligt larvigt, vi hade alla jättesvårt att gå in i det ... för teatralt /.../ då provade vi andra vägar, om du rör dig med den här kvaliteten vad genererar det?" (Modern och nutida 2015).

JAZ-pedagogens kommentar om att det nästan känns tabu att ladda rörelser med en viss typ av explicita metaforer är ett annat uttryck för upplevelsen av att det är en tendens i samtidens estetik som omöjliggör att arbeta med för starka metaforer. Den ståndpunkten stämmer väl överens med hur forskare beskriver metaforer; de är "social creations and historically based ways of talking that carry our relations in certain directions and not others" (Stewart et al 2011, 583). Därmed kan de förändras över tid, vilket en av pedagogerna också uttryckligen beskriver när hon minns en lärare från den egna utbildningen. Hon pratade "mycket metaforer och blommor och rosor hit och dit /.../ dansen är ju inte nödvändigtvis berättande /.../ en del av metaforerna kommer ju ifrån att dansen ändå var något utöver det kroppsliga" (Modern och nutida 2015). Metaforer kan ses som att de etablerar vissa kulturella värden, kollektiva identiteter, en delad kunskap och en gemensam vokabulär (Stewart et al 2011, 584.) De naturfenomen, träd, färger och blommor, som nämns i mina intervjuer är tydligen inte längre del av en sådan gemensam vokabulär, med vars hjälp pedagogerna kan tänkas få studenterna att utveckla eller fördjupa sina kroppsliga uttryck. Forskaren och

dansaren Cecilia Roos beskriver samma fenomen ur dansarens perspektiv då hon noterar hur enkelt dagens dansstudenter har att förstå instruktionen "release inside the structure of the body", något som uppfattades som mycket svårare då hon själv på 1980-talet arbetade med koreografen Per Jonssons sätt att förhålla sig till "the inside" (Roos 2013, 25).

Den historiska förändring som skett inom språkbruket i dansstudion, kan förstås i relation till dagens intresse för affektteorier. En del forskare hävdar att vi nu lever i en "affekt-kultur" snarare än en "menings-kultur", det vill säga en kultur som formas av sensoriska och emotionella kvaliteter i stället för av intellektuell förståelse (Thompson 2011; Clough 2007). De mer expressiva metaforer som tidigare skulle hjälpa dansstudenten att förstå meningen bakom en rörelse är nu utbytta mot de somatiskt grundade begreppen som riktar intresset inåt kroppen, mot dess anatomi och biologiska förutsättningar. Det pekar mot en förståelse av danskonsten som inte är "reduced to *what it is done for*", utan i stället en uppskattning av närvarons effekter ("the presence effects"), som förmedlas genom de sensoriska kanalerna (Thompson 2011, 121).

Intertextualitet och rörelsekvaliteter

Det som är tydligt i mina observationer är hur även de mest konkreta verbala instruktionerna lockar fram kvaliteter i rörelseutförandet. Det får mig att fundera över ett slags intertextuell dimension av danspedagogernas språkbruk. Intertextualitet introducerades inom poststrukturalismens och semiotikens ramar och beskrivs som ett sätt att förklara "vad en text är, hur den *skapas* och hur den *läses*" (Vincent 1991, 13). I dansstudion i Frankfurt uttryckte sig en pedagog så här när hon ville beskriva ett sätt att utföra en rörelse med torson: "... and coming back to the middle ...". Det kan tyckas vara en mycket enkel, konkret uppmaning men det går också att fråga sig hur studenten måste tolka instruktionen.

Vad innebär det att "återvända till mitten/centrum"; varifrån (spatialt sett) sker det och hur uppfattas kroppens mittpunkt? Dessa aspekter förklarades inte under pågående dansklass utan instruktionen tycktes bestå av redan tidigare inpräntade betydelse som hjälper studenten att efterfölja den. Kanske kan den typen av konkret tal liknas vid de "bebodda" ord som den intertextuella analysen försöker avkoda när den borrar sig ner i de fragment av tidigare meningssammanhang som har lagrats i orden i våra språk - eller om vi överför resonemanget till dans, i våra rörelser. Moffett beskriver hur en dansstudent kan få en kortfattad rörelseinstruktion men sedan måste använda sin "sensory imagination /.../ thus moving into it, through feeling and filling out the shape as an embodied inquiry" (Moffett 2010, 56). Det är ett slags förkroppsligat danstänkande som kompletterar den verbala instruktionen.

Under en av de dansklasser jag observerade visade SOM-pedagogen att hon arbetade på ett sätt som skulle kunna sägas betona denna intertextuella dimension, även om det inte var explicit uttryckt. Klassen inleddes med en serie improvisationer i par, som skulle göras med ögonen slutna men med andra sinnen öppna: "använd alla era andra sinnen, huden, öronen, lukten ... utan att ha fysisk kontakt" (Hammergren 2015a). Efter det vidtogs övningar för hela studentgruppen baserade på ett förelagt rörelsematerial, som inte föreföll ha någon formmässig beröring med den inledande improvisationen. Pedagogen betonade "att det kroppsliga, ett till litet lager, finns med från förra övningen i kroppen även om det inte är medvetet" (Hammergren 2015a). Här förutsätter hon således att sinnesintrycken från de inledande improvisationerna kunde leva kvar som kroppsliga minnen. Det är på så sätt som det är möjligt att tala om en intertextuell dimension. Den innebär en efterklang eller ett sensoriskt fragment som bäddas in i utförandet av de nya rörelserna och som således inte alltid uttrycks i verbala former.

Att tala – att dansa

Eftersom den multimodala dimensionen är en central del av dansundervisning (Notér Hooshidar 2014) kom intervjuerna även att handla om relationen mellan att själv föreläsa fysiskt och att instruera verbalt under en dansklass.

En pedagog på DOCH har experimenterat med dansklasser som genomförs helt utan tal, i syfte att undersöka hur rörelseinstruktioner kan kommuniceras när talet inte kan användas som en av de centrala kanalerna (Hammergren 2014, 249). JAZ-pedagogen hade själv tagit en av dessa klasser och utvecklade sina reflektioner kring den under intervjun. Hon finner det ”intressant /.../ men ... det blir en slags förflockning, om man inte får ramar när man ska improvisera ... så går man lätt in i vanor ... att inte säga någonting, det betyder att det blir svårt att problematisera” (Jazzdans 2015). Hon betonar vikten av att studenterna får ett tydligt ramverk att arbeta inom, så att de ”får något att stängas mot ... om man inte pratar alls så känns det som att en faktor som problematiserar och utmanar mig fattas, då tittar jag bara och ser vad jag känner mig hemma i” (Jazzdans 2015). Pedagogen refererar således till det kroppsminne, eller vana att utföra rörelser på ett visst sätt, som måste utmanas för att studenten ska kunna utveckla sin förmåga till dans. I det arbetet uppfattar hon att talet är en mycket central faktor.

För övrigt betonar alla pedagoger vikten av de multimodala dimensionerna, bland annat att kombinera tal och eget fysiskt föreläsande, men de gör det på olika sätt. SOM-pedagogen menar att hon oftast kombinerar de flesta kommunikativa former, men framför allt visar hon utan tal när hon går igenom ett nytt rörelsematerial, men då ofta kombinerat med en ljudande frasering. Vad gäller till exempel fysisk beröring som undervisningsmetod, är hon ”väldigt försiktig själv med att ta i studenterna /.../ det kan hända att jag gör det men oftast vill jag att genom saker jag pratar om ska de själva hitta

dit” (Somatik 2014). Hon anser att kombinationen av olika kommunikationssätt är bra eftersom de ger studenterna möjlighet att uppfatta instruktionerna på de sätt som passar dem bäst.

Om ålderns betydelse

På frågan om hon dansar lika mycket som hon talar under klasserna svarar JAZ-pedagogen: ”Nej, mindre och mindre /.../ jag behöver inte använda så mycket av att vara förebildande, som jag kanske behövde för, när jag inte var ... så rutinerad /.../ det var också viktigare att definiera sig som ... fysisk /.../ man ville liksom dansa /.../ min auktoritet behöver inte definieras på det sättet lägre” (Jazzdans 2015). Även MND-pedagogen beskriver hur hon dansade i föreläsande syfte mycket mer som ung. ”Jag började ju så tidigt att undervisa ... jag kunde känna mig euforisk efteråt, så mycket energi, men så började jag inse ... vems energi var det /.../ jag tror inte jag kunde skilja på min och studenternas upplevelse då ... så det har givetvis minskat” (Modern och nutida 2015).

Båda pedagogerna snuddar vid åldrandets betydelse, även om det inte är centralt i resonemangen. De uttrycker inte heller att eventuella försämringar i det egna danstekniska utförandet skulle spela någon negativ roll i undervisningen. Dansforskaren Jaana Parviainen har utvecklat tankar kring skillnader mellan äldre dansares och danslärares kunskap och brist på fysiska färdigheter. ”Though dancers can not perform skills any longer, they have their corporeal schema to comprehend movements in their own bodies and – through ‘kinesthetic empathy’ – other bodies’ movements” (Parviainen 2002, 9). Kinestetisk empati innebär att personen inte bara uppfattar rörelser via perceptionen utan också känner den andras rörelser i den egna kroppen, utan att själv utföra dem. Kunskapen om rörelsen och det egna utförandet av den byggs in i det som fenomenologer kallar ”the bodily schema”,⁵ och på så sätt menar

Parviainen att danspedagogen förmedlar en kunskap om den dansande kroppen till studenterna "using smaller movements and verbal guidance, although they are unable to execute those movements themselves" (Parviainen 2002, 9). Det är således ett stöd för idén att den kunskap som överförs på det sättet inte är sämre än om den överförs via ett mer detaljerat eget fysiskt utövande. Det är en tankeväckande skillnad mellan det här förhållningssättet till åldrande inom danspedagogiken och det som ofta skildras inom idrottsforskning där åldrandet beskrivs som negativt i idrottarens egna berättelser om sina karriärer (Smith & Sparkes 2008, 8).

Konklusioner

I artikeln "The Dance of Words", argumenterar Lis Engel och Rikke Schou Jeppesen för hur viktigt ett poetiskt språk är för upplevelsen av dans: "poetic language contains dimensions of meaning that cannot be expressed in a merely analytical, conceptual language. Such qualitative nuances /.../ are of crucial importance for both the lived experience and knowledge" (Engel & Schou Jeppesen 2010, 61). Metaforer kan ses som ett exempel på ett sådant poetiskt språk, men som mina intervjuer visar uppfattas de ibland som störande moment som kan leda till för många olika rörelsetolkningar eller att dansstudenten blir kvar i ett slentrianmässigt rörelseuttryck. MND-pedagogen formulerar sig emellertid på ett sätt som styrker Engels och Schou Jeppesens tes att ett mer "embodied-poetic-metaphorical language" (Engel & Schou Jeppesen 2010, 63), vid sidan av ett teknikfokuserat språk, är viktigt för att utveckla studentens rörelsesensibilitet.

Ifråga om verbalspråkets användning i dansstudio visade sig en historisk dimension vara viktig för hur danspedagogerna formulerade sina tankar om det egna språket. Förändringarna i användningen av metaforer (både vad gäller omfattning och den typ av metaforer som brukas)

kan ha att göra med nya estetiska ideal inom danskonsten och med nya sätt att definiera och utöva teknikträning. Den genre som pedagogerna arbetar inom visade sig också ha betydelse för de olikheter som visade sig i materialet. Den pedagog som har längst erfarenhet av modern och nutida dans, är också den som känner sig mest bekväm i bruket av ett metaforrikt språk. Det är något som hon själv relaterar till den valda dansgenren och de pedagoger som var verksamma när hon utbildades. Den pedagog som arbetar med en somatisk praktik är den som mest uttalat undviker verbala metaforer och söker ett så konkret språk som möjligt i syfte att förebygga för stor tolkningspotential. Ur det perspektivet stämde mina observationer från undervisningen i Frankfurt.

Ett perspektiv ur vilket dessa skillnader också kan analyseras är teorier om transformativt lärande inom vuxenpedagogiken (Wilhelmsson 1998). Ett transformativt lärande sker bland annat genom att personen måste ge upp tidigare referensramar, vilket sker genom former av "disequilibrium" (Wilhelmsson 1998, 6). Vissa av de intervjuade pedagogerna förefaller skapa situationer för förändring genom att med det konkreta språket påverka studenten att förändra invanda rörelsemönster. Det ges mycket lite utrymme för egen tolkning. Andra pedagoger har en annan utgångspunkt. Genom ett metaforrikt språk, som är avsett att stimulera till en form av dansglädje, ger de studenten möjlighet att "utveckla en inre röst som de litar på" (Wilhelmsson 1998, 7). Det skapar en känsla av att kunna lita till den egna erfarenheten som kan vara särskilt viktig i början av en krävande utbildning.

Genom att tydliggöra språkliggörandets betydelse för dansundervisning kan vi även förstå begreppet 'kritisk reflektion' på ett mer förkroppsligat sätt. Moffett betonar problemet med att bara se kritisk reflektion som en intellektuell aktivitet förlagd till hjärnan. Den artikuleras också i dansstudio som: "the play between internal and external experience /.../ made possible when a person moves, thinking

and sensing in tandem” (Moffett 2010, 10-1). Det samspelet kan emellertid inte ske utan att talet påverkas. Jag menar att grunden för de sätt på vilka danspedagogerna utvecklar talandet i dansstudion, utgörs av kombinationen av att röra sig, kroppsligen erfara och reflektera. Det är en sammanlänkning av kognitiva och sensoriska förmågor som formas och förändras över tid i pedagogens arbetssätt. Det är därför värt att tänka över om och i så fall på vilka sätt vi tränar den verbala förmågan redan i utbildningen av blivande dansare och danspedagoger.

Endnotes

- 1 Samarbetet kallades ”Teaching Lab 2014”, och temat handlade om olika metoder att ge feedback på undervisningsmetoder. Alla deltagare hade en lång dans- och/eller danspedagogisk bakgrund.
- 2 De intervjuade har alla en lång erfarenhet som pedagoger inom högre utbildning och har varit aktiva som professionella dansare. Intervjuerna har varit semi-strukturerade, är 30–45 minuter långa och inspelade med Iphone samt nedskrivna i redigerad form. Texterna har godkänts av de intervjuade och finns i privat ägo. Intervjuerna är delvis språkligt bearbetade och med ... markeras paus i talet, med .../ längre utslutningar.
- 3 Ett område som jag inte gått närmare in på i denna undersökning är att analysera metaforernas form och i vilken exakt situation de används. Här förekommer metaforer som exempelvis kopplas till naturfenomen, musik, röst- och gestvändning, och till dynamiska rörelse- eller ljudaspekter. En sådan typ av undersökning har gett intressanta resultat inom idrottsforskningen (Stewart et al 2011).
- 4 Den forskning som relateras till är utförd av den finska danspedagogen Soili Hämmäläinen (Hämmäläinen 2007).
- 5 Kroppsschema (body schema) kan förklaras som den medvetna bild vi har av kroppen baserad på intryck från synen, muskler och rörelser.

Bibliography

- Clough, Patricia Tincineto, (red.). 2007. *The Affective Turn: Theorizing the Social*. Durham & London: Duke UP.
- Engel, Lis and Schou Jeppesen, R. 2010. “The Dance of Words”. I *Nordic Journal of Dance*, vol. 1, sid. 59–64.
- Grasmo, Nina Marie. 2008. ”Sanselig klokskap – et filosofisk perspektiv på dans som estetisk erfaring”. I *Dans og didaktik*. Red. T. Ørbaek Svee.
- Gustafsson, Gunnel. 2004. “Vad säger danspedagogen egentligen?”. I *Röster om danspedagogik*, red. Erna Grönlund & Anne Wigert, CHORA-skriftserie för dansforskning, vol. 5, Stockholm: Carlssons förlag, sid. 105–126.
- Författaren. 2014.
- Hämmäläinen, Soili. 2007. “The Meaning of Bodily Knowledge in a Creative Dance-Making Process”, I Lena Rouhiainen (red.). I *Ways of Knowing in Dance and Art*, Helsinki: Theatre Academy, Acta Scenica 19, sid. 56–78.
- Krantz, Goran. 2014. *Students’ Experiences of Dance: A Hermeneutic Phenomenological Study*. Diss. Plymouth University.
- Moffett, Ann-Thomas. 2012. ”Higher Order Thinking in the Dance Studio”. I *Journal of Dance Education*, 12: 1, sid. 1–6.
- Noland, Carrie. 2009. *Agency and Embodiment: Performing Gestures/Producing Culture*, Cambridge etc: Harvard UP, 2009.
- Notér Hooshidar, Annika. 2014. *Dansundervisning som förkroppsligad multimodal praktik: En studie om kommunikation och interaktion i dansundervisning*. Fil. Lic. Stockholms universitet.
- Parviainen, Jaana. 2002. *Bodily Knowledge: Epistemological Reflections on Dance*. <http://choreograph.net/articles/bodily-knowledge-epistemological-reflections-on-dance> (2015-06-18).

