Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
—
Doktoravhandling nr. 3
2018

Anette Torgersen

Kinetic Awareness som transformativ danse- og bevegelsesdidaktikk - Fra instrumentell til eksistensiell kropp

Anette Torgersen

Kinetic Awareness som transformativ danse- og bevegelsesdidaktikk

- Fra instrumentell til eksistensiell kropp

En doktoravhandling innenfor
Kulturstudier

© Anette Torgersen 2018

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Universitetet i Sørøst-Norge
Bø, 2018

Doktoravhandlinger ved Universitetet i Sørøst-Norge nr. 3

ISSN: 2535-5244(trykt)
ISSN: 2535-5252 (online)

ISBN: 978-82-7206-437-1 (trykt)
ISBN: 978-82-7206-438-8 (online)

Denne publikasjonen er lisensiert med en Creative Commons lisens. Du kan kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst format eller medium. Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Se fullstendige lisensbetingelser på https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no

Trykk: Universitetet i Sørøst-Norge
Omslagsfoto: Ursula Kaufmann

Forord

Jeg føler stor takknemlighet for at jeg gjennom mitt ph.d.-stipendiat fikk mulighet til å fordype meg i et tema som har vært min store pasjon gjennom hele livet. Det har vært en stor gave å få skrive om noe som engasjerer og berører meg så dypt.

Først en stor takk til KHiO som lot meg få utføre min forskning som del av deres undervisningstilbud. Studentene som tok del i forskningsprosjektet, delte tålmodig og generøst av sine erfaringer med meg. En uvurderlig kilde til kunnskap. Takk alle sammen!

Arbeidet med avhandlingen tok meg til Bø, HSN, der Institutt for idrett og friluftsliv tok vel imot meg. Favnet av Telemark med gløtt mot Lifjell fra en ballsal av et ph.d.-rom, har jeg kunnet flytte blikket nå og da fra detaljspikkeriet til de vide horisonter ute i naturen. Hvile, drømme og så vende tilbake til tastaturet, noe fornyet. Kunne ikke hatt det bedre.

Min største og dypeste takk går til min hovedveileder professor Mikkel Tin, HSN, for faglig inspirasjon, klar og presis veiledning, imponerende kunnskaper, støtte og mange kunnskapsutviklende samtaler med eksistensielle berøringspunkter. Du er alltid to *the point*. En stor glede. Takk, Mikkel!

Takk til min biveileder professor Hilde Hiim, HiOA, for inspirerende og uvurderlig veiledning og kompetanse innenfor det pedagogiske aksjonsforskningsfeltet.

Denne avhandlingen kunne ikke ha blitt til uten mine tidligere mestere og læreres forskning i praksisfeltet. Jeg har vært så heldig å få oppleve *sensibel kinestetisk empati* av ekstraordinære *bevegelsessjeler,* og dermed lært enormt mye i deres nærhet. Med dyp respekt vil jeg takke min Kinetic Awareness-mester Elaine Summers for dyp kinestetisk forståelse, kreativitet og humor, og for på et kritisk tidspunkt å ha sagt ordene: «Once a dancer, always a dancer by heart. Keep going, girl.» Takk til mine Kinetic Awareness-mentorer Ellen Saltonstall for struktur og kompetanse, Meg Dellenbaug for tålmodighet og sensibilitet og Frances Becker for kreativitet og bevegelsesglede.

Min Body-Mind Centering-mester Bonnie Bainbridge Cohen vil jeg takke for viktige verktøy for å sanse, oppleve og artikulere alle kroppssystemene i bevegelse. Jeg takker henne for å ha gitt meg en forståelse av bevegelseskompleksitet og hennes kloke ord: «Your wounds will be your wisdom». Takk til mine BMC-mentorer Sandy Jamrog for *mothergroundedness* og dyp forståelse av «organarbeidet», og Gale Turner for å se mitt

kunstnerskap og for selv å eie og kinestetisk overføre ordene: «Everything shall move when you move. All the time the cells breath and move».

Dansekunstner og terapeut Karin Thulin, takk for sjelelig dybde, intermodalitet som verktøy og for å vise meg respekt og verdighet. Fra Ideokinesis-tradisjonen takker jeg Irene Dowd for hennes klare og erfarte anatomikunnskaper. Takk til Emilie Conrad som gjennom Continuum Movement-arbeidet ga meg en forståelse av visdommen som ligger i kroppens celler og væskesystemet. Gro Torgersbråten med spenningsregulering takker jeg for tålmodig å guide meg om og om igjen —"til saken".

På min vei gjennom danseverden har jeg hatt mange kunnskapsrike, eksentriske og bevegelsesintelligente pedagoger. Jeg vil takke dem i den kronologiske rekkefølgen de kom inn i mitt liv: Berit Rogne, Jorunn Kirkenær, Jennifer Day, Torild Frostad, Randi Frønsdal, Libby Rose, Arnold Stewart, Lia Schubert, Kenneth Gustavsson, Anna Grip, Susanne Lindström, Anthony Ferro, Tim Zimmermann, T. J. Risso, Lee-Kum Ah Nathansen, Frances Becker, Wendell Beavers, Nancy Topf, Bibbi Winberg, Eiko & Koma, KJ Holmes, Ka Rustler, Ray Chung, Nancy Stark Smith, Kirstie Simpson. Takk også til alle mine dansesamarbeidspartnere og alle mine elever.

En ekstra takk til Norges Dansehøyskolen som ga meg mye rom for uformell forskning og utvikling av mitt undervisningskonsept i årene 2000-2009. Dette arbeidet ligger som et praktisk fundament for avhandlingens idé og utgangspunkt.

Takk til Sigrid Aksnes Stykket og min far Halvor Torgersen som begge bidro med korrektur på ulike tidspunkter i arbeidsprosessen, til Peter Jørgensen og Rolf T. Farmen for fotografering og Arild Skalmeraas for teknisk assistanse. En takk også til alle på biblioteket. Kollegaer, ph.d.-stipendiater og venner, takk for inspirasjon, «møtepunkter» og støtte: Bjørn Tordsson, Annette Bischoff, Geir Vestheim, Jan Ove Tangen, Pål Augestad, Ingrid Smedstad, Marianne Eika, Mira Tveitane, Annette Dyvi, Berit Nermoen og mine foreldre Eli og Halvor.

Til slutt min kjære elskede familie, Ida og Rolf, dere måtte leve med meg-og-mitt-prosjekt over lengre tid. Jeg er så takknemlig for all tålmodighet, støtte, omtenksomhet, oppmuntring og alle gode klemmer jeg har fått.

Bø, januar 2018, Anette Torgersen

Sammendrag

Avhandlingen bygger på et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt utført i samarbeid med studenter i klassisk ballett på Kunsthøyskolen i Oslo studieåret 2013-2014. Målet for avhandlingen har vært å videreutvikle didaktikken i Kinetic Awareness. Kinetic Awareness er en release-basert samtidsdansteknikk med røtter i somatisk bevegelsesarbeid som ønsker å fremme individets kontakt med egen kropp og derigjennom styrke dets bevegelseskunnen. Men Kinetic Awareness har hittil savnet et solid praktisk-teoretisk grunnlag for sin undervisning.

Fenomenologisk kroppsfilosofi og metode har hjulpet til å få frem ballettstudentenes førsteperson-opplevelser av øvelsene i Kinetic Awareness, mens hermeneutikk har hjulpet til å tolke disse opplevelsene og forstå studentenes bevegelser og læringsprosess. Som del av min pedagogiske aksjonsforskning har jeg i avhandlingen kartlagt fagets historikk og tolket og strukturert sentrale arbeidsprinsipper. Aksjonsforskningen har gjort det mulig å generere didaktisk kunnskap om forholdet mellom arbeidsmetoder i KA og læringsutbytte. Alle de forskningstilnærmingene jeg har anvendt har gjort det mulig å utvikle en didaktikk med tydeligere struktur og klarere fokus, basert på en praktisk-teoretisk refleksjonsprosess. Avhandlingen gir en kunnskapsfilosofisk begrunnelse for KA-didaktikken, og jeg diskuterer noen av dens erkjennelsesteoretiske aspekter. Avhandlingen avsluttes med et eksempel fra KA-didaktikken, en Kinetic Awareness leksjon med en moderne danser, dette for å vise dens anvendbarhet og mulige resultater også utenfor klassisk ballett.

Avhandlingen er et av de første akademiske arbeidene i Norge innen feltet dansedidaktikk. Håpet er at den kan bidra til kunnskapsutvikling ikke bare innen dansefeltet, men også innen andre kroppsbaserte praksiser der kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen er viktig, som f.eks. idrett og helsefag. I en tid med en stadig mer instrumentell tilnærming til kroppen, og med de problemene dette medfører, har det vært en viktig motivasjon for avhandlingsarbeidet å kunne fremme en mer eksistensiell forståelse av kroppen og kroppslige ferdigheter, i utdannelse spesielt og profesjonell praksis generelt.

Abstract

This thesis is based on an educational action research project conducted in collaboration with classical ballet students of the Oslo National Academy of the Arts during the 2013-2014 academic year. The aim for this dissertation has been to develop the didactics (curriculum) of Kinetic Awareness. Kinetic Awareness is a release-oriented contemporary dance approach to dance with roots in somatic movement studies, which wishes to promote the individual's awareness of his/her own body and thereby strengthen the general movement competence. However, Kinetic Awareness has so far failed to acquire a solid practical-theoretical basis for its teaching.

Phenomenological body philosophy and methodology have helped to bring out the students' first person experiences of the Kinetic Awareness exercises, while hermeneutics has helped to interpret and understand the students' movement and learning process. As part of my educational action research I have in this thesis acquired an overview of the subject´s history, and interpreted and structured central working principles of Kinetic Awareness. Action research made it possible to generate didactical knowledge about the relationship between the Kinetic Awareness working methods and learning benefits. All these research approaches have made it possible to develop a didactics with clearer structure and focus, based on a practical-theoretical reflection process. The thesis provides a philosophical justification for the Kinetic Awareness didactics, and I discuss some of its epistemological aspects. The thesis ends and with an example from KA didactics, a Kinetic Awareness lesson with a modern dancer, in order to show its applicability and possible outcomes outside of classical ballet.

The thesis is one of the first academic projects in Norway in the field of dance didactics. The hope is that this thesis will contribute to the development of knowledge not only within the dance field but also in various body-based practices where contact with *the lived body* and embodied movement competence are important, as for example in sports and health sciences. In a time of an ever more instrumental approach to the body, and with the problems this causes, it has been an important motivation for the thesis project to be able to promote a more existential understanding of the body and bodily skills especially in education and professional practice in general.

Innholdsfortegnelse

Forord I

Innholdsfortegnelse VII

Ordliste..... XV

DEL 1. INTRODUKSJON OG PROBLEMSTILLING 1

1. Innledning 3

1.1. Behov for didaktisk utvikling av Kinetic Awareness (KA) 3

1.2. To ulike læringsparadigmer 5

1.3. Et didaktisk problem i utdannelse av klassiske dansere 6

1.4. Pedagogisk aksjonsforskning 8

1.5. Avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål..... 10

1.6. Intensjon og utfordring 11

1.7. Min erfaring og forutforståelse 12

1.8. Studentgruppen 14

1.9. Forskningsetikk 15

1.10. Forskningsprosessen 16

1.11. Oversikt over avhandlingens oppbygging 17

DEL 2. UTVIKLING AV KINETIC AWARENESS 23

Introduksjon til del 2 25

2. Historisk kontekst..... 26

2.1. Hva er Kinetic Awareness (KA)..... 26

2.2. Den historiske bakgrunnen til Kinetic Awareness (KA) 28

2.2.1. Elsa Gindler – *Arbeit am Menschen* 29

2.2.2. Andre generasjon somatiske praktikere 31

2.3. To ulike perspektiver på Kinetic Awareness 34

2.3.1. Somatisk bevegelsespraksis..... 35

2.3.2. Frigjøring av kroppens stemme 38

2.3.3. Somatiske bevegelsespraksis eller en release-basert samtidsdans-teknikk? . 40

2.4. Oppsummering..... 41

3. Elaine Summers utvikler Kinetic Awareness 42

3.1. Å oppdage din egen energi og tempo 42

3.1.1. Nytt danseuttrykk krever ny dansedidaktikk 48

3.1.2. KA og kunnskapsbegrepet 49
3.2. Sentrale arbeidsprinsipper 49
3.2.1. Vekke kroppen og få kontakt 50
3.2.2. Nærværstrening, *awareness-in-movement* 51
3.2.3. Pust 51
3.2.4. Avspenning 53
3.2.5. Når du lar tyngdekraften virke 53
3.2.6. Spenningsregulering 56
3.2.7. Ballarbeidet – *the ballwork* 57
3.2.8. De fem målfasene i Kinetic Awareness 60
3.3. Oppsummering 61
4. Min undervisning av KA 64
4.1. Arbeidsmetoder i KA 64
4.2. Strukturering av en KA-leksjon 65
4.3. Et kritisk blikk på «Kinetic Awareness arbeidet» 67
4.4. Oppsummering 68
5. KA og noen sentrale fenomenologiske prinsipper 69
5.1. Noen fenomenologiske begreper/prinsipper i KA 69
5.1.1. Førsteperson-perspektivet 69
5.1.2. Fenomenologisk epoché og reduksjonen 71
5.1.3. Det kroppslige skjemaet 73
5.1.4. Til saken selv 74
5.1.5. Livsverdenen 75
5.2. Oppsummering 76
DEL 3 RELEVANT FORSKNING 77
6. Danse- og bevegelsesforskning 79
6.1. Generelt om danseforskning 80
6.2.1. Dans, en form-i-tilblivelse 81
6.2.2. *Self-movement* – Spontane bevegelser 82
6.2.3. *Thinking in movement* – Tenke-i-bevegelse 85
6.2.4. *I exist my dance* – Å kommunisere levd kropp i en estetisk form 87
6.2.5. Transformative kropper 90

6.2.6. *An integrated motional style of being* – Integrert bevegelsesværen 92
6.2.7. *Synthesis of sensing* – En sansende syntese 95
6.2.8. Den pre-reflekterende performative kroppen 97
6.3. Kroppen som kunnskapsressurs 98
6.3.1. Relasjonell empatisk didaktikk 100
6.4. Oppsummering 102
Del 4. FORSKNINGSTILNÆRMING OG KVALITATIV METODE 105
Introduksjon del 4 107
7. Pedagogisk aksjonsforskning 109
7.1. Det epistemologiske grunnlaget for min aksjonsforskning 110
7.2. Pedagogisk aksjonsforskning i praksis 111
7.3. Kjennetegn ved dette didaktiske prosjektet 114
7.4. Nærhet og distanse 117
7.5. Aksjonsforskning og somatisk dansedidaktikk 118
7.6. Kort kritikk av pedagogisk aksjonsforskning 119
7.7. Oppsummering 120
8. Planlegging av aksjonsforsknings-prosjektet på KHiO 2013-2014 122
8.1. Undervisningsplanlegging 123
8.1.1. Grovplan for hele studieåret 123
8.1.2. Den didaktiske relasjonsmodellen som forskningsdesign og struktur for undervisning 128
8.2. Datagenerering 129
8.2.1. Observasjon og refleksjonsnotater 129
8.2.2. Intervjuer 130
8.2.3. Logg og underveisevaluering fra studentene 131
8.2.4. Tegnelogg 132
8.2.5. Fotografering og videoopptak 132
8.3. Oppsummering 134
9. Hermeneutikk 135
9.1. Hermeneutisk fortolkningsprinsipper 135
9.1.1. For-dom 137
9.2. Hvordan forstå bevegelse 138

9.2.1. Studentens forståelse 138
9.2.2. Pedagogforskerens forståelse av undervisningen 140
9.2.3. Pedagogforskerens analyseprosess 142
9.3. Det hermeneutiske arbeidet i praksis, sortering og bearbeidelse av data 144
9.3.1. Meningsfortettning 144
9.4. Valg av empiri 146
9.4.1. Tre fortolkningskontekster 146
9.5. Oppsummering 147
DEL 5. HVORDAN ETABLERE KONTAKT MED KROPPEN FOR Å UTVIKLE BEVEGELSESKUNNEN? 149
Introduksjon til del 5. 151
10. Lære å sanse kroppen 153
10. 1. Undervisningsbolk 1 153
10.1.1. Å begynne å sanse kroppen 154
10.1.2. En students erfaring av tilstedeværelse i skuldrene, som avdekket en muskel-sammentrekning 157
10. 2. Eksempler på studentens opplevelser av tilstedeværelse i kroppen 159
10. 2. 1. Lena: «Man er ikke *noe*, man *er*» 160
En her-og-nå-opplevelse av kroppen 160
10. 2. 2. Kari: «Man mer *er* der» 161
En dansers beskrivelse av tilstedeværelse 162
10. 2. 3. Peter: «Hva om jeg ikke finner meg selv, da er det kjørt da, eller?» 163
Når det er vanskelig å føle, merke og være til stede i kroppen 165
10. 3. Kort oppsummering av funn i undervisningsbolk 1 og eksempler 167
11. Sanse og utforske kroppen i bevegelse 170
11. 1. Undervisningsbolk 2 170
11. 1. 1. Å oppdage og utforske kroppen i bevegelse 172
11. 1. 2. Å oppdage og bli bevisst at danseuttrykket har forandret seg 173
11. 2. Eksempler på studentenes opplevelser av å sanse kroppen i bevegelse 175
11. 2. 1. Sam: «Jeg har ikke funnet balansen. Jeg er blitt bevisst at jeg ikke har funnet balanse mellom.....» 176
11. 2. 2. Peter «Arbeidet var unødig, kjedelig og vanskelig» 177

To ulike læreprosesser, med fokus på muskelspenninger og bevegelsesmønstre. 180
11. 2. 3. Marianne: «Jeg merker fortere hvis jeg står skjevt» 187
Bevisstgjøring basert på arbeid med ben-balansering 189
11. 3. Kort oppsummering av funn i undervisningsbolk 2 og eksempler..... 190
12. Eksperimentere og prøve ut bevegelser og emosjoner 193
12.1. Undervisningsbolk 3. 193
12.1.1. Å arbeide prosessorientert med bevegelse og emosjoner..... 194
12.1.2. Et vendepunkt i undervisningsprosessen 197
12.1.3. Tegnearbeid fra «vendepunktsleksjonen» 200
12.1.4. Tegnearbeid som didaktisk redskap i forandringsprosesser 210
12.1.5. Når tegnelogg reflekterer en forandring 212
12.2. Eksempler på å lære av eksperimentering og endring 214
12.2.1. Kari-Anne nr. 1. «Det gjør veldig stor forskjell når du selv lærer å kjenne hva som er riktig, hvilke muskler du skal bruke.» 214
Forandringer i arbeid med turn-out 216
Selvkorrigering..... 220
12.2.2. Kari-Anne nr. 2: «Det er ikke alltid at vi skjønner at dette her er min legg, og det er jeg som har ansvaret for den, og det er mine muskler.» 222
Hvordan årvåken tilstedeværelse kan fremme en endring 223
12.3. Kort oppsummering av funn i undervisningsbolk 3 og eksempler 225
13. Bevegelseskunnen og uttrykk 228
13.1. Fokus i undervisningsbolk 4..... 228
13.1.1. I bolk 4 oppsummerer studentene 230
13.1.2. Forhold mellom klassisk teknikk-trening og KA 232
13.2. Eksempler på tema motstand 234
13.2.1. Jan: «På en eller annen måte bruker jeg fysisk trening til å stenge ute vonde følelser og tanker.»..... 234
13.2.2. Peter: «Jeg har tenkt at leksjonene i blant har vært litt kjedelige. For meg var det kjempevanskelig å ligge stille.» 236
Refleksjon over motstand mot undervisningen 238
13.3. Eksempler på operativ bevegelseskunnen og uttrykksmuligheter 240
13.3.1. Marianne: «Nå tar det lengre tid før jeg tipper» 241

