

Centrum för praktisk kunskap, Södertörns högskola vt-10.  
Magisteruppsats.

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

En fenomenologiskt orienterad undersökning av danspedagogens praktik

## **Abstract**

This essay is an attempt to portray and explain my work as a dance pedagogue as well as an epistemological overview of the skills and knowledge I use when I teach. The study is phenomenologically oriented and the examples used are from the years when I was teaching at the University College of Dance in Stockholm. The primary objective of the study was to illustrate the practical knowledge of my teaching by examining what lies in the mind and gaze of the dance pedagogue while teaching.

Having finished my essay I realize that it has come to be primarily about the body. How the knowledge that is imprinted in my body can only be conveyed when I have a student to teach and how I feel that the intermediary of knowledge occurs. Other recurrent themes are the relations of thought and consciousness to the body. The study of how mind, consciousness and body work together in the practices of dance is yet in its infancy and an area of research that I would like to investigate further.

## **Innehåll**

<b>Abstract</b>	<b>s. 2</b>
<b>Innehållsförteckning</b>	<b>s. 3</b>
<b>Utsnitt ur praktiken</b>	<b>s. 4</b>
<b>Kunskapsteorier</b>	
<i>Aristoteles por Soleá</i>	<b>s. 8</b>
<i>Kroppen och tanken</i>	<b>s. 12</b>
<b>Vidare i praktiken</b>	
<i>Dilemmat</i>	<b>s. 17</b>
<i>Dansa solo</i>	<b>s. 19</b>
<i>Att utveckla det personliga</i>	<b>s. 21</b>
<b>Det mellanmännsliga</b>	
<i>Relationen</i>	<b>s. 22</b>
<i>...och till musikern</i>	<b>s. 25</b>
<i>Utvecklingssamtalen</i>	<b>s. 26</b>
<i>Förebilder</i>	<b>s. 29</b>
<b>Livets stora</b>	
<i>Valet</i>	<b>s. 29</b>
<i>Etik och mening</i>	<b>s. 32</b>
<b>Avslutning</b>	<b>s. 36</b>
<b>Sammanfattning</b>	<b>s. 38</b>
<b>Litteratur och referensförteckning</b>	<b>s. 39</b>

## Utsnitt ur praktiken

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 spånskvornas 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. Vi 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 tre, 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 tre...*

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 enskilda svårt att skönja målet och ifall hon 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 besvärliga lotten att vara sist, väntan på sin tur kan vara påfrestande, men hon är säker. Rytmask stadigt och inte rädd att ta plats.

Agnes inleder sin dans. Koncentrerad och allvarlig arbetar 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 upplevelsena. 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 fängslande 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*

Att danspedagogens yrke är en praktisk och mellanmänsklig, alltså relationsbaserad, syssla är ett faktum. Lärare och studenter vid Centrum för praktisk kunskap på Södertörns högskola, där denna essä skrivs, vänder sig ofta till de aristoteliska kunskapsteorierna för att närma sig och beskriva det svårfångade området som kallas *praktisk kunskap*, dit danspedagogens kunnande om och i dans och didaktik räknas. Delar av danspedagogens yrkeskunskaper är dessutom ofta *tysta* det vill säga en typ av kunskaper som erövrats genom erfarenheter och inte alltid kan förklaras formellt som teori eller modell. Filosofen Fredrik Svenaeus beskriver begreppet praktisk kunskap bland annat på följande vis: ”Den praktiska kunskapen bärs som en personligt erövrad kunnighet som tagit plats hos individen [...] och den utövas på ett



intuitivt sätt”.<sup>1</sup> Vad som är intressant att nämna är att praktisk kunskap inte glöms bort. När vi inte praktiserar vår kunskap kan det vara svårt att beskriva den, men om vi efter en mångårig paus återupptar en syssla som bärs upp av praktisk kunskap, som att exempelvis dansa schottis, minns kroppen det till skillnad från teoretisk kunskap man läser sig till som lätt glöms bort.

