

# Danspedagogens yta

## Där kunskap och konst överlappar varandra

*Maria Pröckl*

Vi gjorde det till en vana. Första dagen var det på mitt initiativ, men redan andra morgonen förde hon mig med beslutsam barnhand in i den rökседoftande svalkan i det lilla kapellet. Där satte vi oss på en bänk lite vid sidan av, för att inte störa den strida ström av människor som varje förmiddag tog vägen förbi sin madonna. I kapellets stillhet förde vi sedan viskande samtal om henne, varför hon grät och om vad människorna som kom till kapellet gjorde.

Varje morgon följde samma mönster under vår vistelse i Sanlucar de Barrameda. Först en promenad till marknaden för att äta frukost, därefter en sväng över det lilla torget och sedan direkt till kapellet som rymde en av Andalusiens många gråtande madonnor. Jag minns att jag vid ett tillfälle när vi talade om hennes våta kinder sade något om att det måste vara det värsta som kan hända en förälder; att ens barn dör. Min yngsta dotter tittade upp på den snidade träskulpturen föreställande jungfru Maria efter Jesu död och nickade allvarligt.

Senare samma sommar var vi på besök hos goda vänner som har en guldfiskdamm i sin trädgård. Efter en stunds lek upptäcktes en liten död fisk som låg vid kanten av dammen. Min dotter beklagade dödsfallet

och tillade efter en eftertänksam paus: ”Vad den fiskens mamma ska bli ledsen”.

Estetiska lärprocesser är ett begrepp som tillhör många, används av många och tillämpas på många sätt. Att hävda tolkningsföreträde är inte avsikten med denna text. Den kommer att handla om en danspedagogs perspektiv på estetiska lärprocesser varför jag vill inleda med vad jag uppfattar som ett exempel på en estetisk lärprocess som inte faller inom dansens ram. Jag vill på detta sätt gestalta min tolkning av vad estetiska lärprocesser är. Att jag tycker att min berättelse visar på en estetisk lärprocess har tre skäl. För det första finns en process där arbetet med *formen* – i detta fall utforskandet av *formen* – leder till fördjupad förståelse av *innehållet*. För det andra finns ett *känslomässigt engagemang* och för det tredje finns en *reflektion*. För mig står estetiska lärprocesser på dessa tre ben.

## Bakgrund

Jag har sedan slutet på åttiotalet då jag avslutade mina studier på Danshögskolan i Stockholm arbetat inom dansens praktiker som dansare och pedagog. Dans, och då särskilt flamenco, är mitt kunskapsområde och har varit min bas hela mitt vuxna liv. Efter som jag i drygt tio år arbetade med att utbilda danspedagoger på Danshögskolan så har jag ägnat mycket tid åt att fundera över vad danspedagoger behöver kunna innan de ger sig ut i yrkeslivet. Sedan jag började studera den praktiska kunskapens teori – först vid Södertörns högskola och senare vid Universitetet i Nordland – har jag ägnat mycket tankar åt vad en yrkesskicklig danspedagog faktiskt kan.

En god vän till mig, tillika rytmikpedagog och masterstudent på Centrum för praktisk kunskap på Universitetet i Nordland, skrev under våren 2011 en essä: ”Bäret på bakelsen eller jästen i

degen? Tankar om musikens väsen och värde”.<sup>1</sup> Precis som undertiteln säger handlar denna fältstudiebaserade essä om musikens värde, särskilt i förskolan och skolan. Jag lånar frasen för jag tycker att frågan i titeln är så otroligt träffande för hela estetiska lärprocessdiskursen. Vad konsten ska vara i skolan och för vem, gestaltas så tydligt i denna finurliga formulering. När talar vi om konsten för konstens egen skull i skolan? Gör vi det så sällan bara för att vi anser det förmätet att tala om konst i samband med barn, eller för den delen vuxna som inte är professionella konstnärer, eller har det andra skäl? Varför används inte de konstnärliga processerna till att gestalta och förstå det som inte kan gestaltas och förstås på annat sätt? Hur kan det komma sig att ”jäst”-tänkandet fortfarande inte är mer synligt när i stort sett varenda danspedagogstudent och yrkesverksam danspedagog jag mött värjer sig från att vara bäret på bakelsen? Varför tippar vågskålen ändå över åt det hållet så ofta som det faktiskt gör?