Integrering av ny bevegelseskunnen i det kroppslige skjemaet 242
13.3.2. Peter: «Pusten har gitt meg bedre koordinasjon» 243
Integrering av pusten gir bedre koordinasjon 244
13.3.3. Kari-Anne: «Jeg har sentrert kroppen» 244
Integrering av kroppsholdning 245
13.4. Eksempel på uttrykksmuligheter 247
13.4.1. Lena: «Det å gi seg hen, å bare være. Det syns jeg kan være ganske emosjonelt, å bare finnes til. Emosjoner er jo dans, det er jo hele pakken. Jeg danser for å berøre folk.» 248
Å besjele dansen 249
13.6. Kort oppsummering av funn i undervisningsbolk 4 250
DEL 6. SAMMENFATTENDE PRESENTASJON OG DISKUSJON AV KA -DIDAKTIKKEN .. 254
Introduksjon til del 6. 256
14. Hvordan kan didaktikken i KA utvikles for å fremme studentenes kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen? 257
14.1. Oppsummering og refleksjon over undervisningsopplegget 258
14.1.1. KA-øvelse 1: Kroppsmeditasjon 258
14.1.2. KA-øvelse 2: Langsomme bevegelser, anatomi og ben-balansering 261
14.1.3. KA-øvelser 3: Ballarbeid, bevegelseskreativitet og uttrykk 263
14.1.4. KA-øvelser 4: Samtale og deling 271
14.1.5. Pedagogrollen 273
14.2. Diskusjon av sentrale didaktiske prinsipper i KA for å utvikle kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen 274
14.3. Den didaktiske relasjonsmodellen 290
14.4. Læring og kritisk selvrefleksjon hos pedagog-forsker 293
14.5. Oppsummering 297
DEL 7. FRA INSTRUMENTELL TIL EKSISTENSIELL KROPP 300
15. Et kunnskapsfilosofisk grunnlag for en didaktikk av eksistensiell dimensjon 302
15.1. Didaktisk fokus: fra årvåken tilstedeværelse til bevegelsesbevisstgjøring ... 304
15.1.1. Kroppen som subjekt og kroppen som objekt 304
15.1.2. Den eksistensielle kropp 307

15.1.3. Kroppslig intersubjektivitet 309
15.1.4. Pre-refleksiv selvopplevelse 311
15.1.5. Awareness-Consciousness 315
15.1.6. Egenkroppens permanens 317
15.1.7. Den reduktive bevegelsen 319
15.1.8. Oppsummering: årvåken tilstedeværelse og bevegelsesbevisstgjøring 322
15.2. Didaktisk fokus: Fra forandringsprosesser til integrering og refleksjon 323
15.2.1. Det kroppslige skjemaet 324
15.2.2. Kroppsbilde 328
15.2.3. Forandringer i det kroppslige skjemaet 330
15.2.3. Intensjonalitet 334
15.2.4. Kroppens intensjonalitet 335
15.2.5. Eksistensens meningskretsløp 338
15.2.6 Oppsummering: forandringsprosesser og integrering og refleksjon 340
15.3. KA som transformativ didaktikk i lys av fenomenologisk tenkning 341
15.4. Studentens utbytte av prosjektets undervisning i lys av fenomenologisk tenkning 342
16. KA som transformativ danse- og bevegelsesdidaktikk 345
16.1. Et eksempel på KA-didaktikken i praksis 345
16.2. KA – en transformativ danse- og bevegelsesdidaktikk? 356
16.3. Studentenes utbytte av KA-undervisningen på KHiO 357
16.4. Danseprofesjonen og KA-pedagogutdannelsen 360
16.5. Kritisk blikk på prosjektet 361
16.6. Fra instrumentell til eksistensiell forståelse av kroppen – å levendegjøre dansen 363
Litteraturliste 366
Vedlegg 381
Vedlegg 1. Intervjuspørsmål september/oktober 2013 382
Vedlegg 2. Underveisvurdering KHiO høsten 2013, studentene besvarte oppgaven skriftlig januar 2014 383
Vedlegg 3. Loggskjema fra undervisningen 384
Vedlegg 4. Tegne logg 386

Vedlegg 5. Intervjuspørsmål våren 2014 387
Vedlegg 6. Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt 388
Vedlegg 7. Samtykke om deltagelse i forskningsprosjekt og godkjennelse av bruk av videomateriale 390
Vedlegg 8. Samtykke om deltagelse i fotografering og godkjennelse av bruk av fotografier 392
Vedlegg 9. Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS: Kvittering på melding av personopplysning 394
Vedlegg 10. Personvernombudet for forskning: Prosjektvurdering 395
Vedlegg 11. Videofilm 396

Ordliste

Assimilasjon og akkomodasjon, Piaget utvikler begrepene assimilasjon og akkomodasjon, som representerer to ulike prosesser for å forstå og lære noe nytt ut fra det vi allerede kan. Vi organiserer våre prosesser i motoriske og kognitive strukturerer, såkalte skjemaer. Disse skjemaene strukturerer våre erfaringer, tanker og kunnen. Assimilasjon handler om å legge til og utvide det allerede eksisterende skjema, mens akkomodasjon innebærer å endre og lage et nytt skjema.

De klassiske dansestudentene i avhandlingen lærer tradisjonelt gjennom assimilative prosesser som handler om en rolig og jevn utvikling, der bevegelsesprodukter bygges opp, tilegnes og stabiliseres. KA-didaktikken som utvikles i dette prosjektet, beskjeftiger seg hovedsakelig med tilretteleggelse av forandringsprosesser, akkomodasjon, der studentene får mulighet til å omstrukturere etablerte bevegelsesmønstre.

Authentic Movement (AM), et bevegelsesarbeid utviklet av dansepsykoterapeuten Mary Starks Whitehouse (1911 - 1979). Whitehouse integrerer dans og bevegelse med jungiansk psykoterapi, og utvikler en ekspressiv og eksperimentell danse- og bevegelsespsykoterapi, der hun arbeider med gruppeprosesser. Deltakere engasjerer seg i spontan ekspressiv bevegelsesutforskning. Denne prosessen blir senere kjent som Autentisk bevegelse (AM), som Janet Adler videreutvikler.

I AM utgår du fra en grunnstruktur, der du har en beveger, *a mover,* og et vitne, *a witness*. Bevegeren, *the mover*, observeres av *the witness*, en person beveger seg altså mens den andre ser på. Personen som vitner, "holder" opplevelsen av bevegeren ved å se på uten å bedømme eller tolke bevegelsene. På denne måten er vitnet også en aktiv deltaker.

AM har, sammen med Gindler-arbeidet, *Arbeid am Menschen,* flere fellesnevnere med buddhistisk praksis og filosofi og vektlegger *awareness*, konsentrasjon og ikke-bedømmende sansning av kroppen, tanker og emosjoner. AM er ikke bare et terapeutisk arbeid, men også en form for bevegelsesmeditasjon.

Awareness/embodied awareness handler om å oppleve og erfare hva som pågår i nuet, her-og-nå, uten å prøve å forandre, tolke eller reflektere over det som skjer. Hver gang du tar deg i å tenke ”dette betyr – ”, gir du din opplevelse en tolkning. Dette tar deg

bort fra et oppmerksomt nærvær i situasjonen og bringer deg inn i en psykologisering av hendelsene (Levine, 1997:81). I avhandlingen brukes benevninger som *awareness-in movement* og *kinetic awareness*, bevegelses-oppmerksomhet. Du gir årvåken oppmerksomhet til bevegelsessansing.

Belivet kropp, en kropp som kan sanse og bevege seg på samme tid, og som derfor kan utforske verdens sansbare egenskaper. (Tin, 2011 s. 153) En belivet kropp er «vekket», en levende våken og intensjonelt rettet kropp, med vilje og evne til å sanse seg selv og verden.

Benbalansering, en øvelse i KA og andre somatiske bevegelsesstudier, der du arbeider med balansering av bena og skjelettet. Du arbeider med å finne en balansert linje fra hofteleddet, gjennom midten av kneet, ankelen og ut mellom stortåen og neste tå. Øvelsen gir mulighet for å avdekke uhensiktsmessige spenningsmønstre i bena. Dette for å påbegynne en frigjøring av overaktive og engasjere underaktive muskler, slik at du kan stå mer balansert (Powell, 1985, s. 239-240).

Bevegelseskunnen, jeg baserer begrepet «bevegelseskunnen» på Merleau-Pontys teori om intensjonaliteten i kroppslig handling. Intensjonalitet i kroppen har ikke karakter av at «jeg tenker», men av et *jeg kan,* som kommer til uttrykk i menneskets praktiske tilgang til verden. Bevegelseskunnen er mer implisitt enn *kunnskap om bevegelse.*

Bevegelsens transcendens, Sheets-Johnstone (2011, s. 119) beskriver bevegelse som en prosessuell utvikling som begynner med spontane bevegelser og ender med selvbevissthet. Hun hevder at *«Movement forms the I before the I that moves forms movement»* (ibid., s. 119) Sheets-Johnstone betrakter bevegelsen som en transcendental betingelse for kroppen-som-subjekt, fordi hun hevder at *I move* kommer før *I do.*

Body-Mind Centering (BMC), Utviklet av Bonnie Bainbridge Cohen på 1970-tallet i USA, basert på arbeidet med Basic Neurological Patterns (BNP), Developmental Movements. Dette arbeidet handler om de bevegelsmønstrene (våre utviklingsmønstre) vi går igjennom fra vi er en celle, embryo, foster og våre tre første leveår. Arbeidet ser på hvordan disse bevegelsesmønstrene former hvordan vi tenker, føler og beveger oss som voksne. Praktisk kan man bruke (BNP) som et diagnoseverktøy for å se hvor i utviklingen en svakhet i en persons bevegelsesutvikling har oppstått. Som pedagog/terapeut sporer

du tilbake til hvor problemet oppstod i bevegelsesmønsteret til studenten/klienten og starter en bevegelsesomorganisering derfra, en *movement repatterning* prosess.

BMC tar også for seg de ulike kroppssystemene, som organer, skjelett, muskler, ligament, nerver, kjertler osv. Undervisning av BMC baserer seg på *experiential anatomy*, der du erfarer anatomien i kroppen. I BMC legges det til rette for bevisstgjøring og etablering av kontakt med de ulike kroppssystemene gjennom bruk av pusteøvelser, berøring, «indre reiser»/fokusert meditasjon og dans og bevegelse.

Egenkroppens permanens, ifølge Merleau-Ponty (1962, s. 104) er vi alltid «i» kroppen, og egenkroppens permanens er et vedvarende forhold ved vår eksistens. Egenkroppen har en permanens for meg, fordi jeg aldri kan skille meg fra den. Kroppens permanens er grunnlaget for min opplevelse av verden, og den sikrer sammenhengen i mine ulike opplevelser. Egenkroppens permanens danner grunnlaget for vår persepsjon og spiller en viktig rolle i all læring.

Eksistensiell kropp, et begrep jeg bruker i avhandlingen i en litt bredere betydning, enn «levd kropp». Eksistensiell kropp inkluderer emosjoner og spirituelle opplevelser. Begrepet «den levde kropp» er innarbeidet i norsk fenomenologisk litteratur som oversettelse av Merleau-Pontys *corps propre*, «egenkropp». «Levd kropp» er litt misvisende fordi det peker på levde erfaringer, det som har skjedd i fortid, mens den eksistensielle kroppen i tillegg til fremoverrettet intensjonalitet, inkluderer erkjennelser som pågår i nuet.

I avhandlingen har jeg likevel brukt begrepet «den eksistensielle kroppen» vekselvis med det fenomenologiske begrepet «den levde kropp».

Eksistensens meningskretsløp, refererer ifølge Merleau-Ponty (1994, s. 26) til vår daglige eksistens med dens preg av vaner og bestemte rytmer. Våre vaner er knyttet til etablerte meningsmønstre, der visse stimuli utløser visse reaksjoner. De utgjør bakgrunnen for vår konstruksjon av ny mening. I avhandlingen er begrepet brukt om en responsiv rytme mellom opplevelse og uttrykk.

Embodied self-awareness, denne form for selvbevissthet er mulig fordi vi har neurologiske og neurohormonelle forbindelser mellom hjernen og resten av kroppen.

Denne forbindelsen gjør det mulig for oss å holde oss informert om kroppens status. Dette gjør at vi kan opprettholde optimal helse og velvære.

Det finnes forskjellige metoder til å utvikle *embodied self-awareness*: somatiske bevegelsesstudier, dans og bevegelse, kropps-psykoterapi, biodynamisk massasje, mindfulness og kroppsfokuserte meditasjonsmetoder, yoga, tai chi, qi gong, kampsport m.m. Mange praksiser baserer seg på generelle prinsipper som kan forstås en psykofysisk forklaring av *self-awareness* (Fogel, 2009: x-xi).

I avhandlingen handler *embodied self-awareness* om å være til stede i dansen når du danser. En form for pre-refleksiv *self-awareness* som Zahavi (1999, s. 23-111) forklarer som en kapasitet til å være våken til stede i opplevelse. Å være *i* smerte eller *i* henrykkelse er å være *self-aware* selve følelsen.

Empatisk relasjonell didaktikk, bygger på en kroppslig intersubjektivitet mellom pedagog og student. Pedagogen underviser og deltar med sine kroppslige erfaringer og bruker dem aktivt for å sanse hvor studentene er i sine kroppslige erfaringer. Det foregår altså en form for «resonans-overføring» av kroppslig kunnskap. Dette betyr at pedagogens sansing og kroppslige fornemmelser får betydning for de didaktiske strategier i danseundervisningen, som inkluderer umiddelbare kroppslige opplevelser. Studenten på sin side lærer av, tar imot informasjon fra og influeres av pedagogens kropp og bevegelse i klasserommet. Pedagog og student påvirker hverandre.

Denne form for didaktikk legger til rette for tillitsfulle prosesser, der pedagogen «kinestetisk ser» studentene og hva som skjer i rommet (individuelle og gruppe prosesser) og responderer på ikke-verbale prosesser.

Epoché, formålet med epoché er å suspendere våre for-dommer/for-forståelser om verden og dermed tillate oss å fokusere på hvordan verden viser seg for oss uformidlet (Gallagher & Zahavi, 2008, s. 25). Vi ønsker med epoché å frigjøre oss – midlertidig – fra troen på den objektive verden, for å bli mer bevisst våre «tatt for gitt-heter», og for å forstå hvordan de blir til.

I KA-didaktikken praktiseres en ikke-bedømmende tilnærming til hva du sanser i kroppen. Slik epoché har til hensikt å føre oss tilbake til en uformidlet opplevelse av verden her-og-nå, og åpne oss for å sanse kroppen i nuet. Vi setter parentes om hva vi

tidligere har lært og tematisert om kroppen og lar kroppen «komme til oss». I denne forstand kan KA i seg selv betraktes som en epoché i praksis.

Førsteperson-perspektivet, dette perspektivet åpner for den levde kroppens erfaringer i verden. Den første meningsskapning skjer i førsteperson-perspektivet. Kroppen forankrer subjektiviteten i verden og sikrer vår primære væren-i-verden (Zahavi, 2003, s. 16).

Når førsteperson-perspektivet åpnes og inkluderes i danseundervisning, blir kroppen en kunnskapsressurs. Studentens subjektive opplevelse valideres. Den kroppslige kunnen som viser seg i førsteperson-perspektivet, er implisitt og før-tematisk og ligger i forkant av eksplisitt, reflektert og tematisk kroppslig kunnskap. Slik kunnskap vinner vi utenfra, i tredjeperson-perspektivet.

Intermodale overganger, brukes når veiledere veksler bevisst mellom ulike estetiske uttrykksformer. Dette skjer for å fremskynde og vitalisere bevisstgjøringsprosessen, samt fordype temaet det arbeides med. (Ødegaard, 2008, s. 69)

***Ha* en kropp kontra *være* en kropp,** å *ha* en kropp handler om å relatere dualistisk til den som en ting, et objekt, mens *å være* en kropp innebærer et helhetlig syn på kroppen som omfatter evnen og viljen å interagere med verden. Distinksjonen er viktig i Merleau-Pontys fenomenologi.

Jeg kan, handler om en kroppslig kompetanse, en *kunnen* som ennå ikke er eksplisitt kunnskap. «Ich kann» er sentralt i Husserls polemikk med det cartesianske «Jeg tenker». Merleau-Ponty legger det til grunn for sin kroppsfilosofi som en egen kilde til erkjennelse.

Kinestetisk empati, denne form for empati handler om evnen til å leve seg inn i en annens kinestetiske fornemmelser, en spesiell form for «kunnskapshandling» som skjer i møte med andre mennesker (Parviainen, 2002a, s. 147). En kompetanse pedagoger i dans, somatiske studier og andre kroppslige disipliner utvikler for å gripe og «forstå» helheten av andres bevegelser, som inkluderer det affektive så vel som det kinestetiske.

Kinestetisk sans, fra gresk *kinein* 'bevege' og *aisthetikos* 'sansbar'. Når vi gir oppmerksomhet til kroppen i bevegelse, er vi involvert i en sanseprosess, der vi kinestetisk fornemmer vår kropp. Takket være vår kinestetiske sans, vår bevegelsessans,

kan vi fornemme kroppsdelenes stilling og bevegelser. Denne sansen består av reseptorer i muskler, sener og ledd. Sammen med likevektssansen utgjør den kinestetiske sans en nødvendig forutsetning for balanse og koordinering av bevegelser. https://sml.snl.no/kinestetisk_sans

Kinesteser (Kinaesthesen /Kinesthesia), begrepet er satt sammen av de to greske ordene *kinesis*, bevegelse, og *aisthesis*, sansning, og betyr altså sansning og bevegelse i forening. Husserl mener at det bare er den levende kroppen som er i stand til kinesteser, altså til å være «i sansende bevegelse», nemlig når kroppen utfører sin fortløpende utforskning av verden.

Kinestetisk kropp, ifølge Husserl en kropp som er involvert i kinestetiske opplevelser og prosesser (Moran & Cohen, 2012, s. 180; Tin, 2011, s. 153).

Kinetic inter-attunement, en utviklet sensitivitet for andres bevegelser og forståelse av kinetisk (bevegelsesrelatert) mening (Sheets-Johnstone 2011, s. 198). En slik sensitivitet er noe relasjonell empatisk didaktikk bygger på og er avhengig av.

Kroppsbilde, i denne avhandlingen bruker jeg begrepet kroppsbilde som et «et bilde» vi har av vår kropp, et utenfra-perspektiv på kroppen. Et mer eller mindre bevisst idealbilde, en sosialt konstruert kropp som vi forsøker å få vår egen kropp til å ligne. Kroppsbildet er for det meste av sosialpsykologisk opprinnelse, knyttet til samfunn og kultur. Kroppsbildet medfører bevisst styring av bevegelsene, en form for overvåkning, en viss selv-korrigerende intensjonalitet (Bredal, 2013, s. 51; Gallagher, 2005, s. 25,141).

Kroppslig inkarnert subjekt, et subjekt med en kropp som situerer det i verden.

