

UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

En dansande människa är som en sträng mellan jord och himmel

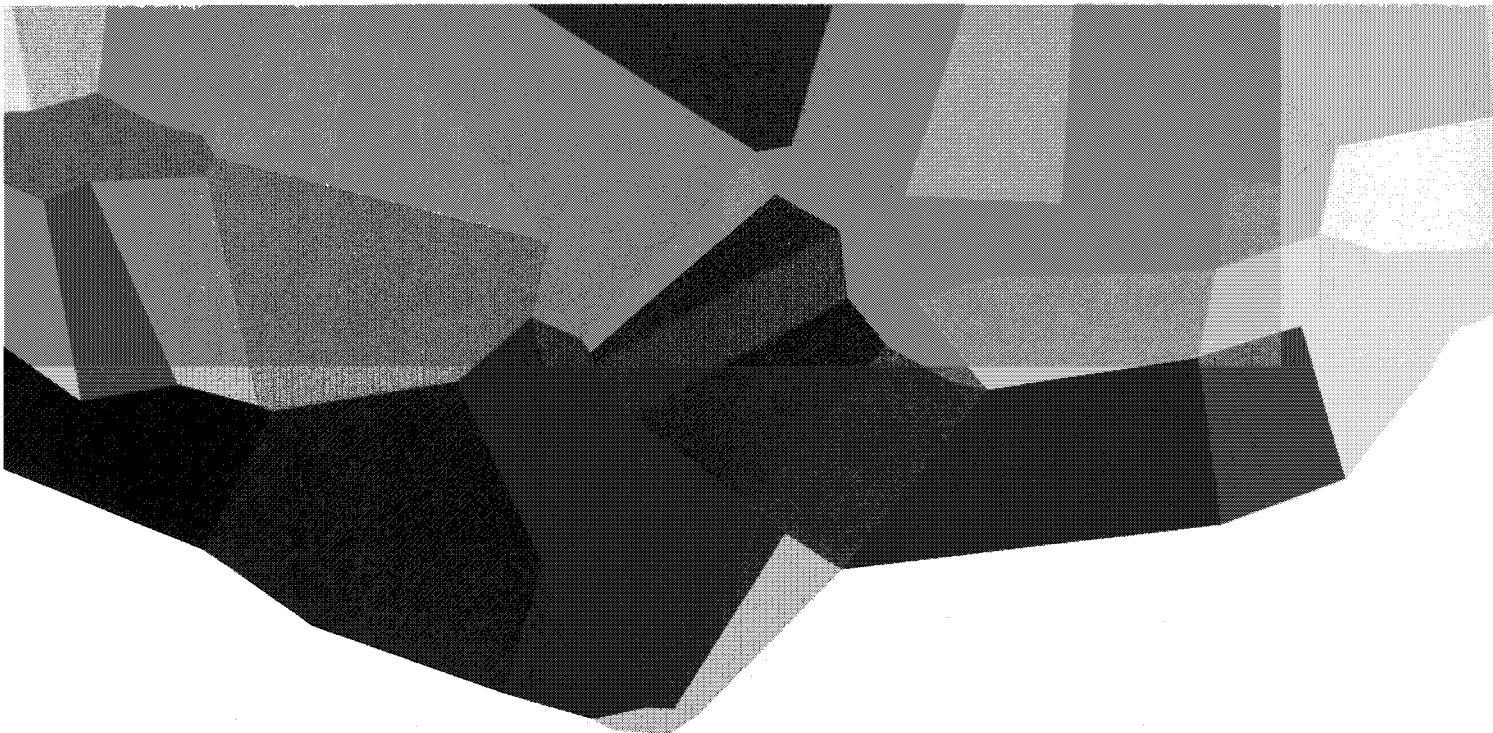
Maria Pröckl

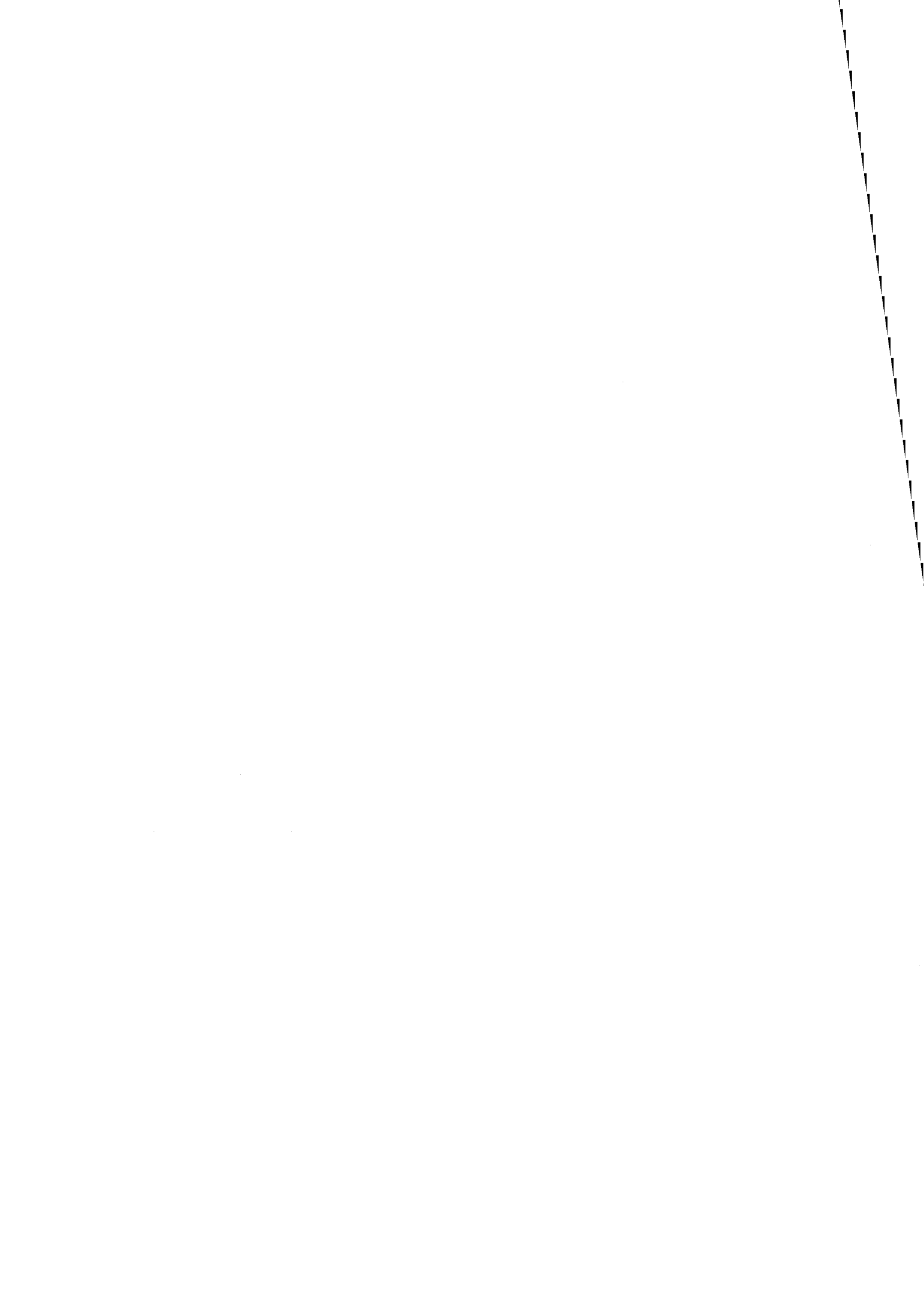
Mastergradsoppgave i praktisk kunnskap

Examenskode: MP300P-004

**Senter for praktisk kunnskap
Profesjonshøgskolen**

[2012]





En dansande människa är som en sträng mellan jord och himmel

Del 1

I dansen förhåller sig min kropp och mitt beslut magiskt till varandra

Innehållsförteckning	s. 1
Förord	s. 5
Sammanfattning	s. 7
Abstract	s. 9
Utsnitt ur praktiken	s. 11
Kunskapsteorier	
<i>Aristoteles por Soledá</i>	s. 15
<i>Kroppen och tanken</i>	s. 21
Vidare i praktiken	
<i>Dilemmat</i>	s. 26
<i>Dansa solo</i>	s. 29
<i>Att utveckla det personliga</i>	s. 30
Oss emellan	
<i>Relationen</i>	s. 32
<i>...och till musikern</i>	s. 34
<i>Utvecklingssamtalen</i>	s. 34
<i>Förebilder</i>	s. 37
Livets stora	
<i>Valet</i>	s. 39
<i>Etik och mening</i>	s. 40

<i>En reflektiv parentes</i>	s. 41
<i>Åter till dygderna</i>	s. 42
Halvtid	
<i>Kroppslighet</i>	s. 47
Innehåll del 2	
Det man inte kan tala om får man gestalta på annat sätt	s. 45
<i>Fältstudiens form</i>	s. 49
Det inre	
<i>Kroppslig elektricitet</i>	s. 50
<i>Ekorrar och valar</i>	s. 53
Det yttre	
<i>Möjlig mening</i>	s. 58
<i>Politik?</i>	s. 60
Det mellanmänskliga	
<i>I salen</i>	s. 64
<i>Respekt, egna skelett i garderoben och tradition</i>	s. 65
<i>Mästarlära</i>	s. 67
<i>Samklang?</i>	s. 69
<i>Bakåtblickar</i>	s. 69
<i>Att räcka till</i>	s. 71
Form och innehåll	
<i>Uppleva och leva</i>	s. 72
<i>Vems form och innehåll?</i>	s. 77
<i>Att föreställa sig en annans blick</i>	s. 78
<i>En invecklad vändning mot utveckling</i>	s. 80
<i>Min tolkning av form och innehåll</i>	s. 81
<i>Innehåll utifrån</i>	s. 82

Humlan och Levinas

s. 83

Avslutning

s. 84

Litteraturlista

s. 86

Förord

Denna text har vuxit fram under mina studier på två lärosäten. Del 1 skrevs på Södertörns högskola och är delvis omarbetad i samband med att del 2 skrevs på Universitetet i Nordland. Jag vill här passa på att tacka mina handledare Ulla Ekström von Essen (SH) och Johan Arnt Myrstad (UiN) för deras goda och kloka handledning, tydlighet och tålamod. Det har varit mycket inspirerande och lärorikt att få skriva i samspel med er.

Jag vill rikta ett särskilt stort tack till Erik, utan vars kärleksfulla stöd detta överhuvudtaget inte hade varit möjligt. Tack också Andrea, Cornelia och Humlan för tålamod och uppmuntran.

Tack till alla lärare knutna till de båda Centra för praktisk kunskap där jag studerat och tack till Agneta och Cecilia för all vänskaplighet och alla goda samtal.

Tack Madelaine, Madeleine, Malin, Nella, Sara och Åsa för oändlig generositet, nyfikenhet och klokskap.

Tack Anna och Lennart för hjälp med översättning och tryck och samtliga Pröcklar för påhejande stöd.

”En dansande människa är som en sträng mellan jord och himmel” tillägnar jag min bortgångna pappa, Edvard Pröckl.

Maria Pröckl, december 2012

Sammanfattning

Att i essäns form avtäckta och belysa danspedagogens yrkeskunskaper är syftet med denna text. Den har två delar varav den första som jag kallat ”I dansen förhåller sig min kropp och mitt beslut magiskt till varandra” är skriven på Södertörns högskola. Den delen är delvis omarbetad på Universitetet i Nordland där del 2 som jag kallat ” Det man inte kan tala om får man gestalta på annat sätt” är skriven.

På Södertörn var utgångspunkten för skrivandet ett dilemma ur yrkespraktiken. Texten tar således avstamp i mina egna erfarenheter och har i reflektioner en självkritisk blick på hur dilemmat hanterades. På Universitetet i Nordland inleddes skrivprocessen med en fältstudie i det egna fältet. Samtal med tre kollegor har hjälpt mig att få syn på yrkespraktiken i en vidare bemärkelse. Den kritiska blicken riktas i de reflektionerna oftare mot traditionerna och det förgivettagna som ligger implicit i danspedagogrollen i en undervisningskontext.

De kunskapssteoretiska delarna är fenomenologiskt orienterade och jag har med hjälp av dem velat pröva hur danspedagogens kunskaper kan förstås. Kunskaperna har sin boning i danspedagogens praktik och är som jag ser det erfarenhetsbaserade, kroppsligt bundna och situationsbundna. Det situationsbundna kanske även skulle kunna kallas dialogiskt eftersom jag menar att danspedagogen och eleven i allra högsta grad samverkar när kunskap väcks/överförs/förstås.

Att i text gestalta hur den samlade kunskapen hos en danspedagog fungerar och känns igen har varit utvecklande men stundtals trögt, eftersom mellanrummet mellan själva dansen/ praktiken och textformulerandet ibland kan vara svårt att överbrygga. Trots detta, eller kanske tack vare detta, har reflekterandet och arbetet med det språkliga hjälpt mig att avtäckta och förstå min praktik och mina kunskaper på fler sätt än tidigare. Det förut oformulerade har fått träda fram. Innehållet har fått en form...

Begreppet form och innehåll finns som ett tema i del 2. Perspektiv på form och innehåll kan vara kunskapens, dansens, tolkningens, materialets, lektionens... form och innehåll. Det är ett stort område i vars veck ytterligare perspektiv står att finna, även om det begränsas till att omfatta endast danspedagogens praktik. Dessa olika perspektiv uttömmar jag inte i denna essä

på minsta vis, men jag ser det jag skrivit som en möjlig inledning till en eventuell forskande fortsättning.

Abstract - A dancer is a chord between earth and sky

The objective of this essay is to uncover and highlight the professional skills of the dance pedagogue. The essay consists of two parts. The first part, "When dancing my body and my decision relate magically to one another" was written at Södertörn University and was partially revised at University of Nordland where part 2, "What you cannot speak of needs to be expressed in other ways", was written.

A professional dilemma was the starting point for writing part 1, at Södertörn University. The text is based on my own experiences and is a self-critical reflection of how I handled the dilemma. At the University of Nordland my work consisted of a field study. Interviews with three colleagues have provided me with a broader view of the professional practice. The critical gaze was turned towards traditions and what is taken for granted in the role of a dance pedagogue in a teaching context.

The epistemological elements are phenomenologically oriented and I wanted to use them to examine how the knowledge of the dance pedagogue can be understood. A dance pedagogue's knowledge dwells in the practice of the dance and, as I see it, is experience-based, physical and situational. The latter might also be called dialogical since I believe that it is an interaction between dance pedagogue and pupil when knowledge is transferred.

To portray in writing how the collective knowledge of a dance pedagogue works and is recognized has been an evolving but sometimes slow process, as the distance between the dance / practice and articulation of the text has sometimes been difficult to bridge. Despite this, or perhaps because of it, the reflecting as well as the linguistic work has helped me to uncover and better understand my practice and knowledge. The previously unspoken has emerged. The content has been given a form ...

The concept of form and content is a theme in Part 2. A way of examining form and content is to look at the form and content of the knowledge, the dance, the interpretation, the material and the class. There are more perspectives in the creases of this vast area of knowledge, even

when limited to the practice of the dance pedagogue. I do not exhaust these different perspectives in my essay, but consider this study as a possible prelude for continued research.

Del 1. I dansen förhåller sig min kropp och mitt beslut magiskt till varandra

Klockan är tre minuter över nio på morgonen. Framför mig på golvet står fyra kvinnor. Vi är mitt i det koncentrerade ögonblick som inleder vårt arbete. De är beredda, det kan jag se. De står med fötterna lätt isär, avspända knän och vikten mitt på foten. Höftens framsida är lång, bålen hållen, buken aktiv men inte låst. De har bredd mellan axlarna, längd i nacken. Tunga avspända armar, släta pannor. Just så står en beredd dansare. Det jag beskriver varar ett ögonblick. Sedan byter jag blick med musikern och genast strömmar gitarrmusiken ut i rummet. Frygiska ackord, täta vemodiga klanger som är så omisskännligt synonyma med flamenco för mig. Musiken flyter ut över golvet, stänker upp på väggarna och omsluter oss fullständigt. Mitt i detta ögonblick av samtidighet, denna inandning som föregår arbetet, finns det hos mig ett stråk av olust. Jag skjuter bort känslan så gott det går och ger tecken till kvinnorna att börja. Fyra hjässor rör sig framåt, nackarna sträcks ut och de vecka linjerna fångas ett ögonblick i takfönstrens bleka ljus innan kurvan rör sig vidare genom ryggen. Vi har börjat dagens uppvärmning.

En varelse av oro har tagit sin boning i mitt mellangärde. Jag kände dess närvaro redan i omklädningsrummet innan lektionen och jag vet varför den är där. Idag tänker jag göra något som jag inte riktigt kan styra över. Jag har bestämt mig och jag tror att det kommer att gå bra, men om det inte gör det kan jag inte förutse om och i vilken utsträckning det kommer att tillfoga skada till den tillit jag försöker bygga upp i gruppen. Ovissheten känner jag igen, den är något jag har att förhålla mig till i min praktik.

Med min röst fortsätter jag att leda lektionen. Jag känner spånskivornas torra smuliga yta under mina bara fötter när jag förflyttar mig i rummet. I vanliga fall går jag runt för att se studenternas arbete ur alla tänkbara vinklar. Idag är jag rastlös och kan egentligen inte ta in det jag ser. Fångar en glimt av mig själv i den stora spegeln som täcker ena långväggen. Jag ser bister ut, vild på något vis. Stirrar. Magens önskade gäst snor runt ett varv till.

Lektionerna inleds oftast med något slags uppförsbacke. Den kan vara mental eller fysisk. Den uppförbacken leder egentligen nedåt. Man måste ner genom lagren av motstånd som kan bestå av motspänstiga muskler, brist på motivation, trötthet eller något annat. Något som uppförsbacken består av måste ge upp, släppa taget och sedan kan den egentliga träningen ta vid och utveckling blir möjlig. Kropparna tar alltmer plats vartefter lektionen går. De blir

tyngre, utsöndrar svett och kräver dryck. Tar kontrollen över skeendet och ställer villkoren för hur fort processen kan gå.

Låt oss repetera andra delen av piruettkombinationen.

Vi gör: Höger arm upp, lämna kvar. Knäet på å 3, vuelta

de pecho direkt. Impulsen med armarna kommer snabbare.

Visa mig Cissi. Snabbare ändå. Mungosnabbt... Javisst, där

har du det, bättre så. Igen. Höger arm å 3...

Lektionen i flamencosalen på Danshögskolan flyter på. De fyra kvinnorna som utgör gruppen är en femtedel av sin årskurs, utvalda bland närmare 300 sökande. Efter uppvärmningen tas skorna på och övning följer på övning. Stampar, piruetter, arm och handrörelser tränas var för sig och sammansatt. Jag deltar mer aktivt när materialet är nytt men just idag inleder jag bara övningarna. Korrigerar, repeterar och uppmuntrar när jag ser att det behövs. Om studenterna formulerar frågor som jag besvarar använder jag kropp, tal och ljud i kombination, men oftast kommunicerar de till mig via kropparna som ju hela tiden signalerar hur långt i lärandeprocessen de kommit. När jag inte behövs på golvet vill jag stå vid sidan av salens centrum, jag kan inte se annars. Kortväggen nära musikern är en bra plats. Härifrån har jag överblick och kan snabbt kasta mig fram och hjälpa till om det behövs. Närheten till musikern är också nödvändig då studenterna stampar mycket och jag klappar händer som rytmiskt stöd.

En danslektion är för mig inte en process som går åt samma håll hela tiden. Lektionen är visserligen en i raden av lektioner som i slutändan skall leda fram till ett mål. Den enskilda lektionen är på väg mot samma mål som de andra, men den är i sig inte på väg åt bara ett håll. Det kan svänga hit och dit utan att det är något att oroa sig för men ibland blir det för den enskilde svårt att skönja målet och ifall man just nu är på väg till eller ifrån det. Beroende på storleken på uppgifter jag ställer studenterna för, kan upplevelsen av progression variera. Jag är medveten om att dagens övning kan bli en som ställer alltför mycket på ända, även om min avsikt är att den skall ge tillförsikt och leda vidare. En lång stund har varelsen hållit sig lugn, bidat sin tid medan jag varit upptagen med att undervisa, men nu blir den plötsligt aktiv som en hundvalp. Skuttar och dunsar runt i magen. Det är dags.

Bra, nu är det tjugofem minuter kvar på lektionen vilket innebär att ni hinner dansa igenom hela koreografin en gång var. Då ska vi se, Agnes kan du börja?

Toppen, då tar vi Bea som nummer två sedan Cissi och Disa. Ok? Fint, drick lite nu så kör vi igång.

När jag slängde ur mig uppgiften försökte jag låta neutral för att inte avslöja min oro. Gjorde jag det? Jag sneglar på studenterna. Bea ser plötsligt blek ut. Hon är den som haft det kämpigast den här terminen. För henne är det för tidigt att dansa solo, men de andra behöver spänna bågen, se att det bär och då åker hon med på samma bräde. Disa fick den jobbiga lotten att vara sist, väntan på sin tur kan vara påfrestande, men hon är säker. Rytmisk stadig och inte rädd att ta plats.

Agnes inleder sin dans. Koncentrerad och allvarlig jobbar hon sig genom koreografins alla delar. Kommer av sig på ett par ställen, men lyckas lösa det själv och avslutar starkt. Otroligt lättad och stolt tar hon emot våra applåder och lyckönskningar. Nu är det Bea. En frågande blick från henne besvarar jag med: ”Jag finns här och hjälper dig så mycket du behöver”. Bea börjar trevande, men ser plötsligt otroligt beslutsam ut. Hon visar att hon vill ta kommando över dansen och genomför den med ett slags ilsken frenesi. När hon kommer av sig morrar hon ”shit” men hoppar tillbaka in rytmen och fortsätter brottas med materialet. Hon ser ut att vara nöjd med sin insats, om än helt slut, när hon är färdig och hela gruppen jublar å hennes vägnar. Cissi angriper dansen lugnt och metodiskt. Det blir inte så uttrycksfullt men korrekt utfört, klasskamraterna är imponerade. Nu är det bara Disa kvar. Jag andas ut, snart har alla klarat av uppgiften och gått stärkta ur den. Varelsen är upplöst och borta. Tack.

Disa inleder imponerande, hon är väldigt uttrycksfull, tar i med allt hon har. Satsar stenhårt och tar ett alldeles för högt tempo i stampdelen. Varför gör hon så här? Vad händer!? Jag fångar hennes blick och förstår det jag inte tidigare sett. Hon gör det för min skull!

Disa kommer fullständigt av sig flera gånger. Hon svär, ryter och förbannar sina slöa fötter med paniken glimmande i ögonvråna. Jag överväger att avbryta, men låter bli. Jag blir istället beslutsam och barsk, säger åt henne att bara köra på. ”Det gör ingenting” säger jag, ”skit i fötterna, bara gör. Du fixar det här, det vet jag.” När Disa är färdig är lektionen slut, jag tackar alla för deras insatser och lovar mer återkoppling på de väntande utvecklingssamtalen. Disa har en nonchalant min när hon utan ett ord tar sin vattenflaska och lämnar salen.

Varför i hela friden, tänker jag när jag står i den varma duschen en halvtimme efter den avslutade lektionen, är jag så orolig för att jag skall råka förorsaka mina studenter det som jag själv varit med om? Om jag kunde packa ner orosvarelsen för alltid skulle jag göra det, men jag tycks inte kunna bli kvitt den. Jag vet att jag som pedagog inte liknar den läraren som en gång utbildade mig här, så varför oroar jag mig? Jag skulle till exempel aldrig komma på tanken att förödmjuka Disa för att hon försökte men inte lyckades till fullo idag. Vattnet strömmar nerför ryggen, droppet vid armbågarna liknar tårar. Jag tittar på mina knöliga fötter, märkta av ett liv i flamencoskor. Vad är det som är drivkraften i tillskapandet av all omsorg jag känner för mina studenter? Varför tänker jag på dem som *mina* studenter förresten? Är *det* hela saken, vill jag bara bli omtyckt rätt och slätt? Är det fåfänga och en önskan att vara populär som drivit mig genom mitt yrkesliv? Skammen sköljer plötsligt insidan precis som vattnet sköljer utsidan. Det suger i mellangärdet, men egentligen vet jag att det inte är så eländigt. Jag brukar inte knyta studenterna till mig på det sättet. Jag vill möta dem, inte äga dem, men jag kan inte komma ifrån att det är viktigt att de tycker att jag är rättvis. De behöver inte tycka om mig, men jag vill att de skall känna sig trygga och trivas på lektionerna.

Men om allt skall vara så kontrollerat och tryggt på lektionerna finns ju inget motstånd! Det motstånd som jag upplevde under min egen utbildning, var inte det utvecklande, karaktärsdanande och nyttigt? Skulle det inte stimulera studenterna till växande om de utsattes för en rejäl skopa osäkerhet och ovisshet lite nu och då? Jag höjer värmen på vattentemperaturen för jag fryser plötsligt mitt i ångan. Det motstånd jag utvecklats av att hantera tror jag är mitt eget, det som finns i min personlighets ryggsäck och det gäller säkert även för Disa och de andra. Av att kämpa med mina egna dubier om att räcka till har jag vuxit. Långsamt som den spanska eken har jag vecklat ut mig, lärt mig och mognat både tekniskt och konstnärligt. Att bli uthängd av en obarmhärtig lärare eller vad som nästan var ännu värre, tvingas åse när ens studiekamrater hängdes ut gjorde mig inte starkare. Jag vägrar att tro att jag blivit bra på någonting av de upplevelserna. Många studenter jag mött har redan lite glappande självkänsla, ingen behöver lägga mer sten på den bördan.

Att undervisa samma grupp varje dag under en längre period är för mig på ett sätt som att ha studenterna med mig hela tiden. Det känns på samma sätt som när jag läser en fångslände bok. Även om jag inte läser hela tiden så tänker jag på boken flera gånger mellan varje läsning. Funderar på handlingen, återkallar de bilder den skapat hos mig. Gläds eller oroas allt eftersom. Samma sak händer med studenterna. De finns där på en speciell våglängd och

upptar en del av mitt medvetande. Många lärare har säkert samma upplevelse av engagemang i sina elever. Men hur ser läraren på den andra delen av relationen? Vad tror en lärare som jag att en student som Disa tänker om sin relation till mig? Vad jag ser hos Disa och det jag tänker på hos henne är ju främst det hon gör och skulle kunna göra inom dansens ramar. Jag ser på henne med pedagogens blick och vad jag ser då är något jag regelbundet talar med henne om, men om jag tänker på mina egna förebilder bland danslärare så betydde ju de något för mig som människor också. Visste de det, eller var de som jag fokuserade på sitt pedagogiska arbete?