Att använda estetiska lärprocesser som metod för att människor ska lära sig något är som jag ser det en ideologisk önskan att ge hela människan – kropp och själ – förutsättningar att ingå i lärprocessen. Målet är att ge varaktig kunskap. Men vad är kunskap? De centra för praktisk kunskap vid Södertörns högskola i Stockholm och vid Universitetet i Nordland i Bodö där jag studerat vänder sig ofta till de aristoteliska kunskapsteorierna som ligger som ett fundament i den praktiska kunskapens teori för att förklara vad kunskap kan vara.

Att danspedagogens yrke är en praktisk och mellanmänsklig, alltså relationsbaserad, syssla är ett faktum. Delar av danspedagogens yrkeskunskaper är dessutom ofta *tysta*, det vill säga den typ av kunskaper som erövrats genom erfarenheter och inte alltid kan förklaras formellt som teori eller modell. Även om tyst kunskap inte med lätthet går att överföra till någon annan genom verbalt språk är den inte stum. Den kan visas i praktisk handling eller via berättelser; exempel ur praktiken. Att studera praktisk

---

<sup>1</sup> Cecilia Hofsten, ”Bäret på bakelsen eller jästen i degen? Tankar om musikens väsen och värde”, Universitetet i Nordland 2011.

kunskap innebär således att beskriva och reflektera över sin egen yrkespraktik. Mina studier under senare år har alltså präglat min syn på kunskap; vad kunskap faktiskt är. Den aristoteliska kunskapsfilosofin framhåller att olika verksamheter leder fram till olika aspekter av kunskap.

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

Kunskap finns primärt endast i form av kunniga människor, inte i texter och böcker, inte heller i dataprogram. Kunskap finns heller inte i delar av människor – inte i medvetanden, inte i hjärnor. Kunniga människor är människor av kött och blod som kan ta sig fram i världen på ett bra sätt inom ramen för olika aktiviteter. Det handlar inte främst om kunskap om världen. Det handlar i stället om närvaro *i* världen, kunskap *i* världen.<sup>2</sup>

Aristoteles talar mig veterligen inte om uppmärksamhet eller närvaro, men han poängterar att det är viktigt att hålla riktningen i livet och att leva i samklang med sin omgivning för att ta sig fram mot det som enligt honom är meningen med livet: att vara lycklig. Människan har enligt Aristoteles möjlighet att hålla denna riktning med hjälp av ett antal dygder. Dygderna är av moralisk och/eller intellektuell karaktär och att *handla* i syfte att handlingarna ska leda till det goda; det vill säga *försöka* göra dygdiga överväganden, beslut och handlingar hjälper oss att *bli* dygdiga eller *dugliga* inom ett område. Att ”ta sig fram i världen på ett bra sätt inom ramen för olika aktiviteter” blir i min tolkning ett annat sätt att tala om samma sak. Riktningen måste finnas för att vi ska uppnå ett lyckligt liv som enligt Aristoteles är alltings mål. Molanders ord om att ”[k]unskap är det som leder vidare till det bästa för människan” är för mig en sammanfattning av Aristoteles formulering: ”Varje form av kunnighet och

---

<sup>2</sup> Bengt Molander, ”Estetiska läroprocesser – några kunskapsteoretiska reflektioner”, i Fredrik Lindstrand & Staffan Selander (red.), *Estetiska läroprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (Lund: Studentlitteratur, 2009), s. 239.

undersökning anses liksom allt handlande och väljande sträva till något gott.”<sup>3</sup>

Molanders bild av att kunskap finns i människor av kött och blod ger ett slags holistisk bild. Jag tänker att Aristoteles å sin sida ville dela upp och sortera kunskap efter verksamhet för att synliggöra följande: även om det är *en* människa som är uppmärksam, kan och förstår *i* världen, så sker akterna att förstå och lära sig, att bli dygdig, på olika sätt i olika situationer just för att det finns olika aspekter av kunskap. Detta ser jag som ett argument för att läroprocesser måste kunna se olika ut och att det är en fördel om vägen till kunskap är slingrig, kuperad och intressant att färdas längsmed; att den engagerar både kropp och själ.