Roos, Cecilia. 2013. "From Movement Out of Reflection in Becoming: The Dancer and the Creative Process". I *Material of Movement and Thought: Reflections on the Dancer's Practice and Corporeality*, eds. A.P. Foultier & C. Roos, Stockholm; Fireworks Edition.

Smith, Brett & Sparkes, Andrew C. 2008. "Narrative Inquiry in Sport and Exercise Psychology: What Can It Mean, and Why Might We Do It?". I *Psychology of Sport & Exercise*, doi:10.1016/j.psychsport.2008.01.004.

Stewart, Carly et al. 2011. "Sporting Autobiographies of Illness and the Role of Metaphor". I *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics*, 14:5, sid. 581–597.

The Discourse Reader. 2006. Eds. Adam Jaworski & Nikolas Coupland (1999). London etc: Routledge.

Thompson, James. 2011. *Performance Affects: Applied Theatre and the End of Effect* (2009). Houndsmill, Basingstoke & New York: Palgrave Macmillan.

Vincent, Mona. 1991. Mellan tystnad och ord. Stockholm: Carlssons förlag.

Otryckta källor

Författaren. 2015a. "Observationsanteckningar, 'somatik', 3 februari, 2015". Privat ägo.

Författaren. 2015b. "Observationsanteckningar, folkdans 5 mars, 2015". Privat ägo.

Moffett, Anne-Thomas. 2010. "Dance as Inquiry: Critical Thinking in Dance Education". MA-thesis, University of Oregon.

Wilhelmsson, Leena. 1998. "Vuxenpedagogikens uppgift. Pedagogiska Institutionen, Stockhoms universitet". http://www.ufn.gu.se/digitalAssets/1182/1182124_vuxen.pdf

Intervjuer

Folkdans 2015. Intervju med danspedagog i folkdans, 16 mars, 2015. Privat ägo.

Jazzdans 2015. Intervju med danspedagog i jazzdans, 3 februari, 2015. Privat ägo.

Modern och nutida 2015. Intervju med danspedagog i modern och nutid dans, 15 juni, 2015. Privat ägo.

Somatik, 2014. Intervju med danspedagog i somatiska praktiker och modern och nutida dans, 3 december, 2014. Privat ägo.

BIOGRAPHY

Lena Hammergren is a Professor in Performance Studies at Stockholm University and in Dance Studies at DOCH, part of Stockholm University of the Arts. Her research focuses on dance historiography and dance in Scandinavia, and her publications in English include chapters in *Worlding Dance* (2009), Ed. S. L. Foster; *Dance and the Formation of Norden* (2011), Ed. K. Vedel; and *Dance Spaces: Practices of Movement*

(2012), Eds. S. Ravn and L. Rouhiainen. Hammergren has been Chair and is currently a member of the Nordic Forum for Dance Research (NOFOD). Between 2007 and 2013, she was a member of the Board of Directors for the Society of Dance History Scholars (SDHS).

lena.hammergren@teater.su.se

«Oj, skal vi gjøre dette i dag?» Lærerstudenter og lærerutdannes meningsdanning i en workshop i dans som praktisk-estetisk fag

Birgitte Nordahl Husebye & Kristine Høeg Karlsen

SAMMENDRAG

I denne studien undersøkes lærerstudenters og lærerutdannes meningsdanning i møte med skapende dans i en kroppslig-estetisk workshop. Utgangspunkt tas i Deweys (2008) forståelse av den estetiske erfaring og Merleau-Pontys (2004) kroppsførståelse. Metodisk brukes fokusgruppeintervjuer (Creswell 2013), og data analyseres ved hjelp av en induktiv og empirisk kodeprosess (Corbin & Strauss 2015). Analysene viser at informantene i ulik grad stoler på at de har tilstrekkelig kunnskap og adekvate verktøy for å kunne lage bevegelser og koreografi, og noen møter utfordringer når de skal skape og danse sin egen dans. Dette arbeidet ble for mange likevel en følelsesmessig reise fra det ukomfortable til det befriende. Lærerutdannerne og musikkstudentene uttrykker seg positivt til skapende dans og ser verdien av estetiske prosesser i skolen. Kroppsøvingstudentene derimot har mer vanskeligheter med å se verdien av dans som en estetisk aktivitet. Basert på resultatet i denne studien synes det å være et behov for i større grad enn i dag, å tilrettelegge for læringsarenaer der det skapes muligheter for å arbeide med kroppslig-estetiske kunnskapsprosesser i grunnskolelærerutdanningen.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the perceptions and experiences of student teachers and teacher-educators when participating in an interdisciplinary workshop in which they were to create and explore their own expressive movements and others' bodily expressions. The study employed a qualitative approach, and in order to acquire access to the informants' lifeworlds and their immediate and mediated experiences, open focus group interviews were conducted after the workshop. We based our analysis on inductive coding (Corbin & Strauss, 2015), the results of which were then interpreted in light of Dewey's (1934) understanding of the aesthetic experience and Merleau-Ponty's (1994) phenomenological notion of the body. Our analysis demonstrates that the informants were not familiar with using bodily expression, nor did they believe that they had the knowledge or skills needed to create movement and dance, which may explain why they struggled to engage with the creative process. By observing the dances others created, the informants discovered that there was no right or wrong way to express movement. They became a little more open and acquired what Dewey (1934) describes as an aesthetic quality. The music students and teacher-educators were inquisitive about and open to using these kinds of creative processes in schools. The physical education students had a more reserved attitude toward the inclusion of dance, confirming the findings of other studies. These results indicate a need to create more room for processes that increase aesthetic abilities in teacher education.

«Oj, skal vi gjøre dette i dag?» Lærerstudenter og lærerutdannes meningsdanning i en workshop i dans som praktisk-estetisk fag

Birgitte Nordahl Husebye & Kristine Høeg Karlsen

Innledning

Denne artikkelen fokuserer på kroppslig-estetiske uttrykk i form av bevegelse og dans, som ifølge Engelsrud (2006) er en primær måte å produsere kunnskap på (s. 107). Dans integrerer sansemessige, følelsesmessige og kroppslige erkjennelsesprosesser med kognitiv virksomhet, som kan gi følelse av tilstedeværelse i egen kropp (ibid). Norsk grunnskole skal tilrettelegge for estetiske læringsprosesser, der elevene skal kunne «uttrykke egne ideer, tanker og følelser gjennom bevegelser og dans» (LK, 2006)¹ og skape «enkle dansekompisjoner» (ibid)². Danseopplæringen i musikk- og kroppsøvfaget må foregå innenfor en estetisk diskurs (jf. Nordaker 2010, Keinänen 2010, Mattson & Lundvall 2014) hvis den skal få betydning for dannelsesprosessen (Hohr, 2013). Nasjonale og internasjonale studier dokumenterer imidlertid at dans blir dårlig ivaretatt i grunnskolen (Jacobsen 2003; Moen mfl. 2015; Russel-Bowie 2013). Det kan det være mange grunner til, for eksempel at dans ikke er et eget fag, men ivaretas gjennom skolens musikk- og kroppsøvfag, der andre aktiviteter som ballspill og grunntrening, tradisjonelt er prioritert (Jacobsen 2003; Moen mfl. 2015; Mattson & Lundvall 2014). En annen grunn kan være at grunnskolelærerstudenter etter endt utdanning har begrensede ferdigheter i kreative undervisningsmetoder fordi det vies lite oppmerksomhet i lærerutdanningen (Bamford 2012; Moen & Frenning 2015). Lærerutdanningen er generelt kritisert for å ha lite fokus på kroppslige opplevelser og selvrefleksjon (Moen 2011). Hvis ikke grunnskolene skal være avhengig av profesjonelle dansekunstnere for gjennomføring av undervisning som innfrir kravet

om estetisk nivå, må grunnskolelærerstudenter ifølge Østern (2008) utvikle kompetanse i kunstfaglig læring (s. 30).

I grunnskolelærerutdanningen ivaretas dans gjennom fordypningsfagene musikk og kroppsøving hvor studentene skal utvikle ferdigheter i å «planlegge, gjennomføre og vurdere ulike læreprosesser i dans og bevegelse»³, og erverve «kunnskap om dans og om kroppen i bevegelse»⁴. Utfordringen er ifølge Russel-Bowie (2013), at lærerstudenter har liten kompetanse i dans *før* de begynner utdanningen. Om studentene skal utvikle trygghet, nødvendig for å kunne undervise i dans, må danseopplæringen gis særskilt oppmerksomhet blant annet gjennom deltakelse i workshop og refleksjoner om dans (ibid). Gjøres dette vil de kunne uteksamineres med «a strong background in dance, with positive attitudes, developed confidence and practical dance education knowledge» (Russel-Bowie 2013, s. 229). Hensikten med denne studien er å gi lærerstudenter og lærerutdannere kroppslig estetisk erfaring med dans gjennom en workshop hvor de gis muligheten til å lage og danse sin egen dans med utgangspunkt i fabler, skrevet og fremført av Erling Kittelsen. Målet er å undersøke hvilke *kroppslig-estetiske erfaringer* studenter og lærerutdannere får gjennom deltakelse i workshopen gjennom problemstillingen: Hvilken mening gir deltakelse i en kroppslig-estetisk workshop med fokus utforskning av eget uttrykk gjennom bruk av bevegelse og dans for 4.-års-lærerstudenter og lærerutdannere? Følgende to undertema ble valgt:

- I. Hvordan bruker 4.-års-lærerstudenter og lærerutdannere bevegelse og dans for å skape et kroppslig-estetisk uttrykk?
- II. Hvordan oppleves en kroppslig-estetisk workshop med fokus på bevegelse og dans for 4.-årsstudenter og lærerutdannere?

Artikkelen har en firedelt struktur. Etter en innledende avklaring av begrepet «kroppslig-estetisk erfaring», beskrives studiens metodiske tilnærming i del 2. I del 3 redegjøres det for studiens resultater som diskuteres med utgangspunkt i undertemaene. En oppsummerende kommentar hvor det fremkommer at det i lærerutdanningsammenheng må legges bedre til rette for flere læringsarenaer med muligheter for kroppslige-estetiske erfaringsprosesser, utgjør den fjerde og siste delen i artikkelen.

Kroppslig-estetisk erfaring

I studien forstås kroppslig-estetisk erfaring med utgangspunkt i Dewey (2008) og Merleau-Ponty (1994) som samspill mellom mennesket og verden det lever i; et samspill mellom det å gjøre og det å gjennomgå. I en sterk erfaring er det i liten grad mulig å skille mellom det praktiske, det kognitive og det følelsesmessige (Dewey 2008, s. 211). Når erfaringen har en emosjonell kvalitet som umiddelbart kan føles, blir delene i erfaringen knyttet sammen til en helhet og erfaringen blir *estetisk* (ibid, s. 199). I kunsten finnes utpregede estetiske erfaringene, og det er når vi forstår sammenhengen mellom kunst som produksjon (å gjøre) på den ene siden og som persepsjon, vurdering og nytelse på den andre siden (å gjennomgå), at vi ifølge Dewey har en *bevisst estetisk erfaring* (ibid, s. 205). For at kunst skal være *estetisk*, må den vekke mottakerens bevissthet, det vil si at kunstneren må skape en ny visjon i uttrykket som gir mottakeren motstand mellom nytt og gammelt. Når det skjer, får uttrykket emosjonell kvalitet som kan vurderes og

nytes. Hvis mottakerne tar seg tid og gir seg hen, vil de kunne oppleve sammenheng og mening. Dette utgjør erfaringsens estetiske fase (ibid s. 211).

Videre er mennesker først og fremst til stede i verden som kropp (Merleau-Ponty, 1994, s. 104). Kroppslige opplevelser gir tilgang til verden og bevisstheten tar form (ibid. s. 169). Erfaringer er derfor forankret i kroppen gjennom 'den levde kropp', fordi kroppen tenker, persiperer og handler (ibid. s. VIII). Når kroppen blir fortrolig med situasjonen, hevder Merleau-Ponty (1994) at kroppen bebor rommet (s. 93). Kroppen får tak i og forstår bevegelsen, og utfører meningsfulle handlinger som en vane (ibid s. 97). Når vanen utfordres må kroppen forstå på ny, da utvides vår væren – i verden (ibid s. 99). En bevisst estetisk erfaring muliggjør en erkjennelse av seg selv i en mangfoldig verden og kan skape mulighet for en god livsverden (Dewey 2008; Merleu-Ponty 1994). Dewey og Merleau-Ponty har ifølge Christophersen (2009) en felles forståelse av at menneskelige handlinger er forankret i en kroppslig deltakelse i verden (s. 51). I denne studien er det «kroppslig-estetiske» et uttrykk for en opplevelse av sammenheng og mening som først og fremst erfares i skapelsen og i fremføringen av *sin* egen dans.

Forskningsdesign og metode

Med ønske om å undersøke lærerstudenter og lærerutdannere kroppslig-estetiske erfaringer valgte vi å bruke kvalitative forskningsintervju i hermeneutisk fenomenologisk forskningsdesign (Creswell 2013 s.76). Fenomenologiens vekt på informantens livsverden og presise beskrivelse av essensielle betydninger, gjør perspektivet sentralt i kvalitative forskningsintervjuet (Kvale og Brinkman 2015, s. 44,75). Det ble gjennomført ti fokusgruppeintervjuer som ble transkribert og deretter analysert ved bruk av 'åpen koding' (Corbin & Strauss 2015), en metode som ifølge Postholm (2010) gir nyttige redskaper for forståelsen av informanters erfaringer i en fenomenologisk design (s.87).

Tabell 1: Oversikt over informantene

	Lærerstudenter		Lærerutdannere
Gruppe	1	2	3
Gjennomført opplæring i dans i forkant av workshopen	Ja	Nei	-
Antall informanter	12	9	21
Totalt antall informanter			42

Datagrunnlag og gjennomføring

Utvalget besto av tre grupper informanter ved en lærerutdanning på østlandsområdet. Informantene ble strategisk valgt, ut fra en antagelse om å kunne bidra med kunnskap om studiens problemstilling. Gruppene besto av; musikkstudenter (gruppe 1), kroppsøvingstudenter (gruppe 2) og lærerutdannere (gruppe 3). Gruppe 1 og 2 var fjerdeårsstudenter på grunnskolelærerutdanningene 1–7 og 5–10 (se tabell 1) og ble valgt fordi de hadde *dans* som del av sin grunnopplæring gjennom valgfagene musikk og kroppsøving. Studentene skal etter endt utdanning, undervise grunnskoleelever i dans som del av skolens musikk- og kroppsøvingfag.

Informantene ble rekruttert til prosjektet gjennom invitasjon til den frivillige workshopen. I forkant ble det gitt informasjon om forskningsprosjektet, workshopens innhold og samtykke til deltakelse i fokusgruppeintervju i etterkant av workshopen. Studentenes workshop ble lagt til *profesjonsdag*, en praktisk fagdag hvis målet er å styrke profesjonsrettingen av grunnskolelærerutdanningene. Bortsett fra to studenter, ønsket samtlige studenter å delta i prosjektet. Workshopen for lærerutdannerne ble lagt til et personalseminar, som en av fire møtte på.

De to workshopene var relativt like i form og innhold, og besto i hovedsak av fire faser. I første fase fremførte Erling Kittelsen fabler om *det ukjente*. I andre fase ble informantene inndelt i tverrfaglige grupper, som i løpet av en to-timers økt, skulle lage en selvkomponert dans med utgangspunkt i Kittelsens fabler. I tredje fase skulle dansen fremføres

for de øvrige deltakerne med muligheter for å uttrykke sin egen opplevelse med å danse sin egen dans og se andres danser. I siste fase gjennomførtes fokusgruppeintervjuene.