Dagarna efter uppdansningen hade jag Disa-våglängden påkopplad ganska mycket, jag kikade efter henne utanför danssalen, iakttog henne lite mer på lektionerna. Försökte se om hon drog sig tillbaka, om hon verkade annorlunda på något vis. Hon var kanske lite avvaktande, men annars sig lik. Det jag till slut slöt mig till att Disa var med om vid uppdansningen var följande; Hon som var sist ut av de fyra och dessutom utrustad med ganska gott självförtroende fick lust att imponera på oss andra och kanske särskilt på mig. Materialet kunde hon bra så hon tog en chans och skruvade till det lite för hårt. Inte för att hon främst ville pröva *sig* utan för att hon ville göra intryck. Hon ville visa mig vad hon gick för och i stället fick hon syn på hur mycket hon har kvar att lära. Det är inget ovanligt eller konstigt i det, jag tycker mig ha varit med om liknande situationer både som lärare och elev. Det är en lärdom Disa gör bestämmer jag mig för och jag är inte längre orolig för att hon kommer att koppla ihop det med något negativt i framtiden, efter det andas jag lite lättare.

Kunskapsteorier

Aristoteles por Soleá

De centra för *praktisk kunskap* vid Södertörns högskola i Stockholm och vid Universitetet i Nordland i Bodö som har till uppgift ”att kartlägga, utforska och fördjupa sådan kunskap” vänder sig ofta till de aristoteliska kunskapsteorierna för att närma sig och beskriva det svårfångade området som kallas just *praktisk kunskap*, dit danspedagogens kunnande om och i dans och didaktik räknas.¹

¹ Fredrik Svenaeus, ”Vad är praktisk kunskap?” *Vad är praktisk kunskap?* Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus red. (Stockholm 2009) Svenaeus red. (Stockholm 2009) s. 11.

Att danspedagogens yrke är en praktisk och mellanmänsklig, alltså relationsbaserad, syssla är ett faktum. Delar av danspedagogens yrkeskunskaper är dessutom ofta *tysta* det vill säga den typ av kunskaper som erövrats genom erfarenheter och inte alltid kan förklaras formellt som teori eller modell. Även om tyst kunskap inte med lätthet går att överföra till någon annan genom verbalt språk är den inte stum. Professor Ingela Josefsson skriver att tyst kunskap ”kan [i gengäld] visas i praktisk handling.”² Det är så tyst kunskap förs vidare och inom danspedagogutbildningar är således auskultationer och samtal kring dessa av stor betydelse för att så tidigt som möjligt dra studenternas uppmärksamhet mot den tysta kunskap som finns hos erfarna pedagoger.

Filosofen Fredrik Svenaeus beskriver begreppet praktisk kunskap bland annat på följande vis: ”Den praktiska kunskapen bärs som en personligt erövrade kunnighet som tagit plats hos individen [...] och den utövas på ett intuitivt sätt”.³ Vad jag tycker är intressant är min erfarenhet av att jag sällan glömmer min praktiska kunskap till skillnad från mina kunskaper om teori som jag oftare har svårare att komma ihåg och ibland blandar ihop. Kunskapen om teori känns mer som ”färskvara”; har tid förflutit så grumlas mitt minne. Den praktiska kunskapen finns närmare tillhands; är mer lättillgänglig. I boken *Kunskap i handling* refererar filosofen Bengt Molander till konstsnickaren Tomas Tempte och hans bok *Arbetets ära*. ”Tempte säger att teoretisk kunskap hela tiden är förändringsbar och osäker. Praktikens kunskap sägs, å andra sidan, vara definitiv och påtaglig.”⁴ En av anledningarna till att praktisk kunskap varar är att den är kopplad till handling. Molander skriver: “[...] *handlingen* tillåter ingen osäkerhet, annars är det ingen kunskap.”⁵ Så, när jag inte praktiserar min kunskap kan det vara svårt att beskriva den, men om jag efter en mångårig paus återupptar en syssla som bärs upp av praktisk kunskap, som att exempelvis dansa schottis, klättra i träd eller rensa fisk så minns kroppen det.

Enligt Molander handlar kunskap om människors närvaro i verkligheten och om uppmärksamhet.

Kunskap finns primärt endast i form av kunniga människor, inte i texter och böcker, inte heller i dataprogram. Kunskap finns heller inte i delar av människor – inte i medvetanden, inte i hjärnor. Kunniga människor är människor av kött och blod som kan ta sig fram i världen på ett bra sätt inom ramen för olika aktiviteter.

² Ingela Josefsson, *Läkarens yrkeskunnande* (Studentlitteratur 1998) s. 14.

³ Fredrik Svenaeus, ”Vad är praktisk kunskap?” *Vad är praktisk kunskap?* Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus red. (Stockholm 2009) s. 13.

⁴ Bengt Molander, *Kunskap i handling* (Göteborg 1996) s. 17.

⁵ Ibid.

Det handlar inte främst om kunskap om världen. Det handlar i stället om närvaro i världen, kunskap i världen.⁶

Aristoteles talar mig veterligen inte om uppmärksamhet eller närvaro, men han poängterar att det är viktigt att hålla riktningen i livet och att leva i samklang med sin omgivning för att ta sig fram mot det som enligt honom är meningen med livet; att bli lycklig. Människan har enligt Aristoteles möjlighet att hålla denna riktning med hjälp av ett antal dygder. Dygderna är av moralisk och/eller intellektuell karaktär och att *göra* dygdiga överväganden, beslut och handlingar hjälper oss att *bli* dygdiga eller *dugliga* inom ett område. Att ”ta sig fram i världen på ett bra sätt inom ramen för olika aktiviteter” blir i min tolkning ett annat sätt att tala om samma sak. Riktningen måste finnas för att vi skall uppnå ett lyckligt liv som enligt Aristoteles är alltings mål. Molanders ord ”Kunskap är det som leder vidare till det bästa för människan.”⁷ Är för mig en sammanfattning av ”Varje form av kunnighet och undersökning anses liksom allt handlande och väljande sträva till något gott.” som är Aristoteles formulering.⁸

För att nå det goda; ett lyckligt liv, måste vi enligt Aristoteles utveckla våra dygder. Jag ser det som att vi måste öva oss för att bli dygdiga dvs. dugliga dvs. kunna något. I den Nichomakiska etiken beskriver Aristoteles karaktärsdygderna såväl som de intellektuella dygderna. Beskrivningarna av de intellektuella dygderna är de som i vår tid ofta används och tolkas - ibland på lite olika sätt - då de praktiska kunskaperna skall ringas in och beskrivas.

Vetandet, kunnigheten och klokheten är de intellektuella dygderna som av Aristoteles också kallas *episteme*, *techne* och *fronesis*. Där *episteme* är dygdig kunskap som ”[...] vi vet inte kan förhålla sig annorlunda [...]”⁹ Aristoteles menar att *episteme* handlar om det som är evigt och konstaterar att ”[...] allt vetande tycks också vara inlärt och dess objekt möjligt att tillägna sig.”¹⁰ Aristoteles skriver vidare att *techne*

[...] har att göra med uppkomst och går ut på framställning och tänkande hur något skall uppkomma, som har en möjlighet att antingen finnas eller inte finnas till och vars upphov är beroende av producenten och inte av produkten själv.¹¹

⁶ Bengt Molander, ”Estetiska lärprocesser – några kunskapsteoretiska reflektioner” ur *Estetiska lärprocesser* Fredrik Lindstrand & Staffan Selander red. (Studentlitteratur 2009) s. 239.

⁷ Ibid. s. 246.

⁸ Aristoteles, *Den Nikomachiska etiken*, Översättning Mårten Ringbom (Göteborg 2004) s. 20.

⁹ Ibid. s. 161.

¹⁰ Ibid. s. 162.

¹¹ Ibid. s. 163.

Om fronesis säger han att det är det som ger ”[...] en disposition att handla i förening med en riktig tanke om vad som är gott och ont för människan.”¹²

Om jag går tillbaka till Molanders bild av att kunskap finns i människor av kött och blod, en slags holistisk bild, så tänker jag att Aristoteles å sin sida ville dela upp och sortera kunskap på detta sätt för att synliggöra följande: Även om det är *en* människa som är uppmärksam, kan och förstår *i* världen så sker akterna att förstå och lära sig; att bli dygdig, på olika sätt för att det finns olika aspekter av kunskap. De ovan nämnda dygderna behövs för att ta sig an de tre aspekterna av kunskap som Aristoteles definierar. Den aspekt av kunskap som i vår tid kanske skulle kunna kallas vetenskaplig kunskap - *Theoria* - kopplar Aristoteles till dygden episteme. Aspekten *poiesis* som idag ofta kallas praktisk produktiv kunskap knyts till *techne* och *praxis* som brukar kallas handlande till fronesis.

Låt mig berätta något ur min praktik för att exemplifiera. *Theoria*: Man måste veta varför det förhåller sig på det ena eller andra sättet för att uppnå episteme. Ett exempel ur min praktiska vardag är att det är viktigt att studenterna som skall dansa exempelvis en Soleá inte bara vet att den metriska enheten i den speciella rytmen består av tolv slag utan att de vet och *förstår* att rytmens uppbyggnad består av två tretakter och tre tvåtakter och att de i alla ögonblick de dansar kan förhålla sig till det.

Poiesis: När studenterna dansar Soleá klappar jag händer. Jag gör det för att förtydliga rytmen. Klapparna kompletterar gitarrens spel eftersom det perkussiva ljudet är lättare att förhålla sig exakt till då man dansar. Jag fungerar som en metronom. För att överrösta det förstärkta gitarrljudet och en grupps stampande måste klapparnas ljud vara ljust och snärtigt, något som fordrar viss övning att lära och där jag uppnått *techne*. Jag är skicklig på att klappa händer. Det är inte viktigt att det är jag som klappar, men det är viktigt för dem som dansar att någon gör det.

Praxis: Gitarristen som spelar musiken som studenterna dansar Soleá till kan hela koreografin och har skapat musik som är exakt avpassad till dansens olika delar. Om studenterna i dansandet behöver hjälp, är han där och vägleder dem. Han vet *när* han skall stötta, driva eller följa för att dansandet och övandet skall bli så fruktbart som möjligt för studenterna. Han besitter således den praktiska klokhets fronesis som utvecklas hos den vars praktik omfattar

¹² Ibid s. 164.

avvägningar, där handlandet och den personliga fingertoppskänslan i beslut är avgörande för hur duglig personen är i förhållande till uppgiften.

Den aristoteliska synen på kunskap och begreppen som används i den Nikomachiska etiken, ”vetandet”, ”kunnigheten” och ”klokheden” benämns ibland med andra begrepp. Episteme kallas ibland för ”veta att” kunskap, techne för ”veta hur” kunskap och fronesis för ”veta när” kunskap.¹³ I Danshögskolans kursplaner används den aristoteliska indelningen för att kategorisera de uppsatta kunskapsmålen. Lärandemålen rubriker benämns; *Kunskap och förståelse* (episteme) *Färdighet och förmåga* (techne) och *Värderingsförmåga och förhållningssätt* (fronesis).

Jag vill nedan försöka förklara hur de olika aspekterna av kunskap framträder för mig när jag tänker på min undervisning men först vill jag presentera några begrepp för att underlätta för läsaren. *Rörelse* är det i dansen som kroppen gör, exempelvis att lyfta en arm. *Material* kallar jag rörelser som är sammansatta med varandra och som också förhåller sig till rummet, tiden och kraften. Av material byggs både *övningar* och *koreografi*. Det finns fler likheter mellan övningar och koreografi än det finns skillnader, men det är ofta fler nyttoaspekter kopplade till övningar; att öva exempelvis spänst eller styrka i specifika kroppsdelar.

Dansträning som jag främst undervisar i är alltså att öva sig, där kunskapsaspekten poiesis i princip är det som är i fokus för studenterna och där jag som lärare skulle använda mig av aspekten praxis för att få dem att göra det på bästa sätt. Det vill säga för att studenterna skall utvecklas maximalt kan jag när jag leder undervisningen inte följa en generell manual utan måste använda mig av min personliga erfarenhet och bedömningsförmåga, alltså min praktiska klokhed för att anpassa materialet till studenterna och till målet med undervisningen. Men för deras del är dansträningen aldrig bara att öva sig på en dygd åt gången eller att förhålla sig till en kunskapsaspekt åt gången. Här kommer Molanders bild för mig, de är människor av kött och blod som försöker ta sig fram till kunskap inom verksamheten dans på bästa tänkbara sätt. De övar förstås sin kropp, skolar den omsorgsfullt men de övar samtidigt sitt uttryck och sin tolkningsförmåga i både en generell och en personlig sfär. Med det generella menar jag att rörelsen som lärs ut och övas har olika kvalitéer. Den kan exempelvis vara skarp eller flödande, den kan vara accentuerad och avslutas torrt eller accentuerad och

¹³ Ingela Josefsson, Föreläsning Södertörns högskola 080828.

avslutas klingande. En dansfras har när den tränas en mängd olika kvalitéer som avlöser varandra och som alla i gruppen övar. Lärarens mål med en övning är exempelvis både att träna överkroppens flexibilitet och att öva rörelsekvaliteterna kraftfullt och lyriskt. I flamenco övas även det personliga uttrycket som en särskild del, det betyder att rörelsen inte alla gånger överlämnas från läraren till studenten i en färdig form. Studenten kan då i ett utforskande arbete pröva olika kvalitéer för att skapa ett eget uttryck. Jag kommer att återkomma till detta längre fram i texten.

Uttryck och tolkning är kunnighet som kräver personlig avvägning, det vill säga *fronesis*, och är det som gör det meningsfullt att dansa. Min erfarenhet är att så länge man övar och lär in dans har man oftast ett *techne*-fokus. Det är viktigt att bli skicklig i att utföra rörelserna. Styrka, snabbhet och precision övas och övas. Men för att denna dansteknik skall bli till *dans* behövs annan kunskap. Kunskaperna om hur materialet utvecklas av dansaren och hur uttrycket som byggs in i materialet påverkar helheten när rörelsernas kvalitéer slipas gör att dansen i sin färdiga form är en helhet bestående av kunskap knuten till både *episteme*, *techne* och *fronesis*. En legering - och precis som andra legeringar har den unika egenskaper. Dansen blir när den är inarbetad i kroppen paradoxalt nog något eget. Den blir en egen kropp genom dansarens kropp. Den tar form och skapar ett eget rum, den blir en egen förståelsehorisont som dansaren närmar sig i dansandet. Men vad är dansmaterialet innan det är färdigt? Är inte det också en förståelsehorisont som dansaren närmar sig? En del skulle kanske säga att det är så. Min upplevelse är att dansen, innan den är inlärd, hos mig ger *känslan* av riktning, energi och form. Trots denna känsla är den fragmentarisk, osammanhängande och glider som vatten mellan fingrarna. Den erövrar i stycken. Små bitar får fäste i kroppen, inte nödvändigtvis i den ordning de följer i materialet. Kroppen behöver skapa sammanhang i betydelsen väg eller förlopp genom rörelserna för att *dansen* skall bli till, en kroppens internalisering. ”En rörelse är inlärd när kroppen har förstått den, när den med andra ord har införlivat den i sin ”värld” [...].¹⁴ Citatet är hämtat från filosofen Maurice Merleau-Ponty och det är så jag upplever det; kroppen gör arbetet under instuderingen.

När Disa satsar allt på uppdansningen vill hon briljera med en ekvilibristisk teknik, hon vill genomföra stampdelen fortare än någon annan. Hade hon kunnat lyfta ut sitt känslomässiga engagemang ur situationen alltså likt en maskin bara dansat på, så hade det eventuellt gått

¹⁴ Maurice Merleau-Ponty, *Kroppens fenomenologi* (Göteborg 1997) s. 101.

vägen. Att komma av sig hade inte blivit betydelsefullt för henne själv på det sättet som det blev, men eftersom en av de saker som definierar dansen som konst och skiljer den från annan rörelse är just ett känslomässigt engagemang som ju genom en fronesisk förmåga blåser liv i tolkningen, blev misslyckandet så dramatiskt för Disa. Å andra sidan kan man inte genomföra en så pass tekniskt svår och rytmiskt komplex dans som hon gjorde genom att använda "bara" fronesis. Jag som lärare behöver också alla aspekterna av kunskap då jag undervisar. Det visar sig till exempel när studenterna stöter på danstekniska svårigheter de inte kan lösa själva. Jag ser deras individuella problem, känner lösningen i min egen kropp och förmedlar det så strukturerat som möjligt för att de skall kunna ta till sig korrektionen. "Förläng höger sida av torso, böj knäna och låt vikten förflytta sig framåt så kommer du runt." I dansundervisning finns således behov av de tre kunskapsaspekterna som *theoria*, *poiesis* och *praxis* erbjuder men hur ser förhållandena ut? Kroppen och medvetandet, tanken, hur fungerar samarbetet mellan dem i dansens praktiker?

Kroppen och tanken

Min kropp upplever, lever min tillvaro och hanterar den. Jag rör mig självklart och utan att tänka på det i de miljöer jag bebor. På morgonpromenaden med min hund Humlan. Vi går i varsin tillvaro, hon i sin hundiska och jag i min mänskliga. Hennes kropp reagerar smidigt och omedelbart på allt den möter. En doft är allt som behövs. Humlans värld verkar närmare henne än min är mig där jag går bredvid henne. Dagens alla sysslor som matlagning, bilkörande eller duschning gör jag utan att notera eller verkligen se att jag gör det. Mitt medvetande är någon annanstans. Jag menar inte att jag är omedveten. Jag vill snarare rikta begreppet medvetande mot det som Molander benämner uppmärksamhet och närvaro. Jag lånar några rader av honom för att förtydliga.

Orden närvaro och uppmärksamhet kommer här mycket nära varandra. Att vara närvarande i världen betyder att vara uppmärksam i världen, där man befinner sig. Det betyder att vara närvarande/ uppmärksam också i det man gör.¹⁵

Hannah Arendt säger i sin föreläsning "Tänkande och moraliska överväganden" att tänkandet distanserar. "Ett tankeobjekt är alltid en representation [...] som vi tack vare föreställningsförmågan kan få att närvara i form av en bild."¹⁶ Så fort man tänker på vad man gör lämnar man situationens faktiskhet. Jag upplever att medvetandet/uppmärksamheten då

¹⁵ Bengt Molander, "Estetiska lärprocesser – några kunskapsteoretiska reflektioner" ur *Estetiska lärprocesser* Fredrik Lindstrand & Staffan Selander red. (Studentlitteratur 2009) s. 240.

¹⁶Hanna Arendt, "Tänkande och Moraliska överväganden", *Tanke känsla identitet*, Ulla M. Holm, Eva Mark, Annika Persson, red. (Göteborg 1997) s. 47.

jag tänker är med tanken . Det är förmodligen den stora skillnaden mellan Humlan och mig. Hon är och jag tänker att jag är. Arendts anspråk på vad det är att tänka är ganska högt ställda i föreläsningen eftersom hon tar avstamp i Eichmannrättegången och sin tes om ondskan som banal och orsakad av oförmåga att tänka. Arendt säger att inför andra framstår vi som en, men att själv vara medveten om sig själv, är att vara ”två-i-en”.¹⁷ Arendt använder sig av Sokrates för att närma sig förståelsen av tänkandet då hon menar att han var en tänkare som skulle kunna representera ”envar”. Han var vare sig profet eller politiker men i stället säger Arendt att han var ”mannen som älskade det som fick honom att häpna”.¹⁸ När Sokrates beskriver samtalen han har med sig själv kallar han enligt Arendt sin reflekterande röst för ”den andra typen” och betonar vikten av att parterna är sams. När Arendt analyserar delar av Sokrates dialoger konstaterar hon att han genom att vrida och vända på en tes slås av insikter om gott och ont, inte för att han letar efter svar utan för att han och prövar tesen. Arendts slutsats blir att samvetet är en biprodukt av tänkandet, att samvetets röst talar till oss när vi är i samspråk med ”den andra typen”, eller är ”två-i-en”. Men hon talar också om människans behov av att tänka. “[...] att tänka utöver kunskapens gränser, att göra mer med sina intellektuella förmågor, sin hjärnkapacitet, än att använda dem som instrument för vetande och görande”.¹⁹ När jag stod i duschen efter uppdansningen var jag ”två-i-en”, men när jag om morgnarna går och tittar på Humlans krumsprång upptas mina tankar ibland av vardagliga ting som dagens planering men allt som oftast fantiserar jag eller så försöker jag hitta lösningar på saker som rör mitt arbete. Då är det ett kreativt tänkande som flödar, svänger och ebbar ut i ett, som jag upplever det, eget tempo. Arendts definition på människans behov av att tänka stämmer väl överens med hur det känns, men jag är osäker på huruvida Arendt ser ett kreativt flöde av tankar utan motpart som tänkande. Vidare undrar jag; att förstå och se sin kropps kunskap, kan det vara ett annat sätt att vara ”två-i-en”?

Kontrasten mot hur jag uppfattar min egen kropp då jag strosar bredvid Humlan och då jag uppträder eller undervisar kunde inte vara större. ”Att vara en kropp betyder, [...] att vara bunden till en viss värld och vår kropp är i första hand inte i rummet: den är till rummet.”²⁰ Jag tolkar Merleau-Ponty som att kroppen blir *till* i förhållande till de olika rum jag bebor. Ett annat sätt att formulera ett uppmärksamhetsbegrepp. Min kropp på promenad är i någon mening en annan kropp än den som undervisar eller uppträder. Jag är så uppmärksam på

¹⁷ Ibid s. 67.

¹⁸ Ibid s. 63.

¹⁹ Ibid s. 45.

²⁰ Maurice Merleau-Ponty, *Kroppens fenomenologi* (Göteborg 1997) s. 113.

studenterna när jag undervisar, på att *se* vad de gör. Min uppmärksamhet växlar mellan att vara *hos* dem och *i* min kropp. Jag vill lära känna deras kroppar och förstå deras sätt att ta sig an dansen, att förvalta och fördjupa materialet. Genom min egen kropp känner jag igen rörelse, arbetet med rörelse. Motstånd och flöde har jag upplevt själv. Jag förstår det när jag ser det. Det ger en genklang i mig när studenterna står framför mig. Jag kan inte känna igen att jag är ”två-i-en” i de situationerna. Jag *tänker* inte på vad som är nästa sak att göra då jag undervisar. Är det intuition som vägleder mig? Filosofen Hans Larson skriver:

Och oaktadt den olika betydelse som dessa filosofer kunnat fästa vid detta vetande af en tredje ordning, så är dock hos dem alla det gemensamt, att det vetande, som för dem är det högsta, är åskådande, intuitivt.²¹

Larsson talar om intuitivt vetande, som något konkret, skådande som till sin karaktär är ”[...] åtföljdt af känsla och stämning.”²² Larssons tal om vetande utgår ifrån tänkandet: det begreppsenliga, logiska, abstrakta tänkandet övergår i intuition i den tredje högsta ordningen han nämner ovan. Om det nu är intuitionen som vägleder mig i mina beslut hur jag skall leda studenterna vidare, kan jag inte påstå att jag upplever att mitt intuitiva vetandes ursprung är vare sig logiskt eller abstrakt. Jag ser det som kroppens reflekterade kunskap som slår upp som impulser till handlande i mitt medvetande och att det som är den konkreta förståelsen i det jag gör springer ur min egen erfarenhet. Merleau-Ponty formulerar det; ”Jag kan bara förstå den levande kroppens funktion genom att själv utföra den och i den mån som jag är en kropp som räcker ut mot världen”²³ Citatet är hämtat ur en del av boken *Kroppens fenomenologi* där Merleau-Ponty diskuterar neurofysiska skador och de faktiska upplevelserna av skadorna hos individen. Jag lånar citatet eftersom jag tycker att det förklarar min praktik. Genom min egen kropp förstår jag andras kroppar. Det är det jag gör. Men eftersom jag har en lång bakgrund av eget övande behöver jag inte längre alltid utföra för att förstå. Jag känner igen studenternas med- och motgångar i övandet. Danstränandet är så innött i min kropp att jag kan uppleva känslan rörelsen ger fast jag står still. Att se min egen kropps kunskap och förståelsen av densamma som en variant av Arendts ”två-i-en” begrepp är för mig ännu så länge ovant. Jag famlar i dunklet runt begreppet. Det jag vet är att även om jag inte längre, på grund av att jag inte tränar dagligen, kan utföra vissa rörelser kan jag förstå dem. Jag vet *i mig själv* hur dans är och känns.

²¹ Hans Larsson, *Intuition Några ord om diktning och vetenskap* (Stockholm 1892/1997) s. 5.

²² Ibid s. 6.

²³ Maurice Merleau-Ponty, *Kroppens fenomenologi* (Göteborg 1997) s. 24.

Att förstå studenterna, att *se* med *kroppen* är ju bara en del av det jag gör. Att sedan förvalta det jag ser och omvandla det till något användbart, något som kan leda dem vidare i processen är nästa del. Det där förvaltande omvandlande liknar det aristoteliska begreppet praktisk insikt. Filosofen Christian Nilsson skriver om hur Aristoteles beskriver begreppet:

[...] *fronesis* inte bara har med den ”riktiga tanken” [...] att göra, *fronesis* är inte bara ett intellektuellt tillstånd [...] utan rymmer ytterligare ett element.²⁴

Detta element beskriver Nilsson som ”ett slags omdömeskraft”.²⁵ Nilsson redogör för Aristoteles syn på hur denna omdömeskraft, denna praktiska form av insikt fungerar.

Aristoteles själv säger att *fronesis* riktar sig mot ”det yttersta” [...] för överläggningen, den punkt där överläggningen genom beslut övergår i handling. Denna punkt kännetecknas av en viss ”evidens” som Aristoteles menar att man har en förnimmelse av – man ”ser” vart resonemanget leder och vad man ska göra: det ”praktiskt riktiga”. [...] Denna evidens är [...] en form av praktisk insikt, en praktisk *nous* som vi kanske kan kalla ”urskillning”.²⁶

Jag ser på många olika sätt då jag undervisar. Min blick finns ömsom nära studenterna, ömsom längre ifrån dem. Jag växlar mellan perspektiven och blicken kan vara seende, skådande, sökande, eller prövande. Ibland blundar jag för att låta mina andra sinnen erfara, hörseln blir ofta störd av synen och flamenco är så rytmiskt komplext att jag ibland behöver lyssna ostört för att kunna hjälpa till. Och vad ser jag? Studenternas signaler om var i lärprocessen de befinner sig, huruvida det går lätt eller tungt för dem, om de har tekniska problem de behöver hjälp att lösa eller om de är på väg mot lösningen i just detta ögonblick. Om de är på väg att hitta något, ett uttryck eller en dynamisk förändring, som de skulle kunna utveckla. Om det är dags att fortsätta eller om det är dags att stanna upp.

Jacob Meløe utvecklar i en vetenskapsteoretisk artikel begreppet ”kyndig blick” som jag översätter till kunnig blick. En person med kunnig blick behärskar de begrepp och tekniker som är inbyggda i den verksamhet som betraktas. ”Det helt kyndige blick på det en annen gjør, har bare den som selv kan gjøre detsamme.”²⁷ Jag tänker att Meløe menar att den kunniga blicken ser det som är att se utifrån det som har betydelse för situationen. Det gäller

²⁴ Christian Nilsson, ”Fronesis och den mänskliga tillvaron”, *Vad är praktisk kunskap?* Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus red. (Stockholm 2009) s. 50.

²⁵ Ibid s. 50.

²⁶ Ibid s. 50.

²⁷ Jacob Meløe, ”Notater i vitenskapsteori” ur *Tre artikler av Jacob Meløe* (Bodø 2012) s. 25.

således att använda de sinnen som bäst hjälper till att ”se” och kanske även att se på olika sätt beroende på vad jag med min blick vill uppmärksamma.