I ena hörnet av det rektangulära rummet står en grupp ungdomar. Bara fötter, mjuka rörelsevänliga kläder. De väntar på sin tur, på att få dansa diagonalt över rummets blåa golv till den svängiga soulmusiken som strömmar ut ur högtalarna. Två och två ger de sig iväg. Sträcker ut armarna, förlänger stegen i mjuka svängar. Samlar och centrerar vikten som en förberedelse till piruetten, runt sedan vidare över golvet. I andra änden av salen står hon. Danspedagogen. Lätt framåtlutad med ryggen mot den gigantiska spegeln som täcker hela långväggen. Ansiktet öppet, blicken intensivt riktad mot eleverna. Koncentrerad. Hon verkar se allt. Ger stödord för att hjälpa till. Berömmar. Andas med sina elever i den rytm som är deras. Stöttar, sätter gränser, lyfter dem. Omfamnar deras försök och strävan med sin erfarenhet.

---

<sup>3</sup> Molander, ”Estetiska läroprocesser – några kunskapsteoretiska reflektioner”, s. 246. Aristoteles, *Den nikomachiska etiken*, övers. Märten Ringbom (Göteborg: Daidalos, 2004), s. 20.

## Form och innehåll

Ludwig Wittgenstein skrev i inledningen till *Tractatus* på 1920-talet följande rader: ”Vad som alls låter sig sägas, kan sägas klart; och vad man icke kan tala om, därom måste man tiga.”<sup>4</sup> Jag läste någonstans att han skrev det i förhållande till det problematiska i att förklara hur subjektet upplever världen och genom medvetandeakter ger mening åt världen, men ändå inte är del av världen. I Ray Monks biografi läser jag att han ville göra en distinktion mellan att *visa* och att *säga*. Alltså, betydelsen eller innebörden av något kanske inte kan sägas utan måste visas.<sup>5</sup>

Om jag ser mig om för att försöka få syn på mitt eget lärande fångas jag snabbt i funderingar över form och innehåll. Kan jag förstå något utan att undersöka både form och innehåll? Är inte lärprocessen i så måtto dialogisk? Alltid? Kunskapen i sig har väl också en form som i så fall påverkar och påverkas av innehållet? Eller är form och innehåll ett begrepp som bör vikas enbart för *det vi kan tala om*? Dansarens kunskaper i förhållande till dans som en verksamhet har jag studerat så länge att jag känner dem. Hur form och innehåll i relation till en filosofisk syn på kunskapen som sådan framträder för mig kan jag däremot knappast redogöra för. Men även om det är svårt att formulera tvivlar jag inte på dess existens. Kanske skulle det kunna *visas*; gestaltas i dans?

## Känslomässigt engagemang

Inledningsvis skrev jag att estetiska lärprocesser ska rymma ett känslomässigt engagemang. Med det menar jag i första hand att lärandet ska upplevas som meningsfullt; så att lärprocessen blir meningsskapande. Upplevelsen av att det jag studerar är angeläget för mig behöver inte vara formulerad. Det räcker med *käns-*

<sup>4</sup> Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, övers. Anders Wedberg (Stockholm: Thales, 1992), s. 37.