Intervjuene ble utført med utgangspunkt i en intervjuguide utviklet med henblikk på to formål: Å belyse tematikken og for å skape dynamikk, det vil si å etablere en god og positiv interaksjon i intervjusituasjonen for å få frem rikholdige og nyanserte beskrivelser av informantenes erfaringer (jf. Kvale & Brinkmann 2015). Spørsmålene var korte og holdt i et hverdagsspråk, som for eksempel; Hvordan opplevdes workshopen igangsatt av Kittelsen? Kan dere forklare så detaljert som mulig hvordan dere gikk frem for å skape et kroppslig-bevegelsesuttrykk? Hvilken plass mener dere dans bør ha i kroppsøvingfaget? Underveis benyttet vi oss av feltnotater (jf. Postholm 2005) i tillegg til observasjonsnotater (jf. Grønmo 2004). Et eksempel på dette kan være følgende «Tiden går. Det har nå gått 25 minutter siden de startet og de har fortsatt ikke lagd noe. De snakker og står helt stille i en ring». På tidspunktet workshopen ble gjennomført hadde musikkstudentene fullført sin obligatoriske opplæring i dans, et 15 timers dansekurs som endte i et arbeidskrav hvor studentene skulle lage og danse sin egen dans. Som del av den generelle grunnskolelærerutdanningen og som fjerdeårsstudenter, skulle både musikk og kroppsøvingstudenter ha utviklet ferdigheter i å tilrettelegge og lede skapende prosesser (jf. rammeplanen for lærerutdanningen).

Kroppsøvingstudenterne hadde på tidspunktet

workshopen ble gjennomført ikke hatt sin obligatoriske undervisning i *skapende dans* som ble gjennomført våren 2015. Kroppsøvingstudentene ble derfor i tillegg intervjuet i etterkant, med formål å undersøke om danseopplæringen hadde endret synet deres på dans.

Vi har fulgt etiske retningslinjer for kvalitativ forskning (Creswell 2013; Miles & Huberman 1994; Silverman 2011). I tråd med personvern (2011) og personopplysningsloven (2000) har samtlige informanter gitt et informert, uttrykkelig og frivillig samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet. Ettersom studien verken direkte eller indirekte behandler personopplysninger var studien ikke meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata. Studien ivaretar konfidensialitet ved at tilgangen på informasjon kun er tilgjengelig for forskerne i studien, og behandles i tråd med gjeldende regler om personvern (jf. Etikkom⁵). Ivaretagelse av etiske aspekter ved studien har vært viktig ettersom materialet inkluderer sterke negative erfaringer.

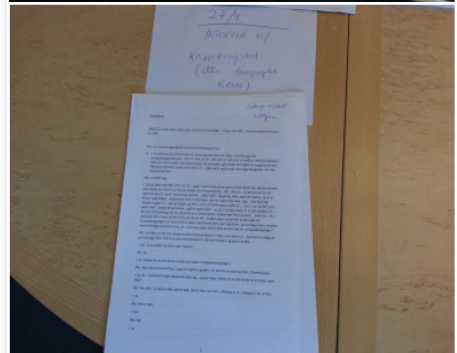
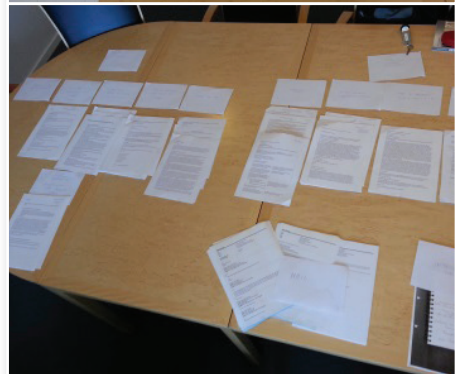
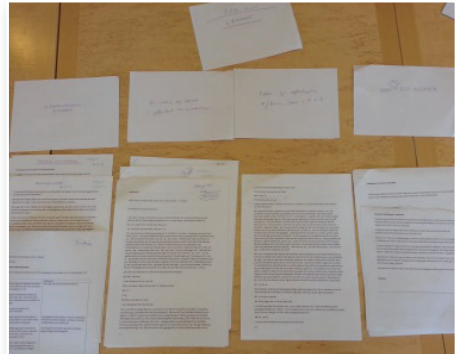
En fortolkende kodeprosess

I studien ønsket vi å oppnå innsikt i og forståelse for meningsdanning i en kroppslig-estetisk workshop, med utgangspunkt i fortolkning av informantenes beretninger og meningskonstruksjon. Kodeprosessen var induktiv, som vil si at kodene ble utledet fra dataene. I arbeidet med å fortolke data, tok vi utgangspunkt i Creswells (2013, s. 182–188) overordnede rammeverk for kvalitativ analyse. Arbeidet ble delt inn i fire trinn:

1. Transkripsjon
2. Helhet/mening
3. Åpen koding
4. Fortolkning

I *første* trinn ble lydopptakene transkribert verbatim i flere iterasjoner og ordnet for analyse, etter felles regler, ettersom vi var flere som delte på arbeidet. Vi ønsket å transkribere uttalelsene relativt detaljert, men likevel

sammenhengende, og inkluderte tonefall, pauser, latter og sukk, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan være relevant for fortolkningen av informantens utsagn og for den litterære formidlingen av meningen med historiene som blir fortalt i intervjuet (s. 212). Sammenheng og informantenes meningskonstruksjon var i så måte viktigere i transkripsjonen enn en strengt ordrett beskrivelse.



Tabell 2: Utdrag fra kodeprosess

TRANSKRIBERT INTERVJU	INFORMANTENES BEGREPER	KATEGORIER
Jeg sitter og tenker litt på..eh..for jeg har en litt sånn <i>negativ tilnærming</i> til ting, eller hva jeg skal si, jeg vet ikke hva som gjør det, men samtidig må jeg si at vi hadde det <i>ganske artig</i> da vi holdt på her da.	Negativ tilnærming Artig prosess	Innstilling Opplevelse av å lykkes i fellesskapet
Tilnærminga mi blei jo at jeg <i>tolka</i> teksten, for det er jo faget mitt, også blei det den tolkningen som vi prøvde å <i>gi et uttrykk</i> da.	Fra tolkning av tekst til bevegelsesuttrykk tekst	Omformings-prosessen
Så sånn sett var den prosessen i og for seg veldig hyggelig, og det blei veldig <i>god stemning</i> .	Hyggelig/god stemning i gruppa	Opplevelse av å lykkes i fellesskapet

I *andre* trinn leste vi gjennom det transkriberte materialet for å få en oversikt over «helheten» (jf. Creswell 2013) med tanke på besvarelse av studiens overordnede problemstilling. Vi forsøkte å få tak i den generelle *tonen* eller dybden i intervjuene (og feltnotatene våre) for å få innsikt i informantenes opplevelser og erfaringer med workshopen. Nøkkelbegreper og grundige kommentarer ble notert fortløpende i marginen. Med utgangspunkt i Corbin og Strauss (2015) utgjorde det *tredje* trinnet i analysen selve kodeprosessen. Her benyttet vi åpen koding, en metode som ifølge Postholm (2010) gir gode redskaper for å forstå informantenes erfaringer (s. 87). Materialet ble brutt ned i mindre enheter eller konsepter, og vi begynte å lete etter meningsmønstre og likheter mellom nøkkelbegrepene og kommentarene i teksten og informantenes utsagn i transkripsjonene. Ifølge Corbin og Strauss (2015) utgjør kodeprosessen «the operations by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways». Følgende sitat fra fokusgruppeintervjuet med lærerutdannerne, kan være et eksempel:

Lærerutdanneren fortalte at hun generelt har en negativ tilnærming til ting, implisitt også til denne workshopen (kommer også frem senere i intervjuet). Dette ble kodet «innstilling» (se tabell 2, tredje kolonne). Likevel fortalte hun at prosessen hadde vært «artig» og at stemningen i gruppa var

god. I analysen gis dette merkelappen «Opplevelse av å lykkes i fellesskapet» (tabell 2, tredje kolonne). Til sist fortalte hun om en todelt prosess med å skape dans, der de først tolket tekst, som videre ble gitt et uttrykk. I analysen ble dette kodet «omformingsprosess». I det *fjerde* steget i analysen ble data tolket og gitt mening med utgangspunkt i Dewey og Merleau-Ponty, og den kroppslig-estetiske erfaringen.

Resultat og diskusjon

I denne studien har vi tatt med lærerstudenter og lærerutdannere inn i en skapende prosess med fokus på bevegelse og dans. I denne delen vil vi med utgangspunkt i de to undertemaene (se innledning) besvare studiens overordnede problemstilling.

Å skape et kroppslig-estetisk uttrykk gjennom bruk av bevegelse og dans

Det første undertemaet omhandlet måter informantene brukte bevegelse og dans for å skape et kroppslig-estetisk uttrykk. Her fant vi likhetstrekk mellom de tre gruppene (se oppsummering i tabell 3). Analysen viste at det ble brukt mye tid på å tolke Kittelsens fabler (tabell 3, rad 1), som en lærerutdanner sa «vi brukte veldig mye tid på opplevelsen av teksten». Vi tolket det slik at informantene hadde et ønske om å komme frem til en *forståelse* av Kittelsens tekster før de satt i gang med den skapende prosessen. Dette gjorde at de kom

Tabell 3: Resultater knyttet til skapelse av dans

	GRUPPE 1 MUSIKKSTUDENTER	GRUPPE 2 KROPPSØVINGSSTUDENTER	GRUPPE 3 LÆRERUTDANNERE
<u>SKAPE DANS</u>			
1	Tolkning av tekst	Lang tid	Lang tid
2	Utforskning av bevegelser	Liten oppmerksomhet	Liten oppmerksomhet
3	Prosess	Frie, skapende, kreative	Lite kreative og skapende
<u>FREMFØRE</u>			
4	Bevegelses-kvaliteter	Konkrete mimiske bevegelser	Konkrete mimiske bevegelser, noen hadde mer tilstedeværelse i dansen

inn på mange interessante temaer, som f.eks. ensomhet og tilhørighet. Da det kom til selve skapelsen av det kroppslig-estetiske uttrykket, brukte de minimalt med tid. Med utgangspunkt i den fortolkende kodeprosessen, kan det virke som at selve «dansen» informantene skulle lage kom i bakgrunn for den intellektuelle prosessen, ettersom de var så opptatte med å tolke og forstå teksten. Da informantene kom i gang med selve dansekomposisjonen, ble bevegelser og koreografi valgt raskt. Utforskningen, leken og eksperimenteringen med ulike bevegelseskvaliteter som, flyt, kraft og tid (jf. Laban 1980) fikk liten oppmerksomhet (tabell 3, rad 2). Musikkkstudentene og lærerutdannerne uttrykte seg fritt og kreativt (jf. rad 3).

Selv om musikkkstudentene i forkant av workshopen hadde vært gjennom et kreativt kurs i skapende dans, uttrykte de at de manglet verktøy (bevegelsesrepertoar) til å lage og danse dans, samt et dansefaglig språk til å kommunisere rundt egen dans. Dette bekreftes gjennom egne observasjoner, hvor vi kun i ett tilfelle observerte at en lærerutdanner til resten av teamet sitt sa «skal vi skape et bevegelsesuttrykk, så mener jeg vi må bruke rommet mer bevisst» (logg). Teamet valgte å mime bevegelser som en illustrasjon på noe i teksten, som 'den sovende som må vekkes' (jf. rad 4), uttrykt ved at ett av medlemmene i gruppen la seg på

gulvet mens de resterende ved hjelp av en karakteristisk oppvåkings-gest forsøkte å vekke den sovende; «alt var i samme tempo, sakte og «grasiøst» (logg).

Opplevelse av en kroppslig-estetisk workshop

Det andre undertemaet omhandlet informantene opplevelse med en kroppslig-estetisk workshop. Her var det variasjon innad i de tre gruppene. Alle gruppene opplevde at tekstene de skulle ta utgangspunkt i var vanskelige å tolke. Flere musikkkstudenter ga uttrykk for at de var glade for å få kreative oppgaver. De fleste kroppsøvingstudentene syntes det var krevende når oppgaven ikke hadde tydelige retningslinjer. Lærerutdannerne trakk frem det positive med vanskelige tekster og opplevde forskjellighet i tolkning som det sentrale. Alle informantene fikk en umiddelbar og sterk erfaring gjennom å skape et kroppslig-estetisk uttrykk. Hvilke kvaliteter følelsen besto av, varierte på tvers av de tre gruppene (se tabell 4).

Noen lærerutdannere syntes det var tungt og utfordrende å skulle være skapende etter en lang arbeidsdag, som en uttrykte «jeg må si at det er denne typen saker som jeg hater. Jeg synes det er helt udregelig [kjedelig] å holde på med sånt noe». Eller som denne lærerutdanneren sa: «når jeg fikk

Tabell 4: Resultater knyttet til opplevelser

	GRUPPE 1 MUSIKKSTUD.	GRUPPE 2 KROPPSØVINGSSTUD.	GRUPPE 3 LÆRERUTDANNERE
<u>OPPLEVELSER</u>			
Ukomfortable hele prosessen	Noen få	Flere	Noen få
Befriende hele prosessen	Noen få	Ingen	Noen få
Fra det ukomfortable til det befriende	Flere	Noen få	Flere

høre hva vi skulle gjøre; 'dæven døtte' – dette har jeg ikke tid til... har jeg en reell unnskyldning [for å slippe]?». En student svarte: «Det er jo alltid litt vanskelig å skulle begynne. Det er jo flaut, ikke sant, å skulle dramatisere med kroppen». En annen sa «det er vanskelig å lage bevegelser til ord, altså det er vanskelig å finne sammenhengen mellom... mellom ordet og bevegelsen». Andre uttrykte glede og interesse for oppgaven, de syntes det var spennende, deilig og befriende å gjøre noe helt annet, uttrykt av denne studenten: «Det var deilig å endelig få gjøre noe mer abstrakt [...] fordi man blir friere, man får utviklet en annen del av seg selv, man blir mer selvstendig, man får reflektert mer [...] enn når man bare må forholde seg til konkrete punktvisse oppgaver». Flere informanter trakk frem den følelsesmessige reisen de hadde vært med på, uttalt fra en lærerutdanner: «Jeg synes at dette er ganske fascinerende... det gikk fra 'oj, skal vi gjøre dette i dag' til 'oj, dette var gøy'». En av våre refleksjoner kan synliggjøre denne reisen godt:

Det var som på en måte bare hele kroppsspråket, og blikket [til studenten] viste at «dette er ikke greit i det hele tatt» [...] hun uttrykte liksom «må jeg være med på dette?» Men når de var i prosessen, så var hun jo helt til stede, og levde seg så inn i rollen. Også når hun sitter her [på intervjuet] så sier hun jo at «jeg var skeptisk i starten, men jeg synes det var veldig gøy å være med». Så det virker som hun på en måte har hatt en lang reise i dag [...].

Informantene ga ulike forklaringer på egne opplevelser, og generelt sett var lærerutdannerne mer reflekterte i sine svar sammenlignet med studentene, spesielt refleksjoner rundt egen kropp. De fleste lærerutdannerne uttrykte at det var utfordrende, vanskelig og sårbart at det nettopp var kroppen som skulle «formes». En av dem sa: «[...] her skulle jo kroppen være verktøyet da, og da tenkte jeg det verktøyet har ikke jeg. Jeg vet ikke hvordan jeg skal uttrykke følelser med kroppen». Eller som en annen lærer sa: «Nå var det jo kroppen som skulle være instrumentet, og der følte jeg veldig at jeg kom til kort da [...] det er skummelt og plagsomt». Vi har få utsagn fra studentene når det gjelder forhold til egen kropp, men i en av loggene noterte vi: «[...] i sum, så ble jeg overrasket over hvor liten forståelse, da særlig kroppsøvingstudentene, har av egen kropp, hva kropp er og hva man kan gjøre med en kropp». Flere uttalte at de har liten erfaring med kroppslige uttrykksformer, illustrert ved følgende utsagn «... det er jo ikke en del av hverdagen vår i det hele tatt. Vi er ikke vant til det» (student), «Hadde vi gjort mer av dette, så hadde vi kjent oss mer komfortable» (lærer). Her kom det frem at å uttrykke seg kroppslige ikke var en del av hverdagen. Alle tre gruppene var imidlertid enige om at det var befriende når det ikke ble gitt normative kommentarer etter fremføringen av dansen.