*Episteme, techne* och *fronesis* är tre kunskapsformer som Aristoteles behandlar i *Den Nikomachiska etikens* bok VI. Där episteme är den kunskap som ”[...] vi vet inte kan förhålla sig annorlunda [...]”.<sup>2</sup> Aristoteles menar att episteme är evig och konstaterar att ”[...] allt vetande tycks också vara inlärt och dess objekt möjligt att tillägna sig.”<sup>3</sup> Kriteriet Aristoteles formulerar för att någons kunskap skall kallas episteme är enligt idéhistorikern Bernt Gustavsson att personen skall vara:

[...] övertygad om ett sakförhållande och känna anledningen till det.  
Om man inte känner orsakerna utan endast drar slutsatsen har man endast kunskap i villkorlig bemärkelse.<sup>4</sup>

Episteme är kunskap som kan pluggas in, men måste vara förstådd. Man måste veta varför det förhåller sig på det ena eller andra sättet för att kunskapen skall räknas som 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.

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.<sup>5</sup>

Techne är alltså den kunnighet som krävs för att exempelvis följa manualer och för att tillverka något. Gustavsson utvecklar det:

Skall vi bygga ett hus är tillverkningen av det skilt från syftet att vi ska bo i det. Den kunskap som behövs för att tillverka huset är detsamma som *techne*.<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Fredrik Svenaeus, *Vad är praktisk kunskap? Vad är praktisk kunskap?* Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus red. (Stockholm 2009) s. 13.

<sup>2</sup> Aristoteles, *Den Nikomachiska etiken*, Översättning Mårten Ringbom (Göteborg 2004) s. 161.

<sup>3</sup> *Ibid.* s. 162.

<sup>4</sup> Bernt Gustavsson, *Kunskapsfilosofi Tre kunskapsformer i historisk belysning* (Stockholm 2000) s. 33.

<sup>5</sup> Aristoteles, s. 163.

<sup>6</sup> Gustavsson, s. 32.

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 ljusst och snärtigt, något som fordrar viss övning att lära. Det är inte viktigt att det är jag som klappar, men det är viktigt för dem som dansar att någon gör det.

Om fronesis säger Aristoteles att det är den kunskap som ger "[...] en disposition att handla i förening med en riktig tanke om vad som är gott och ont för människan."<sup>7</sup> Utvecklat av Gustavsson:

Den kunskap som syftar till att etiskt eller politiskt göra det bättre för människan, att öka hennes välbefinnande, kallade Aristoteles för *fronesis*.<sup>8</sup>

Jag bevitnar fronesisk kunskap varje gång jag undervisar. 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 klokhet som utvecklas hos den vars praktik omfattar 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*, som översatta blir "vetandet", "kunnigheten" och "klokheden", är i högsta grad aktuella även i vår tid men benämns ibland med andra begrepp. Episteme kallas ibland för "veta att" kunskap, techne för "veta hur" kunskap och fronesis för "veta när" kunskap.<sup>9</sup> En annan besläktad indelning är "påståendekunskap", "färdighetskunskap" och "förtrogenhetskunskap".<sup>10</sup> 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).

---

<sup>7</sup> Aristoteles, s. 164.

<sup>8</sup> Gustavsson, s. 32.

<sup>9</sup> Ingela Josefsson, Föreläsning Södertörns högskola 080828.

<sup>10</sup> Ulla Ekström von Essen, "Tankestil och tankekollektiv" *Dialoger: Narcissus 1998:47* s. 22. Andrahandsreferat ur texten författarens anm.