Kroppslig intersubjektivitet, et kroppslig subjekt sanser et annet subjekts kropp, eller begge sanser hverandre. Sanseopplevelsene er ikke like, men begge subjektene gjenkjenner den annen, ikke som et objekt, men som et kroppslig subjekt i likhet med seg selv. Den fenomenologiske beskrivelsen av subjekt-subjekt-forholdet kjennetegnes ved en asymmetri, fordi vi bare kan være subjekt for vårt eget perspektiv. Denne asymmetri hører til en korrekt beskrivelse av intersubjektiviteten, og uten den ingen kroppslig intersubjektivitet. Selv om asymmetrien er der, kan subjekt–subjekt-forholdet — altså intersubjektiviteten — utvikles gjennom en kroppslig sansende kommunikasjon.

Den felles forståelse er basert på en felles opplevelse av å være kroppslig til stede i verden.

Kroppslig skjema, skjemaet er en integrering av alle kroppens lemmer hvor helheten går foran delene. Det kroppslige skjema/kroppsskjemaet omfatter de ferdigheter som er kroppsliggjort og utgjør vår handlingsberedskap. Når kroppen handler i ulike situasjoner, handler den som udelt helhet, som er intensjonelt rettet mot sine oppgaver. Med sitt begrep *kroppslig skjema* uttrykker Merleau-Ponty (1962, s. 113) et helhetlig syn på kroppen i bevegelse.

Levd kropp/levende kropp, fenomenal kropp, kroppen som subjekt. Merleau-Ponty (1962) bruker *corps propre* der Husserl bruker *Leib*. *Corps propre* betyr «egenkropp». I de norske tekstene om Merleau-Pontys fenomenologi brukes «levd kropp», sannsynligvis under påvirkning av *lived body* i de engelske oversettelsene. Begrepet er misvisende for så vidt som det viser mer til fortidig enn nåtidig og fremtidig handling.

Hva enten *corps propre* oversettes med «levd -», «levende -» eller «fenomenal kropp» eller egenkropp skal det imidlertid uttrykke kroppen som erfarende og levende. Den er ikke et objekt, en ting, den er sansende, handlende, kort sagt eksistensiell.

Naturlig innstilling, i den naturlige innstillingen tar vi tingene for gitt. Vi tror på det som fremtrer som objektivt eksiterende, uten å se at og hvordan det avhenger av subjektets konstitutive rolle. Fenomenologene vil ikke bekjempe troen på en objektiv verden, vår «doxa», men den fenomenologiske reduksjonen har til hensikt å suspendere den naturlige innstilling midlertidig for at vi skal forstå hvordan vår bevissthet former den objektivitet vi tror eksisterer uavhengig av oss (Husserl, 1984).

I avhandlingen vil den naturlige innstillingen studentene har, f.eks. handle om oppfatninger om deres kropp som de tar for gitt, representert av den sosialt konstruerte kroppen vi alle er påvirket av, eller bevegelser som gjelder som idealer i den klassiske ballett.

Nytt læringsparadigme, det nye læringsparadigmet handler om å forstå læring som en situert prosess. Undervisningen er prosessorientert med vekt på veiledning, der studentene selv utforsker lærestoffet. Kunnskapen er implisitt og manifesteres gjennom opplevelse og erfaringer i situasjonen, gjerne intuitivt (Stelter & Hansen, 2002, s. 47).

I dansen tilrettelegger pedagogen prosesser der studenten kan få undersøke egne bevegelsesimpulser. Læringen blir basert på studentenes sansing og tilstedeværelse i bevegelsesforløpet. Samtidig inviteres de til selv å finne en organisk vei til utførelse av bevegelsesmaterialet. Kroppen blir er en kunnskapsressurs. Eksempler på teknikker innenfor dette paradigmet er kontakt-improvisasjon, release-teknikker, danseimprovisasjon, Kinetic Awareness, somatiske studier m.fl.

Propriosepsjon, menneskers evne til å oppfatte sine egne kroppsdelers posisjon for å kunne holde balansen, også kalt dypsensibilitet. For å kunne gjøre dette benytter kroppen seg av en spesiell type reseptorer, kalt proprioseptorer. Disse registrerer leddenes stilling gjennom å registrere spenningen i muskler og sener. Dette gjøres ikke alltid bevisst. Propriosepsjon er en essensiell del av vårt bevisste og ubevisste bevegelsesmønster. Propriosepsjon gjør det f.eks. mulig å bevege seg i et fullstendig mørklagt rom.

Release-teknikk, dansetreningsmetode som har som mål å forbedre en organisk motorikk. Release-teknikk forbindes med å danse fra «innsiden», og det fokuseres primært på å initiere bevegelse fra indre impulser og skape flyt i bevegelsene. Den oppsto som en motbevegelse til tradisjonell danseteknikk, som tar utgangspunkt i ytre form og innøvelse av trinn. Release-teknikk er et av flere dansefag som ofte kalles Ny dans. Release-teknikk sies gjerne å ha sin opprinnelse i miljøet rundt Judson Church i New York på 60-tallet. Den omfatter ulike danseformer fra kontakt-improvisasjon til Trisha Browns arbeid. (Bales, 2008, s. 32; Mackrell, 1991, s. 47; Rothmund, 2009, s. 4)

Skolastisk paradigme, omfatter systemskapende, metodiske, autoritets- og tradisjonsbundne retninger innenfor pedagogikken med røtter i filosofiens ønske om å forene gresk filosofi, særlig Platon og Aristoteles, med den kristne lære. Fremdyrket i Europa fra 1100- til 1500-tallet.

Det skolastiske perspektivet handler i dansen om å innlære «ferdige» bevegelsesprodukter, som kan være bestemte «idealbevegelser». Studenten innøver og overtar idealbevegelser, et bestemt bevegelsesvokabular, fra en dansepedagog. Det legges vekt på ferdig formede bevegelser. Denne undervisningsformen baserer seg på regelbaserte ferdigheter, og kroppen er ikke en kunnskapsressurs i seg selv. Kunnskapen er eksplisitt og manifesteres i bevisstheten via refleksiv tenkning (Stelter &

Hansen, 2002, s. 47). Eksempler på teknikker innenfor dette paradigmet er klassisk ballet, moderne, jazzdans, steppdans m.fl.

Somatiske bevegelsesstudier/*somatic movement studies*, denne form for studier beskrives som en praksis som omfatter tre synergistiske faktorer, også kalt *the field of somatics*: mellom *awareness*-arbeid, biologisk funksjon, bevegelse og relasjon til omverden. Temaer som pust, *alignment*, hensiktsmessige bevegelser og personlige kinestetiske opplevelser vektlegges (Hanna 1993; Krasnow & Wilmerding 2015, s. 4). Soma betyr «den levende kropp i sin helhet». En levende kropp i en pågående selvregulerende endringsprosess (Hanna, 1995, s. 342). Arbeidet tar i bruk konfluent pedagogikk, som inkluderer både motoriske, affektive og kognitive prosesser.

Taust cogito, «å lytte til kroppen» er å vende seg til det Merleau-Ponty kaller *det tause cogito*, *en stilltiende kroppslig viten* (Merleau-Ponty, 1962, s. 429 ff.), altså en kunnskap som ennå ikke er eksplisitt tenkning (cogito = jeg tenker).

Når vi snakker om dansekunstnernes kroppslige kunnen, det tause cogito, dreier det seg om «det å være sensitiv i kroppen». «Å lytte til kroppen» forutsetter en evne til å være følsom for bl.a. forskjeller i bevegelseskvaliteter og forandringer i kroppen. En form for utviklet kinestetisk intelligens.

Taus kunnskap, kunnskap som er erfaringsbasert og viten man får i utøvelse av en aktivitet, et fag eller yrke, og som ikke lar seg forklare med ord. Begrepet taus kunnskap ble presentert av vitenskapsmannen og filosofen Michael Polanyi i boken *The tacit dimension* i 1966.

Thinking-in-movement, et begrep Sheets-Johnstone (2011, s. 434-435) redegjør for i boken *Primacy of movement*. Hun ser bevegelse eller handling som en integrert del av persepsjonen. Hun vil overskride det dualistiske forhold mellom mind-doing og body-doing, og integrerer bevegelse og persepsjon i en enhet. Thinking-in-movement kan oppstå i danseimprovisasjon og bevegelsesarbeid der bevegelsene ikke er planlagt og innstudert, men har en åpen fremtid. I improvisasjonsarbeid kan det oppstå en flyt av bevegelser der danserne lar seg informere av bevegelsene. Denne flyten kan oppleves som et nærvær, et «ubrutt nå-øyeblikk», en tilstedeværelse i bevegelsesbevisstheten, *the kinetic mind* (Sheets-Johnstone, 2011, s. 421). I Thinking-in-movement faller den kognitive og motoriske «viljen» sammen i en samtidighet. En integrert samtidighet

mellom vår intensjon og handling som skaper et bevegelsesnærvær, *a moment of awareness*. «Bevegelses-tankene» utgjør vår innerste kroppslige bevegelsesnatur og er avhengig av kroppens uttrykksprosesser.

Tingliggjøring/Reifikasjon, noe blir gjort til eller betraktet som en ting uten å være det. Vi kan tingliggjøre kroppen ved å gjøre den til et objekt, en ting. Vi har da et utenfra-perspektiv på kroppen. Vi *har* en kropp (i stedet for at vi *er* en kropp).

Transformativ didaktikk, beskjeftiger seg med overskridende læring der fokus for undervisning er å tilrettelegge for endring gjennom igangsetting av forandringsprosesser. Det transformative aspektet fremmes ved å etablere årvåken tilstedeværelse og bevisstgjøring av vaner. Gjennom endrete og hensiktsmessige strategier vil studentene kunne utnytte mer av sitt potensiale. Endringene innlemmes i en ny kunnen, og prosessen gjøres operativ både gjennom før-refleksiv integrering og refleksjon. Denne didaktikken forutsetter et førsteperson-perspektiv der kroppen sees som en kunnskapsressurs. Didaktikken tar hensyn til hele mennesket i lærings- og erkjennelsesprosessene, med inkludering i undervisningen av den motoriske, affektive og kognitive dimensjonen.

Tredjeperson-perspektivet, innebærer en tematisering og ofte også objektivering. Tredjeperson-perspektivet baserer seg på et utenfra-syn som tematiserer egne eller andres opplevelser. Bevissthet *om* forutsetter tredjeperson-perspektivet, mens det *å være* bevisst forutsetter førsteperson-perspektivet.

DEL 1. INTRODUKSJON OG PROBLEMSTILLING

1. Innledning

Vi er alle stadig i bevegelse, og vi beveger oss på ulike måter med forskjellig mening og intensjon etter hvilken situasjon vi er i. Innen dans, danseundervisning og andre lignende kroppslige praksiser kan det dreie seg om mange forskjellige slags bevegelse og tilnærminger til bevegelse og kropp. Dansere praktiserer forskjellige treningsteknikker og kan ha ulik form for kontakt med og kontroll over kroppen, hvilket igjen vil påvirke hva de sanser, hvordan de beveger seg og uttrykker seg kunstnerisk.

I mitt ph.d.-prosjekt om Kinetic Awareness som didaktisk metode gjennomførte jeg studieåret 2013–2014 et pedagogisk aksjonsforskningsbasert prosjekt med ballettstudentene på Kunsthøyskolen i Oslo (KHiO). Hovedmålet med aksjonsforskningsprosjektet var å forske på og utvikle Kinetic Awareness didaktisk. Avhandlingen skal være et bidrag til ny kunnskap om læreprosesser i dansedidaktisk arbeid. Denne forskningen vil gi Kinetic Awareness-pedagogutdannelsen et sterkere grunnlag, og mer allment bidra til utvikling av den vitenskapelige profesjonskunnskap innenfor dansefeltet.

1.1. Behov for didaktisk utvikling av Kinetic Awareness (KA)

Dette forskningsprosjektet vil hovedsakelig handle om å prøve ut, begrepsliggjøre og analysere Kinetic Awareness med henblikk på en forskningsbasert didaktikk. Kinetic Awareness er en samtidsdans-teknikk som ble utviklet av Elaine Summers i USA på 60–70-tallet, med røtter tilbake til Gindler-arbeidet i Tyskland fra det tidlige 1900-tallet. Kinetic Awareness blir presentert i kapittel 2 og 3.

Kinetic Awareness vil stimulere evnen til å sanse kroppen. Arbeidet støtter oppmerksomt nærvær når kroppen er i bevegelse, og utforsker ulike endringsstrategier med henblikk på mer hensiktsmessige bevegelser. Kinetic Awareness brukes også som redskap for dansekunstneriske prosesser. Sentralt er arbeidet med spenningsregulering, og bevisstgjøring av holdnings- og bevegelsesmønstre (Green, 1992; Powell, 1985; Saltonstall, 1988).

Kinetic Awareness har vært praktisert i dansefeltet siden 1960, og arbeidet er integrert inn i ulike fagfelt som yoga, awareness- og meditasjonspraksiser, bevegelsesterapi,

fysioterapi, kroppspsykoterapi og ulike kreative prosesser. Teknikken har plassert seg i en pedagog-student-tradisjon og ikke terapeut-klient (Green, 1992; Saltonstall, 1988). Dette plasserer arbeidet innenfor pedagogiske og didaktiske rammer, som dermed krever en klargjøring og systematisering.

Hovedmålet med min forskning er å utvikle en generell Kinetic Awareness-didaktikk for å bidra til dansedidaktisk forskning. KA-Centeret i New York sertifiserer Kinetic Awareness-pedagoger og har eksistert fra slutten av 70-tallet. Det er et selvstendig program som ikke et knyttet til det offentlige utdannelsessystemet i USA. Kinetic Awareness undervises på ulike colleges med danse- og teaterfordypning, men pedagogutdannelsen må studeres privat. Kinetic Awareness-programmet har ingen praktisk-teoretisk forskningsbasert didaktikk. Dette har vært en utfordring for studenter som har søkt seg til faget for å utdanne seg til Kinetic Awareness-pedagoger. Det finnes lite litteratur om teknikken, og ingenting er skrevet om arbeidets didaktiske ståsted, ei heller om hvordan det didaktiske arbeid kan tilrettelegges, med planlegging og gjennomføring av undervisningsarbeidet og kritisk refleksjon over læringsutbyttet. Utdannelsen til Kinetic Awareness-pedagog mangler didaktiske begreper og analyse av hvordan selve læringen til eleven skjer. Utdannelsen baserer seg på en mer eller mindre muntlig og praktisk overlevering. Studentene i programmet «går i lære», som betyr å følge en eller flere KA-pedagoger. De lærer å undervise ut fra kopiering og observasjon av sine «mestere». Vi må derfor si at utdannelsen mangler en dokumentert didaktisk fagteori og undervisningsteoretisk refleksjon. Men i tillegg til å styrke Kinetic Awareness-pedagogutdannelsen ønsker jeg at min forskning kan bidra til å utvide forståelse av dansedidaktikk hos danseforskere, -pedagoger og dansere mer generelt.

Jeg går ut fra Hiim og Hippes (1991) definisjon av didaktikk som «praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring». Jeg vil derfor basere meg på et undervisningsprosjekt der jeg systematisk planlegger min KA-undervisning, viser hvordan den ble gjennomført, og gir en analyse av studentenes læringsprosess. Hva opplever studentene som meningsfylt, og hva lærer de av Kinetic Awareness? Kan Kinetic Awareness hjelpe dansestudenter til «å føle kroppen i bevegelse», og kan dette støtte utvikling av deres teknikkferdigheter?

Videre i avhandlingen vil jeg benevne Kinetic Awareness med KA.

1.2. To ulike læringsparadigmer

Innen dansedidaktikken skjer det et paradigmeskifte på 1960–70-tallet, der det utvikles en ny måte å arbeide med kropp og bevegelse. Frem til dette har klassisk ballett, moderne og jazz m.fl. vært dominerende teknikker, som har tilhørt det man kan kalle den skolastiske tradisjonen (Stelter & Hansen 2002, s. 49) (se figur 1.1). Postmodernismen med improvisasjon- og release-baserte teknikker[1] representerer et nytt læringsparadigme, der læring er en *prosess* via erfaringer i situasjonen, og der kroppen sees som en kunnskapsressurs. F.eks. vil ikke pedagogen i mange av samtidsdansens teknikker be eleven kopiere ferdige bevegelser, slik det er vanlig i den skolastiske tradisjonen. Ulike strukturer blir lagt til rette så eleven selv kan skape bevegelser og sette dem inn i en koreografisk form, alene eller i samarbeid med andre (Banes, 1987 og 1993; Novack, 1990, s. 42-52; Rustad, 2013).

Med utgangspunkt i Stelter & Hansens læringsperspektiver (se figur 1.1) ser vi en skjematisk fremstilling av skillet mellom de to ulike retninger: et skolastisk paradigme og et nytt læringsparadigme.

Figur.1.1. Læringsperspektiver

Skjematisk oversikt over de to ulike læringsperspektiver	
Læring av produkter (idealbevegelser)	Læring som prosess (via erfaring i situasjonen)
• Eksplisitt kunnskap • Kroppen er ikke en kunnskapsressurs i seg selv • Kunnskap manifesteres i bevisstheten via refleksiv tenkning • Regelbaserte ferdigheter • Skolastisk paradigme ---------	• Implisitt kunnskap • Kroppen er en kunnskapsressurs i seg selv (kroppsskjema) • Kunnskap manifesteres i situasjonen (via opplevelse, erfaring, intuisjon) • Mønsterbaserte ferdigheter • Nytt læringsparadigme ---------

[1] Release-teknikk innen dans refererer til en dansetreningsmetode som har som mål å forbedre en organisk motorikk og omfatter mange ulike tilnærminger. Release-teknikk sies gjerne å ha sin opprinnelse i miljøet rundt Judson Church i New York på 60 tallet og omfatter ulike danseformer fra kontakt-improvisasjon til Trisha Browns arbeid. Release-teknikk forbindes med å danse fra «innsiden», og det fokuseres primært på å initiere bevegelse fra indre impulser og skape flyt i bevegelsene. Den oppsto som en motbevegelse til tradisjonell danseteknikk, som tar utgangspunkt i ytre form og innøvelse av trinn. Release-teknikk er et av flere dansefag som ofte kalles Ny dans. (Bales, 2008, s. 32; Mackrell, 1991, s. 47; Rothmund, 2009, s. 4)

Innlæring via instruksjon (styring)	Innlæring via veiledning
-Høy oppgaveorientering -Lav eller høy relasjonsorientering	-Relativt høy oppgaveorientering - Moderat relasjonsorientering

(Stelter & Hansen, 2002, s. 49)

De to paradigmer i tabellen representerer to helt ulike måter å arbeide frem bevegelse på, forankret i ulike filosofitradisjoner og didaktiske fremgangsmåter. Det skolastiske perspektivet er en tradisjonell innlæringsforståelse innen klassisk ballett og moderne dans og forklares gjennom innlæring av «ferdige» produkter, som kan være bestemte «idealbevegelser». Danseeleven innøver og overtar idealbevegelser fra en dansepedagog som et bestemt bevegelsesvokabular. Kroppen arbeider etter et ytre ideal den skal passe inn i. Med dette idealet eller kroppsbildet følger en forestilling om hvordan de ulike delene av kroppen skal organiseres i bevegelsessituasjonen for på best mulig måte å kopiere bevegelsene fra idealbildene. Dette læringsperspektivet er forankret i en tradisjonell grunnholdning til undervisning, der det legges vekt på instruksjon av et fastlagt innhold og innøvelse og overtagelse av på forhånd ferdig formede bevegelser (Stelter & Hansen, 2002, s. 47).

Samtidsdansen med release-baserte og improvisasjons-teknikker står for en ny retning innen læring, det nye læringsparadigmet, hvilket er en kombinasjon av læringsteorier som forstår læring som en situert prosess. For eksempel: veien til bevegelse kan være prosessorientert og foregå gjennom at eleven utforsker egne bevegelsesimpulser. Dersom det arbeides med en pliée, vil fokus ligge på elevens subjektive erfaring av bevegelsen. Eleven får ansvar for å finne en organisk vei til utførelse av en pliée, basert på sansing og tilstedeværelse i bevegelsesforløpet.