Meningsdanning gjennom deltakelse i kroppslig-estetisk workshop

I denne delen besvarer vi studiens overordnede problemstilling; hvilken mening deltakelse i en kroppslig-estetisk workshop med fokus på utforskning av eget uttrykk gjennom bruk av bevegelse og dans gav fjerdeårslærerstuderenter og lærerutdannere. Deltakerne i alle de tre informantgruppene brukte forholdsmessig lang tid på å tolke og forstå fablene, sammenlignet med å skape et kroppslig-estetisk uttrykk. Det vil si at prosessen og samarbeidet rundt selve tekst-tolkningsarbeidet var preget av grundighet og konsentrasjon, mens selve dansen ble mer overfladisk behandlet. Den ferdige dansen som lagdes kan brukes som en indikator på det bevegelsesmaterialet informantene hadde til rådighet. Ut fra en vurderingsrirkel for skapende dans (Karlsen 2014, s. 45) ble det laget lite dans av høy bevegelsesmessig kvalitet i henhold til flyt, kraft, tid og rom. Generelt ble det brukt lite kropp (gester, hopp, bevegelsesutstrekning, fraskyv, pust etc.), og informantene var videre lite «til stede» i dansen sin i henhold til uttrykk og ekthet. Dansene fremsto som lite helhetlige og konsistente. Det ble brukt få «form»- elementer som variasjon, gjentakelser og overraskelser. Ifølge Merleau-Ponty (1994) utføres meningsfulle handlinger som en vane når kroppen behersker situasjonen (s. 97). Basert på analysen så det ut som informanten grep tak i og brukte mest tid på det de opplevde å ha kontakt med: kognitiv virksomhet, og minst tid på det de hadde minst kontakt med: kroppslig-estetisk aktivitet. Det kan synes som kroppsøvingstudentene var minst vant med estetiske aktiviteter.

I vår studie var kroppen materialet som skulle formes til et kunstnerisk uttrykk, og i tråd med Dewey (2008) må skaperen ha omhu for det materialet som skal formes skal uttrykket bli estetisk og gi en estetisk erfaring (s. 206). Ifølge Merleau-Ponty forankres erfaringer i kroppen gjennom den levde kropp (1994, sVIII). Basert på analysen får vi en forståelse av at informantene har ulik erfaring med skapende



Bilde 2. Fra fremføring. Denne studentgruppen tok utgangspunkt i fabelen om selen Sollo, skrevet av Erling Kittelsen. Foto: Kristine Høeg Karlsen

prosesser. Slik vi tolker det kan ubehagelige opplevelser være et uttrykk for noe du ikke er vant med. Selv om mange uttrykte et ubehag med prosessen, opplevde mange å være med på «en liten reise» i løpet av workshoppen. Kanskje har de mest erfaring med estetiske prosesser de som gjennom hele workshoppen opplevde glede og interesse (noen få musikkstudenter og lærerutdannere) og minst erfaring de som forble ukomfortable (flest kroppsøvingstudenter). Siste antagelse bekreftes av resultatene i Rustads (2012) studie hvor hun finner at faglærerstuderenter i kroppsøving og idrettsfag (ved Norges Idrettshøgskole, NIH) opplever kontakt improvisasjon som noe skummelt og ukomfortabelt (s.21) hvor mange studenter «perceived being expressive and creative in dance as something that madet hem feel and look like fools» (s.27). Når vanen blir utfordret må kroppen forstå på ny, da utvides vår væren i verden (Merleau-Ponty 1994, s. 99). At mange informanter har vært med på en følelsesmessig reise kan være et tegn på at informantenes væren-i-verden har blitt utvidet?

I analysen fant vi at lærerutdannerne sammenlignet med studentene lettere formidlet

sine erfaringer og opplevelser. Studentene synes det var utfordrende å dele egne kroppslige opplevelser. Liknende funn ble gjort i en studie av Leijen m.fl. (2009), som fant at dansestudenter synes det både var flaut og vanskelig å reflektere rundt opplevelser og kroppslighet i en gruppe. Jægtvik (2014) skriver at studenter som vegrer seg mot å være med i estetiske prosesser, kan oppleve at uttrykksevnen hemmes og at bevegelsene og refleksjonene setter seg fast. Hun antyder at studentene trenger bedre tid til å la det hele synke inn, og at refleksjonene kan komme til uttrykk senere, kanskje i en annen kontekst (s. 17).

Lærerutdannerne var helt samstemte i at den skapende prosessen de hadde vært med på har verdi i seg selv som en av de uttrykte: «det å ha gjort noe sammen, erfart noe og delt noe, det har en egen verdi». Andre trakk frem at det økte nysgjerrigheten på Kittelsen, og ga en annen forståelse: «kroppen husker bedre enn hodet». Ifølge Merleau-Ponty (1994) er det når du gir deg tid, åpner opp og betrakter den andre, du kan bli beriket og forstå verden og fellesskapet på en ny måte. Det kan synes som den skapende prosessen har åpnet opp for lærerutdannerne, de har rørt, blitt berørt og erkjent nye sider både ved seg selv og dem som gruppe. De har blitt beriket og opplever nå fellesskapet på en ny og meningsfylt måte.

Selv om ingen av studentene syntes prosessen var lett, opplevde de å lykkes i fellesskapet og at dette var en god følelse. Gjennom å se de andres danser erkjente de at det ikke fantes noe riktig eller feil «svar», men at det var spennende å se andres måter å tolke tekstene på. I etterkant ga de uttrykk for at dette var «befriende og deilig». De opplevde mestring, og det ga en god selvfølelse. De fleste musikkstudentene opplevde videre den skapende prosessen som meningsfylt i seg selv, mens de fleste kroppsøvingstudentene ikke fant noen mening i det de hadde vært med på. I en av loggene noterte vi: «Jeg merker at jeg henger meg litt opp i de studentene som ga uttrykk for at dette var bortkastet tid». Hvorfor er det er slik at musikkstudentene i større

grad finner skapende prosesser mer meningsfylte sammenlignet med kroppsøvingstudentene? Både Dewey og Merleau-Ponty trekker frem erfaringens betydning for opplevelsen av det meningsfulle. Musikkstudentene hadde tilegnet seg noe erfaring med estetiske prosesser gjennom sin opplæring i dans. Vi tenkte at kroppsøvingstudentene i noe grad ville endre eller modifisere sine holdninger etter endt opplæring i dans, noe de ikke gjorde. Selv om de uttrykte at de hadde fått et mer åpent syn på hva dans kunne være, mente de fortsatt at dans «ikke burde høre til under kroppsøving. . . at de heller vil ha 'ordentlige' idretter. De uttrykte bekymring og irritasjon i forhold til at det er pålagt å skulle gjennomføre danseopplæring i skolen, og som en student uttrykte det,

Det blir nok en sånn kjapp løsning ja, for å være ærlig. Sånn jeg tror mange gjør. Sånn, kjøre en time, også blir det sånn å sette på litt musikk også 'nå lager vi en dans' også skal vi vise den frem i slutten av time, også har vi på en måte oppfylt kravet (Student, 27/4–15)

Oppfylle kravet ble vurdert som viktigere enn å tilrettelegge for og gjennomføre gode kvalitative opplegg i dans. Det som ifølge disse studentene gir mening, er når bevegelser kan følge regler og defineres ut fra hva som er riktig og feil. Kroppsøvingstudentene vurderte generelt danseopplæring med fokus på kroppslig-estetiske kunnskapsprosesser som lite nyttig i et kroppsøvingperspektiv. Rustad (2013) som har gjort lignende studier blant kroppsøvinglærer-studenter finner at studenter gjennom danseundervisningen inntar to ulike roller med henholdsvis ulike holdninger. Som student-dansere (når de er i dansen) opplever de dansen som litt ukomfortabelt, men mest gøy og sosialt, men som student-lærer (på vei mot lærerrollen) er de mer kritiske til dansens relevans for kroppsøvingfaget. Det kan virke som studentene ikke klarte å trekke ut opplevelsen og erfaringen som det meningsbærende ved dansen. Ifølge Bond og Stinson (2007) er det nettopp de prosesser som gjør elevene i stand til å trekke ut det meningsbærende, fremfor å fokuseres mot målbare

standarder, som er det sentrale ved dansen. To studier har imidlertid vist at slike prosesser kan selv for erfarne dansere ta tid, men at bruk av refleksjon og skriving kan åpne opp for disse endringsprosessene (Engelsrud 2010, Ørbæk 2013). Ved å sette fokus på både de gode og ukomfortable opplevelser som kan oppstå når eleven blir utfordret til å bevege kroppen på nye måter, skapes ifølge Gard (2004) unike læringsarenaer som kan utløse gode refleksjoner og egne meningsdannelser. Ved samtidig å ta i bruk det pedagogiske verktøyet «romslighet» i dansen, viser Østern (2009), gjennom sin forskning at dans kan bidra til meningsdanning, identitetsforståelse og anerkjennelse av forskjellighet. Dans blir da som Ravn (2009) sier relasjonenes kunst og en sentral ingrediens i utforskningen og forståelsen av oss selv, omverden og hva kunnskap er og kan være.

En oppsummerende konklusjon

I denne studien ønsket vi å undersøke hvilken mening deltakelse i en kroppslig-estetisk workshop med fokus på utforskning av eget uttrykk gjennom bruk av bevegelse og dans ga fjerdeårslærerstudenter og lærerutdannere. Gjennom å bruke Dewey og Merleau-Ponty fant vi at alle informantene strevde med å skape et kroppslig-estetisk bevegelsesuttrykk. De var ukjente med å uttrykke seg på en slik måte og i en slik kontekst, med kroppen. De uttrykte at de i liten grad stolte på at de hadde den kunnskapen som skal til for å skape bevegelser og dans. Basert på resultatene i denne studien må dansen og bevegelseskvalitetene utvikles mer for at det kroppslige-uttrykket skal klare å vekke motstanderes bevissthet og bli et estetisk-uttrykk. Workshopen har medført at både studenter og lærerutdannere har opplevde en emosjonell kvalitet. Analysene tyder på at de har fått en estetisk erfaring i skapelsen og i fremføringen av *sin* egen dans. Hvordan erfaringen har fungert bevisstgjørende avhenger av hvordan hver og en ser sammenhengen mellom det de har opplevd og erfart, og evner å trekke ut det meningsbærende (Dewey 2008, s. 211). Det kan synes at lærerutdannerne i større grad enn studentene valgte

å trekke ut det meningsbærende. Musikkstudentene opplevde det å skape dans som mer meningsfylt enn kroppsøvingstudentene.

Kroppsøvingstudentene forsto dans i et idrettsperspektiv fremfor en estetisk aktivitet (eller estetisk trening), selv etter endt opplæring i skapende dans. I tråd med andre studier finner vi at vanen må utfordres og utvides. Både studenter og lærerutdannere, og spesielt kroppsøvingstudentene trenger mer erfaring med estetiske kunnskapsprosesser for å utvikle den trygghet og selvillit som trengs for å kunne tilrettelegge for slik læring. Samtidig ser vi i likhet med andre studier nytten av å investere i tid til å reflektere rundt egne opplevelser og erfaring slik at handlingene får en mening og erfaringen blir bearbeidet og bevisstgjort.

Når vanene utfordres utvides vår væren i verden og en bevisst estetisk erfaring kan muliggjøre både selverkjennelse og forståelse av felleskapet og dermed muligheter for en god livsverden (Merleau-Ponty 1994, Dewey 2008). I vår studie kan det synes som informantene på grunn av manglende erfaring kun har erfaringer med et estetisk preg og ikke bevisste estetiske erfaringer. Lærerutdanningene har et ansvar for å tilrettelegge for flere læringsarenaer med muligheter for kroppslige-estetiske kunnskapsprosesser med tid til refleksjon. Slike prosesser kan få studentene til å danne mening *i og om* verden som de lever i. For å utvikle en kultur i skolen der fokus blir satt på elevenes egenerfaring, mener vi at de som er ansvarlige for lærerutdanning i kroppsøvingsfaget spesielt må være seg bevisst det ansvaret de har for å legge til rette for en praksis som fremmer selvrefleksjon, fremfor et syn på kroppen som skal formes ut fra hva som anses som riktig og feil. Det er behov for flere studier i fremtiden som fokuserer på skapende dans i lærerutdanningen.

Etterord

Vi vil takke Nina Torhaug for bidrag til gjennomføringen av workshopene og for alle gode ideer og tanker til manuskriptet. Erling Kittelsen for

inspirerende fremføring av egne fabler. Sverre Magnus Heidenberg for deltakelse i workshopen og for alle gode refleksjoner og tanker underveis i prosessen. Til sist ønsker vi å takke avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold for forskningsmidler til studien.

Endnotes

- 1 Kompetansemål 7. trinn, Musikk
- 2 Kompetansemål 10. trinn, Kroppsøving
- 3 Læringsutbytte, musikk 2
- 4 Læringsutbytte, kroppsøving 2
- 5 De nasjonale forskningsetiske komiteene (Etikkom)

Referanseliste

- Bamford, Anne. 2012. Kunst- og kulturoplæring i Norge 2010/2011: sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway". Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæring.
- Berggraf Jacobsen, Einar. 2003. «Dans i skolen»: Ønsket eller uønsket?. *Kroppsøving*, 6, 6–11.
- Bond, Karen E. & Stinson Susan W. 2007. "Its work, work, work": young peoples experiences of effort and engagement in dance. *Research in Dance Education*, 8:2, 155 – 183
- Corbin, Juliet & Strauss, Anselm. 2015. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Creswell, John W. 2013. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Christophersen, Catharina. 2009. *Rytmisskuldervisning som estetisk praksis. En case studie*. Avhandling for graden Ph. D. Norges Musikkhøgskole, Oslo.
- Dewey, John. 2008. Å gjøre en erfaring fra Art as Experience (1934) oversatt av Agnete Øye i *Estetisk teori*, redigert av Kjersti Bale og Arnfinn Bø-Rygg: 196 - 213. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsrud, Gunn. 2006. *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsrud, Gunn. 2010. "To allow one self to dance..." Understanding the individual training of a selection of young dancers. *Nordic Journal of Dance*, vol 1: 31 - 44
- Gard, Michael. 2004. Movement, art and culture: problem-solving and critical inquiry in dance. I Jan Wright, Doune MacDonald & Lisette Burrows (red.), *Critical Inquiry and Problem-Solving in Physical Education* (s. 93–105). London: Routledge.
- Gadamer, Hans-Georg. 2003. Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter / Hans-Georg Gadamer, oversatt og med etterord av Helge Jordheim. I serie: Cappelens upopulære skrifter 45. Oslo: Cappelen.
- Grønmo, Sigmund. 2004. *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hohr, Hansjörg. 2013. Den estetiske erkjennelsen. I Anna-Lena Østern, Geir Stavik-Karlsen & Elin Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (219–233). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jægtvik, Trude. 2014. Undervisningsopplegg med oppmerksomhet mot egen og andres kropp – magedans ved videreutdanning rettet inn mot seksualitet, seksuelle overgrep og misbruk. Frederikke vol. 2 Nesna: Høgskolen i Nesna
- Karlsen, Kristine Høeg. 2014. Feedback i dans: et kvalitativt studium av mål og kriterier nyttig i danseundervisning i skolens grunnopplæring i kroppsøving og musikk. *Nordic Journal of Dance*, 5, nr. 1, 36–49.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyndendal Akademisk.
- Nordaker, Dag Jostein. 2010. Har dans en fremtid i den norske grunnskolen? I S. Pape (Red), *Norsk dansforskning* (81–106). Trondheim: Tapir.