<sup>5</sup> Ray Monk, *Ludwig Wittgenstein. Geniets plikt*, övers. Gustaf Gimdal & Rickard Gimdal (Göteborg: Daidalos, 1999).

lan av att ämnet har betydelse för mig. I detta påstående finns det som för mig är både styrkan och svagheten då estetiska läroprocesser diskuteras, eftersom jag under mina år som danslärare mött tankar att dans, och föralldel annan konst, så att säga ska "hjälpa till" i skolan. Dansen ska pigga upp den traditionella undervisningen. Liksom bäret på bakelsen ska man göra något roligt (dansa) och på köpet lära sig något nyttigt (exempelvis matte). Visst kan man dansa för att lättare lära sig multiplikationstabellen. Det går fint. Det kanske till och med är en bra metod. Men eftersom dans är min praktik tycker jag mig ha belägg för att dans har mer att tillföra än att fungera som minneshjälp.

Men har dansandet någon verklig mening idag? Dansandet i sig? Många skulle kanske säga att dans befrämjar kondition, rörlighet, socialt samspel, koordination och motorik samt en mängd andra mätbara nyttigheter som dels är sanningsenliga och dels helt i enlighet med det som ses som viktigt i vår evidensfixerade tid. Alla dessa sammantagna "nyttigheter" skulle också kunna ses som det som gör danspedagogernas yrkeskår legitim, varför också många danspedagoger ivrigt framhåller nyttan. Dans, och därmed de som undervisar i dans, behövs i samhället idag för att det är nyttigt att dansa. Men under mitt yrkesliv och i samtal med andra danspedagoger tycker jag mig ha fått belägg för min åsikt att danspedagogers verkliga drivkraft för att stanna i yrket inte har att göra med någon annans blick på eller värdering av vad dansen möjligen kan användas till. De beskriver snarare en omstörtande egen insikt att dans kan göra livet meningsfullt för den som dansar. Genom dans kan man bättre förstå vad det är att vara människa och få kraft att vilja gott. Att välja gott. Att vilja välja det som är det goda. Som en akt av kärlek.

Dans har helt säkert något att tillföra mattelektionerna, men jag tror att detta "något" finns i en dimension som kanske inte är så konkret som den där multiplikationstabellen lärs in.

I samband med mina studier har jag i olika omgångar samtalat med och auskulterat hos danspedagogkollegor på Kulturama eftersom jag arbetar där. Kulturama är en skola med estetisk

inriktning inom dans, sång, musik, teater, bild och form från årskurs 4 till och med gymnasiet. Kulturama har också eftergymnasiala, yrkesförberedande utbildningar samt en stor kursverksamhet.

När jag auskulterade på dansklasserna på gymnasiet slogs jag av att danspedagogerna framträdde som så tydliga vuxna från första stund på lektionen. De fångade upp gruppen på ett tydligt, lugnt och vänligt sätt. De etablerade gentemot sina elever en förväntan på att de gemensamt skulle vara fokuserade och arbeta. Denna förväntan manifesterade sig ständigt i både tal och handling och fanns hos dem som ett stråk av någon slags kärvhet som lektionen vilade på. De visade för sina elever att dans är viktigt och blir meningsskapande om den tas på allvar. Det var fascinerande att se hur samspelet mellan eleven och läraren gav mening åt allt som hände på lektionerna. Lärarnas tydlighet gentemot sina elever var så full av omsorg att även jag, som tillfällig besökare, blev trygg och samlad, fokuserad på lektionens arbete. Situationen var i allra högsta grad dialogisk; danspedagogerna berättade i de efterföljande samtalen om hur mycket de faktisk anpassar sin undervisning i förhållande till hur ”eleverna mår”. Avvägningar i hur de bäst ska lägga upp det ena eller andra sker i förhållande till vad eleverna utstrålar. Hur de rör sig, vilken energi de förmedlar. Läraren tolkar och gör i tysthet smidiga anpassningar av upplägg och material under tiden lektionen pågår.