1.3. Et didaktisk problem i utdannelse av klassiske dansere

I klassisk dans overleveres bevegelsesformen tradisjonelt fra pedagog til elev gjennom kopiering. Noen teknikker og klassiske stiler har vært overlevert i flere generasjoner. Kroppen er her et objekt sett fra et tredjeperson-perspektiv, et redskap i hånden på

koreografen. Det er koreografen som avgjør om danseren utfører sin bevegelse «rett». Trening på denne måten kan over tid skape uttrykksløse og «føyelige dansere» uten en «egen stemme» i sitt bevegelsesspråk. Spesielt unge dansere kan bli «særdeles snille drillete piker og gutter», uten selvstendighet og kunnskap om seg selv. De gjør «hva de blir fortalt», og eier ikke sin dans.

I dag skal klassisk dansere imidlertidig beherske ikke bare det tradisjonelt klassiske formspråket, men også neoklassisk og moderne. Moderne koreografer har et mangesidig bevegelsesspråk som danserne må kunne tilpasse seg og beherske. De bør også evne å fylle og lade bevegelsesmaterialet med for eksempel emosjonell spenning. Hvordan utvikles dette? Utvikles det bare av seg selv hos danserne? Vi kan spørre oss om dette kan skje uten å endre noe av på dagens tradisjonelle didaktikk og fagsammensetning? Antageligvis ikke. Det er her det nye læringsparadigmet og KA kommer inn.

I *essayet Oppdragelse til nikkedukke-danser eller dansekunstner?* mener Østern (2016, s. 286, 301) at Norges dansefelt er overmodent for en diskusjon om hvilke typer dansefaglighet som er relevant for fremtidens danseutdannelse, det være seg for klassiske, moderne, jazz-, og samtidsdansere. Essayet retter seg mot samtidsdans, men belyser relevante problemstillinger som er gjeldende for all danseutdannelse. For eksempel etterspør hun mer fokus på begreper som kropp, refleksjon, forskning, utforskning, medskaping, læring, endring, veiledning, improvisasjon og innovasjon. Hun understreker at KHiO med andre institusjoner lener seg mot et læringssyn basert på overføring av ferdig konstruert kunnskap og lite på utforskende arbeid. Jeg vil til en viss grad være ening med Østern, men ser at danserne som skal oppnå et høyt teknisk ferdighetsnivå, har dårlig tid. Danserne må fortsatt praktisere en stor mengde konstruert ferdig kunnskap for å oppnå høy teknisk kompetanse, men jeg ser et stort potensiale i å øke mengden av utforskende bevegelsesarbeid optimalt som en integrert del av utdannelsen. I mitt prosjekt ønsker jeg å introdusere KA til studentene på KHiO som et arbeid som kan stimulere til utforsking av kroppen, til endring, refleksjon, medskaping og bevegelsesutforskning og slik supplere det klassiske læringsparadigme. Jeg legger til rette en undervisning der fokus er å utforske og oppleve subjektiv kroppslig kunnskap. En kritisk analyse av det kunnskapsutbytte klassiske dansestudenter eventuelt kan få av de undervisningsaktiviteter jeg planlegger og gjennomfører for dem, vil gi meg et godt grunnlag for å utvikle KA-didaktikken.

Det er nettopp fordi den klassiske danseutdannelsen står så langt fra KA, at det kan være nyttig å foreta et aksjonsforskningsprosjektet der. Kontrasten kan tydeliggjøre muligheter og begrensninger i KA-prinsippene, både i studentens kropper og deres uttalelser. Detter er viktig for videreutvikling av didaktikken.

1.4. Pedagogisk aksjonsforskning

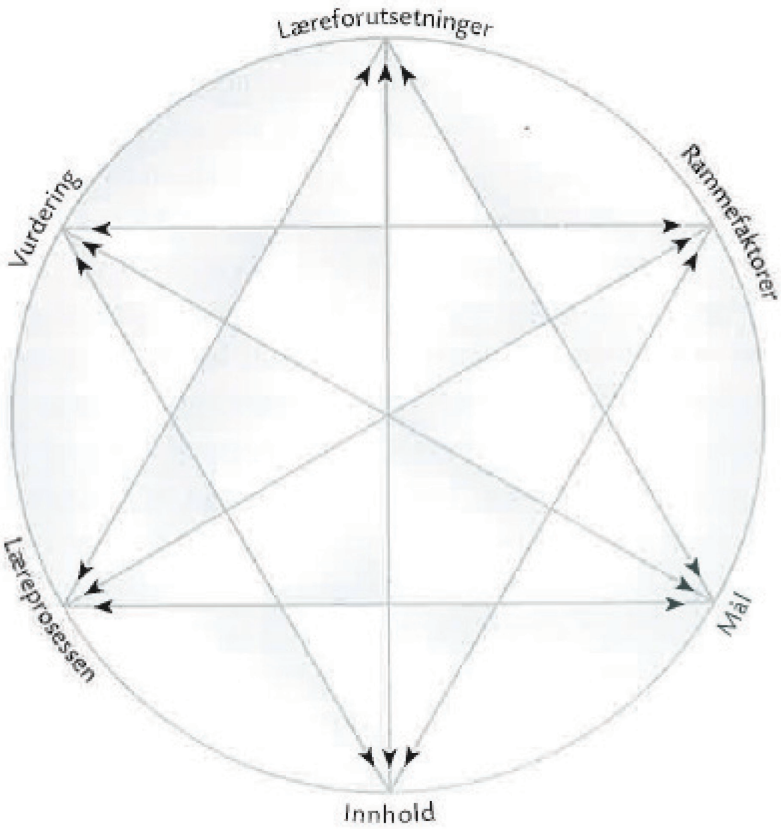
Eksisterende problemer innen Kinetic Awareness Teacher Training Program med mangelen på en solid didaktikk viser til to aktuelle utfordringer. Det første er å få mer kunnskap om hvilke læreprosesser KA-pedagogen igangsetter og hvordan den skjer for studentene. Den andre er å sikre KA-lærerutdannelsen en didaktikk, som er basert på både praktisk og teoretisk forskning med fokus på subjektiv kroppslig kunnskap.

Med tanke på utfordringene innen klassisk danseutdannelse i dag skal jeg gjennomføre et case-studium som bygger på prinsippene fra pedagogisk aksjonsforskning, men uten å følge dem alle til punkt og prikke. Pedagogisk aksjonsforskning som tilnærming fremhever nødvendigheten av en systematisk forskningsbasert utvikling av egen praksis som pedagog (Carr, 2007; Carr & Kemmis, 1986; Elliot, 1991/1998/2007; Hiim, 2010; McNiff, 2013; McNiff & Whitehead, 2005, 2006; Tiller, 1999/2004). Hensikten er å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring, samt å dokumentere og videreformidle kunnskap om slike utviklingsprosesser med henblikk på forbedringer i våre utdannelsesinstitusjoner (Hiim, 2010, s. 18-22). Den pedagogiske aksjonsforskningen fremhever viktigheten av at lærere utvikler og dokumenterer didaktisk kunnskap med grunnlag i sin profesjonelle praksis. Kunnskapen skapes gjennom systematiske, forskningsbaserte utviklingsprosesser hvor lærere sammen med elever, og ofte også kolleger, systematisk prøver ut, får tilbakemelding på og undersøker ulike sider ved sin undervisning. Utgangspunktet er et problem eller en utfordring som læreren ønsker å gjøre noe med og utvikle kunnskap om. Pedagogisk aksjonsforskning som tilnærming blir videre utdypet i kapittel 7.

I dette prosjektet går jeg ut fra Hiim & Hippes (1991) didaktiske relasjonsmodell. Figur 1.2, handler om praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læreprosesser. Didaktisk relasjonstenkning er en modell for didaktisk planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg utviklet en modell som første gang ble beskrevet i boken

Nye veier i didaktikken i 1978. Hiim & Hippe har videreutviklet det kunnskapsfilosofiske og faglige grunnlaget for den didaktiske relasjonstenkningen (Hiim & Hippe, 1991/2009; Hiim, 2010/2017).

Figur 1.2. Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 1989, etter Bjørndal og Lieberg, 1978)



Jeg tar den didaktiske relasjonsmodellen i bruk som diagnoseverktøy for å synliggjøre «problemet» innenfor KA-pedagogutdannelsen. Å identifisere dårlige didaktiske relasjoner kan vise hvor i utdannelsen og undervisningen det er et svakt punkt. Pedagogisk aksjonsforskning handler om hvordan vi kan forandre og forbedre vår praksis. Gjennom analyse av didaktiske relasjoner og ved å avdekke mangler i utdanningen kan vi komme frem til hvor vi vil legge fokus for fremtidig endring og forskning.

Et forskningsdesign basert på den didaktiske relasjonsmodellen, fokuserer systematisk på studentens behov, rammebetingelser, læringsmål, utdanningsinnhold, arbeidsaktiviteter og evalueringsformer knyttet til tolkninger av læreplanen. Aksjonsforskningens anliggende er å møte aktuelle pedagogiske og didaktiske utfordringer (Hiim, 2010, s. 19-20). Som Kinetic Awareness Master Teacher ser jeg er sterkt behov for å oppgradere og

utvikle innholdet i utdannelsen. Faginnholdet er et svakt punkt ved utdannelsen. Utdannelsen savner forskningsbasert kunnskap og fagdidaktiske lærebøker. Ut fra det Hiim fremmer, ønsker jeg å systematisk prøve ut og videreutvikle en didaktikk for KA til bruk i Kinetic Awareness Teacher Training Program.

I avhandlingen vil jeg foruten det praktiske *fagdidaktiske* prosjektet legge vekten på litteratur og teori om KA relatert til undervisning i dans, og på kroppsfenomenologi. Jeg velger derfor å ikke gå særlig i dybden på *generell didaktisk teori*, men konsentrere meg om *fagdidaktisk* teori omkring KA. KA-pedagogutdannelsens primære behov er en didaktikk med både teoretisk og praktisk begrunnelse.

Pedagogisk aksjonsforskning blir ansett som en velegnet forskningstilnærming når målet er å utvikle didaktisk kunnskap. Flere forskere påpeker behovet for praksisbasert forskning, utført av en praktiserende pedagog. Dette for å dokumentere kunnskap som handler om pedagogens undervisningsopplegg og hva studentene lærer av disse prosessene. I Storbritannia, USA og Australia er *teacher research* en etablert tradisjon, mens dette er en mindre brukt forskningstilnærming i Skandinavia, men også her vinner den terreng (Gjøtterud m.fl., 2017) Pedagogisk aksjonsforskning kan sees som en motbevegelse til en teknologisk, modernistisk tilnærming til kunnskap, læring og forskning som har fått innflytelse i dagens neo-liberalisme (Carr, 2007; Carr & Kemmis, 1986; Dadds, 1995; Elliot, 1976-1977/1991/1998/2007; Hiim, 2010; Kemmis & McTaggart, 1998; McNiff, 2013; Stenhouse, 1975).

1.5. Avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål

Avhandlingens utgangspunkt er Kinetic Awareness Teacher Trainings behov for å forbedre sin pedagogutdannelse med en tydeligere didaktikk. Avhandlingens mål blir en forskningsbasert didaktikk for Kinetic Awareness. På den bakgrunn blir avhandlingens hovedproblemstilling:

Hvordan kan didaktikken i Kinetic Awareness utvikles for å fremme studentenes kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen?

Jeg ønsker å utvikle Kinetic Awareness-didaktikken i praksis, og problemstillingen søkes besvart gjennom et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt. Konkret undersøker jeg hvordan læringsaktivitetene i Kinetic Awareness fungerer for en årgang av

ballettstudenter ved Kunsthøyskolen i Oslo. Hva slags kunnskap erverver de? Hvordan opplever de læreprosessen? Hvordan kan den komplettere ballettundervisningen? Hvilken relevans har arbeidet for klassiske dansere spesielt, og hvilken overføringsverdi har det for Kinetic Awareness-didaktikken generelt?

I samarbeid og dialog med studentene, og gjennom både analyse av og refleksjon over det praktiske og didaktiske arbeidet håper jeg å utvikle en didaktisk kunnskap som på den ene side kan komplettere ballettutdannelsen, på den annen side bøte på mangelen ved utdannelsen av Kinetic Awareness-pedagoger. Et sentralt fokus vil være hvordan førsteperson-perspektivet[2] kan bidra til studentenes bevegelseskunnen[3], og hvordan dette perspektivet kan utvikles og begrunnes didaktisk.

Førsteperson-perspektivet er også et sentralt tema i fenomenologien, som ser det som utgangspunkt for det å skape mening. Som i dette prosjektet betyr at studentene utvikler kunnen og forstår verden gjennom sine kroppslige erfaringer. Kroppen forankrer studentene i verden, og det er denne forankringen som gjør deres bevegelseskunnen meningsfull. I avhandlingens siste del ønsker jeg å utvide prosjektets perspektiv med en generell diskusjon om kroppsforståelse. Jeg undersøker hvordan fenomenologiens teoretiske innsikter kan belyse de praktiske erfaringene i aksjonsforskningsprosjektet og slik styrke det kunnskapsfilosofiske grunnlag for KA-didaktikken.

1.6. Intensjon og utfordring

Min intensjon på dansefagets vegne er å levendegjøre kroppen i dansen. Et prosjekt som rommer både etiske, didaktiske, kunstneriske og helsemessige ambisjoner. Mitt mål er å videreutvikle en didaktikk som kan realisere disse ambisjonene. Jeg vil derfor undersøke hvilket undervisningsopplegg som fremmer kontakt med kroppen, og hvilke transformative læringsfaser dansestudenter må gå igjennom for å oppnå en utvidet bevegelseskunnen. For ytterligere å begrunne didaktikken kunnskapsfilosofisk vil jeg

[2] Første-person-perspektivet handler om den levde kroppens erfaringer i verden. Basen for å skape mening ligger i førsteperson-perspektivet. Kroppen forankrer subjektiviteten i verden og sikrer vår primære væren-i-verden (Zahavi, 2003, s. 16). Begrepet utdypes i kapittel 5.1.1.

[3] Jeg baserer begrepet «bevegelseskunnen» på Merleau-Pontys (1962) teori om intensjonaliteten i kroppslig handling. Intensjonalitet har ikke karakter av at *jeg tenker,* men av et *jeg kan* som kommer til uttrykk i menneskets praktiske tilgang til verden. *Jeg kan*, handler om en kroppslig kompetanse. «Jeg vet» viser til kunnskap *om* kroppen.

tilslutt diskutere hva som konstituerer kroppslige erkjennelsesprosesser i arbeid med dans og bevegelse.

I dette ligger en stor utfordring, da kroppslig kunnskap er vanskelig å formulere i et akademisk språk, der det legges vekt på strikt trinn-for-trinn-logikk. Avhandlingen har et ikke-språklig tema. Bevegelsesfagenes egenart rommer andre ikke-verbale former for strukturer. Ved oppstarten av min ph.d. opplevde jeg å stå med et ben i kunsten og et annet i vitenskapen, en friksjon som var utviklende, men også utfordrende.

I min søken etter å finne en vei i dette terrenget spurte jeg Bengt Molander[4] direkte på et ph.d. kurs: «Hva får praktisk og teoretisk kunnskap til å vokse?». Han svarte at praktisk kunnskap vokser med tillit, og teoretisk kunnskap vokser med kritisk tenkning. Dette har opptatt meg mye, fordi å skrive en doktorgradsavhandling om dansedidaktikk skjer på akademias premisser. For å generere og anerkjenne kunnskap fra et førsteperspektiv, må man åpne seg sanselig, og ikke bare intellektuelt, til de temaer avhandlingen belyser. Prosjektet har krevd en form for likestilling mellom kritisk tenkning og tillit til sensitiv praktisk kunnen.

Avhandlingen kan ikke plasseres inn i en «ren sjanger-kategori» da prosjektets pedagogiske aksjonsforskning trekker inn kunnskap fra ulike fagtradisjoner, som dansedidaktikk, somatiske bevegelsestradisjoner, pedagogikk, dansehistorie, erkjennelsesteori og fenomenologi for å undersøke Kinetic Awareness i lys av prosjektets problemstilling.

1.7. Min erfaring og forutforståelse

Jeg startet min karriere som danser med å kopiere min lærers bevegelser innen en bestemt stil. En bevegelsesform ble gitt meg med tydelige regler for feil og riktig. Gjennom undervisning i klassisk ballett og andre teknikker ble en form trykket på og inn i min kropp som et avtrykk.

Etter mine år på Balettkakademien i Gøteborg ble jeg i 1991 introdusert til Kinetic Awareness via et to ukers intensivkurs. Høsten 1992 ble jeg opptatt som student i Kinetic Awareness Teacher Training Program i New York, samtidig som jeg studerte release-

[4] Bengt Molander, Professor ved NTNU, Institutt for filosofi og religionsvitenskap. Han har skrevet (2015) *The Practice of Knowing and Knowing in Practices.*

teknikk/ samtidsdans/ kontaktimprovisasjon m.m. ved New York Dance Intensive. Dette var starten på andre del av min dansekarriere, der jeg ble introdusert til tilnærminger som vektla utforskning av eget bevegelsesmaterial og uttrykk. Fra 1995 har jeg praktisert som Kinetic Awareness pedagog samtidig som jeg startet dansekompaniet SOMADANSEPOESI. I 2011 ble jeg sertifisert Kinetic Awareness Master Teacher, som ga meg kompetanse til å utdanne KA-pedagoger. Ved siden av Kinetic Awareness-utdannelsen studerte jeg i 1995-1999 ved the School of Body-Mind Centering i Amherst, USA, og ble sertifisert Practitioner of Body-Mind Centering i 1998.

Over en periode av 10-12 år praktiserte jeg daglig disse teknikkene, et dyptgående somatisk bevegelsesarbeid[5] som endret min kropp, mine bevegelser og mine emosjonelle og mentale mønstre. Det somatiske arbeidet åpnet veien for mitt eget dansekunstneriske uttrykk. Teknikkene ble et verktøy for hvordan arbeide frem danseforestillinger og utvikle kunstneriske prosesser med eget bevegelsesmateriale. I årene 2002-2009 arbeidet jeg som studieleder ved Norges Dansehøyskole (NDH) og utviklet i samarbeid med kollegaer et studium i bevegelsesveiledning, en fordypning innen bachelor i dans og pedagogikk. Jeg underviste i bevegelsesbevisstgjørende teknikker og terapeutisk dans. Kinetic Awareness og Body-Mind Centering var da en del av fagdidaktikken studentene ble undervist i. Som pedagog ga dette meg en mulighet til faglig utforskning, og et uformelt utviklingsarbeid som pågikk over flere år.

Fra mine år som pedagog ved Norges Dansehøyskole og andre institusjoner har jeg fulgt dansere og undervist studenter over flere år. Jeg har f.eks. observert enkelte studenter over tidsperioder fra tre til tolv år. Fra undervisning av Kinetic Awareness har jeg observert hvordan dansestudenters kropper og bevegelsesmønstre har endret seg. I min praksis har arbeidet vist seg å være fruktbart for ulike scenekunstnere og mennesker generelt. På den annen siden passer ikke Kinetic Awareness alle. Studenter har undertiden uttrykt at de ikke finner undervisningen meningsfull og har stilt seg kritisk til metoden. Undervisningen krever mye av studentene for å frembringe endring og mening.