När jag uppträder - på scenen - *är* jag i formen av det som framförs. Mitt medvetande är uppmärksamt på det sammanhang jag befinner mig i, utanför mig själv lika mycket som i mig. Musiken, rummet, rörelsens ansats, genomförandet och hur den klingar av. Jag registrerar och noterar varje del utan att stanna upp och reflektera. Arendt understryker att ”Medvetande är inte detsamma som tänkande.”²⁸ Mitt medvetande är skärpt men jag *tänker* inte. Jag är uppmärksam och närvarande. Jag blir del av och upplåter mig till ett sammanhang. Jag är; i tiden, i rörelsen, i skeendet. Merleau-Ponty beskriver och fångar närvaron. ”I varje ögonblick av en rörelse är man medveten om det föregående ögonblicket, men det är liksom inkapslat i nutiden[...].”²⁹ På scenen lämnar jag plats och tar för mig i ett samspel med de övriga medverkande och publiken. Så känns det. Hur sker det? Genom den levda kroppen i möte med andra levda kroppar? Genom reflektiva avvägningar i farten? När jag uppträder känns min värld närmare mig än annars. Min intentionalitet når så långt som jag vill och behöver, jag är mer lik Humlan på scenen än i den miljö vi delar hon och jag.

När man lär dans eller dansar tvingas man vara i det som är. Rörelsens bundenhet till nuet som Merleau-Ponty beskriver ovan kräver det. Man måste vara på alla sätt närvarande för att kunna lära dans, för att ta emot och förvalta rörelse eller skapa nytt. Att vara så öppen som det krävs för att kunna ta emot gör individen sårbar. Jag påminns om att Arendt menar att tänkandet distanserar och på så vis skyddar ju tänkandet individen. Distansen som fjärrar mig från det jag tänker kring, skyddar mig också från det direkta och nakna. Men att tänka i en arendtsk kontext medan man dansar är inte fruktbart enligt min erfarenhet. Reflektion i förhållande till mitt dansande är en förutsättning för att ett fortsatt konstnärligt arbete skall bli meningsbärande, men om en (två-i-en) reflektionen smyger sig på mig då jag är mitt i görandet kan det få katastrofala följder. Om jag plötsligt står bredvid mig själv och iakttar när jag dansar på scenen och i värsta fall ställer mig bredvid och iakttar den som iakttar brukar det hända mig som hände Disa. Jag vill plötsligt för mycket, slutar vara uppmärksam på det som *är* och försöker dansa för att iakttagarna skall bli nöjda. Mitt eget utrymme i förhållande till

²⁸ Hannah Arendt, ”Tänkande och Moraliska överväganden”, *Tanke känsla identitet*, Ulla M. Holm, Eva Mark, Annika Persson, red. (Göteborg 1997) s. 67.

²⁹ Maurice Merleau-Ponty, *Kroppens fenomenologi* (Göteborg) s. 103.

publiken försvinner. Dansaren och pedagogen Annika Notér-Hooshidar beskriver utrymmet runt dansaren på följande vis:

[...] ett mellanrum, ett tolkningsutrymme, det som är deras eget [...]. I de mellanrummen finns möjlighet att manifesteras den längtan och det behov som driver dansaren vidare, i de mellanrummen kan dansaren skapa en självständighet och en tydlig identitet som konstnär.³⁰

I det mellanrummet ryms naturligtvis en reflexivitet - en lyhördhet som ger frihet att framföra dansen på det ena eller andra sättet utifrån den tolkning dansaren gör - som är viktig. Men det är inte den utan det Arendtska tänkandet som är faran här. Om jag under tiden jag dansar börjar tänka och vill för mycket, om mellanrummet försvinner och jag blir medveten om mig själv i situationen så övergår det i dansen som borde vara kontroll och inlevelse till att bli obehärskat och utlevande.

Men är inte flamenco utlevande frågar sig kanske en och annan läsare? Det självförbrännande, intensivt pulserande uttrycket kan väl inte kallas kontrollerat? Som jag ser det är det faktiskt så. Flamenco rymmer en otrolig styrka, en obändig livskraft som ibland får lite lösare tyglar. Men mest av allt är den dynamisk. Spännvidden i dynamiken går från kontemplativt och dröjande till suggestivt och fartfyllt. Flamenco kan viska eller ryta, smeka eller klösa. Den kan vara vacker eller grotesk, sorgsen eller sprudlande av glädje. Utan kontroll går det inte att bygga denna dynamik, då blir flamenco bara en jämntjock ointressant räcka av upprepningar. Man behöver mellanrummet för att upprätthålla kontrollen så att man kan vara fri i sitt utövande, sitt konstnärskap.

Vidare i praktiken

Dilemmat

Vad i beskrivningen av uppställningen är ett dilemma för mig? Det är ju en alldeles normal situation på många sätt. Kursplanen för danspedagogutbildningen föreskriver att studenterna skall kunna dansa solo eftersom flamenco är en solistisk dansform. Hur de gör det är en av de saker jag har att bedöma när jag sätter betyg. Vid vilken tidpunkt under året detta moment görs kan jag till viss del påverka, men inte helt eftersom jag måste hinna med

³⁰ Annika Notér Hooshidar, "Mellanrum", *Reflektionens gestalt*, Kristina Fjelkestam red. (Stockholm 2009) s. 118.

utvecklingssamtal före kollegium och betygssättning. Det ideala vore förstås att ha obegränsat med tid och kunna ge studenterna möjlighet att dansa upp vid olika tillfällen beroende på när de är redo för det, men högskolan fungerar inte på det sättet. Trots att det finns vissa konflikter inbyggda i hur arbetet med studenterna måste anpassas till kursplaner och mål så är det inte de kompromisserna som är mitt huvudsakliga dilemma. Nej, det som oroar mig är annat, som ligger dolt i lager av egna erfarenheter. Jag tror det delvis består av min egen identifikation med studenternas utsatthet, att de ofta är så oskyddade för att de, som jag påpekat tidigare, hela tiden tvingas vara så öppna. Vidare är traditionen i hur en dansstudent fostras ganska sträng och mycket krävande både fysiskt och mentalt. Jag vill inte vara en lärare som oreflekterat för denna stränga tradition vidare, som kräver att studenterna skall betala i svett.³¹ Ett av mina mål med undervisningen är att de skall bli självständiga subjekt i sitt eget dansande bland annat för att inte heller de skall föra vidare några traditioner oreflekterat. Men jag kan inte *fostra* dem till självständighet. Om självständighet är målet måste jag på något vis lämna studenterna, eller snarare få dem att lämna mig. Inte rent fysiskt, jag vill ju fortsätta undervisa dem, det är deras bild av sig själva de måste förändra. På olika sätt försöker jag putta dem bit för bit mot självständighetens vattenbryn tills deras enda utväg är att stiga ut i vattnet och simma och förhoppningsvis upptäcka hur bra vattnet bär dem. Studenterna är olika villiga att låta sig puttas. En del springer glatt mot vattnet när de förstår att det är det jag förväntar mig av dem. Någon enstaka gång har jag undervisat någon som guppat omkring i böljorna från början, men det är mycket ovanligt.

Det händer att jag möter studenter som Disa som vill visa sig duktiga för mig, jag känner igen det för jag ville också visa mig duktig för vissa lärare när jag var student. Viljan att bli sedd och omtyckt och omfattad av lärarens nåd är förmodligen något som alla som varit elev kan känna igen sig i. Vid sidan av själva kunskapsöverförandet strävar jag efter att nå till en ömsesidig relation med mina studenter, alltså att den inte finns bara på mina villkor, men innan jag kan nå dit måste de släppa bilden av mig som den som kan ge dem något de inte kan ge sig själva. Det är klart att jag vill berömma dem när de arbetar bra, men viktigare är att de själva lär sig att känna sig nöjda med sin insats när de varit duktiga. Puttandet, om jag nu skall kalla det så, sker i små steg och handlar mycket om att synliggöra hur de brukar tänka på sig själva och sina prestationer. En uppdansning kan få dem att regrediera och smita förbi mig upp på landbacken igen. En del av oron i händelsen ovan ligger i det, rädslan för att schabbla

³¹ "It costs a lot to be a dancer, and here is where you start paying - in sweat!" En klassisk replik från dansläraren i filmen "Fame". Författarens anmärkning.

bort det i puttandet som är förtroende och som kostar mycket kraft att etablera. Dilemmat stannar inte vid det, det finns också fler aspekter som handlar om kopplingen mellan nuet och framtiden för studenten. Jag vet av egen erfarenhet att dansläraren ofta är en betydelsefull person som kan göra enorma intryck, både positiva och negativa, som varar i evighet. Det är viktigt att *ge* och inte *stjäla* kreativitet, mod och tilltro till den egna förmågan från studenterna men balansgången kan vara svår, det kan räcka med några förflugna ord för att givandet skall upplevas som tagande. Risker att trampa över känns större om jag blir idealiserad varför jag värjer mig mot det eftersom det får mig att känna mig obekvämt och olustigt. När jag upptäckte att Disa dansade för min skull kändes det som ett nederlag, jag hade gjort en missbedömning. Jag hade övergivit henne innan hon haft möjlighet att välja att lämna mig. Jag såg inte hennes behov av mig som förebild i min iver att hasta vidare till nästa fas i relationen, den ömsesidiga där jag är bekväm.

För att bättre beskriva varför det med åren har blivit viktigare och viktigare för mig att putta studenterna till självständighet måste jag berätta om mitt skrå och jag gör det i en lätt schabloniserad form för att det skall bli tydligt. Arbetet som danspedagog är ett kreativt, inspirerande jobb som innebär att man träffar många människor och att man tillsammans med dessa människor utvecklar kropp och själ i en konstnärlig/estetisk kontext på ett lustfyllt sätt. Vare sig det är barn eller vuxna man möter så är förståelsen hos danspedagogen att undervisningen skall vara något uppbyggande och att konstformen i sig bär något som är angeläget att ta del av för alla människor. Rent konkret kan arbetsplatsen vara en grundskola, ett estetiskt program, en kulturskola, ett studieförbund eller en privat dansskola. Det är inte ovanligt att danspedagogen har flera arbetsgivare, lika många som veckodagarna i vissa fall. Om personen arbetar i en mindre stad som den enda danspedagogen på orten innebär det att vara ensam på flera sätt. Den egna träningen, skapandet av både lektioner, koreografier och diskussion om dansfrågor på orten måste pedagogen driva själv vilket kan bli ganska slitsamt. Jobbar personen dessutom i flera olika skolformer innebär det fler forum att lyfta dansfrågorna i. Om det hos danspedagogen i en sådan situation finns en vana att tänka; den som skall bekräfta värdet av det jag gör är någon annan än jag själv, töms vederbörandes reserver av kraft och motivation kanske alltför fort och i onödan. Jag menar inte att jag tror att man om man tränar sig kan vara utan andra människors uppskattning. Alla behöver få höra att de är duktiga, men i en yrkeskontext så är ju danspedagogen i många fall den högsta auktoriteten inom sitt område och behöver således kunna vara nöjd med sitt arbete själv. Det finns helt enkelt ingen "fröken" som kan säga "bra jobbat" längre.

Dansa solo

Flamenco är traditionellt en solistisk dansform. Man kan i vissa av flamencons stilar vara fler dansare på scenen, men de utgör undantagen. Dansundervisning däremot genomförs nästan alltid i grupp. Det hör till ovanligheterna att man helt ensam tillsammans med en musiker framför en hel dans. Studenterna som kommer till Danshögskolan har alltså i allmänhet ganska små om ens några erfarenheter av att dansa solistiskt. I kursplanen för flamencoträningen för årskurs 2 på Danspedagogutbildningen står under lärandemålen i kolumnen för färdighet och förmåga bland annat följande.

Efter avslutad kurs:

- Har studenten utvecklat förmåga till gestaltning och interpretation av flamencons olika uttryck, dynamik och rörelsevokabulär.
- Förmår studenten att solistiskt framföra längre koreografi/repertoar med musikalisk och kroppslig säkerhet, stilkänsla och dynamisk variation.³²

Att få studenterna att genomföra ovanstående kräver mer än att lära en grupp dansbegåvade unga människor en koreografi som de sedan framför en och en. Glappet från att dansa i grupp till att solistiskt framföra en längre koreografi med musikalisk och kroppslig säkerhet kan vara ganska stort. När de står själva på golvet kan materialet som strax innan satt hur bra som helst plötsligt flyga sin kos och lämna studenten med ett tjutande hål i huvudet. För att dansa solo måste man ju våga så mycket. Våga ta plats, våga lita på att man kommer ihåg vad man skall göra, våga vara bra. Bra och självlysande och kanske rent av sticka ut. Även om stämningen i gruppen är bra, så har varje individ sitt eget sätt att tampas med utmaningar och den enorma kraftansamling som krävs för att våga frigöra ibland andra, kanske oönskade, reaktioner som kan ta sig alla möjliga uttryck. Med det i åtanke vill jag att solodansandet skall vila på tillit, en ganska naiv önskan kan tyckas men det är en övertygelse framvaskad under mitt dansande liv. Tillit är en *förutsättning* för konstnärlig dansutveckling. Man kan inte spänna bågen och anta utmaningen om man inte kan lita på att allt kommer att vara bra efteråt även om man gör ett magplask. När en förtroendefull stämning finns i gruppen kan magiska saker hända. Den utforskande delen i det konstnärliga uttrycket är enormt viktig och nås enklast genom nämnda tillit. När tilliten finns kan det hooshidarska mellanrummet byggas. Att i utforskandet förmå att följa en inslagen väg så långt den räcker är något som kännetecknar en riktigt stor danskonstnär.

³² Kursplan Danshögskolan Flamenco 2 (DP) / DP 49 Fastställd av utbildningsnämnden 20070816. Reviderad 20080805

Att skapa ett gott och tillitsfullt arbetsklimat ser jag som mitt ansvar först och främst även om studenterna måste vara med på noterna och hjälpa varandra i det. Ibland går det lättare och då rullar undervisningen som på räls, ibland går det inte alls. Jag undervisade en gång en student som jag verkligen jobbade för att nå, men jag upplevde det som att alla mina ansträngningar för att hon skulle känna sig bekväm och hinna andas fick motsatt effekt. Trots att uppgifterna var begränsade och att hennes kamrater visade henne värme och jag försökte vara tydlig med att alla resultat var önskvärda resultat så låste hon sig mer och mer. Jag var till slut knappt förevisande alls för att inte störa det som eventuellt skulle tänkas ligga och gro i henne. Hon antog alla uppgifter jag lade på henne och kämpade på men var fast i ett pågående reflekterande stora delar av tiden och pratade ideligen om vad hon var dålig på och vad som var svårt. Hennes medvetande var inte med kroppen utan med tanken. Jag blev mer och mer desperat vilket naturligtvis inte hjälpte och när terminen var slut hade hon ännu inte hunnit våga, hon dansade solo men det var inte med kroppslig och musikalisk säkerhet, långt därifrån.

Bea däremot som inte riktigt var redo att dansa ensam på uppdansningen gjorde enorma framsteg efter den där första solodansen. Hon som haft det kämpigt med att komma ihåg, som inte vågat lita på sig själv fick en enorm skjuts då hon förstod att allt redan fanns färdigt i henne fast hon själv inte sett det. Hon gav sig verkligen hän och ju mer hon vågade låta kroppen ta för sig i dansandet desto mer utvecklades hon.

Att utveckla det personliga

På sommarhalvåret ägnar jag mig med stor förtjusning åt den trädgård som omger min sommarstuga. Jag älskar att vara i den och följa den under årets alla faser. Odlandet går lite olika bra. Vissa saker tar sig, annat kommer aldrig upp eller så kommer det inte förrän året därpå. Plötsligt spirar något som självsått sig och som jag kanske inte vet namnet på. Att arbeta med studenterna i syfte att de skall utveckla sitt personliga uttryck är lite grand samma sak. Man måste finnas till hands för att hänga med och när något verkar ta sig måste man vara uppmärksam och ge det vatten och näring och kanske stöd att klättra på. Vissa saker jag arbetar med kanske behöver längre tid för att gro och kommer inte att utvecklas förrän längre fram då studenterna inte längre undervisas av mig, annat jag gör faller som blöta höstlöv rakt ner i glömskan och utvecklas inte till något. I trädgården vet jag aldrig år från år var dillen skall trivas så jag strör ut frön lite här och där. Med studenterna vet jag i början inte vad just de här individerna kommer att behöva för att komma igång med det egna utforskandet och jag

gör på samma sätt där. Prövar lite olika ingångar och ser vad som verkar fungera att ta avstamp i. När jag beskriver vad jag gör på det här sättet låter det ganska ostrukturerat och lite godtyckligt. Har jag alls någon plan eller metod kan man undra? Min metod är att jag har ett kluster eller en yta av möjliga öppningar och vägar till hur arbetet skulle kunna inledas och fortskrida tillhands.³³ Vad jag griper efter i klustret känns när jag gör det alldeles självklart, men det blir sällan i den ordning jag tänkt innan. När vi går in i arbetet så uppslukas jag av processens skeende. Jag börjar övningen med något jag planerat och sedan litar jag till min intuition. I de ögonblicken kan jag både känna igen Larssons beskrivning av intuitionen som en högre form av vetande och Aristoteles av praktisk insikt eller urskillning. Jag *ser* hur jag skall fortsätta.

Utgångspunkten är att studenterna till att börja med skall utforska det egna dansandet utifrån dansens grundpelare tid, kraft och rum. Det är så vi inom dansvärlden oftast definierar dans. Rörelse i förhållande till tid, kraft och rum. Vi börjar med att utforska vad som händer när vi riktar vårt medvetande mot dessa faktorer en i taget. Hur påverkas rörelsen av att vi arbetar med en tidslig aspekt? Hur känns det att göra samma rörelse i olika tempo och hur påverkar det flamencons estetik? Går det ens att känna att det är flamenco om en rörelse som i vanliga fall utförs långsamt plötsligt går snabbt? Vi övergår sedan till att blanda de tre beståndsdelarna på olika sätt för att i nästa steg lägga till olika andra kriterier som kan handla om att musicera eller att pröva dynamiska förändringar på olika sätt. Vi utforskar om vi kan synliggöra gränserna för estetiken, för rytmiken eller för vad det nu är vi har i fokus. Ett utforskande arbete som detta innehåller mängder av improvisatoriska moment och improvisation är en form av lek. Inte fri lek utan en lek inom ramar för att inte skapa otrygghet i sökandet efter det egna.

I *Sanning och metod* skriver filosofen Hans-Georg Gadamer om konstverkets ontologi. Han tar där upp begreppet *Spiel* som på svenska översätts till både lek och spel.

Spelets väsen har en speciell förbindelse till det allvarliga, som inte bara är spelets 'ändamål'. Man spelar som Aristotelse säger, 'för att koppla av'. Viktigare är att ett säreget, ja heligt allvar är nedlagt i själva spelandet. Ändå är alla förbindelser till den verksamhet och omsorg, som bestämmer tillvarons ändamål, inte rätt och slätt försvunna, men på ett speciellt sätt satta inom parentes.³⁴

³³ Jonna Bornemark talade vid en föreläsning på Södertörns högskola HT-09 om en yta där tankar och idéer kan ligga fritt, som inte förutsätter ett linjärt tänkande eller att tankar ligger i lager på varandra. Författarens anmärkning.

³⁴ Hans-Georg Gadamer, *Sanning och metod i urval* översättning Arne Melberg (Göteborg 1997) s. 79.

Det utforskande arbete jag gör med studenterna - leken - kräver allvar, men måste också vara lustfyllt. Jag upplever att vi just där och då sätter ytterligare en parentes kring vardagen. Att ägna sig åt dans som konstform är att sätta parentes runt vardagen som helhet; den vi delar med alla utanför dansens praktiker. Men att utforska förutsättningarna för flamencons estetik på detta sätt för att hitta vägen till ett personligt uttryck är i någon bemärkelse att sätta parentes runt det som är danskonstens vardag.

På sätt och vis är jag som lärare del i leken, min roll är att jag ger impulser till förändringar för det givna. I den här undervisningen förevisar jag ingenting. Jag ser och känner, känner och ser. Jag måste göra avvägningar inför varje moment och anpassa fortsättningen så långt det är möjligt, vara uppmärksam på vad jag ser så att jag inte skyndar på och hastar förbi det som behöver tid eller dröjer kvar i något som är en återvändsgränd. Det är den praktiska kunnigheten - fronesis - jag använder i den processen och trots att jag agerar väldigt lite använder jag min urskillning. Jag ger uppgifter och förutsättningarna. Uppmanar till lek och låter det ske. Frågar många frågor som jag inte vill ha muntligt svar på egentligen; deras syfte är att utveckla den pågående processen. Jag gör måhända det som Gadamer menar är den filosofiska hermeneutikens uppgift "[...] att gå tillbaka till de bakomliggande frågorna för att förstå utsagor [...]"³⁵ Där dansen skulle vara utsagan och utforskandet skulle vara frågorna som bekräftar den.

Oss emellan

Relationen

Hur ser då relationen mellan mig och studenterna ut? Disa och jag har olika behov av vår relation, olika ingång och olika förväntningar på den. Men vi vet också båda att jag är läraren hon är studenten. Jag sätter betyg och har makt och hon är i en beroendeställning gentemot mig i det hänseendet. Hon har ett annat slags makt. Om hon skulle vara missnöjd med mitt arbete så kan hon genom sitt sätt att vara starkt påverka stämningen i gruppen, eller så kan hon via prefekten eller elevkåren göra min tillvaro besvärlig och olustig. Vi vet båda dessa saker men det är inte vår utgångspunkt då vi möts. Vi vill nå varandra och det är den absolut vanligaste utgångspunkten mellan en student och en lärare på en professionell dansutbildning. Tillit är viktig, utan den ingen konstnärlig utveckling. Pedagogen och studenten i ömsesidig

³⁵ Hans-Georg Gadamer, *Förnuftet i vetenskapens tidsålder* (Göteborg 1988) s. 76.

respekt utan maktspel och prestige är naturligtvis ett ideal som är lika utopiskt som alla ideal, men i de flesta fall ett mål.

Jag vill i mitt förhållande till studenterna, som jag redan skrivit, ha en ömsesidig relation. Jag lärde mig häromsistens av en kurskamrat som är gruppterapeut, att målet för terapeuten i förhållande till gruppen är att gå från att vara ledare *för* gruppen till att vara ledare *i* gruppen. Det måste vara det ideala ledarskapet i alla typer av grupper, men det går inte att börja där. När en ny grupp formas måste ledaren etableras och som danspedagog blir man i det skedet ofta beundrad och idealiserad. För en del danspedagoger är det den härligaste tiden med en grupp. Den varar olika länge, på en professionell utbildning är den tack och lov ganska kort. Tack och lov säger jag för jag känner mig som jag nämnt tidigare obekvämt i den situationen. Jag förstår visserligen att studenten kan ha behov av att idealisera sin lärare för att sedan kunna lämna vederbörande och när jag tänker efter idealiserade också jag ett par lärare under min utbildningstid. När det gäller mig själv som lärare har jag svårt att hantera det. Det är som om den idealiserade bilden av mig ställer sig i vägen för mig.

Det går inte att avstå ledarskapet eftersom alla grupper behöver en ledare för att det skall bli arbetsro. Jag *vill* inte heller avstå ledarskapet men det ledarskap jag har användning för i en pedagogisk kontext är ett individ- och situationsanpassat ledarskap som inte är helt vanligt i dansundervisning och som studenterna därför är ovana vid att förhålla sig till. Vi behöver därför en invänjningsperiod som brukar ta några veckor i anspråk när jag visar hur jag vill jobba. Historiskt sett har danspedagogen ofta varit riktigt auktoritär men så är det glädjande nog inte längre. Betydligt mjukare, mer lyssnande och demokratisk är dagens danspedagog, men ofta lite klåfingrig om uttrycket tillåts. Läger sig i allt, säkert i en uppriktig önskan om att hjälpa till, vara tydlig och omhändertagande.

För mig är det viktigt att ha ett visst avstånd mellan mig och studenterna. Detta utrymme behövs för att jag och de skall ha rörelsefrihet i arbetet. Vi kan inte klänga på varandra om vi skall få något gjort. Som elev var jag likadan, jag tyckte bäst om de lärare som gav mig utrymme.

Tina: - Efter snurren, hur tar du ner armen?

Jag: - Armen? Tja, det vet jag inte.

Tina: -?!

Jag: - Hur gör du själv?

Tina: - Jag får inte ner den, den fastnar liksom där uppe. När du kommer fram är din arm redan nere ju! Hur gör du?

Jag: - Gör en gång, får jag se.

Tina: - visar.

Jag: - Det ser bra ut när din arm är kvar efter snurren. Kan du inte prova att accentuera första steget efter så hinner armen kanske ikapp?

Att göra plats, ge utrymme, manifesterar sig på många olika sätt under lektionen. Det sker i stort som i smått. Att jag inte har alla svar är något jag är tydlig med. Om studenterna frågar hur blicken skall vara eller hur armens väg är eller om rörelsen är skarp eller mjuk så kan det vara så att jag planerat hur jag vill att det skall vara, eller så har jag inte gjort det. Har jag inte bestämt och lämnar saker och ting så öppna som i exemplet ovan kan det i början skapa förvirring och frustration hos studenterna. Efter en tid blir de emellertid, enligt min erfarenhet, vana vid att gå till sig själva och söka svar om inte jag explicit säger hur rörelsen skall utföras. Det är viktigt att jag ser studenterna och ger dem stöd i den processen för om de genom bekräftelse får uppleva att deras sätt att utföra en rörelse på är lika gott som mitt, eller någon annans, kan det föra med sig att de utvecklas enormt.

Jag brukar fråga gruppen hur de vill göra med upplägget av övandet och ofta får jag olika svar. De har olika behov. Om möjlighet finns får de då göra på olika sätt. En person vill öva på en specifik del av övningen, en annan vill göra helheten direkt. Då övar jag med den som vill öva medan de andra dricker lite och sedan gör vi helheten. Det är en viktig del i att bli självständig, att känna efter vilka behov man har och sedan faktiskt få följa den känslan utan onödiga kompromisser eller krångel. Att ge dem utrymme handlar också om att jag inte behöver värdera allt de gör högt hela tiden, en annan danspedagogovana. Jag försöker säga jaha, tack eller jajamensan efter avslutade övningar och improvisationer. Behöver jag uppmuntra vill jag säga att *arbetet* var spännande, intressant eller roligt att ta del av, inte att det som framfördes var bra eller fint. När jag väl berömmar, för det gör jag också, börjar jag oftast med att fråga om de själva är nöjda innan jag öser på.

Om jag är subjekt i min egen träning har jag också ansvar. För att axla ett ansvar krävs mod. Det ger också en frihet, och för att våga ta emot friheten krävs ännu mera mod. Att själv sätta upp mål, dra gränser, kräva mer och vara nöjd är otroligt svårt och tillika ganska otäckt, men nödvändigt. Jag kan inte dansa för någon annans skull eller genom någon annan, inte träna att

någon annan skall... (bli nöjd, glad eller imponerad) Jag måste kunna separera mig från andras omdömen och ge av mig själv men inte *bli* en prestation.