## Hur ser det ut?

I danssalen, med eleverna. Det är där det händer. Danspedagoger jag talat med berättar om den koncentration de går in i innan de börjar undervisa. En beskriver den som ett lok. Att själv bli den punkt varifrån lektionen utvecklas. Början av lektionen präglas ofta av lugn. Allt som spretar – olika energier, olika tempon – allt ska samlas och riktas mot ett gemensamt arbete. Eleverna ska *bli till* danslektionen skulle kanske Maurice Merleau-Ponty säga. De ska lämna vardagens støj och stök, sätta parentes runt det, och *bli till* det som behövs i danssalen. Koncentration, att samla



sig runt sin kärna – både fysiskt och mentalt – och sätta igång den specifika uppmärksamhet på den egna kroppen som behövs på en danslektion. Vi är här nu. Vi arbetar sida vid sida nu.

Rent formmässigt sker i inledningen oftast en uppvärmning av kroppen. Lugna mjuka placerande rörelser varvat med grovmotoriska stora rörelser för att få igång puls och värme. Det manifesta eller formen och det latent eller innehållet i inledningen är ett exempel på att flera dimensioner finns i en läroprocess, flera lager av kunskapande pågår parallellt. Dialogen mellan form och innehåll är som en liggande åtta. Utifrån på väg in på väg ut.

Förståelse för musik är en mänsklig livsyttring. Hur kunde den beskrivas för någon? Nå, först av allt måste man väl beskriva *musiken*. Sedan kunde man beskriva hur människor förhåller sig till den. Men är detta allt som är nödvändigt, eller hör till detta också att vi bibringar honom själv förståelse?<sup>6</sup>

Jag vet inte om det är riktigt att använda detta citat av Wittgenstein till att förstärka mitt argument; jag gör generellt inga anspråk på att *förstå* i betydelsen att kunna förklara, musik eller annan konst. Men konsten har en angelägenhet för mig vilken jag tror är en mänsklig livsyttring, den gör anspråk på mig och *det* förstår jag. Wittgenstein skriver i samma anmärkning: ”Men borde jag (...) säga att förståelsen helt enkelt är en specifik upplevelse, som inte kan analyseras närmare?”<sup>7</sup> För mig räcker det så.

På 1930-talet skrev pragmatikern John Dewey boken *Art as Experience*.<sup>8</sup> En av hans poänger i boken är att ett konstverks uttryck är att betrakta som språk. All konst har sin egenart och genom det helt unika möjligheter att kommunicera. Varje konstforms uttryck säger något som inte skulle kunna sägas lika bra

<sup>6</sup> Ludwig Wittgenstein, *Särskilda anmärkningar*, övers. Lars Hertzberg (Stockholm: Thales, 1993), s. 82.

<sup>7</sup> Wittgenstein, *Särskilda anmärkningar*, s. 82.

<sup>8</sup> John Dewey, *Art as Experience* (New York: Perigree, 2005).

och uttömmande på något annat sätt. Jag är enig med honom i allt utom valet av ordet språk.

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

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

## Reflektion

När handlingen väl är utförd, eller tanken är tänkt eller konstverket är skapat, behövs reflektion för att läroprocessen ska fulländas, det tredje benet i min inledande bild.

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

Jag är fostrad i att reflektionsbegreppet står för följande akt, här i Kristina Fjelkestams formulering: ”I reflektionen (jfr lat. *reflectere*, återkasta) bemöter vi aktivt våra egna tankar genom kritisk prövning, vilket är centralt i kunskapsprocesser.”<sup>9</sup> Som

<sup>9</sup> Kristina Fjelkestam, ”Reflektionens gestalt. En inledning”, i Victoria Fareld & Kristina Fjelkestam (red.), *Reflektionens gestalt* (Huddinge: Södertörns högskola, 2009), s. 7.

pedagog är jag övertygad om reflektionens avgörande betydelse för att lärandet ska generera förståelse. När denna reflektion ska äga rum hos eleven kan pedagogen däremot inte alltid styra över.

Att ständigt på djupet reflektera över allt man möter är inte fruktbart. Verklighet reflekterande går inte att pressa fram, det blir tröttande och olustigt. Reflektionen är alltför betydelsefull för att hanteras ovarsamt. Samtidigt måste man öva sig på att reflektera. Att vara i dialog med andra och sig själv. Att byta perspektiv. Att lämna det givna för att tänka, sedan återvända för se kräver övning och tålamod.