- Keinänen, Mia. 2010. Hvorfor danse? Om dans som menneskelig aktivitet. I. Steinsholt, K. & Gurholt K.P. (red), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver* på kropp, bevegelse og dannelse. Tapir Akademiske Forlag, Trondheim.
- Mattson, Torun & Lundvall, Suzanne (2013). The position of dance in Physical Education, Sport, Education and Society. Swedish School of Sport and Health Science (GIH), Malmö University, Sweden
- Laban, Rudolf 1980. *The Mastery of Movement*. Plymouth: MacDonald and Evans.
- Leijen, Äli; Lam, Ineke; Wildschut, Liesbeth; Simons, P. Robert-Jan (2009). Difficulties teachers report about student's reflection: lessons learned from dance education. *Teaching in Higher Education* Vol. 14, (3).
- Meld.St.6. 2012–2013. En helhetlig integreringspolitikk (Melding til Stortinget). Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet
- Merleau-Ponty, Maurice 1994. *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Miles, Matthew B., & Huberman, Michael (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 1994. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moen, Kjersti Mordal. 2011. "*Shaking or stirring?*": a case-study of physical education teacher education in Norway. (PhD), Norwegian School of Sport Sciences, Oslo.
- Moen, Kjersti Mordal og Frenning, Ingrid. 2015. *Mye idrett – noe refleksjon – svak kobling: En dokumentanalyse av 30 studiepoeng kroppsøving i grunnskolelærerutdanningen 1–7 trinn. FoU i praksis*, 9, nr.2, 187–206
- Moen, Kjersti Mordal, Westlie, Knut, Brattli, Vidar Hammer, Bjørke, Lars, Vaktskjold, Arild. 2015. Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen. Oppdragsrapport nr. 2 – 2015. Høgskolen i Hedmark
- Personopplysningsloven (2000). Lov om behandling av personopplysninger. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Personvern (2011). *Samtykke til handsaming av personopplysningar*. Hentet fra: <https://www.datatilsynet.no/personvern/samtykke/>
- Postholm, May Britt. 2010. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: universitetsforlaget.
- Ravn, Susanne. 2009. Dans som relationernes kunstart. *Terpsichore*, 15, 68–69.
- Rustad, Hilde. 2012. Dance in Physical Education: Experiences in dance as described by physical education student teachers. *Nordic Journal of Dance: practice, education and reserach*, vol 3: 15–29.
- Rustad, Hilde. 2013. *Dans etter egen pipe. En analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon – som tradisjon, fortolkning og levd erfaring*. (PhD) Norges Idrettshøgskole, Oslo
- Russel-Bowie, Deidre E. 2013. "What? Me? Teach dance? Background and confidence of primary preservice teacher sin dance education across five countries". *Research in dance education*, 14, nr. 3, 216–232.
- Silverman, David. 2011. *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Udir [u.å.]. Veiledning til læreplan i kroppsøving 5. – 7. årstrinn. Utdanningsdirektoratet. ??
- Udir. 2016. Læreplan i musikk. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Kompetansemaal?arst=98844765&msn=1654775316>
- Udir. 2016. Læreplan i kroppsøving. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=583858936>

- Udir. 2016. Læreplan generell del. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/La-replaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-la-replanen/>
- Ørbæk, Trine. 2013. Autoetnografisk undersøkelse av dansepedagogiske vendepunkt – bevisstgjøring av forforståelse i kvalitativ forskning. *Nordic Journal of Art and Research* vol2, Nr. 1. 70 – 81 Norges Idrettshøgskole, Oslo
- Østern, Anna-Lena. 2008. «Pedagogisk teori for estetiske fag – om kunstneriske læringsprosesser om å undervise på estetisk nivå». I *Dans og Didaktikk*, redigert av Trine Ørbæk Svee: 19–38. Trondheim: Tapir.
- Østern, Tone Pernille. 2009. *Meaning-making in the dance laboratory: exploring dance improvisation with differently bodied dancers*. Doktorgradsavhandling, Theatre Academy, Helsinki.

BIOGRAPHIES

Birgitte Nordahl Husebye was educated at the Norwegian School of Sport Sciences. Her education also includes nurse education and practical pedagogic education. She has worked as a physical education teacher in both lower and upper secondary schools and now works as a physical education teacher at Østfold University College.

birgitte.n.husebye@hiof.no

Kristine Høeg Karlsen is an Associate Professor in Educational Science, currently working in the Department for Teacher Education at Østfold University College. She trained as a teacher at Oslo and Akershus University College and has taught in several schools and university colleges. Karlsen's education also includes '1-årig forstudium i dans' (now School of Contemporary Dance). She has participated in numerous dance performances and has taught dance to students and teachers at primary and secondary schools. She has been the vice-chairman of Dans i skolen (DIS) and has served as a board member and editor of the *Nordic Journal of Dance*.

kristine.h.karlsen@hiof.no

A Perspective on Teaching Contemporary Ballet

Fox Marttinen

ABSTRACT

Research on contemporary ballet teaching in Finland has focused on the pedagogic perspective, but work on the teaching content is scarce. In this article, I describe my pursuit to outline core elements of contemporary ballet through two pilot workshops. I present four elements that seemed meaningful in my teaching (improvisation, interpretation, partnering and off-balance) and their nexus with classical ballet. In addition, I share my experiences of teaching contemporary ballet using these core elements to vocational dance students at North Karelia College Outokumpu. Here, I address contemporary ballet as a part of the evolution of ballet, not as a combination of contemporary dance and classical ballet. The overall aim is to develop a method of teaching that equips dancers with the skills they need when performing and co-creating contemporary ballet.

TIIVISTELMÄ

Nykybaletin opetuksen tutkimus Suomessa on keskittynyt pedagogiseen näkökulmaan ja opetuksen sisällöstä on kirjoitettu hyvin vähän. Kuvailen artikkelissa pyrkimystäni hahmottaa nykybaletin keskeisiä elementtejä kahden pilottiworkshopin avulla. Esittelen neljä itselleni merkitykselliseksi nousutta elementtiä – improvisaatio, ilmaisu, partnerointi ja off-balance – sekä niiden yhteyden klassiseen balettiin. Lisäksi kerron kokemuksiani nykybaletin opettamisesta näiden keskeisten elementtien avulla tanssin ammattiopiskelijoille Pohjois-Karjalan ammattiopistossa Outokummussa. Käsittelem tässä yhteydessä nykybalettia baletin evoluution näkökulmasta, en niinkään nykytanssin ja klassisen baletin fuusiolajina. Tähtäimessä on ollut löytää opetusmetodi, jonka avulla on mahdollista opettaa tanssijoille niitä taitoja, joita he tarvitsevat esittäessään nykybalettia ja osallistuessaan teosten luomisprosessiin.

A Perspective on Teaching Contemporary Ballet

Fox Marttinen

Introduction

The teaching of classical ballet rests on the solid foundations of methodologies and schools with their own specific syllabi. Some methods were created by outstanding choreographers and pedagogues, such as August Bournonville, Enrico Cecchetti and Agrippina Vaganova. Others, such as the French and English schools, were developed in their respective national dance teaching institutions. Historically, the American school, which often goes by the name of George Balanchine, draws from the neoclassical era.

In contemporary ballet, there is no one, well-established methodology that gives general guidelines for the skills that the post-millennial generation of ballet dancers needs. Ballet students are often encouraged to attend classes in contemporary dance, but without integrating contemporary dance qualities into ballet vocabulary, this might not be sufficient for dancers to be able to embody these movement skills in contemporary ballet. I believe that teaching contemporary ballet should enhance not only students' skills in contemporary ballet but also their performance in classical ballet.

The academic research on contemporary ballet teaching in Finland has focused on the pedagogic perspective. Salosaari (2001) and Kauppila (2012) have conducted significant work answering the question of how to teach ballet in the twenty-first century. However, the question of 'what'—that is to say, the content—remains unanswered. A rigid syllabus might not fit the current pedagogic paradigm which emphasizes personal choice (Kauppila 2012, 42–48). Being part of and closely experiencing the contemporary ballet scene, I feel

that certain key skills can help students move from strictly classical dance towards contemporary ballet. As Kauppila states (2012, 177), art forms do not survive or perish on their own. Ballet has changed through the romantic, classical and neoclassical eras. Following the evolution of ballet in teaching is what I believe keeps ballet a living art form.

In this article, I introduce the work I performed in two pilot workshops. The goal was to identify core elements in contemporary ballet, skills that I felt were important for contemporary ballet dancers. I break down these elements as four skills sets and discuss their nexus with classical ballet. In addition, I share experiences of teaching contemporary ballet to students in the dance department at North Karelia College Outokumpu.

Pilot workshops

I taught pilot workshops to students at Kuopio Conservatoire in spring 2014 and Savonia University of Applied Sciences, Music and Dance in spring 2015. These workshops played a major role in establishing my ideas about teaching contemporary ballet. The first workshop in Kuopio Conservatoire was conducted with students of basic education in contemporary dance. I taught a group of teenage dancers in a weekly ballet class. I tried to figure out what skills that could be seen in contemporary ballet performances were often missing from the classical teaching. Introducing the use of improvisation, elementary partnering and interpretational tasks in ballet seemed meaningful to me, although these ideas did not yet have a very clear form. My own classical ballet training was based on the principles of the Vaganova method, so the basic class

structure primarily followed the Russian school tradition.

The warm-up was always an improvisational task that introduced the theme of the lesson. This exercise seemed to be more successful in increasing cardio-vascular activity and getting students out of breath than a traditional warm-up at the barre. I continued with barre exercises, sometimes adding an interpretational layer of character, story or emotion. In the centre exercises, I included basic classical partnering in a *développé* combination and later widened the scope on possible holds and sharing the balance in an improvised partnering task.

The students, possibly due to their background in contemporary dance, were rather fearless at trying new things. The concern for doing things ‘right’ was present at the beginning of the workshop, and we discussed the question of obeying the balletic form. Following the guidance of Salosaari (2001, 62–64), I encouraged the students to explore and break the form if embodying the task so demanded. I needed to find a way to bridge the gap with elements that were not a core part of a classical ballet class.

Students’ experiences during both workshops confirmed that there is a gap between the classical ballet syllabus and the requirements of the contemporary ballet repertoire. I expected a reaction from the students, as both Kauppila (2012, 79–80) and Salosaari (2001, 62–64) discussed in their doctoral dissertations. Ballet is an art form with very clear ideas of how things should be done, and ballet method books emphasize meticulous execution of the vocabulary (Kauppila 2012, 31).

In the second workshop, I taught my peer students at Savonia University. The classes



Illustration 1. The core elements of contemporary ballet overlap with the contents of classical ballet. Performance: Dying Swan. Dancer: Piia Lehto. Photographer and illustrator: Fox Marttinen.

were constructed around four major themes that had begun to gain significance to me as bridges connecting tradition to the present day: improvisation, interpretation, partnering and off-balance. Each lesson focused on working with one of these four themes, which I call the core elements.

Core elements

I do not see the core elements as the sole domain of contemporary ballet but as the subject matter of classical dance, which has expanded considerably during the twentieth and twenty-first centuries. However, my experience is that these elements are rarely taught in class, especially in pre-professional and recreational dance education. All of the core elements can be seen as useful skills by themselves for dancers or as tools for teaching many other aspects of dance.

The vocabulary of classical ballet is extensive, and quite often, teachers struggle with time management during class. I am by no means an exception. To fit contemporary ballet elements to a class schedule, the key is not to teach them separately but to integrate them into well-established syllabus. Layering the subject matter grants the opportunity to teach multiple skills within a single exercise, such as a *battement tendu*.

Improvisation

Improvisation is often seen as utterly foreign to classical ballet. However, our memories span only our lifetimes, and historical research shows that there have been improvisational elements in ballet. At the end of the nineteenth century, soloists were allowed to add their favourite steps to the variations. Some used music merely as a background for their technical brilliance. (Noll Hammond 2006, 202.)

Improvisation provides a good warm-up and introduction to the theme of a lesson. It gives the opportunity to explore one's kinesphere, become familiar with the overall theme of the class and warm-up more effectively than doing a set of relevés and tendus at the barre. One warm-up task that I gave students was to imagine dancing underwater. I instructed the dancers to feel the resistance of the water and to decide on the quality of the water. Very different movement experiences were born from the idea of dancing in cold, dirty water than in warm, clear water. This task teaches improvisation skills, as well as the support of the arms in *port de bras* and the fluid movement quality needed, for example, in *temps lié* combinations.

Another way to use improvisation is to create improvised barre or centre exercises. In general, this seems to work best with intermediate or advanced dancers as they need to know the basic movement vocabulary. The task, for example, could be to execute a *battement tendu jeté* combination that

includes *jetés* in all directions (front, side and back), to use *effacé* and *croisé* poses and to end in a one-leg balance. This exercise allows students to fine-tune movements they feel the need to repeat.

Interpretation

Interpretation is by no means new in ballet, but in my experience, it is rarely taught in any dance class. Indeed, students might have even been asked to maintain a neutral expression. I do not oppose maintaining a respectful, dignified mood in the class, but I propose that it is difficult for a dancer who spends ten years learning to be neutral to suddenly start interpreting a variety of emotions.

Interpretation tasks can and should be integrated into dance as it is what dancers are expected to do when performing. I split interpretation into intrinsic and extrinsic interpretation, which I see as equally valuable ways of working. The intensity or texture of the interpretations dancers create are different and resonate with the audience in various ways. Both intrinsic and extrinsic interpretation can also be performed through classical ballet mime.

Extrinsic interpretation is better known in classical ballet. In this method, a teacher or choreographer gives the dancer a character or an emotion and instructions in how to embody it. I showed my students images of three characters from the ballet *Sleeping Beauty*: Princess Aurora in a beautiful, pink tutu, the wicked fairy godmother Carabosse in threatening make-up and a black dress and the joyful Canari-qui chante (Songbird Fairy) in a perky, yellow tutu. Students picked the character that they felt was the most inviting and then had the opportunity to dance an old routine or an improvised combination while in character. This exercise helped find different dynamics for the same material and prepared students to interpret variations from story ballets, such as *Giselle* and *La Bayadere*.

Intrinsic interpretation might be more needed

in the contemporary ballet repertoire as the emotion or mood often comes from the dancer and is not dictated by a character. This emotion might have to be re-created for every performance. In my first pilot workshop, I asked students to choose a person with whom they recently had an emotional encounter. They might have seen their true love, fought with their mother or had a fun day with their best friend. In a port de bras sequence, they wrote that person's name with arm movements. This exercise connected the lived emotion to ballet vocabulary and gave the experience of being able to express meaningful personal experiences through ballet.

Partnering

Classical partnering has been part of ballet since the late eighteenth century. When female dancers' dresses started to become less bulky, male dancers could stand closer and offer support in slow adagios. (Noll Hammond 2016, 191–92.) Today, the common practice seems to be that partnering classes are separate from basic ballet training and are rarely seen outside professional and pre-professional education. However, in contemporary dance, teaching contact work can start in the very first dance class, and I see no reason why this cannot be done in ballet. Of course, beginners and children should not do sky-high lifts or difficult pirouettes, but learning the basic skills of contact makes the step to moving onto more technical material smaller.

Before and alongside actual physical contact, it is good to be aware of other dancers or one's partner. Balanchine taught the very meticulously choreographed gesture of offering and accepting a hand (Schorer 1999, 389–92). This is one way to approach the art of partnering, but for young students, it might feel too subdued. A more dynamic way could be to dance a combination while mirroring a partner, first without touching and then in a palm-to-palm hold.

The essential skill for partnering is what I call sharing the balance. This skill has some connections to the method of sharing weight in contact improvisation, so many contact improvisation exercises can be brought to ballet class. I have found it useful to firstly teach the concepts of push and pull as separate improvisations. When combined, these two create all the possibilities of shared balance. In my partnering exercises, everything is done both ways, so all dancers get to be the one giving and receiving support. This method seems to build a solid understanding of dancing together and proves that the often-heard complaint of a lack of boys is merely a poor excuse to not do partnering. As well, in contemporary ballet choreography, the genders of partners are often not limited to the opposite sex.

Off-balance

Balanchine introduced the use of off-balance in his neoclassical works, and the possibilities of using off-balance have expanded during the contemporary era. Still, off-balance is not a new invention but is present in classical vocabulary, most clearly in form of *tombé*.

Off-balance can be an effective way to learn balance. Many dancers have experienced the problem of always falling from pirouettes in the same direction and have found the physical corrections to be difficult to embody. I have used an off-balance pirouette exercise in which the dancer intentionally falls in different directions: the dancer does a pirouette that ends with a *tombé* to the front, the next pirouette ends with a *tombé* to the back, and finally, one ends to the side. This exercise develops the bodily knowledge of deciding where to fall from a pirouette and makes normal landing in the fourth or fifth position easier.