Som jag redan nämnt kan jag inte fostra studenterna att bli självständiga, *de* måste vilja lämna. Trots att det är min uppriktiga önskan att de skall bli självständiga subjekt vet jag att det för dem blir både lättare och tyngre den dagen de når fram till det. De blir friare, starkare och ensammare. Jag tror att min orosvarelse finner näring i den vanmakt jag upplever av att faktiskt inte kunna påverka just någonting av det som är det viktiga i de lärdomarna. Jag sätter igång processer och sedan kan jag egentligen bara åse studenternas kämpande. Går det så går det. Naturligtvis utgör vårt gemensamma arbete en förberedelse, men när de väl når vattenbrynet som jag puttar dem mot och väljer att simma iväg och målet uppfylls, så oroar jag mig ändå över deras välbefinnande och hur det skall gå för dem. Jag är som en förälder som på samma gång vill slippa ha sina vuxna barn boende hemma och som ständigt oroar sig för att de skall ta väl hand om sig. Jag vill inte att de skall känna sig ensamma i betydelsen övergivna. På ett personligt känslomässigt plan vill jag att de skall känna att jag fortfarande bryr mig om dem, precis som en förälder, men jag skattar utrymmet mellan oss högre eftersom det springer ur en pedagogisk övertygelse. Dubbelheten jag upplever då jag jobbar mot mitt pedagogiska credo finns hela tiden närvarande. Oron jag bär är kopplad till den osäkerhetsfaktor som ligger i hela situationen. Tolkar jag studenterna rätt, som med Bea, eller fel som med Disa? Jag kan inte heller alltid vara säker på om studenterna är ärliga mot sig själva och mig i förhållande till sin egen självständighet. De vill kanske, som Disa, ge sken av att de klarar sig bra för att de vet att det hos mig bor en förväntan att det är mot självständighet vi är på väg. Att våga kräver mod, men att erkänna att man inte vågar eller behöver hjälp kräver också mod. Det jag måste vara uppmärksam på är att låta de studenterna som har behov av stöd komma så nära mig som de själva vill då de prövas. Omsorgen om dem finns ju i mig och jag ser ingen mening med att vara snål med stöd och bekräftelse, men det finns ett visst mått av manövrerande kring avvägningen av att visa tillit och mildhet och ibland, som med Disa, gör jag missbedömningar.

...och till musikern

Att dans ackompanjeras av musik är en självklarhet. Under hela den moderna dansundervisningens framväxt på 1900-talet fanns en musiker vid pedagogens sida. Att dansstudenten lär sig oerhört mycket om *dans* genom att arbeta till musik framförd av en människa som skapar musiken i samklang med det som övas är för de flesta inom dansvärlden

en sanning, för andra är musikern en onödig kostnad. Tyvärr har förespråkare för det senare argumentet vunnit mer och mer mark de senaste åren på dansskolor runt om hela Europa. På Danshögskolan har man, trots att fåkunniga sparrivrare talar med allt högre röst, fortfarande musiker som spelar på danslektionerna. På mina klasser spelar således en flamencogitarrist. Dansen och musiken i flamenco delar samma rot, och det skulle vara omöjligt att lära sig en så komplex dansform utan en skicklig musiker som både beledsagar och styr övandet. En skicklig dansare kan förvisso beledsaga en oerfaren musiker för kommunikationen går åt bägge håll, men till att spela på danslektioner behövs de bästa musikerna. Jag och gitarristen har samarbetat länge, vi känner varandra mycket väl och vår kommunikation är till stora delar ordlös. Jag ber ibland om hjälp under lektionerna och han lägger sig i min undervisning när han tycker att jag är otydlig eller hoppar över något viktigt. Det finns en uppriktig lojalitet, respekt och samhörighet som fundament i samarbetet mellan oss. Hans egen starka kärlek till, och djupa kunskap om och i flamenco engagerar och inspirerar både studenterna och mig.

En musiker påverkar danslektionerna på alla tänkbara sätt. Energi, lyhördhet, leklust och inlevelseförmåga är egenskaper som kännetecknar en god dansackompanjatör. Utan dessa egenskaper blir det tungt att både undervisa och att lära. Musikerns skicklighet att spela till dans manifesterar sig inte bara i om han eller hon kan spela vackert och i tempo. En musikers praktiska kunskap i den situationen omfattar kunskap om dansstilens speciella behov och blick för rörelsernas karaktär; hur musiken kan hjälpa dansen kort sagt. Musikern måste förstå dansens väsen och kunna minnas rörelse och vilken hjälp dansaren behöver för att kunna utveckla rörelsen på bästa sätt.

Utvecklingssamtalen

Eftersom min praktik som jag tidigare nämnt är en mellanmännisklig syssla så är relationen mellan mig och studenterna mycket viktig. Med det i hågkomst kan det tyckas märkligt att jag efter 20 år i yrket någonsin blir förvånad över de situationer jag hamnar i med studenterna. Kroppen avslöjar ju allt om hur en människa mår/är/känner sig, är inte det en vederhäftig sanning? Dansarens disciplinerade förhållande till sin kropp i dansen tror jag kan vara en nyckel i att förstå hur svårt det kan vara att verkligen se människan i dansstudenten. Likväl som dansaren övas i att vara uttrycksfull i rörelse tränas samtidigt det eget upplevda känslouttrycket bort. Paradoxalt kanske, men sant. Till danslektionen skall man inte ta med sig sina privata sorger och bekymmer, det är en underförstådd outtalad överenskommelse på en professionell utbildning. Det fungerar naturligtvis inte fullt ut men jag upplever att de

flesta i ren självbevaringsdrift försöker att lämna så mycket som möjligt av det privata utanför salen eftersom det kostar på att vara öppen på det sätt som krävs, och samtidigt vara exempelvis ledsen. Om riktigt omvälvande saker som dödsfall eller liknande har hänt går det knappast och då är det viktigt att gruppen och läraren får veta, eftersom en persons känsloläge kan påverka stämningen i gruppen starkt. Flamenco bär också i sitt väsen en sorgsenhet som kan vara svår att vara i när en egen stark sorg är central i ens liv.

Om danslektionen känslomässigt mest präglas av en viss behärskning så kan utvecklingssamtalet bli mycket mer naket. När jag går till dessa möten försöker jag tänka på att använda mig av mina elementära hundägarkunskaper; tung kropp, lugn andning, låg röst. Fungerar lika bra på oroliga studenter som på stressade hundar. Syftet med samtalet är att det skall vara en förlängning av lektionerna, att det skall finnas tid att prata till punkt, tid för frågor och eftertanke. Många studenter är inskolade på att de på utvecklingssamtalet skall få veta vad de är bra på och vad de behöver jobba på. Jag brukar utgå ifrån att studenterna vet sådana saker själva och kan berätta för mig om det på ett mycket klarsynt sätt. En del törstar efter beröm, då ger jag dem det. Några samtal kan bli ganska förtroliga, andra är mer av en rutinmässig koll att allt är ok. Även om jag vet att samtalssituationen lägger annat i dagen än lektionerna gör så bjöd uppföljningen av uppdansningen ovan på mer överraskningar än vanligt. Agnes uppfattade jag på lektionerna som en glad och vänlig person. Hon var jordnära, hade lite av en klassmamma-roll och tog på sig ansvar för både det ena och det andra. Agnes grät nästan hela utvecklingssamtalet. Jag frågade hur hon tyckte det gick för henne och sedan var det klippt. Hon grät för att flamenco var så underbart, att det var så härligt att känna allt det där hon kände när hon hörde musiken. Hon grät för att jag var "så brutalt ärlig". Jag tolkade det som något positivt. Hon grät för att hon längtade och ville mer än hon förmådde. Jag blev först rådvill eftersom jag var totalt oförberedd på denna reaktion och sedan försökte jag vara uppmuntrande och kärleksfull men kände mig mest valhänt. När jag tänker på det idag funderar jag på om Agnes omdöme om flamenco som något viktigt i den här situationen projicerades på mig som lärare. Trots att min övergripande ambition är att studenterna skall vara subjekt, blev det i denna situation helt tokigt. Ju mer jag försökte trösta och avdramatisera ju mer bekräftade Agnes mig. Jag blev subjekt i detta samtal för jag var enligt Agnes så fantastisk på det ena och andra viset. Simone de Beauvoir skriver i inledningen till sin bok "Det andra könet" följande:

Inget subjekt ser sig omedelbart och spontant som det oväsentliga; det är inte den Andre som genom att definiera sig själv som den Andre definierar den Ene; hon eller han framställs av den Ene som den Andre när denne hävdar sig som den Ene.³⁶

Jag vet inte vad jag skulle gjort eller sagt för att för att hjälpa Agnes att definiera sig själv som den Ene i den här situationen, eller var det redan försent? Var utvecklingssamtalet egentligen kvittot på att jag missuppfattat Agnes långt tidigare? Jag försöker etablera ett avstånd eller utrymme till studenterna som jag tror är nyttigt i en pedagogisk kontext men Agnes hade kanske precis som Disa behövt mycket mer närhet och bekräftelse. Eller så var situationen en helt annan, en som har med puttandet att göra. Precis som den unga vuxna som snart skall lämna föräldrarna väckte situationen en stunds sorg hos Agnes för att saker och ting aldrig mer skulle bli desamma efter att hon lämnat mig och klivit ut i vattnet. Kanske grät hon av andra skäl eller för att hon helt enkelt behövde gråta.

Med Disa var jag rustad, samtalet skulle kräva lyhördhet, värme och tydlighet från mig. Men hur mycket och vad mer? Jag hade ägnat en del tid åt att fundera över uppdansningstillfället och Disas avvaktande hållning efteråt gnisslade lite i mig. Hon hade hela terminen visat en självständig attityd och jag som efterlyste självständighet lyckades inte se människan i studenten med Disa. Jag såg inte hennes behov av mig. Efter uppdansningen hade jag omvärderat min bild och tänkte inför samtalet på henne som en blandning av våghalsig och envis.

Efter några inledande fraser av samtalet frågade jag Disa hur hon tyckte att det gick för henne. Hon tog först upp lite önskemål om upplägget på lektionerna, sedan kritiserade hon mig lite, vilket kändes alldeles förväntat i sammanhanget. Jag stod emellertid på mig och frågade vad *hon* tyckte om sin egen process och efter lite muttrande om något hon var dålig på så nämnde hon några saker som hon var nöjd med och som hon tyckte att hon utvecklat. När jag höll med henne var det som om något smälte. Det trumpna uttrycket släppte och vi hade ett gott samtal om vem man dansar för och vem som skall vara nöjd med ens prestationer. Eftersom vi lyckades nå en ömsesidighet i resten av samtalet så passade jag på att dra fram en annan av mina käpphästar som rör det faktum att de negativa känslorna man släpper fram på lektionen är negativa främst för en själv. Jag underströk att det är helt i sin ordning för min del om hon tycker att hon behöver skrika och förbanna emellanåt, jag är inte särskilt lättskrämd och kan ta

³⁶ Simone de Beauvoir, *Det andra könet* (1949) s. 5.

det, men att hon skall vara uppmärksam på vad det gör med henne själv. Min erfarenhet är att man är sin egen fiende i de ögonblicken. Ilskan över det egna tillkortakommandet drar ner motivationen och koncentrationen. Energin går åt till kraften i utspelet. Ingenting blir meningsbärande, allt blir bara plågsamt och frustrerande. Jag skall inte säga att Disa blev som förbytt efter samtalet, men jag märkte att hon den närmaste tiden prövade om jag hade rätt genom att försöka tillämpa det vi talat om. Hon blev på något vis mer kärleksfull mot sig själv.

Förebilder

I början av denna text undrar jag om mina egna lärare visste att de var förebilder för mig, inte bara i en danskontext, utan också som människor. Den lärare jag är idag svarar ja på den frågan. Jag vet att jag gör intryck på studenterna jag möter, vare sig de gillar mig eller ej och för några är jag betydelsefull som människa. Att det är så händer att jag får veta när studenterna lämnat Danshögskolan. Då, när vi möts igen, nu som kollegor, kan uppskattning, eller ursäkter för den delen, framföras till mig som bevis på det. Under utbildningen händer så otroligt mycket under förhållandevis kort tid och jag kan tänka mig att många i efterhand, då de får mer distans till utbildningstiden, kan få insikter om samband de inte kunnat ta till sig tidigare. Då framträder måhända också förståelsen för människan i läraren. Det viktigaste jag lärt mig av en av mina egna förebilder är att visa tillit till studenterna när de har det motigt på olika sätt eller när modet sviker dem. Jag förstod inte hur viktigt det var när jag var student själv eftersom jag var så van att bli bemött på annat vis. Att läraren visade mig tillit kändes mest ovant, men bra. Med tiden förstod jag emellertid vilken gåva det är att jag fått erfa det.

Livets stora

Valet

Att välja dans som yrke är ett stort val. Många som antas till Danshögskolan talar vid antagningsproven om sin dans som något som är roligt. Även om dansen innehåller mycket livsglädje och positiv kraft så är valet att bli professionell inom någon av dansens discipliner ett val som görs för att ett eget behov finns. Marta Nussbaum försvara i sin essä "Emotioner som värdeomdömen" tesen att emotioner anknyter till "[...] viktiga känslomässiga band genom vilka en person definierar sitt liv".³⁷ Om jag skall generalisera lite så tror jag att de

³⁷ Marta Nussbaum, "Emotioner som värdeomdömen", *Tanke känsla identitet*, Ulla M. Holm, Eva Mark, Annika Persson, red. (Göteborg 1997) s. 200.

flesta som går på Danshögskolan har ett behov av dans som Nussbaum säkert skulle kunna omfatta med sin tes. Nussbaum försvarar sin teori mot ett motstånd som består av tankar om att emotioner skulle vara "icke-resonerande rörelser" eller en djurisk kvarleva hos människan, kroppslig och därmed ointelligent.³⁸ Det som drar unga människor till konsten, som får dem att lägga sitt liv på något som har så många osäkra faktorer att förhålla sig till är helt säkert ett emotionellt engagemang. Inget i det är icke resonerande eller djuriskt. Det är något de *måste* göra för att blomstra men när de talar om dans som roligt blir jag osäker på om de själva vet om och är medvetna om denna starka emotionella bindning. Nussbaum talar i sin text om "bakgrundsemotioner", det som färgar livet med en känsla eller stämning.³⁹ Ett exempel på det kan vara; om min familj mår bra ger det mig en bakgrundsglädje. Bakgrundsemotioner kan vara medvetna eller omedvetna. Jag tänker att bakgrundsemotionen är omedveten hos dem som talar om dans som något som rätt och slätt är roligt. De känner att dans ger en bakgrundsemotion av välbefinnande men talar om det som roligt. Jag är emellertid ganska säker på att de flesta som går på Danshögskolan har en betydligt djupare relation till dansen än så. Dansen är det som blir meningsskapande i deras liv och jag kan hos en del studenter som skadat sig, under rehabiliteringstiden, se att tanken på att inte räcka till dansmässigt eller att av olika skäl bli förhindrad att dansa kan vara en skräck som nästan kan jämföras med dödsångest.

Någon enstaka student jag mött gick i mål när de kom in på Danshögskolan. Att ta sig dit var utmaningen, att fullfölja utbildningen med den utgångspunkten blir svårt för att inte säga omöjligt. Betydligt fler är de som stretat med varje litet delmoment och kämpat mot allt motstånd man kan tänka sig. De är väl rustade för danspedagogens jobb, som på så många olika plan kan kräva uthållighet. För de flesta som examineras har åren på Danshögskolan varit en blandning av med och motgångar. Perioder av att känna sig skör och hudlös och vilja gömma sig har de flesta upplevt men också av att vara frimodig, stark och självlysande.

Jag försöker minnas mitt eget val. Varför blev det dans och varför just flamenco? När jag ser tillbaka på 19-åringen jag var då jag faktiskt valde, leder vägen ännu längre tillbaka. Den leder till mitt personliga ursprung som när det läggs sida vid sida med flamencons historia skapar en bild. Jag upplever att flamenco bildar en asymmetrisk pendang till mitt ursprung. Den närhet jag känner till konstformen är svår att förklara eller beskriva på annat sätt än att

³⁸ Ibid s. 201.

³⁹ Ibid s. 220.

jag känner mig hemma i den. Jag är född i Sverige, men i mina ådror strömmar en centraleuropeisk blodsblandning. Mina anförvanter är mest tyska men den delen av Europa som såg mina föräldrar födas heter idag Tjeckien. Efter andra krigets slut evakuerades alla med tyskt påbrå ut ur Tjeckoslovakien. Med endast 50 kg packning och utan att veta slutdestination fick de börja gå mot gränsen. Det är en av de största etniska rensningarna i Europas historia läste jag någonstans. Europa och världen vred sig i konvulsioner av lidande under krigsåren och tiden efter. Så mycket ondska som slungades fram och åter. Allt detta lidande som tillfogades miljontals människor närde under många år efter kriget en ocean av sorg härbärgerad i de överlevandes hjärtan. Av denna sorg har jag ärvt en skärva.

Generationers sorg är ett begrepp som ibland används i flamenco och jag tycker att det är mycket användbart när man talar om vad barn får med sig från sin uppväxt. Att generationers sorg blivit ett begrepp inom just flamenco är inte svårt att förstå. Flamencons historia är historien om en konstform som blivit till under förtryck och vars ursprungliga funktion var att ge tröst. Den har genom århundradena levt med människorna som behövt den och gör så än idag. Nussbaums emotionsteori kan kanske förklara fenomenet genom att det hos föräldrarna finns en bakgrundsemotion som barnet föds in i och lär sig förstå och känna igen. I generationers sorg-begreppet ligger alltså ett erkännande av barnets förståelse för tidigare generationers vedermödor. En förutsättning för att det skall internaliseras och bli till förståelse är nog att det berättas och talas om händelserna. Så har det varit i min familj i alla fall. Min mamma kom till Sverige när hon var 22 år. Jämfört med hennes liv fram till dess såg mina 22 första år väldigt annorlunda ut. Trots att jag aldrig upplevt någonting som liknar krig och uppbrott kan jag djupt inne i mig på något vis ändå *förstå*. Hans-Georg Gadamer belyser hermeneutikens möjligheter att tolka för att bättre förstå människan bland annat i *Förnuftet i vetenskapens tidsålder*. Hermeneutiken som hos Gadamer är praktisk filosofi börjar i den andra änden, med frågan. Han säger att den filosofiska hermeneutiken "[...] är mer intresserad av frågorna än av svaren." Han fortsätter direkt "Med vad börjar egentligen våra ansträngningar att förstå?"⁴⁰ För att förstå varför jag förstår en ärvd känsla skulle jag behöva vrida den hermeneutiska spiralen baklänges, även om Gadamer inte verkar tycka det är ett konstlat förfarande att alltid "[...] gå tillbaka till de bakomliggande frågorna för att förstå utsagor [...]"⁴¹ Jag är säker på att generationers sorg uppstår mellan föräldrarnas och barnets förståelsehorisonter och att det är en hermeneutisk erfarenhet barnet gör, men vad min

⁴⁰ Hans-Georg Gadamer, *Förnuftet i vetenskapens tidsålder* (Göteborg 1988) s. 75.

⁴¹ Ibid s. 76.

personliga förståelse består av har jag ännu så länge svårt att definiera. Flamenco kan, när den är mig som närmast, i alla hänseenden kännas som en gestaltning av den förståelsen, den blir i de ögonblicken svaret på frågan. Det direkta, tydliga uttrycket i flamenco förmår att hantera det som är livet, både det hudlösa och det självlysande. Vetskapen om den oundvikliga döden. Glädjen och tacksamheten över att vara vid liv. Känslan av att den yttersta glädjen vilar sitt huvud i knät på den yttersta sorgen.

Vad vet jag egentligen om studenterna jag möter och deras personliga bevekelsegrunder till sina livsval? Jag handledde vid ett tillfälle en grupp studenter i deras turnéarbete där de utgick ifrån texter de skrivit själva, om sig själva. Jag satt där på en av de första repetitionerna när en av dem, under tiden som hon satte på sig ett par skor läste inledningen till sin text: ”Jag heter Madeleine, jag har fått mitt namn efter en syster till mig som dog innan jag föddes”.⁴² Andlöshet. Jag förstod precis och inte alls på samma gång. Att leva med eller snarare *i* eller kanske *till* generationers sorg framkallar måhända ett behov för dem som ärvt tyngden av sorgen att uttrycka sig själva, det eget upplevda måste få gestaltas. De behöver träda fram ur skuggan av det som är en annans erfarenhet och det kanske lättast görs i konsten? Måhända kan det som är generationers sorg vara inledningen till många konstnärskap. Behovet att uttrycka sin egen levda kropp och historia.

Etik och mening

Vad är då meningen med alltihop? Frågan kanske verkar drastisk, men jag frågar mig det ganska ofta och jag gör det i förhållande till att använda flamenco som uttryck, till att vara konstnär och till att vara danspedagog. I förhållande till min dansform, flamenco, är det måhända naturligt att fråga sig det. Vad är det för mening med att arbeta med flamenco här i Sverige när konstformen lever i Spanien? Just precis nu har jag en fatalistisk hållning i frågan; flamencon behövde mig därför sökte den upp mig. Och att vara konstnär då? Jag jobbar väldigt lite som dansare numera så frågan är inte högaktuell i den kontexten men för mig, just nu, är konstens mening att få människor att förstå sig själva bättre. Oftare frågar jag mig vad meningen med att vara danspedagog är. Finns det något gott i att vara det?

⁴²”Same, same but different” hette föreställningen som efter genomförd skolturné i Sverige fick representera Danshögskolan på Fontysfestivalen 2008. Författarens anmärkning.

Som Christian Nilsson påpekar i sin essä ”Fronesis och den mänskliga tillvaron” diskuterar Aristoteles kunskapens olika former i en bok om etik. Nilsson menar att ”[...] Aristoteles ger kunskapen en central roll i det han beskriver som målet för etiken: ett lyckligt liv.”⁴³

I boken ”*Etik i arbete med människor*” utvecklar författarna Jan-Olav Henriksen och Arne Johan Vetlesen Aristoteles resonemang om *eudaimonia* - lycka.

Men detta begrepp bör nog förstås som ett *stabilt välbefinnande* och inte som ett flyktigt och ytligt tillstånd. Ett lyckligt eller gott liv är ett liv i gemenskap, harmoni och balans, präglad av klokhet och eftertänksamhet.⁴⁴

Ett lyckligt liv, eller ett gott liv borde alltså vara målet för alla, alltid. Hur vi skall nå dit är Aristoteles tydlig med: genom att utveckla vår dygdighet.

Förträffligheten är alltså en avsiktlig karaktärsinställning, som håller sig till en medelväg med hänsyn till oss själva, fixerad av en sådan tanke som en klok man skulle begagna för att bestämma medelvägen. [...] Därför är den moraliska förträffligheten till sitt väsen [substansen] och i enlighet med definitionen för vad den egentligen är [essensen] en medelväg, men med avseende på det bästa är det en ytterlighet.⁴⁵

En dygd är jämvikten mellan ytterligheter. Mellan feghet och dumdristigheten återfinns dygden mod. Att handla dygdigt är vägen till det goda livet, och för att kunna göra kloka val, ta medelvägen, behöver jag kunna tänka rätt.

Det är då vi behöver *fronesis*. Frågan som *fronesis* har att hantera är således inte *om* vi ska handla eller inte – vi håller alltid redan på att handla, vi står redan i en situation – frågan är *hur* vi ska handla.⁴⁶

Nilsson förklarar hur Aristoteles koppling mellan det goda livet och kunskapssyn är sättet att tänka. Även Gadamer poängterar att *fronesis* är betydelsefull för att utveckla sin dygdighet.

Därför är *phronesis* en ’moralisk dygd’ enligt Aristoteles. Han ser däri inte bara en färdighet (*dynamis*) utan ett bestämt moraliskt Vara, som inte kan existera utanför helheten av ’etiska dygder’ liksom dessa inte kan existera utan *phronesis*.⁴⁷

⁴³ Ibid s. 39

⁴⁴ Jan-Olav Henriksen och Arne Johan Vetlesen, *Etik i arbete med människor* (Studentlitteratur 2001) s. 196.

⁴⁵ Aristoteles, *Den Nikomachiska etiken* (Daidalos, Göteborg 1988) s. 59.

⁴⁶ Christian Nilsson, ”Fronesis och den mänskliga tillvaron”, *Vad är praktisk kunskap?* Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus red. (Stockholm 2009) (Stockholm 2009) s. 48.

⁴⁷ Hans-Georg Gadamer, *Sanning och metod i urval* översättning Arne Melberg (Göteborg 1997) s. 37.

Om jag lyckas med att välja medelvägen och utveckla min dygdighet är det ett sätt att nå det goda livet eftersom dygden inte bara är medlet, det är också målet. ”Utövandet av dygd tillhör självt det goda livet”.⁴⁸ De dygder som var centrala för Aristoteles var enligt Ingela Josefsson: mod, måttfullhet, rättvisa, mildhet och vänskaplighet.⁴⁹

En reflektiv parentes

Mina döttrar går sedan ett antal år tillbaka och rider på en ridskola. Ganska många lördagsförmiddagar har jag suttit vid sidan om ridbanan - som av ryttarfolk kallas paddock - och druckit kaffe och tittat på ridlektionerna. Dessa mina auskultationer är berikande på många sätt. Jag får på detta vis titta på andras praktik, vilket ibland ger mig perspektiv på min egen. Halvhalter är exempelvis ett mycket bra och för mig användbart exempel på ett begrepp som i någon slags överförd betydelse hjälper mig att förstå begreppet reflektion i handling.

Jag är fostrad i att reflektionsbegreppet står för följande akt, här i Kristina Fjelkestams formulering: ”I reflektionen (jfr. lat. *reflectere*, återkasta) bemöter vi aktivt våra egna tankar genom kritisk prövning, vilket är centralt i kunskapsprocesser.”⁵⁰

Ordet reflektion, som idag är väldigt populärt, används i dagligt tal av många när de egentligen enligt min mening menar associera eller fundera eller något liknande. Men likväl vet jag att många olika reflektionsbegrepp finns och används i olika kunskapskontexter.

En halt inom ridsport är när häst och ryttare stannar. En halvhalt är som jag uppfattar det inte en inbromsning i första hand utan en vilja hos ryttaren att öka kontakten med hästen. Halvhalten beskrivs av mina döttrar som en förberedelse inför nästa moment. Innan man gör något nytt sker denna gemensamma inandning, som en fråga från ryttaren ”är du med?” och ett omedelbart fysiskt svar från hästen, knappt synbar för betraktaren men tydligt kännbar för ryttaren; hästen samlar sig och sin kraft genom att benens arbete sker rakt under hästen – hästen ”trampar under sig”. Halvhaltens funktion är inte bara att samla ihop hästen för att göra något nytt - det som sker efter halvhalten kan vara en fortsättning av den aktivitet man just håller på med - det är också en gemensam uppmärksamhetsskärpning som gör att häst och

⁴⁸ Jan-Olav Henriksen och Arne Johan Vetlesen, *Etik i arbete med människor* (Studentlitteratur 2001) s. 197.

⁴⁹ Ingela Josefsson, *Läkarens yrkeskunnande* (Studentlitteratur 1998) s. 12.