I reflektionens ögonblick riskerar jag något. Jag måste släppa in tidigare otänkta tankar som kanske kommer att påverka världen som den framträder för mig nu. Jag måste öppna upp och ge världen möjlighet att framträda på ett nytt sätt och det är en akt som kräver visst mod. Eller kanske snarare kraft.

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

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

Att kritiskt granska sina handlingar fungerar också medvetandegörande i en personlighetsutvecklande kontext. Reflektioner på denna nivå hjälper oss att konstituera oss moraliskt, att utvecklas som människor i förhållande till det sammanhang vi befinner oss i. Den hjälper oss också att omvandla erfarenheter till kunskap.

Att se sina egna handlingar, att på så sätt gå i dialog med sig själv gör det möjligt för oss att blicka bakåt men också framåt, mot en möjlig förändring. De djupa reflektionerna kanske kan ses som en ”fyr” att justera kompassriktningen mot när vi tar oss fram inom ramen för en verksamhet? Men de mindre justeringarna som görs löpande kan kanske kallas reflektion i handling? Eller halvhalter?

Jag tycker att Aristoteles uppmanar oss att göra ständiga halvhalter. Vägen mot dygdighet är kantad av sådana. En inandning där uppmärksamheten skärps, ett ögonblicks avvägning. Är jag på rätt väg eller behöver jag förändra något?

Att ha tid för samtal över på vilket sätt världen framträder för oss, alltså vad vi förstår, borde vara syftet med reflektioner i samband med all undervisning, oaktat om metoden kallas estetiska läroprocesser eller ej. Det kanske till och med skulle kunna sägas vara en hörnsten i vår tids bildningsbegrepp? Ansatserna att genom samtal ringa in varför tingen framträder på det ena eller andra sättet och att i dialog därom sträcka sig över gränsen för vårt nuvarande vetande borde vara centralt i allt kunskapsinnehåll. Jag kan inte tänka mig en bättre väg mot fortsatt nyfikenhet och fortsatt lustfylld vetgirighet på vägen mot kunskap.

## Dansundervisning som estetisk läroprocess

Som danslärare kan jag se att jag i min undervisning har försökt ägna mig åt det som jag i början av denna text beskriver som kriterierna för estetiska läroprocesser. Därmed inte sagt att dansundervisning generellt alltid faller inom ramen för en sådan läroprocess, eller att jag alltid lyckats i min ambition. Det jag har

upplevt som utmaningen är reflektionsdelen som i sin tur är intimt förknippad med arbetet med form och innehåll.

Reflektion kan som jag nämnde tidigare inte pressas fram. Att faktiskt nå till ny kunskap genom reflektion inom en viss tid går inte att riktigt räkna med. På danslektionerna tycker sig eleven göra det som läraren gör, och gör säkert ofta nog det om man tittar endast på själva rörelsen. Men har rörelsen ingen *insida* är den tom. Ofärdig. Oburen. Eleven måste *hämta* sin rörelse från samma plats som läraren gör, annars har inte eleven *förstått* rörelsen, och detta ser läraren direkt. Att förmå eleven att stanna upp och söka efter mer, vilja fördjupa och förfina något som hon eller han inte själv riktigt kan se, är därför en central utmaning för alla danspedagoger. Som en konsekvens av det kan jag konstatera att ju mer avancerad dansaren är desto mer tycker de i allmänhet om att öva. Den avancerade vet att det finns mer att hämta, eftersom vederbörande har upplevt det många gånger tidigare. Dansaren med lite kunskaper blir snarare otålig både av att öva och att reflektera över övandet.

Dans är bland annat därför en långsam konstform. Det som behövs för att rörelsen ska få en insida är övning, och varvat med övandet ständiga reflektiva halvhalter för att utveckla teknik och uttryck. Sådan övning tar tid. Det som utmärker dansarens vardag är nötrandet. Det eviga upprepadet av till synes samma sak är en del av praktiken. För att träna kroppen, för att automatisera tekniken, för att förfina uttrycket och fördjupa tolkningen. För att bli ett med dansen och bära den; att vara dansen.