The potential of off-balance is rather limited for the solo dancer, but it comes in useful, especially in partner work, and can be demonstrated in barre exercises. The basic forms of off-balance at the

barre are leaning out and leaning in (I call these out-tilt and in-tilt) which can be easily integrated in, for example, a rond de jambe par terre. Out-tilt makes the passé par terre through the perfect first position challenging but is a good workout for the supporting the leg and arm. In-tilt and out-tilt can be developed into more dynamic swing movements, making the body follow the leg movement in rond de jambe. Adding extreme bends of the body, such as big cambrés, creates a challenge for advanced students.

Teaching contemporary ballet

After establishing these core elements, I taught contemporary ballet at North Karelia College Outokumpu for five months. The dancers were young adults who were vocational students in contemporary dance and somatic methods. The classes were held once or twice a week, and the group was split into basic and advanced levels.

In addition to the core elements, I decided to use the barre selectively, so the basic exercises were not done at the barre when not necessary. Initially, this seemed a bit confusing for the advanced students, but halfway through the course, I noticed a significant strengthening in their supporting legs. When dancers were at the barre, I sometimes put them facing partners. This caused an immediate opening in their presence, and a simple tendu exercise changed into a duet full of shared moments and meanings.

The response to some exercises was varied. After introducing an improvised task, I was once asked if there would be any real ballet during the class. Some students, though, gave me feedback that this was the first time they felt that they actually danced ballet, instead of performing movements or doing poses. My experience was that resistance to change slowly melted as the course progressed; explaining the elements took less of my time, and the students got to dance more.

Layering the exercises with the core elements

and the core elements with each other seemed useful. One warm-up improvisation was to imagine wearing certain kind of clothes, being very specific about their colour, material and feel. Then students started to move as one would in the clothing they had imagined. I guided them to think who the person in the clothes was and what that person would think of the other people around them. Throughout this exercise, the students warmed up, did improvisation and learned interpretation.

In partnering, I first taught the basic classical holds (hand, wrist and waist) and then moved onto partnered pirouettes, jumps and adagio. Through the core elements, these partnering skills were transformed into contemporary ballet. Inspired by the title of Twyla Tharp's choreography (*Push Comes to Shove*), I realized that the dynamics and interpretation of partner work can be created when push comes to shove, and pull comes to yank (this more violent use of force should be reserved for advanced students for safety reasons). This changed the shared balance into interpretation.

In hindsight and reaching forward

Many discoveries were made during this process, and not all can be presented here. I believe that I could teach my students skills that would have been more difficult, if not impossible, to teach using only classical ballet methodologies. The lessons included connecting dancers' own emotions to ballet vocabulary and finding more economical use of force through off-balance.

I believe that we should educate ballet dancers with the current repertoire in mind. A dancer is often expected to perform classical and contemporary ballet and to be part of the creative process. In 1995, William Forsythe wished for more independent dancers who could take part in co-creating choreography (Genter 1999, 113). More recently, *Dance Magazine*

interviewed younger choreographers about their view of contemporary ballet. Annabelle Lopez Ochoa mentioned the intention to make females more modern and less fragile while making males more visible. Jorma Elo focused on movement research and noted that some dancers are 'mentally more flexible'. (Perron 2014.) Opening the teaching perspective to a wider variety of movement and interpretational qualities, improvisation and partner work could help dancers meet these demands of contemporary ballet choreographers.

Bibliography

- Genter, Sandra. 1999. "William Forsythe." In *Fifty Contemporary Choreographers*, edited by Martha Bremser, 110–114. London: Routledge.
- Kauppila, Heli. 2012. *Avoimena aukikiertoon—Opetajan näkökulma kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan baletinopetuksessa [Turning in for Turning out—A teacher's view of a holistic approach in ballet teaching]*. Helsinki: Theatre Academy.
- Noll Hammond, Sandra. 2006. *Piruetit: Baletin Perusteet [Ballet Basics]*. Acta Scenica 30. Jyväskylä: Art House.
- Perron, Wendy. 2014. "What Exactly Is Contemporary Ballet?" *Dance Magazine*, September 1. Accessed January 19, 2016. http://dancemagazine.com/inside-dm/what_exactly_is_contemporary_ballet/.
- Salosaari, Paula. 2001. *Multiple Embodiment in Classical Ballet: Educating the Dancer as an Agent of Change in the Cultural Evolution of Ballet*. Helsinki: Theatre Academy.
- Schorer, Suki. 1999. *Suki Schorer on Balanchine Technique*. Acta Scenica 8. London: Dance Books.

BIOGRAPHY

Fox Marttinen is a dance teacher, choreographer and visual artist. He was graduated with a bachelor in dance pedagogy in classical ballet from Savonia University of Applied Sciences in 2016 and completed basic studies in Benesh Movement Notation at the Royal Academy of Dance in 2013. In addition to his career in dance, he was graduated with a bachelor in health care in radiography

and radiotherapy from Metropolia University of Applied Sciences in 2010. In 2011 and 2012, Marttinen was invited by Olympus Academy to serve as an expert lecturer in ERCP and radiation. jerikofox.com, fox@jerikofox.com

Core Elements in the Training of Upper Secondary School Dance Pupils in Norway

Anette Sture Iversen

ABSTRACT

In Norway's upper secondary schools, pupils can choose dance as their main subject of study in a programme designed to prepare them for higher education in general and, more specifically, higher education in dance. A committee selected by the Norwegian Directorate for Education and Training was appointed in autumn of 2015 and given a mandate to evaluate the structure of the programme and suggest changes that would increase its relevance. A reference group was selected to respond to the committee's first draft in December 2015, before the draft was open to comments from the rest of the dance environment (spring 2016). The author took part in the reference group. In this process, several individuals representing the fields of education and professional dance argued that the traditional hegemony of the three scenic dance forms (classical ballet, jazz and contemporary dance) needs to be challenged as it no longer sufficiently prepares pupils for a career in dance. One could argue that new dance forms, personal expression, performative and collaborative skills are more in demand today. In her own teaching of contemporary dance in upper secondary school, the author has found it relevant to focus on what she sees as core elements in the training of today's performers in addition to, and sometimes instead of, (traditional) technical exercises, especially early on in pupils' dance education. She proposes that it would be beneficial to pupils to replace some of the technical training in the scenic dance forms with these core elements in a restructuring of the dance programmes in upper secondary education.

SAMMENDRAG

I videregående skole i Norge kan elever velge programområdet dans som er laget for å forberede eleven både for høyere utdanning generelt og for høyere utdanning i dans spesielt. En komité ble høsten 2015 nedsatt av Utdanningsdirektoratet og gitt mandat til å evaluere programområdet musikk-dans-drama og foreslå endringer for å styrke dets relevans. En referansegruppe ble satt ned for å komme med innspill til komiteens førsteutkast i desember 2015, før utkastet ble gjort tilgjengelig for resten av fagmiljøet våren 2016. Forfatteren deltok i referansegruppen. I denne prosessen argumenterte representanter for utdanningsfeltet og det profesjonelle dansefeltet for at det tradisjonelle hegemoniet med tre sceniske danseformer (klassisk ballett, jazzballett og moderne/samtidsdans) må utfordres ettersom det ikke lenger forbereder eleven godt nok for en karriere i dans. I dag kan man hevde at nye danseformer, personlig uttrykk, performative og relasjonelle ferdigheter er mer etterspurt. I dette perspektivet har forfatteren i sin egen undervisning i moderne/samtidsdans i videregående skole, funnet det relevant å fokusere på det hun ser på som kjerneelementer i treningen av en kommende utøver i dag, i tillegg til og noen ganger istedenfor (tradisjonelle) tekniske øvelser, særlig tidlig i elevenes dansetrening. Og hun spør om det kunne vært en fordel for elevene å erstatte noe av den tekniske treningen i sceniske danseformer med disse kjerneelementene i en omstrukturering av programområdet dans i videregående utdanning.

Core Elements in the Training of Upper Secondary School Dance Pupils in Norway

Anette Sture Iversen

Introduction

In Norway's educational system, pupils can choose dance as their main subject of study in upper secondary school. Twenty-five schools across the country offer this option as a three-year course that prepares pupils for higher education in general and, more specifically, for higher education in dance. In addition to many of the regular academic subjects, these programmes contain subjects like classical ballet, jazz, modern and contemporary dance, composition, dance history and more. Many of the pupils in these programmes continue on to higher education in dance, so it is important that the content is relevant for both higher education and a professional career in dance. The teachers in these programmes all have higher education in dance and dance pedagogy, and many have considerable professional experience as performers and/or choreographers. This implies that the quality of these programmes is good and that the programmes have clear goals. The current national curriculum, *Kunnskapsløftet (The Knowledge Promotion Curriculum)*, was implemented in 2006. The structure of the dance programme in this curriculum is currently being evaluated by a committee selected by the Norwegian Directorate for Education and Training. In December 2015, before the committee's draft was open for comments from the dance environment (scheduled for spring 2016), a reference group was selected to respond to the committee's first draft. I was invited to take part in the reference group due to my positions as an upper secondary school teacher and an advisor in the organisation *Dans i Skolen*.

Time to challenge traditions?

Early in the process, in meetings between the reference group and the committee, it became evident that the evaluation and renewal of dance education in Norway's upper secondary schools called for a rethinking of the traditional hierarchy of scenic or theatrical dance forms within education. Representatives from the professional dance field and various areas of the educational field, such as teacher education, argued that the traditional hierarchy in dance education ought to be challenged. They argued that traditional dance education – where classical ballet, contemporary dance and jazz dance are considered the most important dance forms – no longer sufficiently prepares pupils for a career in a field where new genres like street dance play an important part and where artistic collaborations often take the form of collective team projects. The content of the current programme does not appear to correspond with the professional work the pupils are preparing for. In addition, the pupils applying to the upper secondary dance programmes have varied backgrounds and previous training experiences. Today more than ever, pupils' preferences may deviate from the traditional scenic dance forms. It is no longer evident that a street dancer needs skills in classical ballet to proceed to higher education or succeed as a professional performer, yet the curriculum insists on a hierarchy of dance forms in which classical ballet is still on top. Over the last couple of years, some secondary schools have met this challenge by including urban dance forms in their curriculum, but they have done so without altering the position and status of ballet, jazz and contemporary dance. This results in other, more

practical dilemmas, like subject density: crammed timetables with numerous subjects fighting each other for attention, time and value. Within the same limited timeframe, today's pupils have to master more dance genres than ever before.

In the reference group, questions like the following were asked: Do all dance students have to study all dance techniques, regardless of talent and interest?

Professional relevance

Keeping in mind that one of the responsibilities of the dance programmes in upper secondary school is to prepare pupils for higher education first and, ultimately, for a career in dance, I think it is pertinent to include some perspective on the position of the professional dancer in Norway today. Over the last decade in the professional field of theatre dance, performers have changed from being specialized in one technique to being more versatile. Choreographers often expect dancers to be “all-rounders” and to contribute more to the creative process. In order to meet this demand, improvisation became compulsory in the lion's share of dance subjects in upper secondary school, from the curriculum Kunnskapsløftet 2006 and onwards. At the same time, some choreographers prefer to use actors instead of dancers in their pieces; they argue that dancers cannot free themselves from the dancer's way of moving or the specific technique or form they are trained in. Other choreographers replace the contemporary dancer with jazz dancers and break dancers due to the latter's assumed superiority in speed, strength or acrobatic ability. Simply put, our upper secondary dance programmes continue to educate pupils in a traditional direction – where the three scenic dance forms are seen as separate and static systems with eternal relevance – whereas today's choreographers are looking for numerous and various skills in a performer.

Norway's national company for contemporary

dance, Carte Blanche, has gone through a transformation in aesthetic expression since Hooman Sharifi took over as director in the autumn of 2014. Many of the traditionally skilled dancers (often trained in classical ballet and modern/contemporary dance) have been replaced by a more mixed group, and improvisation has become more present in the company's stage performances.

In an interview with Hanne Nordvåg at www.scenekunst.no, Hooman Sharifi discussed why he has changed the company's aesthetic expression and how he employs the traditionally technical dancers differently (my translation):

I don't mind technique. On the contrary, I think it's nice. But I mean we need to spend more time discussing how to use it in different ways, and less time learning it.

Yes, it is about understanding basic principles. There are a lot of dancers today that do exactly that, but regarding education there are two different ways to see school: One: to feed what already is. Two: to shape the future, how we want it to look.

What we require of a dancer is a lot more today – one has to master several expressions, create one's own workplace – that is a lot more than steps.

Sharifi adds that a dancer needs to know how to communicate with the whole being: physical, intellectual, historical and private or personal.

With this backdrop, my suggestion is that a dance pupil might benefit more from learning and practicing dance based on core principles rather than learning forms and steps from a specific system or tradition. Specific techniques or styles would be considered secondary to core elements in training a

dancer in upper secondary school in order to prepare her for further education in dance and a possible career as a performing artist.

In addition to discussing the value of learning and adapting specific movement systems, the members of the reference group emphasized the importance of pupils gaining collaborative skills. In Norway, and I believe in most other countries today, the work opportunities for dance artists are found primarily outside of institutions. Many initiatives are coming from artistic collectives: creative artists teaming up and joining forces in various non-hierarchical constellations.

My pedagogical and technical foundation

I have taught various dance subjects in upper secondary school in Norway since 1999, and my specialty and primary field of interest is contemporary dance based on the principles of José Limón and contact improvisation. This naturally influences the way I look at and value movement and aesthetics, but it has also made me question if it is possible to find core elements relevant for a dance education today. This, I believe, is due to the journey that the subject of modern/contemporary dance has taken over the two last decades. I would argue that during this time we have seen a shift from modern dance techniques to contemporary dance techniques or movement philosophies that have generated change in both content and working methods. Today many pedagogues build their contemporary dance classes using a variation of movement principles, exercises inspired/taken from yoga, body-mind centring and contact improvisation or partnering, where the focus is something other than learning a specific or set movement vocabulary. To my knowledge, this development has mainly taken place within the contemporary dance paradigm and not in jazz dance and classical ballet. Seeing the dance programme from

this viewpoint, and the backgrounds/interests/skills of the pupils in relation to the crammed timetables and demands in the professional field, I have asked myself if it would be better to structure the dance programme differently. Would it be possible to concentrate efforts on studying certain core elements and focus less on learning specific steps and movements?

Core Elements – what and why?

The pupils in the dance programme in upper secondary school have varied backgrounds. Some have very little previous experience; some have a lot. Very often, they have skills in one specific technique. The students with newer skills in street dance have hardly any experience with classical ballet, jazz dance or contemporary dance. Looking at the first-year pupils in my contemporary dance classes, I have often observed that they can easily copy my movements and exercises because they are coordinated and have experience in picking up and memorizing movement combinations. But there is often something lacking – some essential qualities of a dancer that would deepen their expression and presence and give them clarity in movement. In my attempts to pinpoint what is lacking, I have identified it to be connected to breathing, dynamic posture/alignment/balance, awareness and presentation, relational work, improvisation and collaboration. In the following section, I will present these elements one by one and give examples of how I apply them in class.

Breath

Breath and breathing is a core element that helps pupils vary dynamic qualities and musicality in their dance. One could also say that breath plays a key role in being present in both body and space. Exercises focusing on breath are known to release tension and increase vitality, force and mindfulness, all relevant in developing a strong (stage) presence. I agree with dance researcher Leena Rouhiainen, who writes that

“breathing is considered an embodied way of relating and addressed as a function that engages the full body or subjectivity of the individual” (2015: 9).

An exercise focusing on breathing can consist of simply lying or sitting down, listening and becoming aware of one’s own breath, or more dynamic exercises like sun salutation A and B from yoga, where each breath initiates a movement.

Dynamic posture and alignment

Posture includes alignment and core (strength). It is connected to a healthy and tension-free carriage of the body that indicates both an aesthetic dimension and a suitable way of moving. Working on improving and being aware of one’s dynamic posture will most likely result in a faster progression. Posture is connected to balance and weight transfer (i.e. travelling). Core strength and posture are in a reciprocal relationship.

Exercises revolve around curving and extending the spine, alignment of joints, opposition and extension of limbs, balance and off-balance.