⁵⁰ Kristina Fjelkestam, ”Reflektionens gestalt En inledning”, *Reflektionens gestalt* red. Kristina Fjelkestam (Stockholm 2009) s.7.

ryttare fördjupar lyssnandet efter varandra, anpassar sig till varandra. Jämkar ihop sina respektive rytmer.

Fjelkestam skriver ”Den kritiska granskningen handlar också om det slags självreflexivitet, den tankens metanivå, som fungerar medvetandegörande och rentav emancipatoriskt”.⁵¹ När jag läser detta kommer Arendts rader om samvetets röst som jag skrev om ovan, för mig. Reflektioner på denna nivå hjälper oss att konstituera oss moraliskt, att utvecklas som människor i förhållande till det sammanhang vi befinner oss i.

Fjelkestam fortsätter ”Vi människor skapas och skapar oss själva i reflektionen, som utgörs av ett slags ständigt pågående inre dialog där tidigare erfarenheter relateras till nuet – men även till en möjlig framtid”.⁵² I detta vill jag göra en brygga till Aristoteles och den koppling som fronesis har till samtliga dygderna, både de intellektuella och de moraliska. Det fronesis har att hantera är hur vi skall *handla* i olika situationer säger Nilsson, men för att vi skall hitta riktningen i hur vi skall handla på vägen mot det goda behöver vi kanske en ”fyr” att justera kompassriktningen mot? Om den fyren konstitueras av djupa reflektioner så kanske de fronetiska justeringarna kan kallas reflektion i handling? Eller halvhalter?

Jag tycker att Aristoteles uppmanar oss att göra ständiga halvhalter. Vägen mot dygdighet är kantad av dem. En inandning där uppmärksamheten skärps, ett ögonblicks avvägning. Kan jag fortsätta eller behöver jag förändra något?

Åter till dygderna

När Disa på uppdansningen håller på att tappa kontrollen helt, tvekar jag ett ögonblick och funderar på om jag borde bryta, men bestämmer mig sekundsnabbt för att istället trycka på så att hon avslutar dansen. Om jag hade brutit hade jag låtit mildheten styra. Min erfarenhet sa mig dock att vänskapligheten var viktigare än mildheten i denna situation. Följaktligen ville jag visa tilltro till Disa trots att hon var fullständigt intrasslad i stress och ilska. Att tala lugnt till henne trodde jag uppenbarligen inte på eftersom jag valde att vara barsk och tydlig i mitt tilltal, något som vände sig mot det känslomässiga i hennes utspel. Jag sa till henne att jag visste att hon kunde, vilket var sant, men min ton sa också; sluta tjafsa, allt är bra. Jag kommer att finnas här för dig även om du står på näsan nu. Hade jag avbrutit på grund av en

⁵¹ Ibid.

⁵² Ibid.

önskan att vara mild hade jag förmodligen gjort saken värre. Då hade Disas uppdansning gått från missbedömning till misslyckande.

Aristoteles menade som sagt att man måste öva sig för att bli dygdig. Kanske hade jag idag talat mer med Disa om dygdeetiken i allmänhet snarare än att tjata om min käpphäst ovan, det skulle nog gjort henne gott att göra en egen koppling mellan Aristoteles och sitt dansande, sin egen praxis. Sitt liv.

Danspedagogens specifika kompetens – det pedagogiska seendet är ingen absolut kunskap. Ju fler elever jag möter och undervisar ju större blir min kompetens, men samtidigt är det så att ingen situation är den andra lik och alla studenter är olika. Jag förändras också.

Utgångspunkten från vilken jag riktar min blick mot studenterna är ständigt ny. Mitt seende och min intentionalitet är kopplade till situationen. Jag och studenterna påverkar varandra i ett flöde som går åt bägge håll. Blir min pedagogiska gärning formulerad av behoven som studenterna har? Föds jag så att säga som lärare i det mötet? Jag upplever att det kan vara så.

Filosofen Edmund Husserl, som anses vara fenomenologins fader manar oss att gå till sakerna själva för att finna mening. ”Genom att återvända till den direkta erfarenheten, till upplevelserna av oss själva och världen, vill han peka på hur grundläggande det meningsalstrande perspektivet är”⁵³ Så skriver Svenaeus om Husserls utgångspunkt till sin fenomenologi och han fortsätter ”Meningen finns inte ute i världen oberoende av oss [...] utan härstammar från vår egen aktivitet.”⁵⁴ Om jag lyder Husserls råd och inte söker efter en högre mening med att vara danspedagog, utan nöjer mig med att meningen med min lärarfunktion är att jag skall lära dem som kommer till mig att dansa flamenco, så kan jag också se att meningen med hur jag gör det beror på vem som kommer. Genom min långa erfarenhet har jag möjlighet att undervisa på en mängd olika sätt beroende på vad målet med undervisningen är och vilka elever jag möter. Men hur det så att säga *blir* beror på situationen, individerna och perspektivet. Jag gör en anpassning av mitt sätt att tala, hur mycket jag förevisar, hur lekfull, hur uppmuntrande, hur krävande jag är i förhållande till vad eleverna signalerar. Det sker intuitivt. Om jag gör det väl har det till följd att personen i fråga lär sig flamenco. Varje liten sak jag lär ut gör att mitt arbete blir meningsfullt och därmed gott. Det studenterna lägger in i form av engagemang och kraft genererar kunskap hos dem. All

⁵³ Fredrik Svenaeus, *Sjukdomens mening* (Stockholm 2003) s. 47.

⁵⁴ Ibid.

kunskap de förmår göra egna kopplingar till och placera i en kontext som förhåller sig till dem själva blir meningsskapande för dem. Det är gott, det är kanske rent av eudaimonia- lycka.

Halvtid

Kroppslighet

När jag är ute på min morgonpromenad med Humlan, hunden, funderar jag nu för tiden mycket över olika perspektiv på begreppet kropp. Hon och jag, två kroppar som lever på så olika sätt i världen, om än så nära varandra. Mina funderingar gör inget anspråk på att reda ut vad som är mänskligt eller djuriskt hos oss. Mina betraktelser är inriktade på det som mina tankar upptas mycket av just nu – begreppen kropp och kroppslighet. Humlan har ett luktsinne som tusenfalt överträffar mitt, en betydligt skarpare hörsel än jag och en kraftfull vig och långbent kropp. Hon kan ta sig vart hon vill i skogen på ett ögonblick. Som människa kan jag ibland undra hur det känns att vara så i sin kropp, med sin kropp.

Humlan och jag är, trots att vi lever så olika i vår gemensamma vardag, lika i det att vi genom våra kroppar sträcker ut oss mot världen. Lever i världen och samspelar med den. Att låta kroppen vara fri utan medvetandet är inte möjligt. De är inte tu, de är heller inte ett. Kropp och medvetande samverkar ständigt, finns i parallella processer och omslingrade samtidigt. ”[...] kroppen och medvetandet begränsar inte varandra, de kan bara vara parallella”⁵⁵ Merleau-Ponty är väldigt klar med att det inte finns någon dikotomi mellan kropp och medvetande. Han säger istället att ”[...] det finns flera sätt för kroppen att vara kropp på, flera sätt för medvetandet att vara medvetande på.”⁵⁶ På olika sätt för mig och Humlan helt säkert, men vi delar det att våra kroppar bär sin egen kunskap, och denna kunskap är mer än reflexer.

Att se en människa dansa kan vara lika hänförande som att se ett djur som Humlan smidigt sno runt bland snåren en vårmorgon. Kroppens rörelser förutan måste den som dansar bära en tillit i tanken till kroppens förmåga, ha en intentionalitet som inte stoppar rörelsen utan som tillsammans med kroppen tar sig så långt den vill och behöver. Precis som Humlan.

”I rörelsen förhåller sig mitt beslut och min kropp magiskt till varandra”⁵⁷

⁵⁵ Maurice Merleau-Ponty, *Kroppens fenomenologi* (Göteborg 1997) s. 82.

⁵⁶ Ibid. s. 83.

⁵⁷ Ibid. s. 46.

Del 2. Det man inte kan tala om får man gestalta på annat sätt

Jag har förändrat mig, som livet ändrar sig

Jag har förändrat mig

Med tiden ändrar livet sig

Mårten Karlholm

Är jag förändrad? Har jag genomgått en förändring? Har livet förändrats? Har livet förändrat mig, eller har jag förändrat mig? Den pågående rörelse som är själva livet kan jag ibland uppleva som långsam som havets stilla dyningar, ibland hastigt omtumlande som väldiga vågor som välter allt överända. Mycket är sig likt sedan jag skrev del 1 av denna text, men mycket är också förändrat. Då var året 2010. Min pappa levde fortfarande. Jag hade precis undervisat min sista period på Danshögskolan som numera heter Dans och cirkushögskolan. Satt punkt för över tio år på samma arbetsplats, men inte riktigt lämnat. Jag hade fortfarande dansarjobb ibland men var i någon slags uppbrott från ett yrkesliv som varit mitt i över 20 år. Jag visste inte ännu på vilket sätt jag skulle klara min försörjning utanför dansens ramar. Jag visste ännu inte att jag faktiskt skulle fortsätta mina studier.

Nu är året 2012. Jag har fortsatt att studera praktisk kunskap, denna gång i det fagra Nordland i Norge. För första gången i livet har jag en fast heltidsanställning. Som verksamhetsansvarig och administratör på scenkonstinstitutionen på en skola. Jag har slutat att undervisa dans och jag har slutat att dansa. För nu i alla fall. Jag undervisar glädjande nog ibland men då i den praktiska kunskapens teori. Jag får på Lärarutbildningen på Södertörns högskola möta fritidspedagog- och förskolelärostudenter och under en femveckorsperiod vara del i deras process med sina B- uppsatser. Det är nytt och utmanande för mig. Jag är glad att jag upplever mig bekväm i lärarrollen. Men ämnet är ännu inte mitt på det där djupa sättet som dansen är. Eller var... Är. Det har inte förändrats. Dansen är fortfarande min, men jag finns i utkanten av dess praktiker nu. Jag administrerar dans. Och studerar praktisk kunskap.

Det är alltså återigen dags för mig att fästa blicken mot danspedagogens yrkespraktik och i essäns form beskriva och reflektera över det jag ser med hjälp av teori. Ett fenomenologiskt sätt att undersöka världen är att se till det som *är* och i det individuellt upplevda söka efter det generella. Genom att studera den unika levda erfarenheten inom ett fält och där kanske upptäcka mönster och strukturer som kan väcka frågor och knytas till begrepp och teori, kan

generell kunskap om ett område vaskas fram. På Universitetet i Nordland där denna text skrivs, ligger en fältstudie i det egna fältet som grund till Masteruppsatserna i Praktisk kunskap.

Fältstudien form

Som förberedelse till denna essä gjorde jag således ett fältarbete under hösten 2011. Jag skrev en inbjudan som i stora drag förklarade syftet, alltså att jag ville samtala med en mindre grupp danspedagoger över danspedagogens yrkespraktik. Jag förklarade att jag skulle använda samtalen som utgångspunkt för en masteruppsats och jag beskrev i korta drag vad praktisk kunskap är för något. Inbjudan skickade jag till alla danspedagoger på min arbetsplats - en friskola med estetisk inriktning från årskurs fyra till och med gymnasiet som också har eftergymnasiala utbildningar. Ganska snart kom tre svar och eftersom jag redan innan beslutat mig för att ta de första som anmälde sig, blev dessa tre personer min informantgrupp.

Jag tänkte innan fältstudien startade att vi gemensamt skulle enas om vad vi skulle prata om under våra samtal, alltså vilka frågor som vi i gruppen ser som de centrala i en danspedagogs praktik. Men. Jag har redan studerat ett antal år. I min magisteressä finns en del frågor som fortsatt intresserar mig och som jag ville borra vidare i med hjälp av mina informanter. Det visade sig vara en orealistisk tanke att jag skulle klara att främmandegöra mig från det som för mig ännu är outtömt. Mina blickar dras mot det som intresserar mig och därför drogs också informanternas blickar dit. Efter det inledande samtalet kom vi i alla fall gemensamt överens om att ha tre samtal med följande tema i nu nämnd ordning. Danspedagogens yrkespraktik utifrån:

- Det inre perspektivet - den egna dansen, kroppen och lusten till dans.
- Det yttre perspektivet - dansens plats i samhället och samhällets plats i dansen.

Danspedagogens roll i samhället och dansvärlden.

- Det intersubjektiva perspektivet - i danssalen med eleverna - när kunskapen överförs/ väcks/ formas/ förstås. Mellan danspedagogen och eleven.

I efterarbetet med samtalen ser jag att vi haft ytterligare en röd tråd för våra samtal. Denna röda tråd kallar jag *form och innehåll*.

Vi talade i flera omgångar om den upplevda diskrepansen mellan pedagogens och elevernas förståelse av vad dans är, vad det är att dansa och *ur vad* förståelsen för dans växer. Jag återkommer till det senare.

Jag ville inte bara dränera mina informanter under samtalen; få dem att ge ifrån sig något för mig att tänka över. Därför kändes det viktigt att för dem vara tydlig med var mina studier kan placeras rent akademiskt. Jag ville också bjuda dem på det som så att säga får igång mig. Det, i den praktiska kunskapens teori, som jag kunnat tillgodogöra mig och det som jag är nyfiken på. Hörnstenarna i min magisteruppsats kanske man kan säga. Därför inleddes varje samtal med en halvtimmes föreläsning av mig. Första gången berättade jag om Aristoteles kunskapssyn särskilt med betoning på *Fronesis*. Det andra samtalet inledde jag med att berätta om Hanna Arendt och hur jag uppfattar hennes syn på tänkande. Den tredje gången ägnade jag åt att övergripande redogöra för fenomenologi, särskilt Husserl, och den fjärde gjorde jag en kort översyn av olika etiska teorier.

Det som slår mig nu är att jag lade möda på att förbereda teman och lägga en föreläsning med det tema jag tyckte den hörde ihop med, men att våra samtal tog sig egna vägar. Jag undrar således om resultatet faktiskt blivit så mycket annorlunda om vi bara träffats vid tre tillfällen och pratat om det vi kommit på i stunden. Jag tänker att det fenomenologiska sättet att undersöka världen verkligen har en mening och att tänkandet är betydelsefullt för att jag skall kunna göra reda för praktikens inneboende kunskap och essens, men akten att abstrahera och tänka kring ett fenomen eller en erfarenhet kanske behöver skiljas från samtalet då berättelser gestaltas? I våra samtal var vi nära den levda erfarenheten, nära praktiken och att där och då ta ett metaperspektiv och koppla det till teori blev ett för stort steg.

Det inre

Kroppslig elektricitet

Det första samtalet i fältstudien kallade vi "Det inre perspektivet" För; som jag ser det har alla pedagoger detta gemensamt att deras yrke i någon mån är tudelat. Den ena delen handlar om relationen till eleven, gruppen, skolan, lärandemålen och allt som rör kunskapsöverförandet. Den andra delen handlar om den egna relationen till ämnet. För en danspedagog tror jag det är centralt att känslan som det egna dansandet ger är det som en gång motiverade yrkesvalet och det som pedagogen ständigt går tillbaka till för att yrket skall bli meningsfullt.

Danspedagogen har i princip inga andra läromedel än den egna kroppen, samma kropp som genom dansandet en gång valde yrket.

Jurydamen: - Får jag fråga dig Billy, hur känns det när du dansar?

Billy Elliot: - Vet inte ...

Det känns liksom bra. I början stelt, men när jag får fart så liksom glömmet jag allt.

Jag försvinner på något sätt. Hela kroppen förändras ...

Jag har en eld i min kropp.

Flyger som en fågel.

Som elektricitet... ja, som elektricitet.⁵⁸

Jag läser en antologi om Edmund Husserl där han framstår som den evige ombörjaren. I en text kallad "Husserl och vändningen till subjektet" skriver Daniel Birnbaum att Husserl inte verkar förmögen att tänka utan att samtidigt sätta sina tankar på pränt och att han med nödvändighet började varje studium så att säga från början. Hos sakerna själva. Han ägnar sin forskning åt att försöka förstå och förklara grunden till de förutsättningar som den mänskliga tillvaron erbjuder. Och grunderna till det. Varje ny bok han skrev var ämnad som en introduktion till den han skrev innan.⁵⁹

I någon mån tycker jag att danspedagogens arbete också är att ständigt börja om. Det känner nog alla lärare igen, men just eftersom danspedagogens läromedel i förhållande till eleven är den egna kroppen, blir det lite speciellt. Det ständiga ombörjandet skall bäras av kroppen och för varje gång dansläraren börjar om är kroppen ett år äldre. Jag känner igen önskan att med nästa elevgrupp vara ännu tydligare, lägga grunden ännu stadigare. Börja om bättre. Vara noggrannare. Jag funderar på hur lärare tänder den glöden. Helt säkert med hjälp av disciplin. Ett gemensamt drag bland danspedagoger, som mina informanter också vittnar om, verkar vara en enorm självdisciplin som de både beskriver som en resurs och en börda. Mina informanter berättar om att de nästan inte förmår att slå av motorn vid längre ledigheter som över sommaren. De beskriver ett eget tvång att hålla igång kroppen, inte nödvändigtvis med

⁵⁸ Detta är en dialog ur filmen Billy Elliot där huvudpersonen Billy söker till The Royal Ballet School och får frågan från en jurymedlem. (Författarens översättning)

⁵⁹ Daniel Birnbaum "Husserl och vändningen till subjektet" ur *Edmund Husserl*, Sven-Olov Wallenstein red.

dans utan oftare med annat. Kroppen som arbetsredskap måste vara redo att tas i bruk i augusti. De tränar och tränar och längtar efter att slappna av.

Trögheten att starta om igen efter ett längre uppehåll som exempelvis sommarsemestern känner jag igen och den mentala uppförsbacken kändes större när kroppen inte var i form. Jag är förvisso inte den enda läraren som känt ett visst motstånd mot att börja om ännu en gång. Det är nog få som liksom Husserl blir enbart entusiastiska av tanken på möjligheten att reducera sina sammantagna kunskaper ytterligare en gång. Men dans har faktiskt en inneboende möjlighet att så att säga ”börja mitt i”, vilket verkar vara en möjlighet som få utnyttjar - jag har själv bara gjort det någon enstaka gång.

Jag minns när jag var barn och gick och dansade för tant Kjerstin på ABF i Högdalen. Då var utgångspunkten för undervisningen oftast vår egen fantasi. Vi var troll och blommor och solar och stormvindar och jag vet inte allt. Ibland fick vi följa tant Doris pianospel och dansa som vi uppfattade musiken. Ibland stod vi för all del uppställda på prydliga led och härmade förevisade rörelser men lika ofta dansade vi utifrån oss själva. Så fungerar barndansen än idag och jag har ofta funderat över huruvida ett sådant förfaringssätt skulle fungera med vuxna. Om man bara börjar mitt i. I den Elliotska känslan av elektricitet. Inte gör enbart omsorgsfullt utvalda rörelsesekvenser för att skola och träna utan mest går på känsla. Skulle det gå och skulle resultatet verkligen bli så annorlunda mot det traditionell dansträning ger?

Som barn och ung, innan jag formulerat önskan att bli professionell - och därmed antagit den av beprövad erfarenhet gängse ”syllabusen” av vilken träning som av danssamhället anses leda till bäst resultat - hade jag känslan av elektricitet varje gång jag dansade. Så fort jag såg dans kände jag glöden tändas i mig och när jag dansade själv hade jag så mycket kraft och energi att det skulle räckt till att hålla igång ett mindre danskompani. Om någon, jag vet inte vem, hade kunnat fånga upp mig och hjälpt mig att mata den elden parallellt med den traditionella träningen, vad hade hänt då? Som det blev nu mattades elektricitetskänslan tyvärr för att endast dyka upp ibland och kanske är det så det automatiskt blir i en professionell och semiprofessionell kontext, oaktat bransch. Man klarar inte att vara i det elektriska till vardags.

I samtalen med informanterna, som alla arbetar i en semiprofessionell kontext, förstår jag att omsorgen om elevernas kroppar hos pedagogerna är stor. Detta är ju naturligtvis en av anledningarna att traditionen inom dansundervisning är att börja lugnt med vuxna. Barn är

mer i rörelse hela tiden och steget från fri lek till dans är kanske inte så långt. Att dra igång en grupp vuxna alltför hastigt kanske skulle innebära att några av dem stukade sig eller fick ryggskott. Jag kan också märka att det finns en stor stolthet hos informanterna att deras elever ofta kommer in på högre utbildningar vilket bland annat kan bero på att de har fått en solid och ren grundteknik som går att bygga vidare på. Mina informanter verkar ta på sig stort ansvar och lägga mycket möda på att deras elever skall lära sig grunderna bra och rätt. Kanske är vetskapen om att de så att säga är med och formar nästa generations dansare det som får dem att orka börja om. En gång till.

Ekorrar och valar

”Jag upplever att mina elever är som ekorrar i sina kroppar, själv känner jag mig mer som en val”

Att som danspedagog vara närmare 30 år äldre än sina elever kan vara påfrestande. Åldrandet påverkar alla människor mer eller mindre skulle jag tro, men för dem som yrkesarbetar inom dansens praktiker är kroppens märkbara åldrande på något vis tidigarelagt. Även om tekniken är intakt och kroppen i jämförelse med andra jämnåriga kan uppfattas som spänstig är det många danspedagoger som redan i 40 årsåldern upplever åldrandet som störande. Skador och förslitningar är inte ovanliga. För att kunna fortsätta undervisa måste danspedagogen kanske både förändra sitt material och sitt sätt att undervisa och gå mot det som fungerar.

Rörelsematerialet som undervisas måste anpassas till de egna fysiska möjligheterna. En av mina informanter berättade att hon tidigare ville ge sina elever ”allt”. Hon ansåg att de behövde få träna både på små snabba sprittande ekorr- rörelser såväl som stora, kraftfulla men långsammare val- dito. Men hennes kropp protesterade mot det ekorrnsnabba genom att smärta. Hon berättar om den oerhörda frustration det innebar att inte längre klara att göra ”allt”. I samtalet utvecklas frågan ytterligare; Var hennes upplevelse av att vara en dansande människa påverkad av att kroppen inte längre kunde/ville röra sig i ekorrnsfären? Var hon en sämre lärare för att hon mestadels undervisar i valsfären, eller blev hon rent av bättre eftersom hon gjorde material som var bra för henne? På frågan om dansen känns annorlunda nu än när hon själv var yngre och ekorre svarar hon att hon inte känner någon skillnad vilket jag också känner igen. Den dansande människan inom mig njuter lika mycket av att dansa även när höften värker som mest konstigt nog. Men att gå igenom en fas där man, som min informant beskriver, tvivlar på om det går att fortsätta inom ett yrke är naturligtvis omskakande. När jag

står bredvid och så att säga tittar på situationen är jag säker på att en lärare som min informant med hela sin erfarenhet inte är sämre för att hon inte kan vara långa stunder i ekorrsfären, men jag kan verkligen känna igen oron över att inte räcka till. Min informant lyckades komma igenom "ekorrkrisen" och ute på andra sidan säger hon idag att hon är trygg i vetenskapen att hon har saker att ge och lära ut som gott och väl räcker till.

En tanke som far genom mitt huvud just nu är att dansen idag rent generellt har en tendens att bli alltmer akrobatisk. Det är inte bara informationssamhället som utvecklar hastigheten i vår tid. Det känns som om allt blir mer, större, snabbare och intensivare. Slår jag på TVn ser jag dans som ser ut att vara influerad av akrobatik såväl som *parcour* och gymnastik. Handvolter, kast och lyft framförda med en imponerande ekvilibristisk och precision. Jag tänker att även förhållandevis unga danspedagoger måste känna en lätt stress över det ibland; är det här något jag förväntas börja undervisa snart? Mina informanter säger sig emellertid vara mer intresserade av att arbeta på djupet, med kvalitet, än att gå trender tillmötes. Dans handlar om fördjupad förståelse för kroppens möjligheter, om stil och musikalitet och i förhållande till att lära sig de sakerna finns inga genvägar. Det handlar om att öva och att i övandet bli handledd av en skicklig pedagog.

Eudaimonia, det grekiska ordet för lycka eller det goda livet handlar som jag förstår det om val. Att välja det som är gott. Hela bok sex i den Nikomachiska etiken handlar om att göra goda val. Avvägningar. Halvhalter. Små inkännande justeringar går att göra oftare, men i ett större perspektiv kan man ju inte välja och välja precis i varje ögonblick. Det skulle bli oerhört tröttande och förvirrande. I samtal med goda vänner över Ricoeurs texter i *Homo Capax* fördjupas min förståelse för det aristoteliska lyckobegreppet.⁶⁰ Valet sker inte hela tiden, men inte heller bara en gång. Ett betydelsefullt val som har påverkan på de stora penseldragen i livet görs om ibland. En kris eller ett hot av något slag kan framkalla ett behov att välja om och i skenet av det måste kanske förändringar eller anpassningar till nya förutsättningar göras. Den unga danspedagogen kanske anser att man inte kan stanna i yrket om man inte kan förevisa allt. Den äldre och mer erfarna pedagogen kan minnas att hon tänkte så, men har omprövat sitt ställningstagande och ser att hon nu har de djupa kunskaper som möjliggör att hon kan lära ut det hon inte själv längre kan utföra. Hon har utvecklat en dygd skulle Aristoteles säga.

⁶⁰ Paul Ricoeur, *Ricoeurs Lilla etik* (Daidalos 1996)

En lärare, tror jag, är en bättre lärare efter att hon valt yrket igen. Att välja om, att ha satt tillvaron på spel genom att överväga om en framtid inom yrket är fortsatt möjlig när exempelvis tillkomna fysiska begränsningar fråntar individen något hon tidigare klarat, som rörelser som inte längre kan utföras - vilket i sig säkert innebär sorg. Om läraren då bestämmer sig för att göra avkall på något som är kopplat till den egna självbilden och efter det fortsätter att undervisa, så är jag säker på att den reflektionsprocessen som ett omval innebär är en tillgång i en pedagogisk kontext. Det ger tyngd och trovärdighet till den fortsatta praktiken.

Under samtalet vi kallade för det inre perspektivet talade vi om egen disciplin, om att vara en dansande människa och om den åldrande kroppen, men också - vilket förvånade mig då - om att skapa koreografi. Det blev en ganska lång utveckling, som jag såg det under pågående samtal, som kom att handla om vad som inspirerar informanterna då de skapar koreografi och hur de arbetar när de skall få sina elever att ta sig an materialet. Lale pratade om att hon alltid då hon skapar koreografi har "en liten story" som dansen handlar om för henne. Denna story eller berättelse, är kopplad till en känsla och då oftast en känslö-känsla som exempelvis sorg eller glädje. När hon lär ut materialet gör hon det "ganska platt"; nu gör vi så här. I samspel med eleverna bestämmer hon sig sedan för hur hon skall gå vidare. Lämna ut information och arbeta "med deras intellekt" och på så vis nå ett uttryck som hon tycker stämmer med det hon skapat eller arbeta med rörelsematerialet och dynamiken i det och på så vis nå fram till ett uttryck. Jag uppfattar det som om Lale ser detta som två olika vägar som hon växlar mellan. Asra blir inspirerad till skapande av koreografi av rörelse. När hon ser andras rörelse vill hon prova det de gör vilket ger nya idéer. Hon vill inte gå den verbala vägen till uttryck när hon med eleverna studerar in koreografi. I den mån hon överför information om "känslan i materialet", så gör hon det via sitt eget uttryck då hon lär ut det.