Min erfarenhet är att dansen, innan den är inlärd, hos mig ger en känsla 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* ska bli till, en kroppens internalisering. När jag väl studerat in ett stycke har det lämnat kroppsliga minnen eller bilder. Musiken kan också vara ett så-

dant minne eller spår. Det fungerar ungefär som en rösad led i vildmarken. Kroppen kommer ihåg nästa del i samma ögonblick som den behövs. När jag står vid ett röse vet jag vart jag ska. Skulle jag däremot försöka minnas hela leden för att berätta om dem skulle det vara mycket svårt. När jag dansar en koreografi jag studerat in kommer den till mig under tiden jag dansar; öppnar sig på något vis. Kunskapen finns hela tiden, men är tillgänglig först när den behövs.

Djup reflektion – kritisk granskning – är alltså viktig för att fördjupa förståelse, och för att utvecklas, växa som människa. Halvhalter är viktiga för att övandet ska utveckla kroppens kunskaper. Men min upplevelse är att jag i vissa lägen vill sätta tillfällig parentes kring reflektionsprocesserna för att på så sätt kunna komma nära erfarenheten en handling ger.

## Där konst och kunskap överlappar varandra, där finns danspedagogens yta

Jag sitter på min vanliga stol i flamencosalen, väl åt sidan för att inte vara i vägen. Vi har arbetat oss igenom uppvärmning och teknikträning. Koreografin som den här gruppen håller på att studera in har vi brutit upp i småbitar inför det som just nu pågår i salen. Vi arbetar med begreppet kraft. Vi fokuserar på en kort del av dansen som innehåller flera förflyttningar. Sekvensen upprepas gång på gång och studenterna prövar sig fram. Allt från ytterligheten i kraftlös till ytterligheten i kraftfull och dessutom det som är däremellan. Ständiga förändringar, mer eller mindre kraft, vad händer med materialet? Ett statiskt tillstånd, vad händer då? Rörelserna ska till en början vara ”normalstora” men snart får de instruktioner av mig om att även förändra storlek på rörelserna och tempo. Någon gör en fullständigt lealös och slapp variant av materialet. På annat håll ser jag en yvig och ryckig tolkning. Någonstans

är det någon som far fram och tillbaka i ett jämntjockt flöde. Musikern följer med i studenternas improvisation, både ger och tar. Ögonen lyser. Inte en ton låter som flamenco, inte ett steg ser ut som flamenco. Svetten rinner, jag hör tung andning från dem som far som tättingar hit och dit. Efter en stund säger jag: ”Kom till ett valfritt slut och stanna där.” Några stannar ganska snart, för andra tar det ett antal minuter att komma till stillhet.

Det som improvisationen gett i form av egendansade upplevelser vill jag nu få dem att använda direkt. Snabbt nu innan de börjar tänka för mycket. Inte prata. Göra först. Be dem flytta känslan som kraftaccelerationen gav in i koreografin. Från den punkten då inledningen är slut fram till stoppet i stampdelen ska kraften accelerera, utan att farten ökar för mycket. Hur vill ni göra det? Prova nu! Plötsligt har materialet fått en intensitet som det tidigare saknat.

Reflektionen är alltså en önskad gäst i vissa situationer. Ovan beskriver jag hur jag försöker snabba på processen så att studenterna inte ska hinna börja tänka och därmed fjärma sig från upplevelsen. Den parentesen är högst tillfällig, för reflektionen måste naturligtvis kopplas till erfarenheten i ett senare skede.

## Mitt credo

Det som för mig under de sista åren på Danshögskolan blev ett slags pedagogiskt credo var att jag ville att alla studenterna jag undervisade skulle utvecklas till egna subjekt i förhållande till sitt eget lärande; sin egen träning.