Awareness and presentation

In my experience, when pupils consciously work on becoming aware of their own bodies and presence, it increases their movement quality. Movements appear more deeply felt or integrated in the physical body and more deeply connected to the pupils’ emotions. This awareness also increases alignment and spatial orientation. In addition to using repetition of specific movements as a method, I believe it is equally important to focus on how the movement is done and experienced in order to increase the movement quality. I find that this approach leads to a faster progression for the pupil when learning specific movements or steps. Because of this conviction, I have made more room in my classes over the years for exercises focusing on body awareness, awakening the senses, listening, etc. In this work, breath is a key element. Exercises can focus on exploring walking, taking in the space,

feeling the weight of the body or the weight of limbs, registering the present feeling in the body, noticing the weight transfer, and so on.

As a continuation of exercises focusing on awareness, I believe in developing pupils’ performance skills, which often requires a focus on awareness. Even when we are not playing a role or character on stage, we are not our private selves. The inexperienced pupil is often private, getting “out of character” in performance situations or simply being unaware of the fact that he is performing, so I find it helpful to work on this in class as part of professionalizing the pupil. The exercises can start off as above, with students walking around the room but focusing more externally on meeting others and really seeing them. Students can then apply one of several set meetings taken from contact improvisation, or they can practice instant composition in relation to the other(s) in the room. In my experience, exercises like these help pupils become aware of their presence in performance situations and train their performance skills.

Relational work and contact

Dancers are always in relation to each other in various ways. A dancer is also in relation to the floor, to time and space, to the music, to the overall theme and, last but not least, to the audience. Exercises on breath and performative presence improve students’ awareness of others. Traditionally, the interrelational aspect of dance is not addressed until a performance situation is approaching. My suggestion is therefore to include relational work more often. Exercises focusing on relation and touch are, in my experience, of great value in a regular technique class.

Improvisation

I understand improvisation both as a skill and as a working method. Improvisation can be seen in relation to the process of (body) awareness and the development

of personal expression. I use improvisation frequently as a tool for pupils to explore their movement potential and develop their personal expressions, but also, and perhaps more importantly, to explore and become familiar with the technical elements and principles we are working on. Using improvisation regularly as a working method, I have seen a faster progression in the profundity of many students' work as well as a higher awareness of dynamic variation and spatial orientation. Having pupils improvise with set exercises where they can choose the order of the elements, the timing, the direction, etc., makes them more aware of all of these (technical) elements and the many possibilities they have in performing them.

Collaborative skills

As noted earlier, the professional dance field today is often organized collaboratively. Be it in training situations, choreographic processes or the organizing of performative events, collaborative skills are needed. The ability to collaborate and see oneself as connected to others, to a group, to a field, can also improve the performative and relational skills. Therefore, I often use collaborative tasks as a working method, both to explore movement potential and to work on individual technical elements. For instance, one can work on core technical elements like posture and alignment and, at the same time, build trust within a group by having the group lift or carry one pupil at a time or by using exercises that involve sharing weight, leaning and balancing.

Possible consequences for working methods in class situations

Focusing on certain core elements like those listed above – instead of, or in addition to, a specific movement vocabulary – may have consequences for both content and form in the studio. In my own classes in contemporary dance, especially with first-year

students, I have found it useful to take inspiration from and include principles or exercises from both yoga (breath) and contact improvisation (contact/relation, balance, and weight transfer). I have found it equally useful to assign collaborative tasks to pairs or larger groups (awareness, presence, relations, alignment and more) instead of exercises for the individual pupil in front of the mirror. I give a lot of attention to tasks focusing on both exploring movement and strengthening personal expression (through improvisation) and on developing performing skills. The latter includes how the pupils see and meet each other physically and emotionally. Even though this approach may be more common in contemporary dance classes, I believe it represents possibilities for training pupils in certain core skills that could be useful in whatever artistic direction they would like to go next.

Conclusion

The traditional hegemony of classical ballet, jazz dance and contemporary dance and its didactics are, little by little, being challenged in upper secondary dance education in Norway and in the field of professional dance. In a process of restructuring upper secondary dance programmes, the committee and the reference group discussed what changes should be made to better prepare pupils for the demands of higher education and today's professional dance field. By taking part in this process, I was inspired to look at and analyse my own teaching, both in content and working methods, and I have shared some core elements that I believe are more relevant for pupils today than training in traditional scenic dance techniques. I believe it would be beneficial to consider replacing some of the traditional scenic dance forms with core elements, both as a solution to crammed timetables and to prepare students for faster learning when we start the more genre-specific training. We who teach in upper secondary dance

programmes should investigate further whether dance training could consist of certain core elements previous to, or as part of, the training in specific dance forms, genres or styles as part of a process of making the programmes more relevant for students pursuing further education and a career in dance.

Bibliography:

- Kunnskapsløftet 2006. (<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>)
- Nordavåg, Hanne Bernhardsen. "Dans er språk." *www.scenekunst.no* 23.2.2016.
- Rouhiainen, Leena. "Priming the Body: Breath as a Foundation for Exploring Ethical Performance Practice" in *Nordic Journal of Dance* vol. 6 (1) 2015. 6–21

BIOGRAPHY

Anette Sture Iversen is a dance artist, pedagogue and scholar. She holds a BA in theatre dance, an MA in theatre studies and a teaching degree from Oslo National Academy of the Arts. She has been a dancer and choreographer with her own company along with teaching contemporary dance, dance history and theory to dance students in upper secondary school and higher

education. Since 2008, she has also been employed by DiS as a dance consultant. Anette is editor of *På Spissen*, the members' magazine for the Norwegian Association for Dance Artists.

asibgo@hotmail.com



nordic forum for dance research

NOFOD

The Nordic Forum for Dance Research
hereby invites all *Nordic Journal of Dance* readers
to the 13th international NOFOD conference

Dance and Democracy

Wednesday 14 June – Saturday 17 June 2017,
at the University of Gothenburg,
Department of Cultural Sciences, Sweden

Information is to be found at
www.nofod.org and www.facebook.com/nofod/

Welcome!

The proceedings from the 12th NOFOD conference,
Expanding Notions; Dance/Practice/Research/Method,
which took place in Reykjavik in 2015,
can be found at www.nofodrvk2015.akademia.is/

Kunskapande i dans – Om estetiskt lärande och kommunikation.

Britt-Marie Styrke (red.) (2015). Stockholm: Liber.

Aft kunna och lära i dans

Att skriva en bok om kunskapande i dans med fokus på estetiskt lärande och kommunikation är en god idé. Boken är liten till utseende och omfång, och stora teman behandlas ganska lätt och lättillgängligt. Boken är skriven som ett bidrag till kurslitteratur för lärare och lärarutbildningar i Sverige. Även om den är lätt och liten till formatet så väcker den grundläggande frågor vad gäller det att kunna och lära i dans. Med utgångspunkt i formella läroplaner på olika nivåer i svensk förskola, skola och lärarutbildning föreslår författarna hur «växa» i dans kan tolkas, och vad nyttan med dans kan vara. De frågor: kan glädje och uppskattning anses vara nyttiga i samhället på politisk nivå.

Britt-Marie Styrke har som redaktör av antologin samlat artikelförfattare omkring tre teman: Dans, bildning och kommunikation – då och nu; Estetiskt lärande – dans som uttrycksmedel; Ett estetiskt ämne – kunnande i och om dans.

Kunskapande processer i dans och estetiskt lärande lyfts fram. En vägledande fråga för bokens artiklar ser ut att vara den inledande frågan: Hur kan kunnande i dans beskrivas och förstås?

Dans bildning och kommunikation – då och nu

Antologins första tema *Dans bildning och kommunikation – då och nu* behandlas i fyra artiklar. I artiklarna genomgås syn på idrott, gymnastik och dans i ett historiskt perspektiv och ett läroplansperspektiv. Artiklarna har absolut ett historiskt intresse för en svensk läsarkrets. En trend i artiklarna är rörelse från en marginaliserad position för dans till en mer artikulerad syn på dans till



exempel i ämnet idrott och hälsa.

Cecilia Ferm Thorgersen skriver på ett intresseväckande sätt om *Grundskolelvers lärande som estetisk kommunikation – aspekter av översättning och delaktighet*. Ferm Thorgersen diskuterar relationen mellan konstnärliga uttrycksformer och begreppet lärande. Hon använder Ann Bamfords (2009) fyra aspekter på dylika relationer: lärande i konst, lärande genom konst, konst som lärande och lärande som konst. Hon använder begreppet översättande för att beskriva en tolkande process som kräver närvaro och delaktighet i förhållande till konstformer.

Lärande i konstuttryck handlar om att tillägna sig en uttrycksform (dans, musik, slöjd,

bild) och de redskap och symboler som hör till.

Lärande genom konstuttryck avser att lära sig något genom att utöva en konstart eller uttrycksform (t. ex dansa matematik).

Konst som lärande avser lärande i en situation där någon lär sig något genom att ta del av någon annans estetiska uttryck (lära om konflikthantering genom att ta del av en dansföreläsning i ämnet).

Lärande som konst handlar om att se undervisning och lärande som konst, där alla är konstnärer och där konstens byggstenar (t. ex. linjer, dynamik, harmoni och klang) står att finna.

Estetiskt lärande

Med stöd av Fredrik Lindstrand och Staffan Selander (2009) definierar Ferm Torgersen så estetiskt lärande på följande sätt:

- Processer som leder till att ett eller flera formspråk införlivas och kan användas för att göra världen hanterbar.
- Kommunikativa (konstnärliga) processer som innehåller närvaro, föreställningar och representation samt reflektion och känslor.
- Processer där (konstnärliga) uttrycksformer upptäcks och utvecklas på samma gång.
- Lindstrand och Selander understryker att konst uppstår i människors försök att skapa mening i världen.

I Ferm Torgersens artikel ges exempel på de olika lärandeformerna och i artikelns konklusion nämner örfattaren betydningen av att kunna definiera vilken kunskap och kompetens inom estetisk kommunikation skollärdare och enskilda lärare behöver för att kunna skapa förutsättningar för barns estetiska kommunikation. Den didaktiska kompetensen som behövs, menar Ferm Torgersen, är pedagogisk, didaktisk och konstnärlig kompetens, som visas i att kunna handla konstdidaktiskt.

Estetiskt lärande – dans som uttrycksmedel

Det andra temat i boken knutet till estetiskt lärande omfattar fyra artiklar om dans i förskolan. Två av artiklarna är skrivna av Anna Lindqvist, och med referenser till hennes doktorsavhandling från 2010. Lindqvist sammanfattar från sin studie utsagor om dans från danslärare i förskola och skola: «Dans är inte 'bara' rörelse utan något mer; att lära känna sig själv, att hitta det personliga uttrycket och närvaron i kroppen, att berätta om sig själv via dansen eller att få uppleva en djupare dimension» (Lindqvist, 2010, s. 124). De flesta lärarna knöt också begreppet dans och dansundervisning till jämställdhet, demokrati och genus. Lindqvist skriver i denna artikel om ett dansförelöp i förskola där genus var i fokus. Studenterna som planla och genomförde undervisningen valde en ramhandling knuten till rymden och känslor. Barnen i projektet möter och interagerar med dansande lärarstudenter i roll, där genusstereotypier svängs uppochned, och könsnormer ifrågasätts.

I Lindqvista andra artikel är det lustfyllda lärandet tematiserat genom beskrivelse av arbete med sagodans för förskolebarn. Sagodans avser att dansen är knuten till en saga av något slag.

Märtha Pastorek Gripson har i sin artikel fokus på vad att veta betyder i dans. Hon närmar sig problemställningen genom att beskriva två vanliga sätt att beskriva betydelsen av dans i förskola och grundskola: att våga och att ha roligt. Men, frågar hon, vad är det du skall våga och varför skall det vara så roligt? Vad är det som behövs för att iscensätta glädjefyllt lärande i dans, inte bara en glädjefylld aktivitet. Gripson argumenterar med stöd av Jacqueline Smith-Autard (2002) för att dans i grundskola och förskola kan förstås som fyra sätt att erövra danskunnande: en växelverkan mellan att härma och titta på, och skapa själv, samt mellan att se och analysera/uppskatta/relatera till dans.

Gripson skriver att Susan Stinson (2001) skiljer mellan danstråning och dansundervisning. Skillnaden består i en breddning av förståelse från fokus på fysiska aspekter till mera komplexa förståelser av dans som ett sätt att förstå och relatera till världen omkring oss. Stinson nämner fem aspekter knutna till dansglädje: gemenskap, lek, övning, behärskande (mastery) och erkännande. Hon utvecklar tanken att glädjen är ett mål i sig själv, för vi skapar mening i våra liv. Stinson förbinder 'artmaking' med 'worldmaking'. Genom arbete med dans och andra konstformer gör man livet lite obekvämt för sig själv, genom att ifrågasätta de sanningar man lever, och genom att omvärdera och reflektera (s. 117). Gripson presenterar många frågor, och besvarar också några av dem.

Elisabeth Sjöstedt Edholm skriver om kunnande i dans genom att beskriva danslek i förskolan. Vidare skriver hon om improvisation i dans baserat dels på samtal med dansare, och dels på samtal med barn.

Rörelse nyckel till lärande

- Hon stöder sig på Anne Green Gilbert (2006) som skriver att rörelse är nyckeln till lärande.
- Edholm citerar från en rapport (Strategisk satsning, 2014) om delområden för dansens lärande:
- Att tillägna sig kunskaper i dans
- Att tillägna sig kunskaper om dans
- Att tillägna sig kunskaper med dans
- Att tillägna sig kunskaper genom dans. (s. 125)

Det fjärde området innebär att utveckla tänkande genom för konstarten specifika läroprocesser. Referensen till Ann Bamford är ganska tydlig men inte uttalad i denna artikel. Edholm föreslår att dansleksundervisning delas in i tre 'stadier': öka kroppsmedvetenhet, öka rumsmedvetenhet och arbete

med rörelsens uttrycksmässiga aspekt. I en danslektion kan dessa stadier vävas in i varandra.

Konstämnen som pedagogiska verktyg

I artikelns avslutande del diskuterar hon möjligheter till transfer: undervisning i konstnärliga ämnen kan träna och utveckla färdigheter och skapa tillgångar hos människan så som kreativitet, kommunikation, fantasi och samarbete (s. 133). Diskussionen om att använda konstämnen som pedagogiska verktyg för att främja annat lärande är inte ny. Försök med ämnesövergripande projekt där dans ingår som ett ämne i utforskande av teman beskrivs som en utmaning för danslärare i flera av denna antologis artiklar, med en tydlig önskan om att kräva plats och visa vad danskompetens kan bidra med i förskola, skola och olika utbildningar.

Ett estetiskt ämne – kunnande i och om dans i gymnasieskolan

Artikelsamlingens tredje tema omfattar dans i gymnasiet med lärares uppfattningar om dans som ämne. Britt-Marie Styrke har studerat gymnasiets läroplan. Hon problematiserar begreppen kunskapsområde och kunnande. Ett kunskapsområde har en särart, en kunskapstradition som vilar på underliggande tankestrukturer (s. 154). Hon frågar vad som gör ett ämne till ett skolämne. Finns det ämnets särart? Styrke menar att dansen kan ses som ett kunskapsområde. Efter att läroplaner formulerats tolkas de på *transformeringsarenan* för att därefter nå praktiken, den så kallade *realiseringsarenan* (s. 156). Det grepp som Styrke tar i denna artikel visar hur man i en lärarutbildning i dans kan synliggöra det konstnärliga ämnet dans i spänningsfältet mellan tillämpning och didaktisk analytisk förståelse.

I antologins sista artikel skriver Ninnie Andersson och Cecilia Ferm Thorgersen om *Bedömning av danskunnande – uttryck, respons*

och värdering inom ett estetiskt ämne. För att kunna diskutera elevers uttryck av danskunnande och lärares intryck, värdering och bedömning av det ser de världen som intersubjektivt kommunicerande. Deras utgångspunkt är att människor är sammanflätade med varandra, med saker (som dansrum och dansskor) och fenomen (som dans och musik): «Därmed blir de danssammanhang lärare och elever är deltar i intersubjektiva, vilket gör kroppslig, verbal och visuell kommunikation grundläggande (s. 173).»