Dansträning som jag främst undervisar i är alltså att öva sig, vilket som kunskapsform betraktat i princip skulle vara techne för studenterna och där jag som lärare skulle använda mig av fronesis 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 manual utan måste använda mig av min personliga erfarenhet och bedömningsförmåga, alltså min praktiska klokhet för att anpassa det jag vill lära ut till studenterna. För deras del är dansträningen aldrig ren techne på den höga nivå där de befinner sig. 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 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 kan man ganska enkelt ta ett techneperspektiv på rörelserna. Det är svårare att frikoppla fronesis och techne från varandra ju färdigare materialet blir. Med materialet menar jag rörelserna och deras förhållande till musiken och rytmen. Uttrycket som byggs in i materialet när rörelsernas kvalitéer slipas gör att dansen i sin färdiga form är en legering av techne och fronesis och precis som andra legeringar har den unika egenskaper. Dansen blir när den är inarbetad i kroppen paradoxalt nog något eget. Förkroppsligad tar den 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 något så när färdig och 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” [...].<sup>11</sup> 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 uppställningen vill hon briljera med en ekvilibristisk teknik, hon vill genomföra stampdelen fortare än någon annan. Hade hon kunna renodla det som kräver techne kunskaper i situationen alltså likt en maskin bara dansat på, så hade det eventuellt gått 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 och skiljer den från 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 använder också fronesis och techne i en slags sammansmält form. Det visar sig till exempel när studenterna stöter på tekniska 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.” Techne och fronesis är således båda förutsättningar för dansande 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. Hanna Arendt säger i sin publicerade 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

---

<sup>11</sup> Maurice Merleau-Ponty, *Kroppens Fenomenologi* (Göteborg 1997) s. 101.

bild.”<sup>12</sup> Så fort man tänker på vad man gör lämnar man situationens faktiskhet. Jag upplever att medvetandet då 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 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”.<sup>13</sup> 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”.<sup>14</sup> 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 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”.<sup>15</sup> 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 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.”<sup>16</sup> Jag tolkar Merleau-Ponty som att kroppen blir *till* i förhållande till de olika rum jag bebod.

---

<sup>12</sup>Hanna Arendt, ”Tänkande och Moraliska överväganden”, *Tanke känsla identitet*, Ulla M. Holm, Eva Mark, Annika Persson, red. (Göteborg 1997) s. 47.

<sup>13</sup> Arendt s. 67.

<sup>14</sup> Ibid. s. 63.

<sup>15</sup> Ibid. s. 45.

<sup>16</sup> Merleau-Ponty, s. 113.

Min kropp på promenad är i någon mening en annan kropp än den som undervisar eller uppträder. Jag är så uppmärksam på studenterna när jag undervisar, på att *se* vad de gör. Mitt medvetande 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 Larsson 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.<sup>17</sup>

Larsson talar om intuitivt vetande, som något konkret, skådande som till sin karaktär är ”[...] åtföljdt af känsla och stämning.”<sup>18</sup> 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.”<sup>19</sup> 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 tolkar jag och förstår 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 som 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.

---

<sup>17</sup> Hans Larsson, *Intuition*, (Stockholm 1892) s. 5.

<sup>18</sup> *Ibid.* s. 6.

<sup>19</sup> Merleau-Ponty, 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.<sup>20</sup>

Detta element beskriver Nilsson som ”ett slags omdömeskraft”.<sup>21</sup> 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”.<sup>22</sup>

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.

När jag uppträder - på scenen - är jag i formen av det som framförs. Mitt medvetande är uppmärksam 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 reflektera. Arendt understryker: ”Medvetande är inte detsamma som tänkande.”<sup>23</sup> Mitt medvetande är skärpt men jag *tänker* inte. 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,

---

<sup>20</sup> Christian Nilsson, ”Fronesis och den mänskliga tillvaron”, *Vad är praktisk kunskap?* Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus red. (Stockholm 2009) s. 50

<sup>21</sup> Ibid. s. 50.

<sup>22</sup> Ibid. s. 50.