[5] Somatiske bevegelsesstudier/(somatic movement studies) beskrives slik:"the art and science of the inter-relational process between awareness, biological function/movement and environment, all three factors being understood as synergistic: the field of somatics". Temaer som pust, alignment, hensiktsmessige bevegelser og personlige kinestetiske opplevelser vektlegges. (Hanna 1993; Krasnow & Wilmerding 2015, s. 4) Soma betyr «den levende kroppen i sin helhet». En levende kropp i en pågående selvregulerende endringsprosess. (Hanna, 1995, s. 342)

Dog har jeg i mitt pedagogiske virke vært vitne til mange fysiske og psykiske transformative prosesser. Denne erfaringen med Kinetic Awareness bærer jeg med meg inn i prosjektet som min forforståelse og motivasjon. Min forskning befinner seg i en *practitioner research*-tradisjon, og mitt mål er å undersøke og utvikle en didaktikk som fremmer endring.

Under mine år som KA-pedagog har jeg hovedsakelig undervist samtidsdansutøvere, men også operasangere, skuespillere, billedkunstnere samt mennesker som har vært interessert i awareness-arbeid. Nytt for meg i dette prosjektet er å rette undervisningen mot klassiske dansestudenter. Dette gir meg mulighet til å se på det didaktiske arbeidet med KA med nye øyne, utforske dets muligheter og utvikle en forskningsbasert didaktikk.

1.8. Studentgruppen

Prosjektets deltagere er alle studenter ved bachelorprogrammet i klassisk ballett ved KHiO, studieåret 2013-2014. Studentene studerer ved høyskolen i tre år for å forberede seg til en profesjonell karriere som klassisk danser. Totalt femten studenter deltar i undervisningsprosjektet, fordelt på fem studenter i første klasse, seks i andre klasse, og fire i tredje klasse. Hvert klassetrinn får nær oppfølging av pedagoger og spesialisert støtteapparat. Studentene er i aldersgruppen 16-20 år, og 14 av 15 studenter startet studiet direkte etter 10-årig grunnskole i Norden. Samtlige har startet med dans fra 4-8-årsalder. Mange har gått på ungdomskoler med dans som fordypning i kombinasjon med ordinær skolegang. Deres læreforutsetninger er høye og de representerer en spesialisert gruppe av landets best kvalifiserte unge talenter innen klassisk ballett.

Studentene får en leksjon i KA på 120 min. pr. uke gjennom hele studieåret. De fleste leksjonene er lagt til siste undervisningstime på fredager. Undervisningen er plassert inn i studentenes timeplan, som en del av deres studium. Utdrag av samtykkebrev:

Frivillig deltagelse

> Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen begrunnelse. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Undervisningen er en obligatorisk del av studiet ved Kunsthøyskolen, slik at du kan trekke deg fra å delta i forskningen, men må fortsette å delta i undervisningen. (Vedlegg 4)

Dette er avtalen mellom studentene og meg ved studiestart. I praksis artet det seg slik at både deltagelse i forskningsprosjektet og undervisningen ble frivillig, dog med en noe

glidende og uklar overgang. Undervisningen var ikke obligatorisk på den måten at kurset ga studiekompetanse. En student trakk seg fra undervisningen og det siste intervjuet, men godkjente å være en del av forskningen. En annen student deltok i undervisningen, men ikke i forskningsprosjektet p.g.a. språkproblemer. Min opplevelse er at studentene oppfattet det som et obligatorisk kurs i begynnelsen, men etter hvert som prosessen skred frem og de ble invitert til å ta hensyn til hva de opplevde i kroppen, fikk de mulighet til selv å velge om de ville delta i undervisningen. Jeg la vekt på at arbeidet skulle gi mening og ikke oppleves som tvang.

Jeg innførte taushetsplikt ved studiestart. Dette innebar at de ikke skulle fortelle videre til andre hva de ulike medelevene delte på leksjonene. Om de seg imellom ville dele og bearbeide hva som pågikk på leksjonene, og det var godtatt av alle involverte i samtalen, så var det greit.

1.9. Forskningsetikk

Mitt prosjekt er et praksisnært forskningsarbeid som har krevet etisk sensibilitet og bevissthet. Som forsker-pedagog får jeg ikke bare tilgang til studentens personlige betroelser og refleksjoner via intervjuer og samtaler, men jeg observerer og berører også deres kropper og er til stede i sårbare situasjoner i deres utdannelsesløp. Dette fordrer respekt og forsiktighet. Data blir tilgjengelig og generert på grunnlag av tillitsfulle prosesser, som også til tider er skjøre.

Kvale & Brinkmann (2009, s. 85) taler om situert skjønn, det Aristoteles kaller *phronesis,* en intellektuell dyd som består i å erkjenne og reagere på det som er det viktigste i en gitt situasjon. Dette betyr for meg å hele veien ha et blikk på hvilken maktsituasjon jeg står i når jeg underviser og støtter studentene og samtidig forsker på studentenes opplevelser. For meg blir det viktig å ikke misbruke maktposisjonen og ikke invadere studentene. Hver enkelt student krever en egen tilnærming og en god observatør som kan svare på den faktiske situasjonen med affektiv, kognitiv og motorisk sensibilitet. Forskningen krever en balansering mellom klokskap og nærhet i undervisningssituasjon og kritisk distanse i analysearbeidet. (Dobbeltrolle/dobbeltblikk, forsker-pedagog belyses i del 4)

Som pedagog kan du få stor betydning for unge studenter når de føler at du ser og forstår dem. Studentene knytter seg til deg og du får stor påvirkningskraft på deres læring og verdier. På denne måten har forskningsprosessen både handlet om å ivareta studentene, og å unngå overtramp i undervisningssituasjonen, samtidig som jeg har ønsket å sikre overføringen av privat informasjon til et offentlig dokument.

Forskningsprosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og studentenes navn i avhandlingen er pseudonymer. Alle data er blitt konfidensielt behandlet og slettes etter endt forskningsprosess.

1.10. Forskningsprosessen

Avhandlingen tar utgangspunkt i et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt og skriver seg inn i en fenomenologisk og hermeneutisk tradisjon, altså et kvalitativt forskningsparadigme. Aksjonsforskningen og den fenomenologiske tilnærming gir tilgang til studentens individuelle førstepersons-opplevelser. Hermeneutikken hjelper til å fortolke studentens opplevelser innenfor rammen av dansedidaktikk, og også til å åpne et videre perspektiv, slik at et bredere forskerkollektiv og samfunnet generelt kan dra nytte av avhandlingens resultater.

Forståelsen beveger seg i takt med at forståelseshorisonten endrer seg. Denne bevegelsen gjør det mulig å se fenomenene i et nytt, uventet og klarere lys. Forskningsprosessen følger samme bevegelse som den hermeneutiske sirkel, en veksling mellom forståelse av helheten og delene. Prosjektet kan sees som et stykke arbeid i en uendelig prosess med å forstå og avdekke ny mening (Gadamer, 2004, s. 284). Dette utdypes i kapittel 9.

Avhandlingen beveger seg mellom tre ulike, men integrerte forståelsesnivåer. På hvert nivå pågår kunnskapsutviklingen i en hermeneutisk sirkel. Nivåene er:

Nivå 1. Studentenes forståelse av sine bevegelser, opplevelser og læringsprosess. Her gjelder det den konkrete læringssituasjonen i klasserommet. Studentene tolker sine førstepersons-erfaringer, og deres forståelse og erkjennelse utvikles gjennom de erfaringer de har med prosjektets didaktiske opplegg.

Nivå 2. Forsker-pedagogens tolkning av studentenes bevegelser og beskrivelser, generert gjennom logger og intervjuer med dansestudentene og aksjonsforskningen. Pedagogen

arbeider med å tilrettelegge og gjennomføre og til slutt systematisere erfaringer fra undervisningsarbeidet. På dette nivået foregår utprøvingen og revisjonen av prosjektets didaktiske struktur. Pedagogisk aksjonsforskning som forskningstilnærming hjelper forsker-pedagogen med å utvikle sin forståelse av den didaktiske situasjonen for å videreutvikle en didaktikk for KA.

Nivå 3. Forskeren utvider sin forståelse i del 7, der målet er å tolke resultatene av det didaktiske aksjonsforsknings-prosjektet i et kunnskapsfilosofisk og kroppsfenomenologisk perspektiv. Hvilken form for kunnskap er det KA-didaktikken gir studentene, og hvilken slags kropp er den med på å utvikle?

Avhandlingen vil bevege seg mellom disse tre nivåene, som vi kan si gjelder studentenes forståelse, den didaktiske forståelse og den erkjennelsesteoretiske/fenomenologiske forståelse av kroppen i bevegelse.

1.11. Oversikt over avhandlingens oppbygging

Avhandlingen er delt inn i syv hoveddeler som igjen er delt inn i kapitler med avsnitt og underavsnitt. Her presenteres en leseguide:

Del 1. Introduksjon og problemstilling:

Kapittel 1. *Innledning.* Her presenterer jeg et behov for utvikling av didaktikken i KA. Innledning belyser hvordan klassiske dansere kan ha behov for å utforske nye bevegelses- og uttrykksmuligheter innenfor sin tekniske sjanger. Dette som motvekt til en instrumentell forståelse av kroppen i bevegelse. Mitt hovedmål er å utvikle didaktikken i KA praktisk og teoretisk, og samtidig se hvilken relevans det konkret kan ha for klassiske dansere. Jeg vil forske på min egen KA-praksis og vil derfor ta i bruk pedagogisk aksjonsforskning som tilnærming.

For å plassere prosjektet redegjør jeg for noen pedagogiske tradisjoner som råder innenfor kroppslige praksiser. Jeg presenterer studentgruppen på KHiO, prosjektets forskningsetiske temaer, og en refleksjon over egen faglig for-forståelse. Jeg sier noe om forskningsprosjektets prosess og utvikling. Introduksjonen har til hensikt å lede leseren inn i fagfeltet og problemstillingen.

Del 2. Utvikling av Kinetic Awareness:

Her presenterer jeg KA-arbeidet for å legge grunnen for en videre didaktisk utvikling. Del 2 fungerer også som en teoretisk undersøkelse og analyse av KA-fagfeltet og den faglige kontekst som er relevant for prosjektet.

Kapittel *2. Historisk kontekst.* I dette kapittelet beskriver jeg hvordan KA-metoden ble utviklet innenfor det somatiske fagmiljøet. Kapittelet avsluttes med en refleksjon over KA, der jeg drøfter om arbeidet er en somatisk bevegelsespraksis eller release-basert samtidsdansteknikk.

Kapittel 3. *Elaine Summers utvikler Kinetic Awareness*. Her redegjør jeg for den dansehistoriske konteksten Summers utvikler KA i. Jeg diskuterer hensikten med KA i relasjon til danseres utfordringer og redegjør for KAs epistemologiske grunnlag. I dette kapittelet utdyper jeg det fagteoretiske fundamentet for avhandlingen, og tolker hva jeg anser som de praktiske arbeidsprinsippene innfor KA og Gindler-tradisjonen.

Kapittel 4. *Skisse for min undervisning av KA*. Her gjør jeg rede for den strukturering av aktivitetene og arbeidsmetodene i KA som jeg hittil har praktisert. Grovskissen er basert på 25 års undervisningspraksis.

Kapittel 5. *KA og noen sentrale fenomenologiske prinsipper.* Jeg diskutere i dette kapittelet noen fenomenologiske begreper som er sentrale for prosjektets praktiske arbeid med «kontakt med kroppen» og «bevegelseskunnen». Dette med utgangspunkt i Merleau-Pontys og Husserls tekster. Fenomenologien åpner førsteperson-perspektivet og ligger også som en begrunnelse for valget av pedagogisk aksjonsforskning som tilnærming. Jeg introduserer også enkelte prinsipper fra fenomenologien som jeg legger til grunn i avhandlingen, fordi de støtter KAs epistemologiske grunnlag og er relevante for prosjektets kunnskapsutvikling.

Del 3. Relevant danseforskning:

Kapittel 6. *Danse- og bevegelsesforskning.* Her viser jeg til relevant eksisterende danseforskning. Særlig de fenomenologiske danseforskerne belyser de sentrale temaer som angår å «være-i-kroppen», «bevegelseskunnen» og den kunnskap som får mulighet for å fremtre ved å åpne førsteperson-perspektivet. Jeg redegjør derfor relativt inngående for den fenomenologiske danseforskningen, fordi den er særlig relevant for videre diskusjoner i avhandlingen.

Del 2 og 3 vil berede veien for mitt videre arbeid med analyse av undervisningen og diskusjon av funn i del 5, 6 og 7. Jeg tar i bruk litteratur både fra KA og fenomenologien.

Del 4. Forskningstilnærming og kvalitativ metode:

Her gjør jeg rede for og begrunner valg av forskningstilnærminger for dette prosjektet.

Kapittel *7. Pedagogisk aksjonsforskning* er for meg den mest relevante tilnærmingen for å undersøke min problemstilling, fordi den handler om hvordan jeg som dansepedagog og forsker kan forske på praktisk didaktisk arbeid med dansestudenter. Gjennom min profesjonelle praksis får jeg adgang til dansestudentenes subjektive erfaringer, og dermed mulighet til å utvikle didaktikken i KA. Begge perspektivene er viktige som grunnlag for danseforskningsarbeid. Min didaktiske forskning er tuftet på didaktikkbegrepet som: praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læreprosesser. Avhandlingen har derfor et forskningsdesign som følger denne strukturen. Jeg har valgt pedagogisk aksjonsforskning som forskningstilnærming for å utvikle dansedidaktisk kunnskap; den innebærer utprøving og utvikling av undervisningsinnholdet i KA. Denne type forskning gir mulighet til å fordype kunnskapen innenfor spesifikke fagmiljø, men kan ha sine begrensinger i en mer generell forskningskontekst. Tilnærmingen kritiseres av noen for å være udistansert og selvbekreftende, og krever derfor en avveining av nærhet og kritisk distanse.

Kapittel 8. *Planlegging av aksjonsforsknings-prosjektet på KHiO 2013-2014*. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for min konkrete planlegging av aksjonsforskningen på Kunsthøyskolen studieåret 2013/2014. I avhandlingen tar jeg i bruk den didaktiske relasjonsmodellen som forskningsdesign og struktur for undervisning og viser til hvordan den pedagogiske aksjonsforskningen beveger seg fra dokumentasjon av praktisk-teoretisk planlegging via gjennomføring til kritisk analyse av en læringsprosess. Kapittelet presenterer også de ulike metodene for prosjektets datagenerering. Flere av metodene i dette prosjektet fungerer både som arbeidsmetoder for studentene og som data for pedagogforskeren.

Kapittel 9. *Hermeneutisk fortolkningsmetode* Her presenterer jeg hvordan jeg fortolker og analyserer det tekstmaterialet jeg genererer gjennom aksjonsforsknings-arbeidet. Dette

gjøres med utgangspunkt i Gadamers tekster. Jeg forklarer hvordan jeg kategoriserer datatekstene. Jeg anvender meningsfortetting, og organiserer teksten i kategorier og foretar selektiv utvelgelse i en konseptualiseringsprosess av et stort empirisk tekstmateriale. Videre gjør jeg rede for hvordan jeg presenterer min empiri i del 5.

Del 5. Hvordan etablere kontakt med kroppen for å utvikle bevegelseskunnen?

I denne delen gir jeg en beskrivelse, analyse og diskusjon av prosjektets pedagogiske aksjonsforskning. Jeg beskriver gjennomføring av undervisningen, og analyserer og diskuterer utvalgte eksempler fra mitt didaktiske arbeid.

Kapittel 10. *Lære å sanse kroppen*, kapittel 11. *Sanse og utforske kroppen i bevegelse*, kapittel 12. *Eksperimentere og prøve ut bevegelser og emosjoner*, kapittel 13. *Bevegelseskunnen og uttrykk*. Kapitlene 10, 11, 12 og 13 følger studieåret kronologisk, og er strukturert etter fokuset for undervisningen i de fire sekvensielle undervisningsbolkene. I undervisningen undersøker jeg studentens læringsutbytte. Jeg gjennomgår ulike eksempler på studentenes prosessuelle læring, der de beskriver sine opplevelser og hvilken betydning arbeidet har for dem. Målet er å undersøke hvordan dansestudentene lærer og hvilke læringsfaser de gjennomgår med mitt undervisningsopplegg.

Alle kapitlene i del 5 er delt opp i to deler, der den første delen beskriver det kronologiske arbeidet i undervisningsbolkene og den andre analyserer og diskuterer eksempler fra den didaktiske forskningen med tanke på studentens læringsutbytte. Kapitlene avsluttes med et avsnitt der funn fra det didaktiske arbeidet blir oppsummert. Her belyses studentenes læring og pedagogens refleksjoner over undervisningsopplegget.

Del 6. Sammenfattende presentasjon og diskusjon av KA-didaktikken

Kapittel 14. *Hvordan kan didaktikken i KA utvikles for å fremme studentenes kontakt med egen kropp.* Jeg vil her sammenfatte mitt pedagogiske aksjonsforskningsprosjekt med en presentasjon av en KA-basert didaktikk som tydeliggjør sammenhengen mellom undervisning og læring. Kapittelet presenterer et eksempel på hvordan du kan bygge opp en KA-leksjon, basert på erfaringer fra prosjektets undervisning. På grunnlag av mitt pedagogiske aksjonsforskningsprosjekt definerer jeg fire hovedfokus for KA-didaktikken.

Disse fire fokus blir satt sammen til en syklisk struktur for undervisning og læring. Jeg gir en sammenfattende diskusjon av hvordan disse fire didaktiske fokusene kan bidra til å utvikle kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen. Sammenfatningen er en kritisk refleksjon over mitt didaktiske arbeid som helhet og utgjør første del av besvarelsen på min problemstilling.

Del 7. Fra instrumentell til eksistensiell kropp

Kapittel 15. *En kunnskapsfilosofisk begrunnelse for en didaktikk av eksistensielle dimensjoner*

Med dette kapittelet ønsker jeg å gi en kunnskapsfilosofisk begrunnelse for min KA-baserte didaktikk. Med utgangspunkt i de fire didaktiske fokus, og med henvisninger til eksemplene fra KA-undervisningen i del 5 ønsker jeg i dette kapittelet å diskutere noen erkjennelsesteoretiske aspekter ved KA-didaktikken. Det didaktiske arbeidet har også en eksistensiell dimensjon som jeg vil diskutere med begreper hentet fra fenomenologien.

Kapittel 16. *Konklusjon: KA som transformativ danse- og bevegelsesdidaktikk.* Her er min intensjon primært å binde sammen innsikter og funn fra analysen og diskusjonen i del 5, 6 og 7.

DEL 2. UTVIKLING AV KINETIC AWARENESS

Introduksjon til del 2

Del 2 Utvikling av Kinetic Awareness inneholder kapitlene 2. *Historisk kontekst*, 3. *Elaine Summers utvikler Kinetic Awareness*, 4. *Skisse for undervisning av KA* og 5. *KA og noen sentrale fenomenologiske prinsipper*. Her presenterer og analyserer jeg utviklingen av KA, med vekt på metodens faglige basis og kontekst. Videre diskuterer jeg førstepersons-perspektivets betydning for vår forståelse av kroppen i bevegelse i lys av fenomenologien.

Jeg gir en ganske omfattende gjennomgang av utviklingen av KA i del 2. Det er skrevet lite systematisk teori om KA, det er derfor et behov for å gjøre en grundig undersøkelse av fagfeltet. Målet med avhandlingen er ikke bare å dokumentere mitt empiriske prosjekt, men også å kartlegge den historiske og faglige konteksten som faget er en del av og har utviklet seg i.