I en case study av lärares kvalitetsuppfattningar (Andersson 2014) visas teman uttryckta i lärares val av uttryckta dansförmågor och generella förmågor. Kvaliteter som uppmärksammades var tyngd, kraft, flöde som kan kopplas i hop med arbete med kvaliteter i rörelse. Ett tema omfattade uttryckta kvalitetsuppfattningar genom definierade kunskapsnivåer i danskunskap – relaterade till måluppnåelse. Kvalitetsuppfattningar är ett brännaktuellt tema i bedömning av konstnärlig kvalitet i konstutbildning. Det är nödvändigt med diskussioner om tolkningsgemenskaper, relaterade till nutid och kulturförståelse. Att som många lärare i gör säga «bra» är föga konstruktivt som formativ respons. Också därför är samtal mellan lärare nödvändiga för att skapa ett gemensamt språk om dans.

Konklusion

Boken sveper över stora fält, men med ett gemensamt perspektiv som vägledande, nämligen kunnande och lärande i dans- och estetiskt lärande i andra konstämnen. Boken tar inte annat än inledningsvis upp frågor om vad dans kan vara i vår samtid. Den tematiken är kanske värd en egen bok.

I litteratur om dans och lärande på ett skandinaviskt språk är denna bok ett välkommet bidrag. Den är en introduktionsbok och skriven med ett okomplicerat språk, men den presenterar viktiga

grundläggande frågor om vad kunnande i dans och vad estetiskt lärande består av.

Litteratur som är nämnd i recensionen:

- Andersson, Ninni. 2014. Grading conversations – an intersubjective setting for value assessment. Submitted to *Educational Assessment*, 2014.
- Bamford, Anne. 2009. Arts and cultural education in Iceland. https://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf_reports/ann_bamford.pdf
- Green Gilbert, A. 2006. *Brain-Compatible Dance education*. Reston, VA: National Dance Association.
- Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (red.). 2009. *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studnetlitteratur.
- Lindqvist, Anna. 2010. *Dans i skolan, - om genus, kropp och uttryck*. (Diss.) Umeå: Umeå universitet.
- Smith-Autard, Jacqueline. 1994/2002. *The Art of Dance in Education*. London: A. & C. Black.
- Stinson, Susan. 2001. Coreographing a life. Reflections on Curriculum, Design, Consciousness, and Possibility. *Journal of Dance Education*, 1 (1), 26–33.
- Stinson, Susan. 2005. The Hidden Curriculum of Gender in Dance Education. *Journal of Dance Education*, 5, (2), 51–57.
- Strategisk satsning inom lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. *Delrapport 1*. 2014. Lärarutbildningsnämnden. Göteborg: Göteborgs universitet.

Anna-Lena Østern
Professor i kunsthögskolepedagogik
Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet

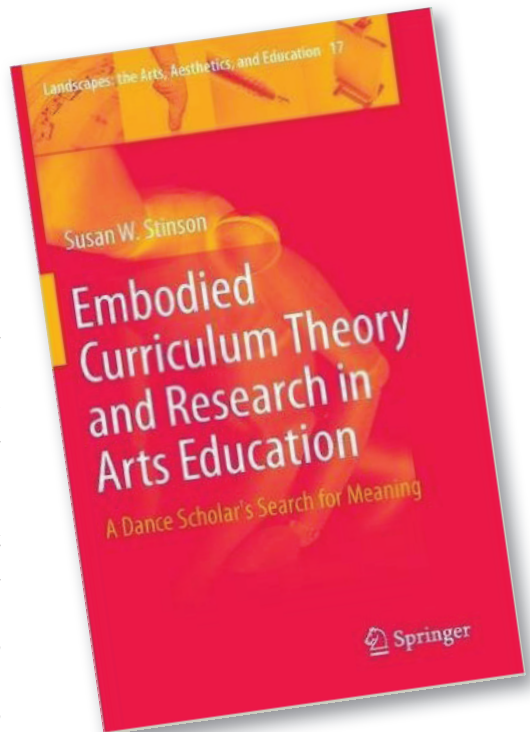
Embodied Curriculum Theory and Research in Arts Education: A Dance Scholar's Search for Meaning.

Author: Susan W Stinson. Springer, 2016.

Susan W. Stinson is probably the most well-known and highly respected US-based dance educator among her colleagues in the Nordic countries. This brings special interest in her newly published *Embodied Curriculum Theory and Research in Arts Education*. The book consists of twenty chapters, of which three are co-authored, published since the 1980s. It can be read as a personal, professional journey from a dance pedagogue's perspective, as well as a historical overview of trends and changes within the field of dance pedagogy. The text is divided into three parts: the first section focuses on such themes as curriculum, pedagogy and practice; the second part includes articles on research methodologies and the voices of young people; and the third section is a contemporary comment, summing up Stinson's views on dance, teaching and research.

The core thesis of the book mirrors Stinson's own professional credo. She argues that it is of vital importance to put your own pedagogical work through a rigorous critique of your values and assumptions. She emphasizes how she has used the works of other scholars to affirm and extend, but also to challenge her own attitudes and interpretations (p. 92). This demands getting to know your own personal values and visions, which chapter titles such as "What We Teach Is Who We Are" and "My Body/Myself" make manifest. In addition, it requires continuously remaining open to new insights, new educational research and new encounters with inspiring colleagues.

Stinson calls herself a curriculum theorist. Thus it is perhaps surprising but also exciting to



understand that this does not result in a book filled with technical and theoretical texts on curriculum construction. To some readers, this could be disappointing if they are in search of inspiring models for or evaluations of dance curriculum. (However, there are some chapters that have a more handbook-oriented style, e.g. "Teaching Research and Writing to Dance Artists and Educators", co-authored with Ann H. Dils and Doug Risner.) In Stinson's understanding, creating curricula is not basically a question of scheduling classes in the best mix and finding creative titles for different subject matters. On the contrary, it involves questions of morality and ethics, and an overall perspective on

what education should and should not do. This is obvious throughout the book, but very clearly exemplified in chapter 5, “Choreographing a Life: Reflections on Curriculum Design, Consciousness, and Possibility”. Here, she includes a discussion of a course she has taught to graduate students that significantly reveals her ambition to put students in touch with their values and move beyond merely solving problems in curriculum planning. She starts with such questions as: “What is dance, meaning, what is the vision of dance that you wish to communicate to your future students? Should it be the same for all students? ... What does it mean to be educated?” (p. 61). In this manner, she encourages students to consider the implications of their answers and perhaps to even understand that a career in teaching dance is not really what they should pursue.

From a historical viewpoint, it is interesting to follow Stinson’s views on e.g. the Discipline-Based Arts Education (DBAE) popular during the 1980s and 1990s, and the later Outcomes-Based Education (OBE), which many Europeans use today in the Bologna-derived evaluation system. With DBAE, a more standardized art program’s model was developed, in which it became more important for students to understand and appreciate “great works” than to work with creativity and self-expression. Stinson’s view is that weak and/or abused students, in particular, needed first “to appreciate themselves” before they could go on to understanding professional works of art (p. 23). In chapter 10, the historical perspective becomes the major focus when she discusses tendencies and changes in postsecondary dance education during the past three decades.

The personal perspective complements these historical aspects with many interesting thoughts, but it also adds conflicting dimensions pointing to the complexities inherent in the profession of

being a dance teacher. One example concerns her discussion of a gendered perspective applied to traditional dance pedagogy. With great clarity, she articulates differences between when girls and boys usually start dancing (boys are older) and how this age difference affects them psychologically, creating docility and obedience in girls and a more military-like competitive individuality in boys. However, in a personal reflection, Stinson testifies to her own desire for hard physical work and for what she describes as “freedom in obedience, the freedom from responsibility” (p. 37), which makes these issues much more complex and more thought provoking. As Stinson argues, we must not give up technique classes, but we must “become aware of what we give up as well as what we gain” (ibid). In another chapter, she criticizes the requirement to grade students, which she has to do, but this also violates her own vision of how you should relate to other people (p. 62). I find this approach particularly rewarding, since she advocates the need to also look at the “dangerous” aspects of dance education (p. 8), even if it concerns an art practice you love and want to defend. She stresses that we cannot omit moral concerns in our educational work.

Grading is mentioned above, and Stinson devotes one chapter to revisiting a few earlier articles she wrote on the topic. In chapter 11, she questions assessment on the basis of what students should learn. To her, the most important things students should learn are life skills rather than technical dance skills, and she identifies them as “*Self-Management, Performing and Attending, and Creating and Communicating*” (p. 132). This is indeed a chapter that would be valuable for each aspiring young dance pedagogue to read, because of its argumentation but also the detailed proposal of how these skills can be translated into educational practice in the dance studio.

Part II of the book deals more explicitly with research, e.g. concerning the nature and meaning of children's dance, the body-mind duality, the value of dance education among school-aged students and the meaning students of different ages find in dancing. In one project from the 1980s, Stinson and her fellow scholars Donald Blumenfield-Jones and Jan Van Dyke made a study of young female students and their experiences of dance technique classes. The research was one of the earliest dance examples based on qualitative data. It has been frequently presented and cited, and it remains a classic within educational dance research. In this part of the book, Stinson reveals her rigorous and innovative research methods. As she points out, a large extent of the results are relevant for all (art) educators, not only for dance teachers.

Each chapter in the book has a short commentary which gives her the opportunity to provide a contemporary perspective on the content of the texts, as well as reflections on her own personal and professional development. In one of them, she notes how she has begun to draw much more on works of other scholars than she did in her earliest articles, and also how this reassures her own legitimacy as a scholar, since she finds her own voice "much more intimate than much scholarly writing" (p. 92). I find this a most endearing personal perspective, revealing a strong self-awareness and a humble professional persona.

These commentaries can be linked to the last chapter, "Dance/Teaching/Research: The Practice of Living", written in 2015. The beautiful and inviting prose there summarizes and reflects "on how her life in dance became part of her teaching, how both became incorporated into her understanding of research and how all are related to the larger project of living" (p. 299). She remarks on how intimately connected to teaching and dancing her own research has been, and I find

this a crucial statement. In this way, the chapter provides highly relevant input to the discussion of a hierarchy between performing, teaching and working with 'academic' research, unfortunately still often heard among dance students. It should be read by all, regardless of readers' plans in dancing, educating and/or researching!

*Lena Hammergren
Professor of Dance Studies
Stockholm University*

DANS ER HELSE –

ET KURS FOR LÆRERE OG ASSISTENTER I REGI AV DANS I SKOLEN

Fysisk og psykisk helse er et satsingsområde i skolen. Gjennom kroppslige erfaringer som dans og bevegelse, lekpregede øvelser og samspill kan man styrke barn og ungdoms selvfølelse og integritet.

Målgruppe:

Kurset henvender seg til lærere i grunnskolen som underviser i kroppsøving, musikk og/eller andre fag og alle som ønsker inspirasjon og ny kunnskap.

Sted: Hartvig Nissen VGS, Oslo

Tidsramme: 20. september 2016 kl.14–17
22. november 2016 kl.14–17

Deltakerne vil få øvelser til bruk i egen undervisning mellom de to møtedatoene, for så å komme tilbake til kurset, dele erfaringer og arbeide videre med å utvikle egne opplegg.

Pris: kr 1 500 per skole.

Om kurset:

Hva er dans og helse? Hvorfor er det viktig? Hvordan kan vi praktisere det i skolen?

Dans og kreativ bevegelse er en del av læreplanene i kroppsøving og musikk. Kurset tar utgangspunkt i lærerens egen erfaring og helhetlige kompetanse som et utmerket grunnlag for arbeid med dans og bevegelse. Deltakerne får ny kunnskap, verktøy og metoder, som vil styrke deres formidlings- og gjennomføringsevne i egen undervisning.

Dans og kreativ bevegelse skaper trygghet og styrker selvfølelse, utvikler empati og evne til samhandling, tilhørighet, fellesskap og livsglede, stimulerer alle hjernefunksjonene på samme tid og skjerper sansene. Med andre ord en aktivitet for hele mennesket som gir god fysisk og psykisk utvikling og helse.

Deltakerne får en kort introduksjon og innføring i hva dans og helse har med hverandre å gjøre. Deretter øvelser og oppgaver individuelt og i grupper, hvor oppmerksomheten er på kropp, rom, tid og kraft/intensjon. Alle aktiviteter på kurset kan brukes direkte og videreformidles til elever på alle trinn i grunnskolen.

Påmelding: dis@dansiskolen.no

Memberships

Dans i Skolen (DiS) is a Norwegian association that works to support the subject of dance in elementary, secondary and upper secondary schools. A membership in **DiS** offers you 1–2 issues per year of the Nordic Journal of Dance, electronic newsletters, reduction rates for courses and conferences arranged by DiS and more. For further information and membership fees see <http://www.dansiskolen.no>.



Nordic Forum for Dance Research (NOFOD) is a non-profit organization that promotes diverse forms of dance research and practice in the Nordic region by organizing a biannual international conference and local events. A membership in **NOFOD** offers you one yearly issue of the Nordic Journal of Dance, newsletters and reduction rates for international **NOFOD** conferences.

For further information and membership fees see <http://www.nofod.org>.



Subscription

For an invoice of NOK 100 + postage fees a subscriber will be sent the newest volume of NJD on publication. To subscribe the Nordic Journal of Dance send an email to dis@dansiskolen.no.

Advertisements

For details about advertising rates and opportunities please send us an email: dis@dansiskolen.no.

Nordic Journal of Dance

Call for contributions—Nordic Journal of Dance, 7(2), 2016
<http://www.nordicjournalofdance.com/>

Present your work in *Nordic Journal of Dance: practice, education and research*.

Volume 7(2) will be published in December 2016. The deadline for submissions is August 1, 2016.

Nordic Journal of Dance invites practitioners and researchers to submit a variety of texts in two categories:

Research Articles:

NJD expects these articles to present methodology, findings and theoretical argumentation related to diverse dance practices and artistic processes as well as learning and teaching dance/movement in the Nordic context. The maximum length of the submitted article is 5 000 words including possible endnotes and references. Please include two abstracts of a maximum length of 200 words: one written in the language used for the article and the other in a Nordic language (for articles in English) or in English (for articles written in native language), and a 100 word biography.

Practice Oriented Articles:

NJD expects these articles to document and reflect upon practical work being done within dance and education in the Nordic countries in different artistic and educational settings as well as with different age groups. The purpose is to introduce the experiences and conceptions of dance practitioners and educators. The maximum length of a submitted article is 3 000 words or less including footnotes and references. Please include two abstracts of a maximum length of 200 words: one written in the language used in the article and the other in a Nordic language (for articles in English) or in English (for articles written in native language), and a 100 word biography.

General Guidelines:

Articles can be written in English or one of the Nordic languages. In creating the document, type text and headings use 12 point font size and line-spacing 1,5. Mark references using Chicago Manual of Style (author-date system, see: http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html). **Choose author-date (click on the box)**. For specific details on formatting and other guidelines please contact Dans i Skolen (DIS) at dis@dansiskolen.no.

Send submission to dis@dansiskolen.no
with subject heading «Contribution to Nordic Journal of Dance Vol. 7(2)

Volume 7(1), 2016

Research Articles

Loukkaantuminen muutoksen mahdollisuutena: holistinen näkökulma tanssin ammattilaisen loukkaantumiskokemukseen *Hanna-Kaisa Rajala & Hanna Pohjola*

Att tala att dansa *Lena Hammergren*

«Oj, skal vi gjøre dette i dag?» Lærerstudenter og lærerutdanneres meningsdanning i en workshop i dans som praktisk-estetisk fag *Birgitte Nordabl Husebye & Kristine Høeg Karlsen*

Practice Oriented Articles

A Perspective on Teaching Contemporary Ballet *Fox Marttinen*

Core Elements in the Training of Upper Secondary School Dance Pupils in Norway *Anette Sture Iversen*

Book Reviews

Kunskapande i dans – Om estetiskt lärande och kommunikation *Anna-Lena Østern*

Embodied Curriculum Theory and Research in Arts Education: A Dance Scholar's Search for Meaning *Lena Hammergren*

Nordic Journal of Dance: practice, education and research

ISSN 1891-6708

<http://www.nordicjournalofdance.com/>

Supported by: Dans i Skolen (DiS) and Norges Forskningsråd (The Research Council of Norway).
Member of Norsk Tidsskriftforening.