<sup>23</sup> Arendt, s. 67.

men det är liksom inkapslat i nutiden [...]”<sup>24</sup> 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? 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 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 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.<sup>25</sup>

När jag börjat tänka och vill för mycket, när mellanrummet försvinner och jag blir medveten om mig själv i situationen blir det i dansen som borde vara kontroll och inlevelse 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.

---

<sup>24</sup> Merleau-Ponty, s. 103.

<sup>25</sup> Annika Notér Hooshidar, ”Mellanrum”, *Reflektionens gestalt*, Kristina Fjelkestam red. (Stockholm 2009) s. 118.



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 räckta 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 uppansningen 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 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 sträng och 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.<sup>26</sup> 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

---

<sup>26</sup> "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.

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 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 bort det i puttandet som är förtroende och som kostar kraft och möda 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. De 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 pedagogen träffar många människor och att hon/han tillsammans med dessa människor utvecklar kropp och själ i en konstnärlig/estetisk kontext på ett lustfyllt sätt. Vare sig det är barn eller vuxna pedagogen möter så är förförståelsen hos

denna 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. Är personen dessutom knuten till 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 vi om vi tränar oss 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. I vissa av flamencons stilar kan det vara fler dansare på scenen, men de utgör undantagen. Dansundervisning däremot genomförs nästan alltid i grupp. Det hör till ovanligheterna att 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 två 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.<sup>27</sup>

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

---

<sup>27</sup> Kursplan Danshögskolan Flamenco 2 (DP) / DP 49 Fastställd av utbildningsnämnden 20070816, reviderad 20080805.

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 de ju våga så mycket. Våga ta plats, våga lita på att de kommer ihåg vad de 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 frigör 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. Jag kan inte förvänta mig att studenterna skall spänna bågen och anta utmaningen om de inte kan lita på att allt kommer att vara bra efteråt även om de 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.

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, Siv, som jag verkligen kämpade med att nå. 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 hade haft det kämpigt med att komma ihåg,

och 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. Som lärare måste jag finnas till hands för att hänga med och när något verkar ta sig måste jag 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 riktigt 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.<sup>28</sup> 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

---

<sup>28</sup> 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.

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. 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 filosofen Hans Georg Gadamer menar är den filosofiska hermeneutikens uppgift "[...] att gå tillbaka till de bakomliggande frågorna för att förstå utsagor [...]"<sup>29</sup> Där dansen skulle vara utsagan och utforskandet skulle vara frågorna som bekräftar den.

## **Det mellanmännsliga**

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

---

<sup>29</sup> Hans Georg Gadamer, *Förnuftet i vetenskapens tidsålder* (Göteborg 1988) s. 76.

Jag vill i mitt förhållande till studenterna, som jag redan skrivit, ha en ömsesidig relation. Jag lärde mig härmsistens 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 och skymmer min sikt.

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 arbeta. Historiskt sett har danspedagogen ofta haft en auktoritär framtoning 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.

*Studenten 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 för studenterna och ge dem 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 eller 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 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 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 för 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.



Jag kan 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 dessa lärdomar. 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 arbetar 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 jag inte vågar eller att jag behöver hjälp kräver också mod. Det jag som lärare måste vara uppmärksam på är att låta de studenter 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 sparivrare 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, kunna minnas rörelse och vilken hjälp dansaren behöver för att kunna utveckla rörelsen på bästa sätt.

### *Utvecklingssamtalen*

Eftersom min praktik är en mellanmänsklig syssla 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 känsloutrycket 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 självbevarelsedrift 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 kontroll av att allt är okej. 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 valhant. 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 *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.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Simone de Beauvoir, *Det andra könet* (1949) s. 5.

Jag vet inte vad jag skulle gjort eller sagt 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 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 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 erfaras 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 försvarar i sin essä ”Emotioner som värdeomdömen” tesen att emotioner anknyter till ”[...] viktiga känslomässiga band genom vilka en person definierar sitt liv”.<sup>31</sup> Om jag skall generalisera lite så tror jag att de 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.<sup>32</sup> 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

---

<sup>31</sup> Marta Nussbaum ”Emotioner som värdeomdömen”, *Tanke känsla identitet*, Ulla M. Holm, Eva Mark, Annika Persson, red. (Göteborg 1997) s. 200.