Hele del 2 presenterer avhandlingens teoretiske grunnlag. Den somatiske dansefaglige teorien består av tekster som belyser det konkrete, mens fenomenologien belyser det generelle. Sentralt i pedagogisk aksjonsforskning er å utvikle teori gjennom transformative prosesser mellom praksis og teori og mellom det konkrete og det generelle. Begge dimisjonene må involveres.

Jeg ønsker å videreutvikle didaktikken i KA med henblikk på læringsprosesser med et helhetlig syn på kroppen. Gindler med Summers stod i opposisjon til et instrumentelt og dualistisk syn på kroppen. De ønsket å utforske ulike nye øvelser og arbeidstilnærminger. Disse kvinnene utforsket en form for holistisk kroppslig kunnskap, som frem til da hadde vært neglisjert i mange kroppslige disipliner. Dette for å styrke menneskers allmenhelse og livskvalitet. Jeg går grundig gjennom arbeidsprinsipper i KA som er arbeidets fundament og verktøy, og som senere i avhandlingen blir anvendt og analysert i den didaktiske forskningen.

2. Historisk kontekst

Dette kapittelet redegjør for den historiske bakgrunnen til KA, med røtter tilbake til Gindler-arbeidet på tidlig 1900-tall i Europa. Videre redegjør jeg for hvordan 2. generasjons somatiske praktikere videreutvikler arbeidet med påvirkning fra deres dansebakgrunn. To ulike perspektiver på KA belyses med en diskusjon om hvorvidt metoden kun er en somatisk bevegelsespraksis eller om den også kan sees som en release-basert samtidsdansteknikk.

2.1. Hva er Kinetic Awareness (KA)

KA er utviklet av danseren, koreografen og filmkunstneren Elaine Summers på 1960-tallet i New York. Hensikten med arbeidet er å fremme økt tilstedeværelse i bevegelse, *awareness of movement*, samt å utvikle en utforskende innstilling til bevegelse og kreative prosesser. Metoden er først og fremst utviklet for dansere, men mange utenfor dansearenaen har søkt seg til KA og fått utbytte av arbeidet.

Kinetic Awareness betyr direkte oversatt *kinetisk oppmerksomhet/årvåkenhet*, eller *bevegelses-oppmerksomhet*. Kinesis betyr bevegelse. Kinetisk energi vil si *bevegelsesenergi*, dvs. den energi et legeme har pga. sin hastighet https://no.wikipedia.org/wiki/Kinetisk_energi. KA kan dermed også oppfattes som en prosess der utøvere blir oppmerksomme på hvordan de bruker sin bevegelsesenergi, med tanke på regulering av fart og muskelanstrengelse for å oppnå en viss dynamikk i dans og bevegelse.

Når vi gir oppmerksomhet til kroppen i bevegelse, er vi involvert i en sanseprosess, der vi *kinestetisk* fornemmer vår kropp, fra gresk kinein 'bevege' og aisthetikos 'sansbar'. En kinestetisk sans, vår bevegelsessans, gjør at vi fornemmer kroppsdelenes stilling og bevegelser. Denne sansen består av reseptorer i muskler, sener og ledd. Sammen med likevektssansen utgjør den kinestetiske sans en nødvendig forutsetning for balanse og koordinering av bevegelser (http://ordbok.uib.no/kinestetisk og https://snl.no/kinestetisk_sans).

I sin sene fenomenologi kritiserer Husserls forestillingen om å *ha* en kropp. Vi *er* vår kropp, hvilket innebærer at kroppen er belivet med evne og vilje til å interagere med

verden. Denne kroppen kaller Husserl en kinestetisk kropp, som er involvert i kinestetiske opplevelser og prosesser (Moran & Cohen, 2012, s. 180; Tin, 2011, s. 153).

Når vi bringer sammen disse ulike definisjonene, kan vi si at KA vil *gi årvåken oppmerksomhet til bevegelsessansing.*

KA fremmer læring og erkjennelse gjennom sansearbeid med kroppen i bevegelse, som videre leder til forandringsprosesser. Innenfor de somatiske bevegelsesstudiene med mange ulike teknikker har man som mål å vekke opp den kinestetiske sansen, av psykologen Howard Gardner (2006) også kalt vår kroppslige/bevegelsesintelligens. Dette vil også være en hensikt med ulike øvelser innenfor release-basert dansearbeid, men ligger der mer som et implisitt mål. Når et oppmerksomt nærvær, *awareness*, er vekket i bevegelsessystemet, kan arbeid med danseteknikk, *performance skills* og kunstneriske prosesser starte. Å bli *aware* kroppen i bevegelse er grunnleggende i KA og er et essensielt element danserne bringer med seg inn i sitt dansetekniske og kunstneriske arbeid og sine private liv.

Formålet med teknikken er å at hele mennesket kan få være med i arbeidet med dans og bevegelse. Det blir lagt vekt på å øve opp evnen til nærvær i kropp, bevegelse, emosjoner, tanke og ånd, og dette blir brukt som viktige referanser for danserne i utøvende scene- og dansekunst. Et mål for danserne er å beherske samspillet mellom kropp, bevegelse, sinn og følelser, mens vedkommende er utøvende på scenen (Becker, 1993).

KA er en forsiktig, ikke-invaderende metode for å opparbeide kontakt med kroppen. Det legges til rette for at danseren kan utforske ulike aspekter av seg selv med kropp og bevegelse som inngangsport. Anatomi legges ut som et objektivt kart når kroppens funksjoner utforskes subjektivt. Arbeidet legger til rette for en bevisstgjøringsprosess av kroppen i bevegelse, og er et innovativt verktøy for dansestudentenes utvikling og for at positive forandringer kan skje (ibid.).

Noen viktige grunnpilarer i arbeidet er trening av oppmerksomt nærvær, pust, bevisst tilstedeværelse i bevegelsene som pågår i øyeblikket, ”grounding”/kontakt med underlaget og kroppens tyngde, støttepotensialet som ligger i å oppleve mottrykk fra underlaget, og potensialet som ligger i økt evne til å ekspandere sitt bevegelsesrepertoar. Fra dette perspektiv løftes kroppen og bevegelsene frem som kunnskapsressurser, fremmer sikre og trygge bevegelser, stabiliserer og spennings-regulerer kroppen. Med

dette som grunnlag kan danserne begynne å frigjøre fastlåste spenninger, som kan inneholde både positivt og negativt ladet materiale. Videre kan det materiale som frigjøres i danserne, integreres inn i kunstneriske prosesser (ibid.).

2.2. Den historiske bakgrunnen til Kinetic Awareness (KA)

Elaine Summers hadde to lærere som var elever av Elsa Gindler i Tyskland tidlig på 1900-tallet: Carola Speads og Carlotte Selver. Med sine elever prøver Gindler, gjennom en holistisk tilnærming til kroppen å overskride den rådende dualistiske kroppsforståelsen. På mange måter drives de av den samme utfordring jeg har i mitt didaktiske forskningsprosjekt: «Hvordan utvikle bevegelseskunnen basert på kontakt med kroppen kontra kontroll av kroppen».

Ofte får bevegelsesteknikker som Yoga, Tai Chi, Qi Gong, Aikido m.m. fra Østen æren for å ha brakt inn et mer helhetlig syn på kropp og sinn i Vesten, og disse teknikkene har nok påvirket vår tenkning og kroppslige praksiser innen ulike fagfelt. Fremfor alt har mennesker i Vesten tydd til disse teknikkene i de siste 20-30 årene for å fremme god helse og balansering av kropp og sinn. Meget av filosofien er i dag akseptert, og mange praktiserer noen av disse teknikkene. Eksempel på implementering av østerlandsk kroppslig praksis ser vi i dag i danseutdannelser både i Norge og internasjonalt med yoga på timeplanen som et supplerende fag. Andre mener det er lite vitenskapelig belegg for teknikkenes gevinster og ser generelt kritisk på disse praksisene. Noen hevder også at noen av yogaøvelsene er riskofylte og kan føre til skader (Broad, 2012).

Dog har vi også noen holistiske bevegelsesteknikker som er født ut av vår vestlige kultur. Disse ble utviklet på 1900-tallet. Vi har for eksempel Aleksander-teknikk, Authentic Movement, Bartenieff, Body-Mind Centering, Continuum Movement, danseterapi, Feldenkrais, Ideokinesis, Laban-arbeidet og Gindler-arbeid med forgreninger ut til Physical Re-education og Sensory Awareness (USA), spennings-regulering (Norge) og KA, for å nevne noen av de mest sentrale metodene. Felles for dem alle er forskning på somatiske fenomener. De undersøker menneskets opplevelse av seg selv innenfra, dets subjektive kroppslige opplevelser av kroppen i bevegelse (Johnson, 1995). Naturvitenskapen med biomekanisk diagnosesystem ser på dette arbeidet med skepsis, fordi subjektive helseplager og opplevelser ikke vises i deres tester. Fagfeltet er omstridt,

men det bygges stadig nye broer mellom nevropsykologisk forskning og ulike awareness-praksiser (Fogel, 2009).

2.2.1. Elsa Gindler – *Arbeit am Menschen*

Elsa Gindler (1885-1961) utviklet sitt *Arbeit am Menschen*, arbeid med mennesket, i Berlin tidlig på 1900-tallet. Gindler var en tysk gymnastikklærerinne og var med flere andre del av en *Lebensreform*. Gindler arbeidet med en grunnleggende forståelse av at psyken påvirker og strukturerer kroppens uttrykk, og at terapeutisk arbeid med kroppen kan ha en effekt både på kropp og sinn. Fysisk utdannelse innen kroppsøving (*physical education*) for menn i Tyskland på denne tiden bar preg av å bygge muskler, holdningsgymnastikk, kroppsstyrkende øvelser og konkurransesport. Dette med henblikk på å forberede dem til militærtjeneste. Kvinnene, på den andre side, deltok i gymnastikk, der hensikten var å utvikle naturlige bevegelser, koordinasjon, rytmesans og fremme et individuelt emosjonelt uttrykk. Elsa Gindler studerte med Hede Kallmayer, som ønsket å fornye det daværende kroppsøvingsfaget for barn, med fokus på bevegelsesfrihet fremfor faste utformede øvelser (Saltonstall, 1988, s. 20-21).

Med dette som bakgrunn var Gindler interessert i å utvikle en sterk og sunn kropp uten å ofre følsomhet og en naturlig nysgjerrighet etter å utforske bevegelsesapparatets muligheter. Hun ble en sentral person i gymnastikkbevegelsen i Tyskland og virket som leder for Det tyske Gymnastikklærerforbundet i flere år.

Hun utforsket det å vie full oppmerksomhet til sine aktiviteter hvert eneste øyeblikk gjennom hele dagen. Essensen Gindler dro ut av dette utforskende arbeidet, var ifølge hennes kollega Hengstenberg:

> She found that in this practice she came into a state where she was no longer disturbed by her own thoughts and worries. And she came to experience - consciously experience - that calm in the physical field is equivalent to trust in the psychic field. This was the discovery, and it became basic to all subsequent research. (Hengstenberg 1985, s. 12)

Hun utviklet en lang rekke arbeidsmetoder hun kalte bevegelsesforsøk, eksperimenter, istedenfor øvelser, med den hensikt å legge til rette for en læringssituasjon der elevene kunne nærme seg materialet med ikke-dømmende undring og stadig praktisere forsøkene i et utforskende modus. Gindler mente at forandring kommer innenfra kroppen, ikke fra en ytre idé om hvordan kroppen bør se ut eller hvordan du skal puste. Ifølge retningslinjene i *Arbeit am Menschen* ble det derfor viktig for studentene å

kultivere en åpenhet for hva et bevegelsesforsøk kunne frembringe av informasjon og følelser. Gindler-arbeidet har visse likheter med verktøy brukt i samtidsdans-didaktikk med releasebasert undervisning. Begge ønsker å etablere kontakt med kroppen. Ut fra etablering av denne kontakten kan dansestudentene utforske organiske bevegelser initiert innenfra, integrere pust og bevegelse via utforskende og undersøkende arbeidseksperimenter studentene selv regulerer.

Gindler skrev kun én artikkel, og arbeidet har blitt videreført i flere generasjoner med endringer, og har vært preget av anekdoter, individuelle notater og personlige tolkninger. Lite er dokumentert av effekten av arbeidet. Videre finnes det et stort nettverk av nedarvet kunnskap som har forgrenet seg i ulike metoder som alle har røtter i Gindler-arbeidet. Rothe (2014, s. 208) hevder at Gindler ikke var en stor tenker, eller en intellektuell kritisk forsker som søkte å avdekke gjemte mekanismer og maktstrukturer, snarere var hun en kurator av kunnskap (Latinsk: *curare*), en som bryr seg. Hun utviklet en form for empatisk didaktikk (utdypes 6.3.1) En kurator av kunnskap som tilrettelegger stimuli og inviterer sine studenter til å delta i utforskende arbeid av egne ressurser og evner. Med dette er hun et eksempel på en annen rolle enn kritikeren: en som samler, som bryr seg, kurerer, før regler, lover og strukturer fester seg. Elsa Gindlers «nettverkskunnskap»[6] er et produkt av kollektive kroppslige og scenekunstneriske praksiser (Rothe, 2014, s. 209).

> The critic is not the one who debunks, but the one who assembles. The critic is not the one who lifts the rugs from under the feet of the naïve believers, but the one who offers the participants arenas in which to gather. The critic is not the one who alternates haphazardly between antifetishism and positivism like the drunk iconoclast drawn by Goya, but the one for whom, if something is constructed, then it means it is fragile and thus in great need of care and caution. (Latour 2004, s. 246)

Jeg mener med støtte fra Latour at vi kan se på Gindlers og hennes etterfølgeres kunnskap som en kritisk «nettverkskunnskap» som ikke bare «samler kunnskap», men også finner opp nye ting. Hun og hennes arvtagere søker og eksperimenterer med å finne

[66] Nettverkskunnskap er kunnskap som utvikles innenfor f.eks. en bedrift, organisasjon eller et faglig/sosialt fellesskap (Bø & Helle, 2008, s. 211). Metoder, øvelser blir overført innenfor et lite eller globalt nettverk, uten at de nødvendigvis blir nedskrevet eller at «master teorier» blir utviklet (Rothe, 2014:198). Praktikere i sine disipliner har ofte lite kunnskap om hvordan nettverkskunnskapen historisk ble til. F.eks. Elsa Gindler underviste Moshe Feldenkrais en av sine øvelser, som han brakte videre til George Downings lærere. En av lærerne lærte øvelsen videre til en kroppspsykoterapeut student. På den måten blir øvelsen inkorporert i en annen disiplin, den skiftet fagmiljø, men utviklet seg via et nettverk. Nettverket ekspanderte. Den siste i kjeden av overleveringer vet ikke at øvelsens opprinnelse stammer fra Gindler-arbeidet (Heller, 2012, s. 294-295).

«gode» awareness-øvelser som «fungerer». Mitt prosjekt vil være en undersøkelse av disse awareness-øvelsene og deres didaktiske potensial.

Jeg vil poengtere at «det åpne» i Gindlers arbeid, som noen kritiserer som løst og idiosynkratisk, også er en invitasjon til videreutvikling. Hvert ledd av Gindlers arvtagere skaper en ny tolkning, der arbeidet rekonstrueres og transformeres. KA-arven etter Gindler er med andre ord ikke ferdig utarbeidet og kan derfor gjøres til gjenstand for et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt. Dette for å videreutvikle danse- og bevegelsesdidaktikken.

2.2.2. Andre generasjon somatiske praktikere

Ifølge Martha Eddy (2009, s. 12) springer den første generasjonen av somatiske praktikere, som legger grunnen for de «klassiske» somatiske metodene, ut fra en tid som var moden for forandring med tanke på vår relasjon til kroppen. Den puritanske viktoriatiden var over og nye perspektiver med fenomenologien (Merleau-Ponty), eksistensialismen og progressiv pedagogikk (Dewey) brakte frem teorier som støttet erfaringslæring og sensorisk utforskning. Felles for Alexander, Feldenkrais, Gindler, Laban, Mensendieck, Middendorf, Rolf, Todd, og deres etterfølgere Bartenieff, Rosen, Selver, Speads og Sweigard er at de i sine nye disipliner gir elevene tid til å puste, føle og lytte til kroppen. De fremmer øvelser som gir eleven mulighet til å avspenne, samtidig som de gir oppmerksomhet til hva som skjer i kroppen. Elevene beveger seg langsomt for å oppnå dypere «*awareness of the self that moves*». Målet er å finne nytelse, og å søke enklere og friere måter å bevege seg på.

Eddy (2009, s. 11-12) ser med støtte fra Mangiones avhandling (1993) en tidsmessig og historisk forbindelse mellom den moderne dansens tilblivelse og utviklingen av somatiske teorier og praksiser.

> Modern dance was a revolution in the field of dance. Beginning around the turn of the century, this new exploration of expressive and earthy dance was a response to the airy, stylized ballet that was dance at the time. Somatics and the modern dance movement are linked. Both movements were born of the same time and possibly for many of the same reasons. They are both body-based forms that value the whole human being. (Mangione 1993, s. 27)

For eksempel har vi Francois Delsarte (1811-1871), Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Rudolf Laban (1879-1958), Isadora Duncan (1878-1927) og Mary Wigman (1886-1973,

alle kunstnere som på ulike måter påvirker tiden de lever i, ved å bryte regler og introdusere nye former for bevegelsesmodeller.

Flere av andregenerasjons somatiske praktikere har det til felles at de kommer fra en dansebakgrunn og starter egne somatiske bevegelsesutdannelser: Anna Halprin, Bonnie Bainbridge Cohen, Elaine Summers, Emilie Conrad, Joan Skinner, Judith Aston, Nancy Topf og Sondra Fraleigh. De utvikler sine metoder ved inngangen til den postmoderne dansen. Fordi disse praktikerne var dansere, ble deres erfaringer og kunnskap direkte integrert i dansemiljøet. Alle spilte en rolle i brobyggingen mellom somatiske studier og dans, og bidro med å løfte undersøkelsene av vårt kroppslige potensial til et nytt nivå. Eddy hevder at disse danserne i stor grad har medvirket til videreutvikling av det somatiske fagfeltet. Akademisk gir psykologifaget somatiske studier et viktig teoretisk grunnlag. Men det er ved danseavdelingen ved ulike universiteter at det somatiske arbeidet virkelig utvikler seg, fordi det her er åpnet for praktisk eksperimentering og utforskning av kroppen i bevegelse (Eddy, 2009, s. 12-16).

Begrepet *somatiske studier* blir først introdusert av Thomas Hanna i 1970, etter at arbeidet tok fart på 1960-tallet. Da hadde ulike metoder og teknikker vært i utvikling i 50–60 år. Begrepet blir først brukt for å beskrive den levende kroppen som erfart og opplevd fra et førsteperson-perspektiv. *Somatikos* er gresk og betyr «kroppslig» / «av legemet», det som tilhører kroppen. Hanna beskriver hvordan *body/mind*-integreringen i somatisk bevegelsesarbeid validerer den subjektive opplevelsen og forsterker kroppsliggjort bevissthet gjennom integrering av persepsjon og handling. Dette er kjernen i pedagogikken i alle de somatiske modalitetene som praktiseres under fellesbenevningen *somatics*/somatiske studier. Hanna hevder at bevegelser som springer ut fra et subjektivt ståsted, myndiggjør den enkelte, i motsetning til den vitenskapelig validerte objektive viten, tredjeperson-perspektivet, som potensielt bidrar til umyndiggjøring (Weber, 2009, s. 238). I 2004 identifiserer Martha Eddy tre hovedområder innenfor «*somatics*». Disse er: somatisk psykologi, somatisk *bodywork* (teknikker med berøring, massasje, f.eks. Rosenmetoden) og somatisk bevegelse. Den sistnevnte er den retningen som er nærmest knyttet til danseutdannelse og teorier om motorisk læring. Sentralt innenfor somatiske bevegelsesstudier er også det man kaller *experiential anatomy*, en kreativ og praksisbasert læringstilnærming til anatomi, der man bruker bevegelse, berøring og andre kunstformer for å kroppsliggjøre elevens forståelse

av anatomiske prinsipper. Dette for å få innsikt i kroppens funksjon når man videre arbeider med innlæring av nye bevegelsesmønstre og omstrukturering av gamle uhensiktsmessige mønstre, *movement re-education* (Krasnow & Wilmerding, 2015, s. 4). Erfarings-anatomi er en stor del av KA-arbeidet og styrker etter min mening dansestudenters mulighet til å oppleve og komme i kontakt med kroppen, samtidig som de får et innenfra-perspektiv på hvordan kroppen fungerer. Dette kan bidra til at studentene får en mer selvstendig kroppsforståelse, basert på egen opplevelse av kroppen.