Eftersom jag undervisade blivande professionella och eftersom jag ansåg att den mästarläratradition som är mycket vanlig inom dansundervisning ibland knöt studenterna onödigt nära

sina lärare, blev det viktigt att söka vägar som strävade mot ökad självständighet hos studenterna.

Om jag som student 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 ska... (bli nöjd, glad eller imponerad). Jag måste kunna separera mig från andras omdömen och ge av mig själv men inte *bli* en prestation.

Processen jag skrev om i samband med improvisationen ovan, är ett växelspel mellan mig, musikern och studenterna. De håller på med samma dans men har varsin process. De utvecklar uttryck och teknik var och en på sitt eget sätt. Jag handleder dem, men de väljer. Tolkningarna som är på väg att växa fram ser olika ut och har till och med olika musik i vissa delar.

## Dansens form och innehåll

En rörelse är form. Om jag står upprätt och lyfter en arm så att den hamnar rakt ovanför huvudet så är det en rörelse. Den rörelsen har både en *insida* och en *utsida*. Insidan ger dansaren mening, utsidan säger eventuellt något för den som tittar. Förflyttningen av armen uppåt är en rumslig förändring. Jag kan lyfta armen snabbt eller långsamt, med motstånd eller med lätthet. Hur jag väljer att göra detta blir mitt sätt att relatera till rum, tid och kraft. Rörelsens relation till rum, tid och kraft är i dansvärlden en vanlig definition på vad dans är, och är också en del i arbetet med att fylla formen med innehåll. Vidare är min skicklighet som dansare, alltså hur tränad jag är och hur väl jag kan modulera mitt sätt att lyfta armen, en parameter. Det som dessutom kommer till handlar om vem jag som lyfter armen är.

Genom elevens rörelseuttryck ser danspedagogen om rörelsen bärs av en egen förståelse hos eleven om stilen och de kvalitéer som hör till stilens karaktär. Det är så väldigt tydligt för ett



tränat öga. Jag vet att många pedagoger försöker hjälpa sina elever att sortera all information som de behöver för att hitta och förstå hur de bäst ska komma åt det som läraren ber om. I stället för att bara beskriva vad som faktiskt sker; böj knäna och förläng ryggen, använder de olika bilder och metaforer för att underlätta för eleverna. Här några klassiska exempel:

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

Detta är som jag ser det ett försök att via en metafor, bild eller känsla kopplad till formen nå rätt uttryck snabbare, att ta en genväg om man så vill. För jag kan lova att ingen som dansar jazz och behärskar det typiska motstånd som är en viktig beståndsdel i jazzens karaktär fantiserar om tjära under tiden de dansar.

Elevens egen upplevelse av hur rörelsen känns när den är rätt utförd är viktig. Det är den känslan eleven kommer att leta efter och försöka fördjupa vidare resten av sitt dansande liv. *Den kommer att bli rörelsens innehåll för eleven.* Det tycks här som om eleven i letandet efter formen vägleds av känslan av formen eller inifrånperspektivet. Och början av detta, är arbetet med formen. För mig blir det en liggande åtta som kanske i detta kan vara en kompletterande bild till den hermeneutiska cirkeln. Som måhända pågår parallellt. Delen och helheten. Utifrån på väg in på väg ut. Eftersom flamencons estetik eftersträvar att själva människan som dansar ska bli synlig i dansen så ser jag på inläring av rörelser som ett dialogiskt arbete. Eleven som övar för att lära sig rörelsen påverkar den, så när eleven kan rörelsen, är den förändrad och ny på något vis.

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

berättelserna som definierar dansaren – att jag är jag – finns i dansarens uttryck i dansen.

Att uttrycka sig via dans är något som jag tror att alla människor kan. En naiv åsikt kanske. Men min erfarenhet är att det som behövs för att en människa ska kunna forma ett för henne anpassat rörelsematerial till något som kan upplevas som uttrycksfullt, är mod och allvar. Sedan kan långtifrån alla människor bli dansare, men det är en helt annan sak.