<sup>32</sup> *Ibid.* s. 201.

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.<sup>33</sup> 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 som tänkas kan. 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 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

---

<sup>33</sup> Nussbaum, s. 220.

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 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 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?"<sup>34</sup> För att förstå varför jag förstår en ärvd känsla skulle jag behöva vrida den hermeneutiska spiralen baklänges, även om Gadamer inte verkar tycka att det är ett konstlat förfarande att alltid "[...] gå tillbaka till de bakomliggande frågorna för att förstå utsagor [...]".<sup>35</sup> Jag är säker på att generationers sorg uppstår mellan föräldrarnas och barnets förståelsehorisonter och att det är en tolkande erfarenhet barnet gör, men vad min 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.

---

<sup>34</sup> Gadamer, s. 75.

<sup>35</sup> Ibid. s. 76.

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”.<sup>36</sup> 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 arbetar 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?

Som Christian Nilsson påpekar i sin essä ”Fronesis och den mänskliga tillvaron” diskuterar Aristoteles kunskapens olika former i en bok om etik. I *Den Nikomachiska etiken* bok VI menar Nilsson att ”[...] Aristoteles ger kunskapen en central roll i det han beskriver som målet för etiken: ett lyckligt liv.”<sup>37</sup> I ”*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.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup>”Same, same but different” hette föreställningen som efter genomförd skolturné i Sverige fick representera Danshögskolan på Fontysfestivalen 2008. Författarens anmärkning.

<sup>37</sup> Nilsson, s. 39.

<sup>38</sup>Jan-Olav Henriksen och Arne Johan Vetlesen, *Etik i arbete med människor* (Lund 2001) s. 196.



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.<sup>39</sup>

En dygd är jämvikten mellan ytterligheter. Mellan feighet och dumdrighet 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.<sup>40</sup>

Nilsson förklarar hur Aristoteles koppling mellan det goda livet och kunskapssyn är sättet att tänka. 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”.<sup>41</sup> De dygder som var centrala för Aristoteles var enligt Ingela Josefssons tolkning: mod, måttfullhet, rättvisa, mildhet och vänskaplighet.<sup>42</sup>

Rättvisa och vänskaplighet är de två tyngsta bitarna för mig som lärare. Att vara rättvis och att se - vara beredd att arbeta med - alla som kommer till mina lektioner är sedan länge en prioritet. Men de fem dygder Josefsson nämner skall inte bara ses som fem separata spår där jag skall välja medelvägen i vart och ett. De påverkar varandra i högsta grad och att handla praktiskt klokt kan i vissa fall innebära att exempelvis mildheten och rättvisan på sätt och vis ställs mot varandra. När jag var ny som danspedagog hamnade jag ibland i sådana dilemman. Att göra avvägningar där mildhet, rättvisa och vänskaplighet var inblandade var oerhört svårt för mig och jag kan nu efteråt se att missar i bedömningen av medelvägen till mildheten ibland satte igång dominoeffekter och välte omkull både rättvisa, måttfullhet och vänskaplighet.

Henriksen och Vetlesen beskriver hur Dreyfus och Dreyfus, som egentligen undersökte skillnaden mellan datorers och människors sätt att lösa problem, på köpet fann att;

---

<sup>39</sup> Aristoteles, s. 59.

<sup>40</sup> Nilsson, s. 48.

<sup>41</sup> Henriksen och Vetlesen, s. 197.

<sup>42</sup> Ingela Josefsson, *Läkarens yrkeskunnande* (Lund 1998) s. 12.