Først på 1980-tallet bygges en uttalt bro mellom dansefeltet og somatiske bevegelsesstudier. Martha Mayers publiserer en serie artikler, «the Body Therapies», i Dance Magazine som vekker en interesse for ny kunnskap. I kjølvannet av publiseringene organiserer Mayers flere sommerkurs ved The American Dance Festival, der hun inviterer dansere, forskere og somatiske pedagoger til å komme sammen for praktisk eksperimentering og for å skape dialog mellom fagfeltene. Danseutdannelser begynner å inkludere mer utforskende bevegelsespraksiser med sansearbeid og erfaringsanatomi for å regulere bruken av muskelspenningene og for å forbedre koordinasjonen m.m. Disse *embodied* tilnærmingene inviterer til en helt ny dimensjon innen utforsking av kroppen i bevegelse, *body-as-content*, enn tidligere mer tradisjonell undervisning av anatomi, kinesiologi, og bio-mekanikk (Batson, 2009, s. 1). Fokuset forflytter seg mot kroppen som en kunnskapsressurs i seg selv, mer enn som et redskap for utvikling av «bevegelsesprodukter».

Ifølge professor Rebecca Enghauser (2007, s. 33-34), er den mest grunnleggende fellesnevner for disse praksisene førsteperson-perspektivet i eksperimentelle tilnærminger som vektlegger bevisstgjøring av sanseprosesser. Å åpne førsteperson-perspektivet handler om å få tilgang til den subjektive kroppen, som forankrer vår tilstedeværelse i verden (Merleau-Ponty, 1962; Zahavi, 2003, s. 16). Begrepet utdypes i kapittel 5.1.1. Andre praktikere og forskere foreslår følgende potensielle fellestrekk, på tvers av de ulike praktiske tilnærmingene:

Sensitivity (both of our own inner landscapes and to the external environment), My Experienced Body/The Public Body (and inherent implications of body image and personality development), and Political Implications (Johnson, 1986).

Breath, sensing, connectivity and initiation (Brodie & Lobel, 2004)

Deep awareness, imagery and use of rest phases (Berardi, 2007).

Spatial-perceptual, kinesthetic, breath, eco-somatic and creative body listening techniques (Enghauser, 2007, s. 34-36).

Novel learning context, sensory attunement and augmented rest (Batson 2009: 16).

(Weber, 2009, s. 238)

Gjennom denne listen over fellestrekk innenfor ulike somatiske praksiser kan det se ut som om disse prinsippene kan overføres til danseutdannelser, samt andre kroppslige praksiser. Mange av de somatiske praksisene er utviklet av dansere og innehar dermed en «dansers logikk» og språk, slik at overføringen er lett å gjennomføre (ibid., s. 238).

Hensikten med somatiske bevegelsesstudier er ifølge The International Somatic Movement Education and Therapy Assosiation (ISMETA) å legge til rette prosesser for læring, der psykofysisk awareness og bevegelsesfunksjonene fremmes. Arbeidsmålene som det legges vekt på i undervisningen, er:

- Focus on the body both as an objective physical process and as a subjective process of lived consciousness
- Refine perceptual, kinesthetic, proprioceptive, and introspective sensitivity that supports homeostasis and self-regulation
- Recognize habitual patterns of perceptual, postural and movement interaction with one's environment
- Improve movement coordination that supports structural, functional and expressive integration
- Experience an embodied sense of vitality and extended capacities for living.

(ISMETA, 2003)

Vi kan se at disse læringsmålene for somatiske studier formulert av ISMETA i 2003 kan sammenfalle med mål for et dansedidaktisk opplegg. Avhengig av hvilke teknikker det undervises i, kan man enten integrere målene i selve teknikktreningen eller oppnå dem gjennom en komplementær praksis.

2.3. To ulike perspektiver på Kinetic Awareness

Første generasjonen av somatiske praktikere utformer det «klassiske somatiske bevegelsesarbeidet», mens andre generasjonen skaper en fusjon mellom dansesomatisk

og dansedidaktisk praksis. Begge generasjonene er opptatt av å åpne førsteperson-perspektivet innen dansetrening og bevegelsespraksiser (Enghauser, 2007, s. 33-34). Dette for å ta avstand fra den såkalte objektivismen som vil eliminere det menneskelige subjektet fra danseundervisningen. Somatisk arbeid skal gi rom for den menneskelige eksistens, fordi dette åpner et bredere felt av erfaringer og erkjennelsesmuligheter.

Da det finnes lite litteratur og ingen forskningsartikler som om KA, vil jeg i de neste avsnittene presentere to doktorgradsavhandlinger, som er det jeg har funnet av forskningsbasert material som omhandler KA. De representerer to ulike bevegelsestradisjoner: 1. somatiske bevegelsesstudier og 2. samtidsdansdidaktikk. Den første er Robin Powells avhandling som fokuserer på KA som en somatisk bevegelsesmetode. Den er en analyse av metodens historiske kontekst og relasjon til andre teknikker. Den andre avhandlingen er arbeidet til Jill Green, som viser til en dansedidaktisk undersøkelse av somatiske studier med arbeidsmetoder fra KA. Hun undersøker somatiske bevegelsesstudier som verktøy for å fremme kreativitet. Jeg diskuterer disse to aspektene av KA da det i fagmiljøet råder uenighet om hvor vi skal plassere og hvordan vi skal definere arbeidet. Jeg avrunder avsnittet med noen refleksjoner over integreringen av somatiske bevegelsesstudier og dansedidaktikk.

2.3.1. Somatisk bevegelsespraksis

Robin Powell, bevegelsespedagog/psykoterapeut og Certified Master Teacher of Kinetic Awareness, ferdigstilte ph.d.-avhandlingen *Body Awareness: The Kinetic Awareness work of Elaine Summers* i 1985 ved fakultetet for Performing Studies ved New York University. Powells hovedanliggende i avhandlingen er å redegjøre for og sammenligne fire sentrale somatiske tilnærminger, utviklet av ulike praktiske bevegelsesforskere. Hun undersøker hva disse praksisene har til felles og hva de praktisk har funnet frem til. De somatiske metodene er: 1. Alexander-teknikk, 2. Feldenkrais-metoden, 3. Ideokinesis, 4. Arbeit am Menschen, Gindler-arbeidet som ligger til grunn for KA. Tre av metodene ble utviklet i første halvdel av 1900-tallet, mens Feldenkrais utviklet sitt arbeid frem til ca. 1980.

Fra ulike faglige perspektiver diskuterer hun *the mind-body connection*, en forbindelse som står sentralt også for min avhandling. Hun samler alle fire metodene under et felles betegnende begrep: *Body Awareness*. Alle metodene har ulike praktiske strategier, men

de har et felles teoretisk ståsted med en «holistisk» definisjon av relasjonen mellom *body and mind* (Powell, 1985, s. 2).

I sin avhandling kommer Powell frem til at alle de fire metodene ønsker å frigjøre muskelspenninger, som manifesterer seg i kroppen som rigide sammendratte muskler. Dette skaper uhensiktsmessige bevegelsesmønstre. Felles for alle fire bevegelsespraktikere var at de oppdaget at muskelspenningene i studentene/klientene hadde akkumulert over mange år, slik at bevegelsesmønstrene var helt integrert i deres selv-bilde, identitet og adferd og derfor vanskelig å endre. For at forandring kan skje, må studentene/klientene først oppdage mønstrene, så forstå at de selv må endre disse «gamle vanene», og deretter gi tid til å delta aktivt i et prosessuelt arbeid. Studentene/klientene må ha egen motivasjon og villighet for at forandringer kan skje (ibid., s. 72).

Powell sier at alle fire praktikerne konkluderte med:

> Each individual found that the body contained not one tension pattern but many, which weakened parts and rendered them susceptible to strain or malfunction. Moreover, each learned that maintaining acquired tension pattern required excessive effort and interfered with the ability to perceive the body and to change it.
>
> Each independently concluded that the ideal body was one that was unencumbered by muscle tension. When the skeleton structure is freed from muscular interference, it should conform to a specific, balanced relationship, which has the weight of the body evenly distributed through the center of the bones. (Powell, 1985, s. 263).

De fire har forskjellige tilnærminger, men felles for alle er tiltak som skal igangsette forandringer gjennom nærvær og fokusering på kroppen og ulike deler av denne. *Awareness* og konsentrasjon etablerer kontakt mellom musklene og hjernen. *Awareness* fremmes gjennom spørsmål som leder oppmerksomheten mot følelser og sansing av forandringer som pågår i kroppen.

Gjennom *awareness* mener de at «the brain/body» har en form for intelligens, slik at kroppen bare trenger å bevege seg «korrekt» en gang for å forstå at den beveger seg riktig og deretter begynner å organisere seg ut fra denne kroppslige innsikten. Kroppen vet hva som er korrekt, og ønsker å stå sentrert (ibid., s. 265).

Hovedsakelig er det tre grupper som søker seg til disse *Body Awareness*-metodene: 1. Mennesker som søker lindring fra ulike typer smerte og er misfornøyd med tradisjonell medisin/behandling. 2. Dansere og scenekunstnere som oppdager at spente muskler hindrer dem i å uttrykke seg på scenen. 3. Psykologer og kroppspsykoterapeuter som

mener awareness er et viktig redskap for personlig utvikling. *Movement awareness*-teknikker er ofte forbundet med *the human potential movement* (ibid., s. 265).

Alexander, Feldenkrais, Gindler og Summers mfl. hadde alle fysiske problemer de prøvde å overvinne. Profesjonell hjelp utenfra, med et tredjeperson-perspektiv på kroppen, hadde vært utilstrekkelig for dem. De satt igjen med et problem de prøvde å løse gjennom ulike typer selvstudier. Alle ble de nødt til å vende seg mot seg selv for å løse problemet, og vi kan si at her er utgangspunktet for deres personlige bevegelsesutforskning fra et førsteperson-perspektiv. Denne erfaringen bringer de videre når de former sin pedagogikk. Den går ut på å legge til rette leksjoner der elevene får utforske seg selv og sine vaner gjennom å sanse kroppen fra et førsteperson-perspektiv. De legger til rette en problembasert undervisning på den måten at elevene inviteres til å løse noen subjektive kroppslige problemer.

Selv om *Body Awareness*-arbeidet fokuserer på den fysiske kroppen og dens funksjoner, har alle praktikerne funnet ut at muskelspenninger er forbundet med mentale og emosjonelle mønstre. Forandringer i kroppen vil derfor reflekteres i det mentale og det affektive. Videre ser de at arbeidet kan føre til reduksjon av redsel, økt evne til konsentrasjon, følelse av å være mer til stede, større åpenhet for nye ideer og erfaringer, økt evne til å løse problemer, mer tolerant syn på andre, økt selvtillit og generelt en bedre følelse av «å være i kroppen» (Powell, 1985, s. 270).

I sin konklusjon viser Powell til hvordan alle praktikerne mener at nøkkelen til et sunt liv ligger i «å leve med en komfortabel kropp». For å oppnå dette har de noen felles mål relatert til kroppens funksjon: frigjøre muskelspenninger, redusere anstrengelse under bevegelse, øke bevegelsesomfang og fleksibilitet, forbedre koordinasjon, øke årvåkenhet og nærvær og forbedre kroppsoppfattelsen. Flere av målene og de øvelsene de fire praktikerne utvikler i sin bevegelsesforskning, kan være nyttige for utøvere innen dans og kroppslige praksiser. Aspekter av det somatiske arbeidet kan potensielt utvikle en dansers praksis.

Powells avhandling tar derimot ikke opp hvordan somatisk praksis eventuelt kan overføres til danseundervisning.

2.3.2. Frigjøring av kroppens stemme

Jill Green, professor i dans ved University of North Carolina og Certified Master Teacher of KA, skrev i 1993 ph.d.-avhandlingen *Fostering creativity through movement and body awareness practices: A postpositivist investigation into the relationship between somatics and the creative process*. Hun la til rette leksjoner i somatiske bevegelsesteknikker som inkluderte KA, der hun undersøkte og tolket hvordan studentene opplevde de somatiske og kreative prosessene i undervisningsprosjektet. Et forskningsspørsmål var: «Hvordan kan somatisk arbeid fremme kreativitet?».

Når Green i sin konklusjon oppsummerer relasjonene mellom somatisk arbeid og kreativitet, ser hun den prosessorienterte tilnærmingen som en fellesnevner. De to befrukter hverandre i bevegelses- og dansearbeid. Både de somatiske studiene og det kreative arbeidet som avhandlingen baserer sin forståelse på, bygger på levde erfaringsprosesser snarere enn mekaniske forklaringer. Prosessen vektlegges fremfor det ferdige produktet, og kreativitet sees som del av læring og forandringer (Green, 1993, s. 46).

Studentene som deltok i hennes forskningsprosjekt, uttrykte at tradisjonell utdannelse ga lite rom for somatisk arbeid og utforskning i kreative prosesser, derfor opplevde de et indre sansende perspektiv på kroppen som verdifullt. Noen av studentene opplevde restriksjoner i sitt bevegelsesuttrykk. De mente dette var en direkte følge av en tidligere undertrykkende pedagogikk. Studentene opplevde at de hadde en form for somatisk nummenhet og frigiditet gjennom praktisering av eksterne modeller for bevegelse. Basert på informasjon fra studentene beskriver Green i avhandlingen:

> ...how the educational system restricts freedom of movement and creative ideas by forcing people to conform to a status quo (…) how competitive environment and lack of focus on internal process in educational institutions perpetuate an unhealthy and unsafe environment that disempowers and restricts freedom of movement. They also suggest that educational institutions further disempower people by disconnecting them from their bodies (…) our western educational system tends to disconnect us from our bodily and experiential authority by imposing bodily norms and models of ideal bodily being and by creating roles of those in power as all-knowing "experts". (Green, 1993, s. 236)

Studentene ga uttrykk for at det å lære å lytte og ha tillit til kroppen kunne være et middel til å motvirke undertrykking fra dominerende grupper i samfunnet.

Green fremhever at somatisk arbeid kan være verdifullt fordi danseren kan utvikle en indre *awareness* av kroppen i bevegelse, og dette støtter dansen som et ekspressivt

kunstnerisk uttrykk. Hensikten med somatiske studier er å etablere en kontakt med og vinne tilbake en autoritet over egen kropp, snarere enn å applisere eller arbeide etter en ytre ideal-kropp og perfekte bevegelsesmodeller. Green mener arbeidet kan hjelpe dansestudentene til å motstå presset fra ytre konforme bevegelsesstandarder. Hun mener arbeidet er en viktig motvekt til all danseutdannelse som har lagt hovedvekten på tekniske ferdigheter. Dermed er det ikke sagt at hun er imot teknikk, hun ser det som en nødvendighet for å utvikle et bevegelsesvokabular og for å ha et verktøy for å skape og kommunisere ideer gjennom et formspråk.

> However, without bodily authority, technique alone is limited and may actually work to disempower students, molding them into habituated mechanistic performers unable to feel presence and authority. (…) In a postmodern world of multiple perspective, cultures, context, learning styles, and positionalities, without awareness of body being within a socio-cultural context, dance education may be meaningless. (Green, 1993, s. 237)

Somatiske studier inviterer inn «alle slags kropper», der ulike danseteknikker har ulike definisjoner av den ideale kropp. Green mener dette kan føre til at noen studenter får «privilegerte roller» i klasserommet, kun pga. hvilke «type» kropp de har, noe som betyr at de perfekte dansekroppene får høyere status. Ifølge Green kan to ulike prosesser skape *føyelige kropper*, med referanse til Foucaults teori om maktstrukturer. Gjennom flere års praktisering av danseteknikker blir kropper formet i overensstemmelse med idealer i kultur og miljø. Hun sier at somatiske studier med KA ikke i seg selv kan hjelpe studentene eller skape sosiale forandringer, men arbeidet kan kanskje være mer enn et verktøy til å fremme endringer i muskulatur, holdning, pust osv. Arbeidets bevisstgjørende prosesser kan gi økt integritet, og dermed bidra til *økt forståelse av hvordan vår kropp påvirkes av kultur og miljø:*

> By purposely using somatic practice to reconnect to inner authority and help students become aware of their multiple bodies such as their socially inscribed bodies, culturally inscribed bodies, politically inscribed bodies, as well as their emotional and psycho-physical bodies, students may begin to become aware of ways they are connected to the social world through their bodies and use bodily practice toward social change. (Green, 1993, s. 239)

For å kort oppsummere Greens forskning i relasjon til mitt prosjekt vil jeg trekke frem hvordan hun peker på at instrumentell undervisning av «ferdige bevegelsesprodukter», med et tredjeperson-perspektiv på kroppen, risikerer å hemme kreativitet og hindre bevegelsesfrihet. KA kan, i likhet med andre somatiske metoder, fremme en prosessorientert didaktikk med et indre sansende fokus på kroppen. Green diskuterer og

undersøker derimot ikke hvordan det somatiske arbeid kan implementeres i arbeid med danseteknikk.

2.3.3. Somatiske bevegelsespraksis eller en release-basert samtidsdans-teknikk?

Mange pedagoger diskuterer hvorvidt KA er en arbeidsmetode kun innenfor somatiske bevegelsesstudier, eller om arbeidet kan sees som en release-basert samtidsdans-teknikk med et sentralt omdreiningspunkt i somatisk arbeid. (Release-basert teknikk og somatiske bevegelsesstudier ble kort gjort rede for i innledningen). Som oftest er release-baserte teknikker omtalt som danseteknikker. Selv om KA kan sees som en danseteknikk, vil de færreste kategorisere arbeidet som en teknikk i tradisjonell forstand. Mange ser på KA som en somatisk praksis vi kan benytte og integrere i release-teknikker, men de vil mene at arbeidet ikke tilhører de release-baserte teknikkene som har en spesiell danseestetikk. Her kan debatten fortsette fordi det finnes metoder, danseteknikker og improvisasjonsteknikker og strukturer som ikke fremmer en spesifikk estetikk.

Bevegelses- og danseforsker Glenna Batson beskriver somatiske studier versus danseundervisning slik:

> Somatic approaches emphasize sensory awareness (paying attention to sensing) over motor action ("doing"). In the somatic learning context, how one moves is more important than what the movement is. Giving dancers the opportunity to explore – and make sense of – inner sensations (neural signals) fosters "sensory authority," a baseline for self-guidance and control. Sensory authority promotes movement autonomy (the capacity to self-organize movement internally), differing from common external references used in learning dance (e.g., teachers' cues or mirrors). While both somatics and dance share kinesthetic awareness as a common value, in somatics, kinesthetic awareness functions largely as a potent agent of change – a powerful means of altering habit. "Just as the mind organizes the rest of the body's tissues into a life process, sensations to a large degree organize the mind. They do not simply give the mind material to organize; they are themselves a major organizing principle". (Batson, 2009, s. 2)

Jeg mener KA undersøker hvordan du kan danse med ideen om å beherske «*being in doing*». Arbeidet ønsker å etablere en forbindelse mellom *sensing* («*being*») and *motor action* («*doing*»).