Jag inser i skrivande stund att vi inte talade om musikens betydelse för pedagogens egen inspiration till skapande, eller i arbetet med eleverna under instudering. Hade vi gjort det så hade vi förmodligen varit eniga om att musiken är oerhört betydelsefull, men vi hade kanske haft lite olika erfarenheter av hur och på vilket sätt den är det.

Med risk för att generalisera så vill jag benämna Lales metoder som två varianter av att gå inifrån och ut och Asras metod att gå utifrån och in. Båda arbetar med form först, men när

dansen skall utvecklas från material till dans dvs. kopplas till uttryck via elevens tolkning så går Lale mer direkt på innehållet. Känslan och ”betydelsen” dansen har. Jag tänker att hon gör det för att hennes inspiration till skapandet springer ur en egen känsla. Hon vill få eleverna att ägna uppmärksamhet åt kopplingen känsla/uttryck. Asra däremot vill att elevernas arbete med rörelserna skall leda till ett uttryck på sikt. Hennes inspiration är rörelsen och hon leder elevernas uppmärksamhet till materialet och väntar på att uttrycket skall träda fram när dansen är internaliserad. Min erfarenhet säger mig att både Lales och Asras metoder är vanliga sätt att arbeta med instudering och att pedagogens förmåga att samspela med sina elever är det som avgör hur bra resultatet blir.

I vårt allra första samtal minns jag att Lina nämnde att det för henne var viktigt att danslektionerna i sig var meningsskapande för eleverna eftersom ”de kanske har hela sin danskarriär i danssalen”. Många kommer aldrig upp på en scen. De övar och förbereder sig som om de skulle dit, men de stannar i danssalen hela sin tid som danselever.

När jag efter ”det inre perspektivet” samtalet lyssnar och lyssnar igen på inspelningen så blir det plötsligt klart för mig att det ju även omfattar danspedagogen. Danspedagogen har hela sitt dansande liv i danssalen, varför naturligtvis det egna skapandet av koreografi är det som representerar det egna dansandet. Att jag inte såg det direkt förvånar mig nu, men har naturligtvis med mina personliga förväntningar på samtalstemats inneboende möjligheter att göra.

Jag har tidigare varit inne på hur jag upplever inläringen av dans. Skapandet av ett material är för mig på många sätt likt inläring, exempelvis i det att det växer fram som fragment. Kroppens ”väg” genom materialet är viktigt. Det skall kännas smidigt i övergångar och olika delar balanseras mot varandra. Fragment av material kan flyttas runt och byta plats flera gånger innan materialet sätter sig till en form. Ibland har jag skapat koreografi som skall ha en meningsbärande funktion. Jag har bland annat gjort koreografi till operan Carmen vid ett par tillfällen. Vetskapen om att dansen skall föra handlingen vidare ligger ofta och skvalpar i bakhuvudet innan jag börjar arbeta med det faktiska koreograferandet men när jag väl gör det så är jag redan ”stämd” och behöver inte tänka på vad dansen skall förmedla. Ofta kommer idéerna till rörelser som bilder. Ibland föds idéerna ur improvisationer.

Här vill jag göra en koppling tillbaka till konstsnickaren Tempte i Molanders bok som jag refererade till i del 1 av denna text. Tempte skriver om båtbyggaren Gösta.

Varje bords uttagande ur virket, utformning och fastsättning i skrovet är en födelseakt. Gösta verkar planlöst trampa runt i verkstaden, tittar på ovidkommande saker, står still långa stunder, kommenterar något verktygs placering, tittar på vädret. [---] Det är en koncentrationsakt. Plötslig anspänning i intervall med total avslappning. Men aldrig jäkt. Jäktet och prestationen försiggår inne i Gösta.⁶¹

Allt material på lektionen har läraren utformat. Det finns ingen färdig handbok med övningar eller förslag på dansfraser att ta av. Allt tillkommer utifrån lärarens kunskap om vad eleverna behöver lära sig, stilen och målet med undervisningen. Den koreografi som ligger i slutet av lektionen har läraren ofta lagt ner mycket möda på att skapa. Det tar tid att göra en dans som går lagom fort och har lagom mycket svårigheter i sig; det skall vara utmanande för eleverna, men utvecklande och inte nedslående. I de avvägningarna finns tydliga pedagogiska hänsynstaganden, och jag upplever att det är lite som med att situationen ovan; eleverna finns i bakhuvudet då koreografin skapas som en parameter att ta hänsyn till.

För att koreografin skall vara något att visa upp, alltså ha något att säga, måste pedagogen också investera en del av sig själv i den. Den får inga som helst konstnärliga kvaliteter om den bara består av steg staplade på varandra. På vår skola görs ganska stora och ambitiösa föreställningar för eleverna i alla skolformer. Detta innebär att mina informanter har konkreta sceniska mål för sina elever och - föreställer jag mig - ganska höga krav på sig själva vad gäller det som eleverna skall presentera sceniskt. Pedagogen har således en parallell konstnärlig process på gång när en koreografi växer fram för en elevgrupp. Dels egna idéer och bilder av vad stycket skall gestalta och sedan - i samspel med elevgruppen - vad de gemensamt utifrån de färdighetskunskaper eleverna har, kan göra av stycket.

Att vara den som skapar allt är som jag redan nämnt ett krävande arbete som tar tid. Det är alla tre informanterna ense om. Lale påstår att man måste vara en däre som arbetar som danspedagog. Begreppet däre använder hon med ett slags positiv värdeladdning. Jag anar en respekt för konstnärers kompromisslöshet bakom det hon säger. Hon talar också om att det för henne känns som ett kall att vara danspedagog. Det är som att processen att planera sin undervisning inte alltid kan genomföras i god tid. Ibland måste man fundera och reflektera och då går tiden utan att något ”händer”. Jag tror att många danspedagoger upplever att de

⁶¹ Bengt Molander, *Kunskap i handling* (Göteborg 1996) s. 19.

arbetar jämt eftersom de ibland hamnar i "limbo" och inte blir klara med sina förberedelser förrän det nästan är försent. I detta ser jag en parallell till båtbyggaren Gösta ovan. Det går inte alltid att bara göra, man måste ibland vrida och vända på möjligheterna.

Begreppet *ställtid* förekommer i olika branscher och avser den förberedelsetid som behövs för att iordningställa inför en aktivitet inom en verksamhet. Ställtid kan avse tiden det tar att förbereda en operationssal, eller tiden det tar att ställa i ordning en studio där en film skall spelas in. Jag tänker att tiden innan idéer hos danspedagogen blir till "kött" är ställtid. Måhända är ställtid för den skapande människan alltid en intellektuell aktivitet som på ytan innebär att inget händer, fast det inuti pågår febrilt arbete.

Materialet som danspedagogen arbetar med förefaller således att vara mycket personligt på flera olika plan. Det är skapat utifrån danspedagogens personliga stil och fysiska möjligheter och koreografierna är visserligen anpassade till elevernas kunskapsnivå och växer fram i samspel med dem, men har sitt ursprung i pedagogens egen fantasi och känslor. Den skapande delen av lektionsplaneringen inskränker ibland det övriga livet eftersom den kan breda ut sig tidsmässigt och inte alltid går att skynda på. Skall eleverna uppträda tar en självkritisk reflektion vid. Läraren tar i det sammanhanget inför omvärlden ansvar för deras gemensamma arbete som i någon bemärkelse blir ett kvitto på hur skicklig läraren är.

Det yttre

Möjlig mening

Vad är egentligen meningen med dans? För att undersöka danspedagogens yrkespraktik kan man inte gå runt denna stora fråga som gör sig påmind mer än någonsin i vår evidensfixerade tid, när konst skall vara lönsam och klassamhället håller på att återinföras genom att den politiska retoriken drar åt att vi i skolan skall dela upp dem som har läshuvud och dem som mår bäst av att göra praktiska saker.

Att jämföra dans med musik som kulturell företeelse i vårt samhälle idag är naturligtvis fåfängt. Sätter man på radion är det inte direkt en koreografi man får lyssna till. Det kan ju för all del vara balettmusik, men jag tror att läsaren förstår vart jag vill komma. Dansen syns inte lika ofta som musiken hörs. Den är mindre i många hänseenden. Ändå är dans och musik tätt sammantvinnade och förenade på många sätt. Dans är kroppens musik, ursprunglig som

naturen själv. Dans har till yttermera visso, precis som musik, möjlighet att göra känslomässiga snabbkopplingar in i människors innersta.

Men har dansandet någon mening idag? Dansandet i sig? Många skulle kanske säga att dans befrämjar kondition, rörlighet, socialt samspel, koordination och motorik samt en mängd andra mätbara nyttigheter som ju dels är sanningsenliga och dels helt i enlighet med tidsandan. Alla dessa sammantagna ”nyttigheter” skulle också kunna ses som det som gör danspedagogernas yrkeskår legitim, varför också många danspedagoger ivrigt framhåller nyttan. Dans, och därmed också de som undervisar i dans, behövs i samhället idag för att det är nyttigt att dansa. Men under denna fältstudie har jag tyckt mig få belägg för min åsikt att danspedagogers verkliga drivkraft för att stanna i yrket inte har att göra med någon annans blick på eller värdering av vad dansen möjligen kan användas till. De beskriver snarare en omstörtande egen insikt i att dans kan göra livet meningsfullt för den som dansar. Genom dans kan man bättre förstå vad det är att vara människa och få kraft att vilja gott. Att välja gott. Att vilja välja det som är det goda. Som en akt av kärlek. En reflektion under samtalen var: ”Om mina elever inte lär sig något annat på mina danslektioner än att bli bättre människor skulle det vara värt allt”.

Det är ingen idé att hymla om att det inom dansvärlden finns hierarkier. Jag skulle önska att jag kunde säga att det inte är så tydligt; att man måste vara insatt för att se, men det skulle vara att ljuga. Det är finare att vara konstnär än att vara hantverkare. Många som arbetar som danspedagoger vill inte vara något annat än danspedagoger. De älskar sitt jobb och vill inte arbeta vare sig som dansare eller koreografer, men det spelar ingen roll. Jag tycker mig förstå att det är samma uppdelning inom alla konstformer. Det är finare att skapa själv än att lära någon annan att skapa. Jag tror att alla som arbetar som pedagoger i ett konstnärligt ämne upplever att hierarkin finns, likväl som det finns en hierarki mellan olika genrer. Om en koreograf som sätter upp en krogshow på Börsen i Stockholm i ett pressmeddelande skulle påstå att hen gör det på grund av en önskan att uttömma de stora frågorna i livet så skulle nog få inom dans och konstvärlden ta vederbörande på allvar. Så kan endast en koreograf uttala sig som sätter upp en dansföreställning på en ”riktig” dansscen. Sedan kan materialet vara snarlikt, men eftersom kontexten är så oerhört viktig för hur konst ses så ”blir” koreografen en helt annan beroende på sammanhanget.

Man skulle kunna påstå att koreografer är de inom dansens praktiker som har mest möjlighet att påverka sin omvärld. I detta sammanhang omvärld som i övriga samhället. De ställer frågor, skapar epos och rör om i grytor. Dansare i fria grupper kan också påverka via gerillaverksamhet, de kan göra kaxiga och ifrågasättande föreställningar exempelvis för barn och ungdomar. Men trots att många människor går på dansföreställningar och blir berörda så tror jag att de som egentligen har störst möjlighet att påverka samhället med hjälp av dans är danspedagogerna.

En danspedagog som undervisar exempelvis hobbyklasser kan utan någon överdrift ha mellan 150 och 200 elever i veckan. Dessa människor går och dansar för danspedagogen en hel termin. En termin består av mellan 10 och 12 danslektioner á 90 minuter. Där finns en enorm påverkanspotential som jag ser det.

Politik?

Hannah Arendts begrepp *det politiska* intresserar mig, även om jag tycker det känns svårt att separera det från *det sociala* på det sätt som Arendt gör. Jag, som är uppvuxen i en familj där politik är detsamma som etik, ideologi och samhällsliv, har svårt att förstå att begreppet *det politiska* för Arendt är ett nästan utopiskt tillstånd. När jag växte upp talade man om politik i alla upptänkliga sammanhang och för min farfar som var gammal fackföreningsman och agitator var sociala orättvisor en drivkraft till handling hela livet. När Arendt lägger fram sina teorier är de väldigt abstraherade och hon har en utifrån betraktande blick när hon delar in livet i olika verksamhetsområden; det privata, det sociala, det politiska... Jag blir provocerad av det märker jag, livet är ju sammanlänkat, man kan inte dela upp livet och lägga det i olika högar. Men samtidigt får hon mig att stanna upp inför det faktum att det fria handlandet i sig är politiskt. Ur min tolkning formuleras ett: Vad jag väljer att göra och att säga påverkar oss alla.

I antologin *Konsten att handla – konsten att tänka: Hannah Arendt om det politiska* tecknas en bild av en person som högaktade handlandet, ”vilket är oskiljaktigt från talet”.⁶² Jag skall inte här ge mig till att påföra begreppet *Det politiska* ytterligare tolkningar, jag kan bara konstatera att jag tycker om att tänka på det politiska bortom politiken så att säga. Att det

⁶² Kaveh, Shamal ”Arendts storstädning av det politiska rummet” ur *Konsten att handla – konsten att tänka: Hannah Arendt om det politiska* Ulrika Björk & Anders Burman red. (Stockholm 2011) s. 52.

politiska är ”en abstraktion som handlar om ’samhällets ontologiska dimension’, det vill säga de principer som ligger till grund för uppkomsten och organiserandet av samhället”.⁶³ Arendt har skrivit om ondskan; hur den så att säga ”fungerar” i en totalitär stat. Jag kan tänka mig att hon, om hon levde idag, skulle kunna analysera hur negativ stress och så kallad utbrändhet som ett samhällsfenomen påverkar oss alla.

För Arendt verkar pluralitet vara en förutsättning för ett offentligt rum; en arena för det politiska. Frågan är om en elevgrupp och den slutna miljön som blir när en slags likriktning är målet med undervisningen kan räknas som tillräckligt pluralistiskt. Förvisso inte en tankens likriktning, men en kroppens. Förmodligen inte. En så pass fostrande miljö kanske snarare räknas till den privata sfären för Arendt. Även om inte min definition av politik skulle godkännas av Arendts stränga blick har det i perioder i mitt danspedagogliv intresserat mig att ha vissa ”politiska” frågor öppna på lektionerna i syfte att verbalisera incitament till exempelvis interpretation och skapande. Hur fungerar samhället? Hur kan det vi alla är inne i, och därför kanske inte alltid kan *se*, synliggöras i en konstnärlig kontext?

Men när jag frågar mina informanter om hur politiska - och då i en än mer vid filosofisk bemärkelse - de själva tycker att de är när de undervisar svarar de först undvikande. Arendts begrepp kanske till en början förvirrar dem. Vartefter samtalet fortskrider kommer vi gemensamt på olika tillfällen och områden där de i alla fall låter omvärlden/ samhället/ livet ta plats i danssalen. Lina berättar att hon ser sig som en uppfostrare i förhållande till sina gymnasieelever; att vara en tydlig närvarande vuxen som ser dem och beledsagar dem i deras växande generellt, inte bara inom dansen. Vidare arbetar hon på improvisations och kompositionsklasserna mycket medvetet med exempelvis rörelse i förhållande till genus. Hon har också genomfört ett stort projektarbete med elever om etik. Lale berättar hur hon arbetar individuellt med sina vuxna elever. Det händer ofta väldigt mycket på det personliga planet när man studerar dans eller annan konst på heltid. Man ställs inför de stora livsfrågorna och i detta behöver man stöd och vägledning vilket Lale tycker är viktigt att ge. Asra tycker att det hon själv tydligast tänker på är genus och demokrati.

Informantgruppen sa sig under detta samtal vara intresserade av att ha ett större utbyte med ”omvärlden”, men det kom i andra samtal upp faktorer som informantgruppen såväl som

⁶³ Ibid. s. 48.

många andra danspedagoger jag talat med visar att de värdesätter och som i någon bemärkelse står i opposition mot ökad påverkan från omvärlden. En sådan faktor är omsorgen från läraren gentemot eleverna i förhållande till den öppenhet som danseleven tvingas till för att kunna lära dans som jag beskriver i del 1. Därför är det ett ideal att få eleverna att på lektionerna lämna så mycket som möjligt av det privata vardagslivet utanför danssalen. Det är välgörande både för lärprocessen och för att skapa den tillit som krävs i rummet för att konstnärlig utveckling skall vara möjlig. Eleverna erbjuds då att ta del av varandra och vara sig själva i ett sammanhang som i någon mån stänger ute omvärlden, som bara omfattar den egna kroppen, självet, gruppen och läraren; Vi är här nu. Vi arbetar sida vid sida nu. Vilket i sig kanske är en politisk handling...

För det professionella och semiprofessionella danssamhället är det också en självklar del av det dagliga tränandet att man, om man skall delta i lektionen, skall vara med från början till slut. Man kanske kan kalla det för en slags kodex, så pass allvarligt är det. Kommer en danselev mer än fem, tio minuter försent till lektionen så tillåts hen oftast inte att delta utan får sätta sig vid sidan och titta på. Det som är intressant i denna kodex är att man sällan talar om den faktiska anledningen till den. I stället nämns andra anledningar som exempelvis skaderisken. Kommer man sent har man inte värmt upp ordentligt och skulle kunna skada sig. Faktum är att man ju sällan är så varm och svettig som om man stressat och rusat som en galning för att hinna i tid. Trots detta sväljs skaderiskargumentet av de flesta elevgrupper.

Asra, som undervisar en elevgrupp sångare i dans, berättade om en konflikt som uppstod då kodexen inte var inarbetad. Hon berättade att någon i gruppen kom närmare en halvtimme försent och att hon aldrig ens övervägde att låta vederbörande vara med varpå hela gruppen ifrågasatte hennes beslut och hon hamnade i en situation där hon med det magra argumentet som skaderisken är försökte försvara sig och på sätt och vis hela dansvärlden.

Danslektionen har sin egen rytm och dramaturgi och att samla allas energi och gemensamt rikta den mot det arbete som ligger framför gruppen kräver stringens och närvaro. En beslutsamhet och motor hos pedagogen och allvar och koncentration hos eleverna. Om eleverna dräller in lite eftersom störs koncentrationen vilket försvårar arbetet och därför anses respektlöst. Detta är den faktiska anledningen till varför inte senkomna elever får vara med och det vet alla danspedagoger även om det hos en del kanske är oformulerat. När det är oformulerat tar det onödigt lång tid för eleverna att förstå, men till slut blir det en självklarhet

- det är så det är - som de sällan motsätter sig. Jag skulle önska att vi inom dansvärlden ökade vår öppenhet. Både innanför danssalens väggar och gentemot övriga samhället och talade om ting som detta utifrån till exempel ett pedagogiskt eller politiskt eller varför inte psykologiskt perspektiv, för jag tror att många av de saker som vi gör i det fördolda är goda. Vi skulle behöva ta plats och tillika ta ansvar för att synliggöra vad våra praktiker kommit fram till och dela med oss av denna vår kunskap. Att det idag inte görs mer och tydligare kan nog ha flera orsaker. Både det att danskunskapens hos dansfolk är situationsbunden - alltså finns tillgänglig när den behövs - och att kunskaperna i dans är talspråkligt outtalade av så många utövare har säkert betydelse. Men även detta att dans kan vara självpåtaget tyst; mystifierad. Kanske är det tysta praktikers dilemma; att utövarna är så vana vid att kunskap överförs tyst att "allt" blir tyst, även det man kan tala om? Ibland är dansen kanske också tystad och respektlöst behandlad. Beundrad av omvärlden för sin färdiga form, men till fullo förstådd av få i sin tillkomst.

Vetskapen att konst som praktik kräver allvar och ömsesidig respekt skulle, om det spreds i samhället, gagna mänskligheten. Det är min absoluta övertygelse. Jag kan utan problem komma på ett antal verksamheter och situationer som skulle profitera av att deltagarna i en grupp förstod att, och på vilket sätt deras agerande påverkade det gemensamma såväl som det individuella och därför utgången av situationen.

Att danslektionen är en sluten och speciell situation tycks således i viss bemärkelse vara välgörande. Danslektionen blir ett tillfälle där människor kan utveckla sidor som de i den normala vardagen inte riktigt kan plocka fram eller ens vet att de besitter. Den ger möjlighet till koncentrerat arbete där man själv är i fokus, till lek, till utforskande av kropp och uttryck. Jag tycker att *det politiska* kan höra hemma i en sådan kontext utan att äventyra det goda som nämns ovan. Kanske kommer framtida danspedagoger använda sig av tematik i sin undervisning som kan härledas till *det politiska* i större utsträckning än vad som görs idag. Enligt Cecilia Sjöholm såg Arendt konsten eller snarare konstverket som en form av handling. "Konstverket i sig är ju inte likställt med en handlande person. Men konstverket skapar en form av beständighet utifrån vilken handlingen också blir möjlig – det är i och genom konstverket den annars så flyktiga tanken också får en form."⁶⁴ Och om konstverket är den egna dansen borde även den kunna ge tanken form.

⁶⁴ Cecilia Sjöholm, "Ansikten som talar: Arendts estetiska vändning" ur *Konsten att handla – konsten att tänka: Hannah Arendt om det politiska*, Ulrika Björk & Anders Burman red. (Stockholm 2011) s. 184.

Det mellanmännsliga

I salen

Själva platsen för verksamheten eller snarare platsen där danspedagogen är i sin verksamhet med eleverna, är en danssal. Det är en något speciell plats som alla i dansvärlden är väl förtrogna med. De danssalar jag har utbildats och arbetat i har sett lite olika ut, men hade ändå den stora omöblerade ytan, rymden, stängerna längst väggarna och den gigantiska spegeln gemensamt. Det är en laddad plats på något vis, besläktad med scenen och arenan. Detta släktskap omfattar ett visst mått av respekt inför det som äger rum på denna plats och som finns härbärgerad i en från lärare till elev traderad stämning eller känsla inför danssalen och lektionen.

Jag vet att den som har scenen som arbetsplats och, föreställer jag mig, även den som har arenan som arbetsplats, knyter an till dessa platser och hyser en viss vördnad inför dem. Där utmanar individen sig själv och möter både framgång, motgång och en publik. Här är allt möjligt och vad som helst kan hända. I danssalen finns ingen verklig publik men den bär ändå denna "förhöjda" stämning. Den tycks mig komma från den tid då de som lärde sig dans i en danssal var de som hade som mål att bli professionella. Före folkbildningens och hobbykursernas tid. Den manifesterar sig till exempel i ovan nämnda kodex, hur salen används, var läraren står i förhållande till eleverna och hur lektioner inleds och avslutas. En del av de saker som man gör eller inte gör i en danssal grundar sig självklart också i rena ordningsfrågor, men det är som om de anledningarna ofta transformeras till något annat som har med någon slags respekt att göra. Ett exempel är att man som "invigd dansmänniska" inte går in med skor i en danssal. Det gör man bara inte. Anledningen är givetvis den att golvet är ett av dansarens arbetsredskap. Om man kryper, ligger eller rullar på golvet skall det vara oklanderligt rent. Alltså tar alla besökare av sig skorna, vilket som jag uppfattar det, också påverkar den som först skolös får tillträde till detta rum.

Därför är också danssalen en sluten plats. Bortsett ifrån det jag nämnde ovan om att vardagen inte skall tillåtas tränga in så kommer ju inte heller någon människa in i salen under pågående lektion hur som helst, de som skall vara där är där hela tiden.

Respekt, egna skelett i garderoben och tradition

Det ideala arbetsklimatet i danssalen skrev jag om i del 1 och är som jag ser det en varm och lekfull stämning grundad i ömsesidig respekt. Det som alla fyra samtalen i min fältstudie har som utgångspunkt är danslektionen. Jag ber läsaren dra sig till minnes inledningen av del 1 av denna text. En danslektion har träningsfysiologiskt en struktur som i och för sig kan variera, men som oftast har en uppbyggnad som ett fyspass inom idrott; uppvärmning, sedan varvat styrka, kondition, rörlighet och stabilitetsträning. Som avslutning nedvarvning. Men jag tror inte att danspedagoger i gemen tänker på sina lektioner på det sättet.

Danslektioner med scenkonstnärlig inriktning har en struktur som historiskt springer ur en balettradition och den inleds med samling och uppvärmning av kroppens leder och muskulatur. Den delen av lektionen är ofta koncentrerad och på något vis introvert. Vidare finns det delar av lektionen där teknik övas explicit; där tekniskt komplicerade moment tränas i sina beståndsdelar för att danseleven skall ha möjlighet att stärka sin kropp på ett sätt som passar dans och lägga grunden för en teknik som så att säga skall bli automatiserad. Sedan finns det delar i lektionen som är interpretativa. Det är ofta i slutet på lektionen då ett längre material - koreografi - lärs in, övas och tolkas. De delarna av lektionen är mer utåtriktade mot de övriga i rummet och en tänkt publik.

Dansarens kunskap är en personligt erövrad, erfarenhetsbaserad form av kunskap som är kopplad till det egna känslolivet, till det egna ursprunget och kroppen - att jag är jag- och till erfarenheten att vara en människa bland människor. Innifrånperspektivet av denna samlande kunskap är ofta tyst. Internaliserad i kroppens alla fibrer såväl som i blicken och känslan finns den där redo att tas i bruk när den behövs. När dans lärs ut är den däremot klädd i ord - ofta dränkt i metaforer - och framvisad genom exempel. När danspedagogen undervisar försöker hen förstärka visandet genom att tala, sjunga, rytmisk tralla, klappa, andas ljudligt och på alla sätt skapa förenklade "kortkommandon" till elevernas förståelse.

Det som detta traderade arbetssätt ofta resulterar i är att en hel rad outtalade regler och normer som inramar danslektionen också nöts in och danssalen är ramen för dessa regler. Exemplet med kodexen att senkomna elever inte får vara med är ett typexempel. Man gör, men talar inte riktigt om varför. Redan på hobbyklasser för barn påbörjas denna delvis dolda fostran eller inskolning. Man får inte sätta sig ner mellan övningarna, man får inte spegla sig i speglarna, man får inte låta eller pusta när det är jobbigt, man skall visa läraren och varandra respekt

genom att bli ”inbjuden” till en placering i rummet. Listan på oskrivna regler är lång. En del tycker jag som sagt är bra, andra är jag mer tveksam till.

Faran att fostran kan tangera krav på underkastelse talar dagens danspedagoger om och jag upplever att det finns en vaksamhet och en vilja att ta ansvar för denna oönskade tysta (o)kunskap, men faktum är att danslektionen försiggår bakom stängda dörrar. Vissa saker för jag vidare från mina egna lärare av bara farten; det traderas nästan omedvetet, vissa saker har jag haft anledning att reflektera över och beslutat mig för att förändra. Läraren må ha en vision med sin undervisning, men hur varje enskild lektion faktiskt blir, påverkas ofta nog både av traditionen och eventuella egna skelett i garderoben.