[...] det som utmärker det mänskliga sättet att utveckla färdigheter och lösa problem är att det vid en viss punkt inte längre styrs av regler. I stället sker en samverkan mellan en rad olika faktorer, där intuition, aningar, situationstolkning och kroppsliga färdigheter spelar in. Detta återspeglar hur *tidigare erfarenheter bidrar till att bestämma vad för slags problemlösning som en person väljer i en given situation.*<sup>43</sup>

För mig passar det ihop med den aristoteliska dygdeetiken. Vi övar oss att bli dygdiga och utvecklar intuitionen genom de erfarenheter vi gör. Dreyfus och Dreyfus forskning blir hos Henriksen och Vetlesen till en modell för att förklara vägen från att vara nybörjare till att vara expert inom etikens och den praktiska klokhetens område, men skulle kunna vara giltig för all praxis. *Nybörjarens* situation är enkel och konkret. Reglerna styr i ett svart/vitt perspektiv på problemlösningen. Ju fler regler som lärs in ju svårare är det dock att "[...] komma vidare i den konkreta problemlösningen som rör det speciella [...]".<sup>44</sup> Då är det dags att gå vidare till nästa nivå. *Avancerad nybörjare* är den som kan förstå de enskilda problemen inom en vidare horisont. Vidare kan personen känna en "[...] förnimmelse av likhet med tidigare situationer [...]".<sup>45</sup> En *kompetent utövare* ser att situationen består av en mängd olika faktorer som alla inverkar och börjar utveckla en *blick* för hur situationerna skall lösas. Den kompetenta utövaren kan ställa upp mål för vad hon vill uppnå och agera mot det utan att i första hand låta reglerna styra. En *professionell utövare* handlar enligt Dreyfus och Dreyfus inte [...] medvetet och begrundande utan mot bakgrund av erfarenheter som ger möjlighet att reagera *intuitivt* på bestämda mönster [...]"<sup>46</sup> Dreyfus och Dreyfus använder ordet "know-how" en kunnighet som liknar fronesis i det att den finns fördjupad hos individen. *Expert* är det sista och högsta stadiet och expert är den som kan navigera oproblematiskt i svåra situationer på grundval av en stor erfarenhet och djup insikt. Kunnigheten är så införlivad i experten som vore den en del av henne själv. Endast det oväntade får henne att medvetet analysera problemet. Det som är intressant är att Dreyfus och Dreyfus beskriver vägen till att bli praktiskt klok och hur det går till att lära sig att använda fronesis även om de nu kallar det "know-how". Vägen till att bli dygdig enligt ett aristoteliskt sätt att se på praxis är att söka medelvägen utifrån den situation individen befinner sig i, men Dreyfus och Dreyfus synliggör det faktiska handlandets utveckling. Min avsikt då jag var ny danspedagog var på ett sätt var samma som nu, jag ville ta ett gott beslut, men min erfarenhet var för liten för att jag skulle kunna bedöma vad som var det bästa att göra.

---

<sup>43</sup> Henriksen och Vetlesen, s. 224. Originallets kursiv.

<sup>44</sup> Ibid. s. 225.

<sup>45</sup> Ibid. s. 225.

<sup>46</sup> Ibid. s. 227.

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

Dreyfus och Dreyfus modell inger förtröstan med tanke på att jag är lärare, den är pedagogisk och kan fungera som en utgångspunkt i diskussioner med blivande pedagoger. Även Aristoteles menade att man måste öva sig för att bli dygdig. Idag hade jag 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”<sup>47</sup> Så skriver Svenaeus om Husserls utgångspunkt till sin fenomenologi och han fortsätter ”Meningen finns inte ute i världen oberoende av oss [...]

---

<sup>47</sup> Fredrik Svenaeus, *Sjukdomens mening* (Stockholm 2003) s. 47.

utan härstammar från vår egen aktivitet.”<sup>48</sup> 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 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.

### **Avslutning**

Titeln på denna essä är inspirerat av ett Merleau-Ponty citat som lyder ”I rörelsen förhåller sig mitt beslut och min kropp magiskt till varandra.”<sup>49</sup> 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. Vi 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.