I ett annat sammanhang talar vi om att ta hjälp av varandra, alltså tillsammans med en annan pedagog arbeta fram material och bygga upp övningar för att inte den delen av arbetet skall bli så betungande. Det säger sig ingen vara intresserad av. Asra säger att det gör hon gärna med barndansövningar, men inte med material hon skall använda till sina vuxna elever. Lale menar att hon inte vill använda andras material för att hon måste lära ut det hon själv tror på. När jag funderar över varför jag själv inte trivts med att samarbeta/samplanera med andra går jag bakåt bland egna minnen. Jag har i perioder försökt samarbeta på olika sätt med andra flamencopedagoger och att det inte utvecklats till något bestående tror jag berott på olika saker i olika perioder.

Originaliteten är viktig för många - för mig med. Alla pedagoger har sin egen ”stil” och var och en har oftast ett par eller en handfull saker som just den läraren lägger extra mycket vikt vid och som genomsyrar undervisningen. Det blir som ett tema kanske man kan säga och att samsas om ett tema med en annan lärare visade sig vara ogörligt.

Andra gånger har jag haft dåligt självförtroende. Att samarbeta med någon annan innebär ju att jag på något sätt släpper in den personen. Vederbörande skulle då se vad jag ”går för”, vilket i vissa perioder varit ytterst ansträngande.

Det som känns lite oväntat i kölvattnet till detta är att ingen av oss vill identifiera oss med den äldre generationens danspedagoger som höll sig ännu mer för sig själva än dagens. Vi är överens om att öppenheten som är vanligare idag är positiv och att samtal är viktiga och

givande. Men är det så mycket öppnare egentligen? Även om vi talar om vad vi gör så *gör* vi ju ändå i avskildhet från andra pedagoger. Andra med kunnig blick.

Det är ändå glädjande att den gamla traditionen i hur danslektionen i danssalen skall ramas in av respekt, uppoffringar och lydnad håller på att trängas ut av omsorg, värdighet och ett sökande efter det meningsskapande i livet. Men det finns fortfarande en hel del av "det gamla" kvar. Vi har alla fått en del av det med oss genom den dansträning vi själva fått och vi ser inte riktigt hur det påverkar vår egen undervisning. Ibland tänker jag att det traditionstyngda rummet - danssalen - genom att vara den plats där vi själva fostrats försvårar för oss att bryta denna traderade och ibland oönskade tysta (o)kunskap.

För mig som arbetat med flamenco och som hade en lärare som inte delade med sig av sitt material alls är delandet av material en intressant fråga. Eftersom jag själv aldrig fick använda det material jag lärde mig under utbildningen har det varit viktigt att så att säga bjuda mina elever på det som är mitt. Men att dela med sig av lektionsmaterial till kollegor har jag alltså inte varit bekväm med. Jag har dessutom sett det som en fördel att de få lärare som undervisat i flamenco skiljer sig åt så mycket som möjligt så att vi på så vis kompletterar varandra snarare än att alla gör "samma sak".

Vi var under samtalen milt kritiska mot våra föregångares sätt att undervisa. Jag undrar om varje generation danspedagoger ser den äldre generationen som fast i gamla traditioner och ett normativt synsätt som egentligen gör sig bäst på museum. De som är unga idag säger måhända samma sak om mig som jag säger om mina företrädare. Frågan är om utvecklingen så att säga går framåt och om varje generation blir skickligare än den förra eller om det är så att det enda som händer är att man blir mer tvärsäker och självgod med åren och att det är det som de efterkommande värjer sig mot?

Mästarlära

Någon läsare kanske funderar över varför jag inte talar om mästarlära i detta sammanhang. Har inte hela denna tradition jag beskriver sin upprinnelse i det? Jo, så är det säkert om man tittar på dansundervisning ur ett sociokulturellt perspektiv. Särskilt på en professionell nivå. Vad är syftet med dansundervisningen på en yrkeslinje? Jo, att eleverna skall bli självständiga dansare/pedagoger; egna mästare. Mästaren är på ett sätt både måttet - vad behöver lärlingen kunna och förstå och i vilken ordning skall det övas in - och handledare i den processen.

Vilket i sin tur naturligtvis innebär att mästaren i mångt och mycket fostrar lärlingen på samma sätt som hen själv blivit fostrad.

Mästarlära knyts ibland ihop med tyst kunskap. Jag läser en essä av Henrik Bohlin ”Tyst kunskap: ett mångtydigt begrepp”.⁶⁵ I essän presenteras vetenskapsfilosofen Michael Polanyi, som var den som en gång myntade begreppet tyst kunskap, och essän innehåller bland annat ett citat från Polanyis bok *Personal knowledge*, översatt av Bohlin enligt följande:

Att lära sig genom exempel är att underkasta sig en auktoritet. Man följer mästaren för att man litar på hans sätt att göra saker, även om man inte kan analysera och redogöra i detalj för vad som får det att fungera. Genom att iaktta mästaren och efterlikna hans arbete i närvaron av hans föredömliga exempel, snappar lärjungen upp konstens regler, även dem som mästaren själv inte har explicit vetande om. Dessa dolda regler kan bara införlivas av den som i så måtto okritiskt ger sig hän åt efterliknandet av en annan.⁶⁶

Anledningen till att jag inte relaterar till mästarlära i denna text har att göra med att jag inte tänker på min egen eller andras dansundervisning utifrån den kontexten längre, vilket jag inser att jag gjorde mer som elev. Mästarlära är säkert förträffligt i många sammanhang, exempelvis i olika former av hantverk. Kanske även i konstsammanhang. Möjligen även inom dans. Men, den kritik jag riktar mot mästarlära genom att inte relatera till den har att göra med mina egna erfarenheter. Jag vill inte ge mig ut i en psykologiskt orienterad analys här, men låt mig bara säga att jag tycker att det finns vissa risker med att mästaren och lärlingen är två kroppar. När mästaren kritiserar eller ifrågasätter lärlingens sätt att arbeta - med sin egen kropp - kan sådan kritik ibland skada lärlingen. För mig är det således bättre att försöka förstå och förklara dansundervisningen kärna på andra sätt. Jag vet emellertid att man lär sig enormt mycket av att *vara* med en skicklig yrkesutövare. Därför tycker jag att auskultationer är viktiga och utvecklande, men den mer tränande/fostrande delen av dansundervisningen skall vara kantad av svar på hur, varför och när.

Ju längre jag arbetat som lärare, ju mer inser jag att det är *samspelet* mellan läraren och eleven som föder fram ny kunskap och nya insikter, både hos läraren och hos eleverna. Eleven förlöser lärarens kunskaper så att de blir synliga för läraren själv. De lärare som bara undervisar enligt tradition och aldrig överskrider gränserna för sitt eget vetande; som vill ha alla svar, går miste om mycket. Traditionen är viktig i många hänseenden, men den måste

⁶⁵ Henrik Bohlin, ”Tyst kunskap: ett mångtydigt begrepp” ur *Vad är praktisk kunskap?* Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus red. (Stockholm 2009)

⁶⁶ Ibid. s. 63-64.

utmanas annars förlorar den sin vitalitet. Vidare bör man inte sluta försöka formulera sig, särskilt om ens praktik hör till den tysta sorten.

(...) detta innebär inte att den som undersöker och formulerar innebörden och värdet av praktisk kunskap kan undandra sig kravet på dialog med kritiker och utanförstående. De formuleringar som låter den praktiska kunskapen träda fram bör rymma en reflekterande kritisk potential och inte bara hänvisa till traditionen.⁶⁷

Svenaesus rader ramar in grundtankarna från den studiemiljö jag sedan 2008 haft som utgångspunkt och som naturligtvis påverkar mig. Vidare har det kanske också mitt ointresse för mästarlära att göra med något jag tar upp i del 1 av denna text; att jag som ung haft egna förebilder, men att jag aldrig varit bekväm med att själv vara en förebild.

Samklang?

Lina talar ofta om att det är så viktigt att skapa en god stämning i rummet, i gruppen på varje danslektion. Hon lägger mycket energi och möda på att skapa en varm, god och generös stämning. Lale och Asra pratar inte om det på samma sätt, men jag kan ana att de känner av eleverna i början av varje lektion när tempot är lite lägre och övningarna fokuserade på att värma upp kroppen. Vi talar ofta om att man bestämmer det ena eller det andra när man ser hur eleverna *mår*. Samspelet är viktigt hela tiden. Vissa saker lägger man åt sidan om det inte känns rätt. Min egen reflektion är att läraren också använder inledningen till att ”färga in” sina elever i en stämning. Redan i den första övningen läser eleverna av läraren och som sagt även tvärt om.

Bakåtblickar

Minnet kan vara bedrägligt. Eller snarare, att minnas kan vara svårt. Mitt i sommarens vänliga grönska sitter jag en semestermorgon vid min frukost och läser en essä av Merete Mazzarella publicerad i Svenska Dagbladet som tar upp just detta.⁶⁸ Hennes poäng är att termen autofiktio, det vill säga självbiografier, som snarare blir bekännelse litteratur och som också omfattar fiktiva inslag, inte är någon nyhet. Redan Strindberg lär ha ägnat sig åt det. Mazzarella konstaterar att det inte är konstigt i sig att människor minns olika, inte konstigare än att ”två människor som gör en promenad tillsammans gör olika iakttagelser och efteråt kan vara oeniga om vad de har sett”.⁶⁹

⁶⁷ Fredrik Svenaesus, ”Vad är praktisk kunskap” ur *Vad är praktisk kunskap?* Jonna Bornemark & Fredrik Svenaesus red. (Stockholm 2009) s. 14.

⁶⁸ Merete Mazzarella, ”Pennan Mäktigare än minnet” SvD 120724.

⁶⁹ Ibid.

När jag tänker tillbaka på samtalen med informanterna undrar jag ibland hur mycket ideologi som letade sig in i berättelserna, som ju är minnen av händelser och situationer. Både hos mina informanter och hos mig. Vad är autentiska minnen och vad är tankar om praktiken i allmänhet? Hur den "borde" vara. Jag som deltagare i samtalet har dessutom ett tydligt mål med fältstudien, vilket jag också tror påverkar informanterna. De vill gå mig till mötes och prata om det jag har "nytta av". Minnet och tyckandet har ingen tydlig gräns. Min vaksamhet just nu handlar inte om att jag tror att de bilder av danspedagogens yrkespraktik som skissas är fel, det handlar egentligen mer om hur vi i samtalen förhåller oss till tradition, originalitet och eget konstnärskap.

Alla danspedagoger har förutom sitt undervisande en dansande människa i sig. Och en skapande. Jag kallar dem just nu för pedagogdansaren och pedagogkoreografen. Inte att förväxla med dem vars yrkespraktik är att vara dansare eller koreografer. Ibland kan danspedagoger ha ett av dessa yrken parallellt med danspedagogyrket, men det är inte alltid så, och det jag försöker beskriva här handlar mer om en inre aspekt av danspedagogyrket som omfattar yrkets villkor i någon mån.

Att dessa tre aspekter finns tror jag är betydelsefullt för att undervisningen skall bli fruktbar för eleverna. Men det är inte så vanligt att en danspedagog talar om koreograf- eller dansaraspekten av sin kunskap. Att det är så tror jag har att göra med hierarkin inom dansens praktiker som jag var inne på tidigare. I och med att koreografen och dansaren är högre i hierarkin, kanske det känns och upplevs som förmätet av den enskilde att exempelvis tala om sina koreografrelaterade erfarenheter och kunskaper i ett sammanhang där det finns andra representanter från danssamhället varför danspedagogen i någon mån är tystad även innanför den egna praktiken.

För att läraren skall kunna förevisa för eleverna vad hen satt som mål måste läraren kunna dansa tekniskt och uttrycksfullt för att visa/ inspirera/ motivera. Betydelsen av att kunna skapa utvecklande och lämplig koreografi har jag redan varit inne på. Gränssnittet mellan att vara skapande, tolkande och undervisande gyttas av idéer om vad som är det viktiga för eleverna och på så sätt för undervisningen. Det är här någonstans som jag tror att informanterna och jag gemensamt blir mer ideologiska och på något vis "duktiga". De egna behoven av dansen faller bort ur våra samtal. Både mellan oss då vi talar och då jag lyssnar efteråt. Jag är säker på att aspekterna pedagogdansaren och pedagogkoreografen tar olika mycket plats hos

danspedagogen exempelvis beroende på var pedagogen arbetar, vilken fas i livet pedagogen befinner sig i eller var i processen eleverna är. Men dansen som sådan fyller ett behov även hos danspedagogen, det är jag övertygad om.

I ett annat samtal med en annan danspedagogkollega frågar jag rakt ut: Vad har yrket gjort med dig? Hur har du påverkats? Skulle du ha varit samma person om du arbetat med något annat, eller på en annan skola? Vi förde ett hypotetiskt resonemang där hon beskrev hur hon tyckte att hon både utvecklats och behållit förmågor och egenskaper av att undervisa sina gymnasieelever. Hennes egen bild av dansens betydelse för henne själv var i alla fall överväldigande att ta del av. ”Vem skulle jag vara om jag inte hade dansen? Det är det enda jag kan och det enda jag någonsin velat. Det enda.”

Att räcka till

”Att undervisa gör mig helt utmattat”, berättar en god vän som är musiker och lärare. ”Att spela är inte alls lika krävande”. Det är inte första gången jag hör det. Många av mina vänner och kollegor som är både konstnärer och pedagoger säger samma sak. Man ger så enormt mycket av sig själv då man undervisar. Öser ur sitt konstnärskap. Bli gränslös där på ett annat sätt än när uppdraget är att vara ”bara” konstnär. Den ram av integritet jag har runt mig när jag är i dansrollen löses upp i pedagogrollen just för att jag vill ge så mycket. Eleverna behöver så mycket. Jag kan inte bara vara dansare eller bara pedagog utan går in och ur i de olika aspekterna. Koreografaspekten presenterar koreografi. Hur tas den emot, gillar de detta? Dansaraspekten förevisar för att förklara, inspirera och stilistiskt forma eleverna. Känner sig granskad i sina prestationer där. Och så den didaktiska biten ovanpå det. Pedagogaspekten bryter ner, förklarar, övar och lyfter det som är det viktiga för varje individ att tänka på. Alla tre aspekterna måste behålla fokus på målet med undervisningen. Vad det är vi är på väg emot just nu.

Jag funderar på dem av mina kollegor som inte har två yrkesroller – exempelvis dansaren och pedagogen - utan precis som Lina poängterade har hela sin dansarkarriär som pedagoger i danssalen. För dem kanske viss undervisning blir extra viktig eller speciell eftersom den fyller ett eget behov av dans hos pedagogen.

Eftersom min tes i del 1 av denna text är att jag blir den läraren som de elever jag har framför mig behöver, hisnar tanken. Kanske väljer jag att undervisa i de sammanhang där jag får mina

egna behov tillfredsställda? Som dansare, pedagog och koreograf. Är det en av anledningarna till att det är så viktigt för många att undervisa högre nivåer?

Form och innehåll

Uppleva och leva

Ludwig Wittgenstein skrev i inledningen till *Tractatus* på 1920 talet följande rader, här översatta till svenska av Anders Wedberg: ”Vad som alls låter sig sägas, kan sägas klart; och vad man icke kan tala om, därom måste man tiga.”⁷⁰ Jag läste någonstans att han skrev det i förhållande till det problematiska i att förklara hur subjektet upplever världen och genom medvetandeakter ger mening åt världen, men ändå inte är del av världen. I Ray Monks biografi läser jag att han ville göra en distinktion mellan att visa och att säga. Alltså, betydelsen/innebörden av något kanske inte kan sägas utan måste visas.

Efter att ha studerat den praktiska kunskapens teori ett antal år vet jag att denna fras av Wittgenstein ofta används för att ringa in det som är specifikt för praktisk kunskap. Det finns aspekter av kunskap som inte så lätt låter sig synliggöras och beskrivas. Den kunskapen är erfarenhetsbaserad och man måste, för att synliggöra den och undersöka den, närma sig den genom att beskriva själva erfarenheten. Jag tycker mig förstå att Wittgenstein ägnade enorm möda livet igen på att uttrycka sig precis och sant, men även om det är strävansmålet så är det utifrån dansarens praktik lite lurigt. Dansaren både subjekt och objekt och inifrånperspektivet är ett annat än utifrånperspektivet. Jag kan inte förvänta mig att en annan dansares inifrånperspektiv är detsamma som mitt eftersom jag är jag. Att dansa kan vara en otroligt stark upplevelse. En otroligt stark *personlig* upplevelse. Försöken att beskriva den upplevelsen blir just försök. Jag har sett dansföreställningar, dansfotografier, dansfilmer, tecknad dans, målad dans... De uttrycken bär en del av dansen i sig - så är det absolut - men att dansa är på sätt och vis något annat. Så fort jag ger upp inifrånperspektivet för att beskriva hur det känns har jag objektifierat dansen.

Upplevelsen liknar den att försöka beskriva musik. Vad musiken gör med mig när den ibland övermannar mig och fyller mitt inre med så starka känslor att strupen snörs samman och tårar

⁷⁰ Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus* (Thales 1992) s. 37.

rinner. Att beskriva alla dessa känslouttryck för någon annan gör inte att den personen bättre förstår hur musiken låtit eller heller *hur* det känns att höra den.

Förståelse för musik är en mänsklig livsyttring. Hur kunde den beskrivas för någon? Nå, först av allt måste man väl beskriva *musiken*. Sedan kunde man beskriva hur människor förhåller sig till den. Men är detta allt som är nödvändigt, eller hör till detta också att vi bibringar honom själv förståelse?⁷¹

Jag vet inte om det är riktigt att använda detta citat till att förstärka mitt argument, jag gör generellt inga anspråk på att *förstå* musik eller annan konst. Men konsten har en angelägenhet för mig vilken jag tror är en mänsklig livsyttring, den gör anspråk på mig och *det* förstår jag. Wittgenstein skriver i samma anmärkning ”Men borde jag [...] säga att förståelsen helt enkelt är en specifik upplevelse, som inte kan analyseras närmare?”⁷² För mig räcker det så.

Även om verbalspråket kan hjälpa oss att uttömma mycket så finns det saker, och kanske också viss kunskap, som bäst gestaltas, upplevs och delas bortom språket.

Tillsammans med mina informanter tyckte jag mig ibland komma nära dansens mitt och kärna utan att faktiskt dansa. Men det var inte genom samtalsrens språkliga del vi lyckades närma oss detta, utan genom blickar, gester, pauser i talet och kanske viktigast av allt - tillit. Vi har alla vår egen upplevelse av samma sak, vi känner igen, vi delar till viss del erfarenheter och genom det lyckades vi i en slags ordlös insikt förstå varandra och för en kort stund stanna upp i en gemensam erkänsla av dansens betydelse och mening. Om delar av danspedagogens kunskap är ”tyst” så kan den måhända kännas igen och identifieras av andra med kunnig blick även när den inte direkt visar sig.

Det jag beskriver ovan gällande den stora skillnaden mellan att själv dansa och att uppleva dans förmedlad på ett annat sätt har, som jag ser det, bland annat orsak i att jag i någon mån är en annan då jag dansar än jag är då jag går på museum och tittar på dansfotografi. Jag hänvisar till del 1 av denna text och tar återigen hjälp av Merleau-Ponty för att beskriva skillnaden för mig som upplevande subjekt. ”[...] jag är till rummet och till tiden, min kropp tar dem åt sig och omfattar dem.”⁷³

⁷¹ Ludwig Wittgenstein, *Särskilda anmärkningar* (Thales 1992) s. 82.

⁷² Ibid.

⁷³ Maurice Merleau-Ponty, *Kroppens fenomenologi* (Göteborg 1997) s. 83.

Jag *blir till* på ett sätt när jag väntar i teaterfoajén på att som publik få avnjuta en dansföreställning. Jag *blir till* på ett helt annat sätt när jag sitter i logen i väntan på att få gå ut på scenen. Att se dans är en helt annan aktivitet än att dansa eller att läsa om dans. För att njuta av en föreställning behöver man inte alls kunna dansa. Man behöver inte kunna någon danshistoria eller teori. Man behöver inte veta namnet på koreografen eller kompositören eller ha den minsta aning om kontexten för verkets tillkommande. En dansföreställning kan vara lika njutbar, lika tråkig eller upprörande för den som inte vet något om dans som för den som vet. Det är en av de fina sakerna med konst. Vi kan ta den till oss utan några preludier om den är god. Då skapas ett rum där människan kan möta konsten sådan hon är. Men när man som jag tillhör en praktik som dessutom är en konstform blir situationen en annan. Jag vill inte argumentera för en dikotomi mellan form och innehåll, jag håller kvar begreppen inifrån respektive utifrånperspektiv. Inifrån har jag upplevelsen av att dansa. Det är ibland härligt och ibland slitsamt. Oftast både och. De föreställningar som *känns* bäst är inte per automatik de som *är* bäst. Eller snarare, det gånger som ger mig minst egna positiva upplevelser kan vara de som uppskattas mest av publiken.

Som danspublik med ett utifrånperspektiv blir jag nuförtiden mer sällan berörd än som ung, eftersom jag upplever att de djupa kunskaperna jag har om praktiken fråntar mig möjligheterna att slappna av och njuta av konsten. Jag tror att jag i någon mån är avtrubbad och att jag tittar med en yrkesblick som i sammanhanget blir fel. Om jag tänker tillbaka på mitt yrkesliv tycker jag mig se att jag, kanske både omedvetet och medvetet, övat mig på att avvisa känslorna dans föder hos mig då jag undervisar. Skälet skulle vara att det helt enkelt är opraktiskt och tröttande att hela tiden som danspedagog bli känslomässigt berörd av elevernas dans. I stället ser jag då jag tittar på en föreställning arbetet dansarna utför vilket kan vara njutbart i sig, men själva konsten drabbar mig som sagt sällan numera. Glädjande nog kan dock annan konst, som exempelvis sång, ge mig starka känslomässiga upplevelser.

Att ta emot dans som förmedlas till mig kan alltså i vissa fall bli problematiskt. Om jag får ta del av något gestaltat, säg ett fotografi, som inte alls greppar innehållet i dans - såsom dansens väsen, då den silas genom min praktiks raster, framträder för mig - blir jag otålig eller ointresserad direkt. Jag känner igen mig lika lite som om jag såg en bild av ett värmeverk. För att tydliggöra vad jag menar med detta tar jag hjälp av Jens Ivar Nergård och hans bok *Den levande erfaring* som handlar om kunskapstraditioner i rendriftsmiljö.

Nergård behandlar ett problem som är centralt inom alla praktiker. För att beskriva eller gestalta för någon annan vad som *är* själva praktiken måste man ofta behärska en annan praktik.

En av utfordringene er å forstå forholdet mellom den praktiske utøvelsen og den gode redegjørelsen. Det er alltid en bestemt innsikt i den praksis som allerede utøves.⁷⁴ En analyse av denne praksis er i første rekke en analyse av de begrep og kanskje det sett teori som forløser denne innsikt. Her er begrepet *forløse* ett bevisst valg. For det dreier seg om å artikulere denne innsikten – uten å rive den løs fra den praksis den tilhører.⁷⁵

Jag, som valt att skriva om min praktik, stöter hela tiden på problem i själva framskrivandet av praktiken; av att arbeta med text. Jag tycker inte att jag kommer dansen tillräckligt nära tillräckligt ofta, men å andra sidan skall ju det skrivna kunna läsas och förstås av en som inte är dansare eller danspedagog. Balansen mellan att beskriva nära, att reflektera och koppla erfarenheterna till teori är svår. Jag håller på att lära mig något nytt genom att försöka beskriva något som jag kan. Jag lär mig att skriva och att forska genom att beskriva och titta på min praktik som främst är förkroppsligad och situationsbunden kunskap. Skulle jag istället välja att dansa för ovan nämnda dansovana läsare, så kanske betraktarna skulle tycka om, bli uttråkade eller glada av att se på, eftersom själva dansen - konsten - liksom är utanför mig lika mycket som inuti mig. Men jag tror inte att jag bättre skulle kunna redogöra för den tänkta publiken hur dansen *i sig* framträder för mig som dansare genom att dansa för dem. Jag undrar hur Wittgenstein skulle förklara vad som är *att säga* och *att visa* i detta fall.⁷⁶ Att skriva om dansen är ju att säga den, men då dansen skall visas handlar det ju inte om ett tredje ting som en gräsklippare eller ett bröd utan om en praktik som dessutom i sig är en konstform. Dansen är hos mig en praktik, men blir i överlämnandets nu till konst. En transcendens som i högsta grad även omfattar betraktaren.

Precis som Nergård skriver om renmärkningen där en renskötare med *kunnig blick* förstår vad en annan renskötare kan, är jag däremot säker på att en kunnig dansare förstår en annan dansares kunskaper om praktiken genom att se vederbörande dansa.⁷⁷

⁷⁴ Det betyr ikke at vi må godta eller anerkjenne den i alle henseender. Mange praksiser er høyst diskutabile. Men slik de nå engang er, er de alltid utgangspunkt for våre refleksjoner over og analyser av dem. Bare i denne mening kan og må vi ta verden for gitt – som the rock of certainty slik Wittgenstein uttrykker det. (Nergårds fotnot)

⁷⁵ Jens-Ivar Nergård, *Den levende erfaring* (Oslo 2006) s. 91.

⁷⁶ Ray Monk, *Geniets plikt* (Daidalos 1992) s. 90.

⁷⁷ Jacob Meløes begrepp jfr del 1 av denna text. Författarens anmärkning.

Nergård tar också upp problemet med att som nyutexaminerad från en yrkesutbildning komma med nästan bara teoretisk kunskap ut i ett arbetsliv som ju är praktiskt. Det kan kanske jämföras med att som fotograf utan danskunskap ge sig på att fotografera dans. Att avbilda dans kan nog många fotografer göra. Några kan säkert skapa konst av att fotografera dans, men att på bild fånga dansens praktik är en helt annan sak. Jag vet bara en svensk fotograf som kan det och han är också själv dansare i botten. Det räcker alltså inte med att som fotograf ha en kunnig blick för fotografiets djup och skärpa eller ljus och linjer. Att förmedla rörelsens kraft och tidslighet, dansarens koncentration och kroppens arbete så att en dansare själv skall känna igen sin praktik kräver en person med mycket tränad blick eller med egna djupa erfarenheter i dans.

Den diskrepans mellan vad danspedagogens bild av dans är och elevens som jag talar om med mina informanter, framstår här som ännu ett perspektiv av samma sak. Danseleven tycker sig göra det som läraren gör, och gör säkert ofta nog det om man tittar endast på själva rörelsen. Men har rörelsen ingen *insida* är den tom. Ofärdig. Oburen. Eleven måste *hämta* sin rörelse från samma plats som läraren gör, annars har inte eleven *förstått* rörelsen, och detta ser läraren direkt. Att förmå eleven att stanna upp och söka efter mer, vilja fördjupa och förfina något som hon eller han inte själv riktigt kan se är därför en central utmaning för alla danspedagoger. Som en konsekvens av det kan jag konstatera att ju mer avancerad dansaren är desto mer tycker de i allmänhet om att öva. Den avancerade vet att det finns mer att hämta, eftersom vederbörande har upplevt det många gånger tidigare. Dansaren med lite kunskaper blir snarare otålig av att öva.

Tyst kunskap är som jag nämnt tidigare en aspekt av den praktiska kunskapen som kan vara svår att lyfta fram och beskriva explicit. Tyst kunskap är en del av personen som besitter kunskapen och den manifesterar sig i att den erfarne inom ett område har en blick för sin praktik som gör det möjligt för denne att läsa en situation eller en företeelse och förstå hur vederbörande på bästa sätt skall agera. På så vis vet vi att tyst kunskap finns. Vi kan lära oss vad den erfarne ser genom att undervisas av denne och få ta del av de situationer där den tysta kunskapen verkar, men för att bygga upp egen kunskap inom området måste vi *göra*. Jag skrev tidigare om min upplevelse av att fortfarande veta och förstå hur dans känns och skall utföras utan att själv kunna utföra vissa rörelser längre. När kunskapen är internaliserad förefaller det som att den kan vara aktiv utan att faktiskt visa sig fullt ut. Den flyttar upp i blicken där den hjälper mig att lära ut det jag inte själv fullt ut kan utföra.

Vems form och innehåll?

Kan du tolka? Frågan ställdes av den mycket korta och korpulenta danspedagogen till en lång blond schweizisk kvinna som stod i främre raden. Hon nickade jakande och gick och ställde sig bredvid mig som stod längst bak. Jag var ny i klassen på en av Spaniens mest välrenommerade och kända dansskolor, Amor de Diós - Guds kärlek - i Madrid. Året var 1989 och jag var där på stipendium. Just i detta ögonblick stod jag öga mot öga med en lärare och legend som undervisat "alla" framstående flamencodansare. En erfaren, näst intill sägenomspunnen person som precis som många andra lärare på Amor de Diós fortfarande i alla sammanhang använde sig av sitt artistnamn; María Magdalena.

Hon talade en stund och den schweiziska kvinnan översatte. Jag minns att hon sa att jag nog hade uppfattat formen på övningarna rätt och att jag kanske skulle kunna lära mig, men att min dans fortfarande saknade vitalitet. Jag minns att den långa blonda med typisk switzerdütsch dialekt drog på ordet. Witalitääät.

Förstod jag något av innebörden i det som María Magdalena sa den gången för 25 år sedan? Nej, det kan jag i ärlighetens namn inte säga att jag gjorde. Jag förstod att jag inte dög. Att det inte var bra. Att jag saknade något. Men inget mer. Som utlänning i flamencons högborg tänkte jag då att hon ville statuera exempel. Låta mig veta min plats och därmed också tala om för alla andra i rummet att man inte kan ta sig vilka friheter som helst. Komma drällande från Sverige, från SVERIGE och tro att man skall platsa på María Magdalenas lektioner. Så jag slutade hos henne och gick till andra lärare som inte kommenterade mig eller för den delen ens såg mig.

Nu efteråt tänker jag att det på sätt och vis var en ynnest att bli sedd och bekräftad och få kommentarer efter bara ett par lektioner, men så uppfattade jag det inte alls då. María Magdalena ville, och detta är jag ganska säker på, tala med mig om innehåll. Form kan vem som helst lära sig men det måste finnas ett innehåll som stämmer med personen som dansar, med stilen och kontexten. Men vad är innehållet egentligen? Vad består förståelsen för innehållet av och vem stipulerar kriterierna för innehållet?

När jag var i Madrid den gången ville jag höra till. Jag kände mig som om jag var i exil i mitt eget land, men att jag på något sätt hörde till när jag dansade flamenco. Åsa Moberg skriver i sin bok *Simone och jag* om en känsla av utanförskap som jag i mångt och mycket känner igen.

Jag lever i exil, en upplevelse som kommer inifrån och inte kan förklaras. Trots att jag avskyr att resa känner jag mig mer välkommen i utlandet än i Stockholm, oavsett vilket utland det rör sig om.[---]Underligt nog kan man med främlingskapet som mötespunkt förenas med andra som levt i andra tider och varit främlingar i andra miljöer.⁷⁸

I del 1 beskriver jag hur flamencon kommit att bli för mig; en pendang till mitt ursprung, men 1989 hade denna tanke ännu inte formulerats. Jag kände mig hemma med flamencons uttryck och ville gå in i det som om det var något som låg utanför mig själv. Jag förstod inte då att uttrycket i flamenco inte är någon annans utan mitt eget; det består till stor del av den egna erfarenheten av att vara just jag.

Att föreställa sig en annan blick

Om jag för ett ögonblick leker med tanken att jag skulle kunna berätta om händelsen jag var med om på Amor de Dios för några av de filosofer jag vänder mig till för att bättre förstå min praktik så reagerar de i min fantasi på följande vis.

Husserl skulle inte tycka att det på minsta vis är konstigt att min och María Magdalenas syn på mina prestationer var olika. Världen framträder på olika vis för oss eftersom vi på många sätt kommer från helt olika miljöer. Vi tillhör olika generationer och är uppvuxna i olika typer av samhällen. Hon har upplevt världskrig och diktatur. Hennes föräldrar har säkert berättat om inbördeskrigets fasor för henne. Hon har varit dansare sedan 50 talet och är personligt bekant med hela flamencogräddan. Många är de elever hon undervisat. Hon har på något sätt sett allt. Jag har inte sett något, jag bara längtar. Att hon inte riktigt kan relatera till en utlänning utrustad med helt annan social och kulturell förförståelse av hur lärare brukar bete sig tycker Husserl är självklart.

Aristoteles skulle säga att María Magdalenas långa erfarenhet och klokhet som lärare visade sig när hon ville fästa min uppmärksamhet vid arbetet som hon menade låg framför mig. Att hon inte fick mig att stanna upp och ta till mig det hon sa, hade med min ungdom att göra.

⁷⁸ Åsa Moberg, *Simone och jag* (Nordstedts 2009) s. 201-202.

Han skulle kanske kalla mig feg som inte antog utmaningen. Men å andra sidan, vad är att vänta av en kvinna?

Wittgenstein skulle säkert koleriskt rasa över min dumhet. Min berättelse skulle få honom att vanka fram och tillbaka och upprört vrida sina händer. För det första: hur kunde jag vara så falsk och o genuin och hantera formen som vore den innehåll? Det är att ljuga när man förställer sig för att höra till. Och lögn är vederstyggligt enligt W. Kanske skulle han förstå min längtan att uttrycka mig själv, men han skulle säkert bli vansinnigt otålig när han såg att jag inte bara var ignorant utan även medioker.

Jag måste erkänna att det är uppfriskande att på detta lite egenmäktiga sätt busa med genierna. Och jag tillstår att jag faktiskt håller med dem alla tre; 1989 var jag både pretentiös, ung, oerfaren, ignorant och medioker. Trots detta inser jag givetvis att min tolkning av deras förmodade åsikter om min berättelse är just en tolkning och inget annat.

Alltnog; någonting i flamencon var och är meningsskapande för mig. Jag känner igen mig själv i den på något märkligt vis. Och det sätt på vilket världen visar sig, framträder och får mening för oss var föremål för Husserls analyser. Han talar om dessa olika sätt som fenomen. Filosofen Sven-Olov Wallenstein skriver:

Att gå till fenomenen innebär för Husserl inte att skilja mellan något givet för medvetandet och tingen i sig, utan att gå till *sakerna själva*, till dess mångfacetterade sätt att bli tillgängliga för oss, vilket emellertid kräver en reflexion över de akter och sätt att relatera till dem som gör dem tillgängliga på just det *ena eller andra* sättet – som de varseblivna, erinrade, affektivt laddade, matematiskt och geometriskt ideala etc., ting de är.⁷⁹

Att det som María Magdalena sa är tillgängligt för mig på ett annat sätt idag än de var då har säkert att göra med att tid förflutit och att jag idag har större erfarenhet både av undervisning, av flamenco och av själva livet. Förståelsen för komplexiteten i denna situation, det mångfacetterade som Wallenstein talar om, framträder med hjälp av tid och reflektion och minnet av situationen är inte längre sårigt och ömtåligt. Då kände jag mig missförstådd och trotsig. Nu kan jag se mig själv med María Magdalenas blick och jag inser att hon delvis hade rätt, men att även hon gjorde ett misstag. Ett misstag jag gjort själv många gånger. Det att

⁷⁹ Sven-Olov Wallenstein, ”Inledning till boken” *Edmund Husserl*, Sven-Olov Wallenstein, red. (Stockholm 2011) s. 7.

man som lärare tror sig veta *vilket innehåll* dansen har generellt. Att innehållet som presenteras av eleven inte ”stämmer” kan en erfaren danspedagog se. Men hen vet sällan hur världen framträder för den enskilda eleven varför det också är svårt att vägleda processen till ett mer genuint uttryck. Som lärare måste man låta eleven försöka, låta henne utforska och leka med uttrycket. Härma, överdriva och leta både utanför och inne i sig själv. Detta utan att det blir terapeutiskt eller utlämnande. Det handlar om att som lärare visa att växande hos eleven är önskvärt och förväntat.

En invecklad vändning mot utveckling

BECAUSE objects of art are expressive, they are language. Rather, they are many languages. For each art has its own medium and that medium is especially fitted for one kind of communication. Each medium says something that cannot be uttered as well and as complete in any other tongue.⁸⁰

Citatet ovan är skrivet på 1930 talet av pragmatikern John Dewey. Jag är enig med honom i allt utom valet av ordet språk.

Dans som konstform är som jag ser det kommunikation. Inte språk, men kommunikation. För mig är begreppet språk förbehållet i första hand verbalspråk. Vi kan inte formulera frågor, samtala om ditt och datt eller föra en diskussion om kvantfysik via dans, men vi kan genom dans gestalta ett samtal. Jag håller emellertid med Dewey om att alla konstformer har ett unikt sätt att uttrycka sig på, där den specifika konstformen kan berätta saker som inte går att uttrycka lika bra på något annat sätt.

Däremot säger vi inom dansens praktiker att exempelvis dansare och koreografer har olika rörelsespråk, men det begreppet är kopplat till uttryck, förmåga till variation och personlig särart. Man skulle kunna jämföra det med att ha en egen röst. Rösten är djupt personlig även om den är välskolad. Form och innehåll är lika viktiga för dansen som konstform och till det behövs en dansare med teknik, musikalitet, precision och en angelägenhet att uttrycka sig.

Att Dewey hävdar att konst är språk tror jag handlar om att han vill belysa betydelsen av det som han menar inte kan uttryckas på annat sätt än via konst. Han ville gå en match mot den totala dominansen som verbalspråket har över andra uttryckssätt. Kanske är det i opposition

⁸⁰ John Dewey, *Art as Experience* (Penguin books 2005) s. 110.

till de strömningar inom filosofi och andra vetenskaper som knyter allt till språk och det verbala. Wittgensteins rader ekar i mitt minne. Kanske Dewey och Wittgenstein skulle kunna enas om formuleringen: Vissa saker kan vi tala om, annat måste gestaltas på annat sätt.

Min tolkning av form och innehåll

En rörelse är form. Om jag står upprätt och lyfter en arm så att den hamnar rakt ovanför huvudet så är det en rörelse. Förflyttningen av armen uppåt är en rumslig förändring. Jag kan lyfta armen snabbt eller långsamt, med motstånd eller med lätthet. Hur jag väljer att göra detta blir mitt sätt att relatera till rum, tid och kraft. Rörelse i relation till rum, tid och kraft är ett sätt att fylla formen med innehåll. Vidare är min skicklighet som dansare, alltså hur tränad jag är och hur väl jag kan modulera mitt sätt att lyfta armen, en parameter. Det som dessutom kommer till handlar om vem jag som lyfter armen är.

I dansarens uttryck gestaltas dansens innehåll. Formen är rörelsen, kraften, tiden och rummet. Hur dansaren väljer att förhålla sig till/tolka formen ger ett spelrum där ett personligt uttryck växer fram. Dansarens uttryck blir där och då det gestaltade innehållet som jag ser det. Och uttrycket kommer ur individens levda erfarenheter. Ursprunget, livshistorien, de samlade berättelserna som definierar dansaren - att jag är jag - finns i dansarens uttryck i dansen.

Om nu uttrycket är det gestaltade innehållet som i sin tur springer ur dansarens levda erfarenhet så tänker jag att min längtan att höra till i Madrid förledde mig. Jag trodde att jag skulle kunna uttrycka det som andra flamencodansare uttryckte. Och kanske trodde även den erfarna María Magdalena att det skulle vara möjligt, jag vet inte. Det jag vill komma till är att jag idag anser att det gestaltade uttrycket måste vara kopplat till något personligt för att bli intressant. För inte kan man väl berätta någon annans historier på samma övertygande sätt som man berättar sina egna?

När jag talar spanska gör jag det med brytning - man hör att jag är svensk. När jag dansar kanske man kan säga att jag dansar med brytning. Mina berättelser är lika angelägna, men berättar om ett annat ursprung, en annan plats och gestaltas på ett annat sätt än hur exempelvis María Magdalena skulle välja att göra.

Innehåll utifrån

Ett exempel när diskrepansen mellan form och innehåll blir extremt tydlig, så tydlig att det riktigt skaver i mig lånar jag från tv-tablån där Let's dance går som fredagsunderhållning. Där ser vi som sitter hemma i sofforna reportrar, sångerskor, kockar, snickare och vad vet jag segla/stappla ut på tiodansgolvet tillsammans med en "proffsdansare" i direktsändning. Här blir begreppen form och innehåll så oerhört tydligt. Man kan möjligen på kort tid lära någon som inte har dansbakgrund formen för exempelvis paso doble. Grundstegen. Men för att uttrycket skall bli grundat och dansens inneboende karaktär komma fram utan att det ser överdrivet och sökt ut måste reportrarna eller vad kändisarna nu har för yrke arbeta med dansens inneboende karaktär och i förhållande till sig själva göra den till sin. Tolka det, förstå alla nyanser, alla inneboende möjligheter. Sätta sig själv på spel för att helt gå in i den karaktär den specifika dansen erbjuder och i någon mån brottas med den där. Bända till den så att en äkthet blir möjlig. En sådan process tar tid.

De som lyckas bäst i Let's dance är i allmänhet de våghalsiga. Jag undrar om de själva hinner med att så att säga stå för allt de tvingar sina kroppar till. Jag oroar mig ibland för att de skall känna sig exploaterade, utnyttjade, våldtagna... Det som utmärker dansarens vardag är ju annars nötrandet; dans är en långsam konstform i det hänseendet. Dansaren må vara ung men har i allmänhet redan ett decenniums träning i bagaget. Det eviga uppreparandet av till synes samma sak är en del av vardagen. För att träna kroppen, för att automatisera tekniken, för att hinna reflektera över tolkningen. För att bli ett med dansen och bära den; att vara dansen.

Genom elevens rörelseuttryck ser danspedagogen om rörelsen bärs av en egen förståelse hos eleven om stilen och de kvalitéer som hör till stilens karaktär. Det är så väldigt tydligt för ett tränat öga. Jag vet att många pedagoger försöker hjälpa sina elever att sortera all information som de behöver för att hitta och förstå hur de bäst skall komma åt det som läraren ber om. I stället för att beskriva vad som faktiskt sker; böj knäna och förläng ryggen, använder de olika bilder och metaforer för att underlätta för eleverna. Här några klassiska exempel:

Rörelsen skall levereras med motstånd, tänk att du rör dig i tjära. Ditt huvud sitter fast i en tråd som drar dig upp mot taket. Tänk att du håller en stor boll i famnen.

Detta är som jag ser det ett försök att via formen nå rätt uttryck snabbare, att ta en genväg om man så vill, för att kanske senare kunna jobba mer noggrant med innehållet. För jag kan lova

att ingen som dansar jazz och behärskar det typiska motstånd som är en viktig beståndsdel i jazzens karaktär fantiserar om tjära under tiden de dansar.

Tidigare i min text har jag varit inne på hur jag gick tillväga med mina studenter på Danshögskolan för att de skulle våga närma sig flamencons väsen och våga göra stilen till sin. Då ville jag ju öppna, visa de olika möjligheter till uttryck som flamencon erbjuder, inte stänga eller cementera det som jag tycker borde vara innehållet. Eller? Med tanke på vad jag varit inne på ovan; vem har makten, vem sitter på svaren, vem bestämmer vad som är innehållet i dansen blir jag tveksam. Jag tror att jag precis som Maria Magdalena anser mig ha tolkningsföreträde i ganska många sammanhang. Jag tycker att jag *vet*, och jag ber sällan om råd. Men å andra sidan, om jag inte tar mig den rätten och inte litar på min erfarenhet, mina många år i dansens praktiker. Hur skall jag då kunna vägleda, lyfta eller utmana någon annan?

Humlan och Levinas

Humlan strosar som vanligt bredvid mig utan koppel. På håll ser vi ett annat hundekipage komma mot oss. Först lyfter Humlan svansen rakt upp, sedan sänker hon svansen och tittar bort. Hon går med huvudet lite sänkt och öronen tätt intill huvudet förbi den andra hunden som kastar sig fram i kopplet och gläfsar. Den verkar aggressiv och rädd på samma gång.

Min vän Humlan har ju förekommit en del i del 1 av denna text. Hon är en Golden retriever i sina bästa år. Jag skall nu ge mig på den halsbrytande manövern att via henne och filosofen Levinas försöka förklara hur jag ser på dansens förmåga att liksom musik gripa tag i människans innersta.

Ansiktets appell; imperativet ”Du skall inte slå ihjäl” är kärnan Levinas filosofi.⁸¹ Genom att möta den andres ansikte väcks inom oss ett moraliskt ansvar att mot denne handla gott. Vi tolkar ansikten och förstår dem eftersom vi har erfarenheter av att vara en människa bland människor. Den andras ansikte talar till oss, naket och blottställt och ställer ett moraliskt krav; gör anspråk på oss. Det går på en millisekund och vi känner/förstår vilka känslor personen framför oss hyser. När Humlan träffar en hund hon inte känner sker också en tolkning som

⁸¹ Jan-Olav Henriksen och Arne Johan Vetlesen, *Etik i arbete med människor* (Studentlitteratur 2001) s. 212.

hos henne visar sig kroppsligt. Innan jag som människa har hunnit uppfatta den andra hunden som rädd, vet hon att så är fallet och ändrar sin kroppshållning så att den rädda hunden skall förstå att hon inte är intresserad av att utmana.

Jag tror inte att människans förmåga att tolka gestik är mindre än djurens. Härom veckan stod jag på ett stort torg i Malmö och väntade på en gammal vän som jag inte träffat på många år. Men när hon kom strosande genom folkmassan såg jag henne direkt. Jag kände igen hennes sätt att röra sig innan jag kände igen anletsdragen.

Det finns kroppsliga gester och poser som vi uppfattar som exempelvis hotfulla, lugnande eller oroande. Utan att ge mig in på en alltför metafysisk avvikning så har ju de konsthistoriker som studerat gyllene snittet konstaterat att vissa proportioner i exempelvis arkitektur tilltalar människor just för att de påminner oss om oss själva. Linjer, poser och gester kan förmedla en inneboende mening till oss. Vi associerar till arketyper som: modern och barnet, till elementen: vatten, eld och luft, till naturfenomen: storm och eruptioner, till det oundvikliga; åldrandet och döden - och allt detta väcker känslor hos oss. "Känslorna beledsagar uppfattandet av ett musikstycke, liksom de beledsagar skeenden i livet"⁸² Så skriver Wittgenstein och jag helt enig med honom. När vi ser dans såväl som när vi hör musik bygger vi in en mening som hjälper oss att förstå det vi upplever i förhållande till oss själva. Det talar till oss direkt, från kropp till kropp.

Det som framstår som så intressant hos Levinas är att fokus för oss verkar vara just tolkningen av den andre, inte främst vår egen framställning. Som jag uppfattar det betyder det att det är svårt att dölja starka emotioner men att vi hos andra har förmåga att tolka flera lager. Jag ser/känner att glädjen inte är äkta om någon mig närstående försöker dölja sin sorg med ett glättigt beteende.

Avslutning

Min ambition i skrivandet av denna text har varit att visa och formulera danspedagogens yrkeskunskaper. Frågan: Vad kan en danspedagog? har jag burit runt sedan 2008 då jag började på Centrum för praktisk kunskap på Södertörns högskola. Jag tycker att jag närmat

⁸² Ludwig Wittgenstein, *Särskilda anmärkningar* (Thales 1992) s. 19.

mig svar (i obestämd form plural) på den frågan genom att skriva om vad, hur och när en danspedagog gör det hon gör. Och denna formulering ”en danspedagog” är väl delvis en omskrivning av *jag*, men inte bara.

I del 1 av denna essä försökte jag bland annat syna mina bevekelsegrunder till varför jag valde att utbilda mig till danspedagog en gång i tiden och hur flamenco kom till mig och blev en viktig del av mitt liv. Det var också viktigt att formulera min kunskap som danspedagog för mig själv eftersom en känsla av flyktighet ofta vandrar jämte den vars praktiska kunskap finns i den mellanmännsliga sfären. Jag hade då undervisat i 20 år varav 10 av dem på Danshögskolan. Jag hade behov av att sätta ord på de erfarenheter och den kunskap som är bara min och som inte längre hade ett värde för de styrande på Danshögskolan.

Vad som varit intressant i skrivandet av del 2 - om jag tänker att jag i någon mån befinner mig i andra änden av mitt yrkes båge, är att fundera över vad det var som höll mig kvar i yrket så länge. Vad i undervisandets vardag har varit viktigt och vad i konsten har varit viktigt? Ju längre min skrivprocess pågått ju mer ser jag, via min fältstudie bland annat, de bryggor som finns mellan de olika aspekterna av danspedagogens yrkespraktik. Bryggor som är stadigt fästa i den egna relationen danspedagogen har till dansen och som förbinder pedagogaspekten med en dansaraspekt och en koreografaspekt samt ofta även till ett eget konstnärskap. Eller kanske snarare en växandeprocess hos pedagogen via konst. Vidare har jag velat belysa min tolkning av begreppen form och innehåll i förhållande till att dans är både en väldigt påtaglig praktik såväl som en konstform.

Koreografen Per Jonsson har sagt: ”Konst skall vara som en sträng mellan jord och himmel”. I det sammanhang han sa det, syftade han på att konst enligt hans mening skall ha ett andligt mål.

Jag har gjort en parafra på detta i titeln till denna essä men även en egen tolkning. Att en dansande människa är som en sträng mellan jord och himmel är för mig en gestaltning av det att dans både är jordbundet, kroppsligt och praktiskt och att uttrycket i gestaltningen hos en dansande människa kan få mig att, via min kropp och mina känslor, vila i och känna igen det jag inte med ord kan uttrycka.

Litteraturlista

- Arendt, Hannah *Vita Activa, Det virksomme liv* (Oslo 1996)
- Arendt, Hannah ”Tänkande och moraliska överväganden”, *Tanke känsla identitet*, Ulla M. Holm, Eva Mark, Annika Persson red. (Göteborg 1997)
- Aristoteles *Den Nikomachiska etiken* (Göteborg 1988)
- Beauvoir, Simone de *Det andra könet* (1949)
- Birnbaum, Daniel ”Husserl och vändningen till subjektet”, *Edmund Husserl* Sven-Olov Wallenstein red. (Stockholm 2011)
- Bohlin, Henrik ”Tyst kunskap: ett mångtydigt begrepp”, *Vad är praktisk kunskap?* Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus red. (Stockholm 2009)
- Dewey, John *Art as Experience* (USA 2005)
- Fjelkestam, Kristina ”Reflektionens gestalt. En inledning”, *Reflektionens gestalt*, Kristina Fjelkestam red. (Stockholm 2009)
- Gadamer, Hans-Georg *Förnuftet i vetenskapens tidsålder* (Göteborg 1988)
- Gadamer, Hans-Georg *Sanning och metod i urval* (Göteborg 1997)
- Henriksen, Jan-Olav & Vetlesen, Arne Johan *Etik i arbete med människor* (Studentlitteratur 2001)
- Josefson, Ingela *Läkarens yrkeskunnande* (Studentlitteratur 1998)
- Kaveh, Shamal ”Arendts storstädning av det politiska rummet”, *Konsten att handla – konsten att tänka: Hannah Arendt om det politiska*, Ulrika Björk, Anders Burman red. (Stockholm 2011)
- Larsson, Hans *Intuition. Några ord om diktning och vetenskap* (Stockholm 1892/1997)
- Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan *Estetiska lärprocesser* (Studentlitteratur 2009)
- Meløe, Jacob ”Notater i vitenskapsteori” *Tre artikler av Jacob Meløe* (Bodø 2012)
- Merleau-Ponty, Maurice *Kroppens fenomenologi* (Göteborg 1997)
- Moberg, Åsa *Simone och jag* (Stockholm 1996, Pocket 2009)
- Molander, Bengt *Kunskap i handling* (Göteborg 1996)
- Molander, Bengt ”Estetiska lärprocesser – några kunskapsteoretiska reflektioner”, *Estetiska lärprocesser*, Fredrik Lindstrand & Staffan Selander red. (Studentlitteratur 2009)
- Monk, Ray *Ludwig Wittgenstein, Geniets plikt* (Uddevalla 1999)
- Nergård, Jens-Ivar *Den levande erfaring* (Oslo 2006)
- Nilsson, Christian ”Fronesis och den mänskliga tillvaron”, *Vad är praktisk kunskap?* Jonna Bornemark, Fredrik Svenaeus red. (Stockholm 2009)

Notér Hooshidar, Annika "Mellanrum", *Reflektionens gestalt* Kristina Fjelkestam red.
(Stockholm 2009)

Nussbaum, Marta "Emotioner som värdeomdömen", *Tanke känsla identitet*, Ulla M. Holm,
Eva Mark, Annika Persson red. (Göteborg 1997)

Polanyi, Michael *Personal Knowledge. Towards a post-Critical Philosophy* (London 1978)

Ricoeur, Paul "Ricoeururs lilla etik" *Homo Capax texter av Paul Ricoeur om etik och filosofisk antropologi i urval av Bengt Kristensson Ugglå* (Daidalos 1996)

Sjöholm, Cecilia "Ansikten som talar: Arendts estetiska vändning" ur *Konsten att handla – konsten att tänka: Hannah Arendt om det politiska*, Björk Ulrika, Burman Anders red.
(Stockholm 2011)

Svenaesus, Fredrik *Sjukdomens mening* (Stockholm 2003)

Svenaesus, Fredrik "Vad är praktisk kunskap?", *Vad är praktisk kunskap?* Jonna Bornemark,
Fredrik Svenaesus red. (Stockholm 2009)

Wallenstein, Sven-Olov Inledning till *Edmund Husserl* Sven-Olov Wallenstein red.
(Stockholm 2011)

Wittgenstein Ludwig *Tractatus logico-philosophicus* (Thales 1992)

Wittgenstein, Ludwig *Särskilda anmärkningar* (Thales 1992)

Artiklar

Ekström von Essen, Ulla "Tankestil och tankekollektiv" *Dialoger* 1998

Otryckta källor

Föreläsning Ingela Josefsson, Centrum för praktisk kunskap, Södertörns högskola

Föreläsning Jonna Bornemark, Centrum för praktisk kunskap, Södertörns högskola

Övrigt

Kursplan Danshögskolan, Danspedagogutbildningen