---

<sup>48</sup> Ibid. s. 47.

<sup>49</sup> Merleau-Ponty, s. 46.

” [...] kroppen och medvetandet begränsar inte varandra, de kan bara vara parallella”<sup>50</sup>  
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.”<sup>51</sup> 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.

---

<sup>50</sup> Merleau-Ponty, s. 82.

<sup>51</sup> Ibid. s. 83.

## Sammanfattning

Denna essä är ett försök att gestalta och förklara min praktik som danspedagog samt att göra en kunskapsteoretisk översikt av de färdigheter och den kunskap jag använder då jag undervisar. Undersökningen är fenomenologiskt orienterad och tar upp exempel från den tid jag var verksam på högskolan. Min ursprungliga önskan var att synliggöra min praktiska kunskap genom att undersöka det som vilar i min danspedagog-blick i undervisningssituationen. *Vad* och *hur* ser danspedagogen var mina frågor initialt.

När essän nu är färdig inser jag att undersökandet av blicken finns som en del i texten, men att den framförallt handlar om kroppen. Om hur min kropps kunskap manifesterar sig då jag undervisar och hur jag upplever att kroppens lärande och förvaltande av dans sker. Andra återkommande teman är tankens och medvetandets förhållande till kroppen. Undersökningen av hur de tre; kropp, tanke och medvetande samverkar i dansens praktiker är ännu så länge i sin linda, men är något jag fortsatt vill undersöka. Det jag funnit under skrivandets gång är att min pedagogiska blick är en förlängning på min kropps kunskap och att jag behöver någon att undervisa för att jag skall få full tillgång till denna kunskap.

Jag har i essän medvetet försökt hålla mig till min praktik utan att i texten fördjupa mig alltför mycket i mitt dansämne - flamenco. Någon läsare kanske tycker att den borde haft större plats i essän, det vilar mycket praktisk kunskap i *La vida de una flamenca sueca*, men min önskan har varit att främst avtäcka min danspedagogpraktik som sådan och att i det som en sann fenomenolog hålla mig till sakerna själva.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> En svensk flamencodansös liv, författarens översättning.

## Litteraturlista

- Arendt, Hanna "Tänkande och moraliska överväganden", *Tanke känsla identitet*, Ulla M. Holm, Eva Mark, Annika Persson red. (Göteborg 1997)
- Aristoteles *Den Nikomachiska etiken* (Göteborg 1988)
- Gadamer, Hans-Georg *Förnuftet i vetenskapens tidsålder* (Göteborg 1988)
- Gustavsson, Bernt *Kunskapsfilosofi Tre kunskapsformer i historisk belysning* (Stockholm 2000)
- Henriksen, Jan-Olav och Vetlesen, Arne Johan *Etik i arbete med människor* (Lund 2001)
- Josefsson, Ingela *Läkares yrkeskunnande* (Lund 1998)
- Larsson, Hans *Intuition några ord om diktning och vetenskap* (Stockholm 1997)
- Merleau-Ponty, Maurice *Kroppens fenomenologi* (Göteborg 1997)
- 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)
- Svenaeus, Fredrik *Sjukdomens mening* (Stockholm 2003)
- Svenaeus, Fredrik "Vad är praktisk kunskap?", *Vad är praktisk kunskap?* Jonna Bornemark, Fredrik Svenaeus red. (Stockholm 2009)

## Artiklar

- Ekström von Essen, Ulla "Tankestil och tankekollektiv" *Dialoger: Narcissus 1998:47*

## Otryckta källor

- Föreläsning Ingela Josefsson, Centrum för praktisk kunskap, Södertörns högskola
- Föreläsning Jonna Bornemark, Centrum för praktisk kunskap, Södertörns högskola

## Övrigt

- Kursplan Danshögskolan, Danspedagogutbildningen