Jeg tolker det slik at Summers som andregenerasjon somatisk praktiker/danser har et ben i hver av tradisjonene, den postmoderne dansebevegelsen og somatiske bevegelsesstudier. Hun er både danser, pedagog og koreograf. Hun utvikler og underviser metoden for å utvikle kunstneriske prosjekter, og utformer release-baserte

danseleksjoner og rene somatiske gruppe- og individuelle bevegelsesleksjoner (Becker, 1993, s. 53-54; Powell, 1985, s. 158; Saltonstall, 1988, s. 27-28; Wooster, 1980, s. 66-68). Jeg vil utdype Summers arbeid videre i kapittel 3.

Jeg vil argumentere for at KA både kan stå som en metode innen somatiske bevegelsespraksiser og som en release-basert samtidsdans-teknikk. Hvilken hensikt og fokus pedagogen former undervisningen med, vil bestemme hvordan man vil betegne arbeidet. I min didaktiske forskning på KA undersøker jeg hvordan dansestudentene opplever nytte og mening av KA-arbeidet som release-basert dansedidaktikk.

2.4. Oppsummering

Jeg har kort vist til KAs historiske kontekst og røtter. Det er viktig å forstå den for didaktisk å utvikle KA. Dette handler også om å være redelig med referanser, også innen en praktisk tradisjon.

I somatisk bevegelsesarbeid forutsetter body/mind-integreringen den subjektive opplevelsen og forsterker kroppsliggjort bevissthet gjennom integrering av persepsjon og handling. Dette er relevant både innenfor somatisk bevegelsesarbeid og dansedidaktikk. Videre i avhandlingen vil jeg se disse to tradisjonene som gjensidig berikende.

Journal of Dance & Somatic Practices ble opprettet i 2009. Flere artikler er blitt skrevet om tilgrensende temaer, men ingen direkte på somatisk dansedidaktikk.

> The relatively new academic field of "embodiment" is a synthesis of many fields (biology, cognitive neuroscience, and phenomenology among them). Testifying to the importance of body narrative embodiment, scholars help substantiate ideas long thought integral to a dancer's artistry and creativity, such as "kinesthetic resonance" and "somaesthetics". Yet we need more formal research in somatic studies to continue to draw links between somatic and pedagogical practices to promote safe, effective, and expressive dance training. Early in the somatic movement dance dipped its toe into these practices with caution, and to this day, somatics still is advocated only as an adjunct to more formal dance training. The challenge is for researchers to show the precise ways that somatic practices bear directly on improvement in technique and performance. Future "pioneers" will be those who take somatics to this next stage in the dance science literature. (Batson, 2009, s. 4)

På vegne av The International Association for Dance Medicine and Science etterspør danse- og bevegelsesforskeren Batson (2009) mer formell forskning på somatiske studier for å utvikle gode didaktiske metoder innen danseutdannelsene. Mitt prosjekt vil være et forsøk på å møte det behovet Batson peker på.

3. Elaine Summers utvikler Kinetic Awareness

Med henblikk på å utvikle dansestudenters kontakt med egen kropp i bevegelse, samt fremme deres bevegelseskunnen, vil jeg belyse og diskutere hvordan Elaine Summers utviklet KA. Det blir samtidig en presentasjon av den didaktikken som tas i bruk i dette pedagogiske aksjonsforskningsprosjektet. Videre gis en innføring i de grunnleggende arbeidsprinsippene i KA.

3.1. Å oppdage din egen energi og tempo

Elaine Summers (1925-2014) har bakgrunn som danser når hun kommer til Gindler-arbeidet, og hennes pasjon er dansen og kunsten. Hennes interesse ligger i bevegelsens rene egenverdi og det utbytte bevegelse kan gi for fysisk og psykisk helse og velvære. Hun mener at KA kan gi alle slags dansere en grunnleggende trygghet gjennom å bibringe dem en grundig forståelse av egen kropp som instrument.

Dans og bevegelse var en del av hennes liv helt fra barndommen. Skolert i klassisk ballett fra tidlig alder og gjennom hele oppveksten, fortsatte hun å studere dans mens hun tok en bachelor i kunst ved Massachussetts College of Art. Etter endt bachelorgrad arbeidet hun som kunst- og dansepedagog før hun flyttet til New York for å studere dans ved The Juilliard School (Saltonstall, 1988, s. 27). Summers var av natur interessert i spørsmål som «Hva er bevegelse? og hva er dans?». Spesielt interessert var hun i Bauhaus-orientert tenkning, der formen brytes ned til mindre komponenter. Med dette som bakgrunn nærmet hun seg utviklingen av KA med samme undersøkende ånd: «Hva slags bevegelser kommer vi til når vi bryter ned de kulturelt gitte danseformene?» (Wooster, 1980).

Hele Summers «reise», hennes danseliv, består i utforskningen av hvordan det er mulig å komme i kontakt med kroppen. Hva innebærer det for Summers? Hun søker etter sin egen kropp, sine egne bevegelser, sitt eget uttrykk, sin egen energi og sitt egen tempo. Denne søken utforsker hun i sin dansekunst, og videreformidler den nyvunne kunnskapen gjennom utvikling og undervisning av KA. Et kunstnerisk og et didaktisk prosjekt. Fra 1961 tar Elaine Summers del i Dunns workshop og blir videre en del av Judson Dance Theater i New York. På den måte blir hun også en del av den postmoderne dansens begynnelse. Tidligere på 50-tallet er Summers som koreograf inspirert av Cunningham, Waring og

Passloff. Hun har ikke vært tiltrukket av klassisk ballett og Grahams moderne teknikk, men trener med Cunningham og finner noe hun beskriver som levende i hans arbeid. Før Dunns workshop har Summers tatt flere komposisjonsleksjoner med Louis Horst og er fascinert av hans *kinesthetic memory*, hvordan han husker og fanger bevegelsesøyeblikk i studentenes koreografiske arbeid. Summers opplever Dunns workshop som en felles undervisning av ham og hans kone, danseren Judith Dunn (Banes, 1993, s. 22-23). "The extraordinary thing about the class was the clarity of presentation of Cage´s principles, and the clarity of teaching structure, in which Robert and Judith participated". (Interview with Summers April 1980, Banes, 1993, s. 23)

Et av deres hovedprinsipper er sjansemetoden som Summers er delaktig i å utprøve. De får i oppgave av Dunn å bruke sjansemetoden for «å velge kroppsdeler for initiering av bevegelse». Summers tar i bruk en spinnende ball som redskap for å velge kroppsdeler. Steve Paxton (1939-), en av frontfigurene innen den postmoderne dansen og hovedgrunnleggeren av kontaktimprovisasjon, utvikler sjansemetoden med ball videre ved å skrive ulike bevegelsesvalg på selve ballen, som de så spinner rundt og stopper med et glass. Det som står skrevet på ballen under glasset beskriver bevegelsesvalget. Dette gjør de så flere ganger for å konstruere rekkefølgen på bevegelsesvalgene. Disse blir senere satt sammen til en dansekomposisjon (Banes, 1993, s. 24).

Etter denne utforskningen av «å velge kroppsdeler for initiering av bevegelse» noterer Summers at gruppen oppdager og diskuterer hvor vanskelig det er å endre dansernes preferanser for ulike bevegelsesmønstre basert på hvordan de kombinerer og setter sammen bruken av ulike kroppsdeler i en bevegelse. Hun oppdager hvor bundet danserne er av sine danse- og bevegelsesklisjéer (ibid., s. 24). Dette ser jeg blir viktige arbeidsspørsmål som Summers senere forfølger i utvikling av KA for dansere, et system som avdekker disse mønstrene og gir mulighet til å velge friere mellom flere bevegelsesmuligheter. Jeg tolker dette som at KA kan ha et potensial til å omstrukturere «gamle vaner» via etablering av kontakt med kroppen.

I 1963 viser Summers soloen *Dance for Carola*, som er åpningsnummeret i en fremvisning som Judson Dance Theater arrangerer. Soloen er uten musikk og strukturert som «en ting», ut fra en *tempo-score*. Hun beveger seg langsomt i jevnt tempo fra å ligge på gulvet og opp til stående og tilbake ned på gulvet igjen. Denne soloen er begynnelsen til Summers´ koreografiske involvering i KA som skulle lede til en synergetisk prosess videre

i hennes kunstnerskap. Etter *Dance for Carola* kommer flere koreografiske verker utviklet gjennom bruk av prinsipper fra hennes arbeide med KA. Judson Dance Theater-gruppen gir henne koreografiske verktøy og oppdagelser som hun forbinder med sin søken etter «*the core of one´s inner and outer movement*», det sistnevnte inspirert av studier med Carola Speads og Charlotte Selver (ibid., s. 135). Som jeg leser dette, åpner hun opp for å utvikle en relasjon mellom det fysiske og det emosjonelle i bevegelsene. Begge aspektene blir inkludert i hennes undervisning og kunst. Med tiden går hennes eget undervisningsarbeid med dans og bevegelse mer og mer over til integrering og utvikling av arbeidsprinsippene i KA. På slutten av 60-tallet er hun kommet så langt i utviklingen av KA at dette blir «danseteknikken» for hennes nye kompani *Elaine Summers Dance & Film Company* (1969-)[7].

Når Summers viser sin solo *Dance for Carola,* har hun arbeidet med *movement awareness* i ti år, og hun dedikerer dansen til sin lærer Carola Speads. Hun beskriver fra sin arbeidsprosess hvordan hun ønsker å nå «*the core of ones's inner and outer movement*»:

> I spent a lot of time by myself doing that work, and one summer I felt, "If I'm really honest about it, all I want to do is lie on the floor. I really don´t want to move." So for two-and-half months, during the three-hour period I spent dancing every day, I didn´t get up off the floor. And in that time, I began to rediscover my own energy.
>
> I thought, "I´m living according to an energy pattern, a body imagery, that isn´t mine. Maybe I don´t have energy. If that´s true, then I´m just going to face it."
>
> Then, from that came a feeling that I had a tremendous amount of energy that was really mine, but also an understanding that I don´t like to move fast, necessarily, which is what I was always doing. I started to walk more slowly down the street, and I couldn´t seem to go slowly enough. I felt that every time you change the direction of your eyes or the lift of your head, you see something completely differently. So if you took one step and you looked into everything that could be happening, every possibility of what you could perceive in that one step, or who would go by you, you could take an infinite amount of time for one step. That's what I was doing on the streets of New York. And out of that I made Dance for Carola. (Interview with Summers April 1980, Banes, 1993, s. 135)

Som jeg tolker dette blir det «å finne og ha energi» senere definert som «hvordan du bruker din muskelspenning når du beveger deg» i KA-arbeidet. F.eks. på en skala fra 0 til 10: «Hvor befinner danserne seg med tanke på bruk av muskelspenning?». Sentralt i undervisningsarbeidet er en utforskende og bevisstgjørende prosess der dansestudentene undersøker hvordan de bruker sin energi. Når dansestudentene er seg

[7] The Elaine Summers Dance & Film Company turnerte mye i USA, Europa og Australia, og de viser koregrafier som Walking Dance For Any Number (1969), One & One & One & One (1969), Invitation to Secret Dancers (1971-) mfl. Koreografien Kinetic Athletic Frenzy (1969), en filmdans laget ved C.W. Post College, Long Island, New York, utforsket relasjonen mellom dans og sport. Forestillingen Illuminated Workingman (1975) blir lokalisert i byen Buffalo, og bringer en byggeplass, byggearbeidere, dans og intermedia sammen. Prosjektet gir flere forestillinger i kombinasjon med åpne workshops.

sin energi bevisst, kan de som dansere overføre denne kunnskapen til en *energy-score* i koreografiske sekvenser og komposisjoner. Ifølge Summers er vi energiløse uten noen muskelspenning i kroppen. Ut fra Summers´ erfaringer med bevegelse og energi, vil jeg påstå at hennes dansedidaktiske KA-opplegg fremmer en bevisst bruk av spenning i dansen, slik at danserne kan gi ulike bevegelsessekvenser dynamikk.

Jeg vil mene at det å få kontakt med sin energi krever at man først har kontakt med egen kropp. Kontakten gjør det mulig å selvregulere bruken av sin energi.

Når Summers forteller om sin oppdagelse av å finne sin egen energi, mener Foster (2002, s. 55) hun beskriver en prosess som visker ut hennes tidligere ballett- og moderne danseopplæring. Dette gjør hun ved å ligge ned på gulvet og vente på kroppens eget initiativ til å ville bevege seg. Den nye *awareness* omkring hennes energi mener Summers endret hele hennes oppfatning av bevegelse og hennes forhold til sine omgivelser. Summers vil ikke at hennes prosjekt skal handle om å skape en ny teknikk, men snarere om å få tilgang til informasjonen og «rommet under» teknikkene, for så å komme til kroppens unike måte å bevege seg på. Summers står opp for en selvrealisert kropp, som verdsetter hennes prestasjoner som kvinne i et mannsdominert samfunn. Hun mener at kroppen konstituerer et utgangspunkt for oppdagelser, som kan styrke både individuelle og kollektive identiteter (ibid., s. 56). Her mener jeg vi ser noe av kjernen i KA´s «filosofi»: det handler om en undervisning som legger til rette for at studentene kan oppdage og finne sin egen energi og uttrykk, dette gjennom en helhetlig kontakt med kroppen som omfatter både det affektive og det mentale. Denne læreprosessen gjør det mulig å avdekke konsekvensen av tidligere trening og kulturell påvirkning.

Gjennom undersøkelser av energi og tempo kommer Summers senere med koreografien *Energy Changes* (1971). Hennes kollega Trisha Brown fra Judson Dance Theater var danser i hennes første visning av Energy Changes ved Loeb Student Center i New York. Andre dansere er Meredith Monk og medlemmer av the Wooster Group mfl. Etter å ha startet *Elaine Summers Dance & Film company* presenterer hun en fullstendig versjon av *Energy Changes* i skulpturparken ved Museum of Modern Art i New York. Koreografien inkluderer en live-video av dansere som danser i andre deler av parken. Dansestykket går igjennom alle de fem fasene i KA, fra sakte myke bevegelser av ulike kroppsdeler med et individuelt introperspektivt fokus til høyt energetisk nivå med mye gruppeinteraksjon i dialog med publikum (Wooster, 1980, s. 66-70).

Ved siden av sin intense bevegelsesforskning, anses Summers som kunstner å være en pioner innen intermedia og eksperimentell film. Hun har bidratt mye til samspillet mellom film og dans. Ifølge henne skjer *intermedia* når to eller flere medier kommer sammen for å opprette et tredje, som bare kan skje på basis av disse to. Summers er en pådriver innen dansemiljøet med tanke på utvidelsen av dans til andre relaterte kunstdisipliner som billedkunst, film og teater. Hun ekspanderer og realiserer nye lokaliseringer og former for fremførelse av dans, ofte utendørs.

Ut på 70-tallet krever Summers koreografiske ideer, med mye bruk av intermedia som kombinerer dans og film, KA-trente dansere. Dermed blir hennes danse- og filmkompani et forum for hennes kunstneriske uttrykk, samtidig som hun trener opp sine dansere i KA.

Om vi går tilbake til utgangspunktet for den postmoderne dansen, kan vi se at Summers har sin egen måte å møte tidens ånd og Rainers[8] postmodernistiske manifest på. Hennes reduktive arbeid, en form for *bevegelses-epoché* (se kapittel 5 og 15), går ut på å avdekke energimønstre, bevegelsesmønstre, vaner, måter vi er formet på via teknikktrening og kulturen vi lever i, og hvordan kropp og psyke påvirker hverandre når kroppen er i bevegelse, for å komme til en form for ren fysikalitet. «… choreographers such as Rainer, Brown and Summers strove to disengage movement from any intimidation of feeling or desire so that it could be apprehended as physical fact." (Foster, 2002, s. 49)

Som i eksempelet med hennes arbeidsprosess med soloen *Dance for Carola*: Hva skjer om du ikke vil bevege deg, ikke har energi, ikke går inn i gamle vaner, ikke danser en bevegelsesklisjé, men søker en form for «sann energi»? – Man kan finne et indre punkt der ens egen energi genereres og kan komme til uttrykk. Med andre ord bruke muskelspenningen bevisst ut fra eget ønsket bevegelsesuttrykk, som kan stå i kontrast til hvordan en danser over lengre tid bygger muskulatur og bevegelsesvaner anpasset til den teknikkformen danseren trener. Her ser jeg hvordan Summers´ KA-arbeid hjelper dansestudentene til å finne sin «sanne energi» gjennom kontakt med kroppens

[8] Påvirket av fenomenologisk teori og visuell kunst ønsker Yvonne Rainer (1935 -), deltager i Judson Dance Theater, å utforske nøytralitet, å unngå det personlige og det narrative. Hvordan gjøre dansen objektiv? er et spørsmål for henne (Banes, 1987, s. 4; Burt, 2006, s. 32-33). I 1965 kommer Yvonne Rainer med en utfordring og prøver å eliminere estetisk verdi gjennom sitt manifest:

> NO to spectacle no to virtuosity no to transformations and magic no to the glamour and transcendency of star image no to the heroic no to the anti-heroic no to trash imagery no to involvement of performance or spectator no to style no to camp no to seduction of spectator by the wiles of the performer no to eccentricity no to moving or being moved. (Rainer, 1974, s. 51)

autentiske bevegelsesimpulser. «Kommandotrening» og instrumentalisering kan kvele tilgangen til den form for energi som Summers beskriver at hun fant i sitt soloarbeid.

Hun prøver å gå bakom formene skapt av danseteknikkene, *break it down* som danserne sier, når de deler opp en lang serie med bevegelser til enkeltdeler for å undersøke én bevegelse om gangen. Hun ønsker å avdekke logikken i hver enkelt bevegelse, for grundigere å lære bevegelse fra grunnen inkludert et innenfra-perspektiv. For hva er bevegelsens essens dersom vi kler av den dens innlærte former og kulturelle påvirkning, som har satt seg som vanemønstre i kroppen? De kan også stå til hinder for å lære «riktig» teknikk. Under dette prosessuelle arbeidet til Summers, der hun praktiserer ulike former for bevegelses-epoché, kommer mer informasjon til overflaten. Denne blir gjenstand for kunstnerisk bearbeidelse og kildemateriale til utvikling av koreografier.

Der andre i Judsongruppen og kunstnermiljøet i *The Village* fant inspirasjon fra Tai Chi Chuan, Zen meditasjon og eksperimentering med narkotika for å utforske og oppleve en «uendelig utvidet bevissthet», søkte og fant Summers en egen metode for å utforske persepsjon og bevissthet knyttet til kropp og bevegelse, en form for praktisk fenomenologisk bevegelsesforskning.

Ved siden av å være dansekunstner var Summers opptatt av å dele sitt utforskende arbeid med andre. Hun var spesielt opptatt av hvordan dansere kunne styrke sin integritet og bli mer selvstendige. I dag har hun to identiteter: som respektert dansekunstner og koreograf som var del av Judson Dance Theatre, og som utvikler av og pedagog i KA.

Påvirkning fra *awareness*-arbeid med lærere som hadde faglige røtter i «Gindler-arbeidet» og Summers evne til «selv-læring», nysgjerrighet, åpenhet og kreativitet ledet til utvikling av hennes eget terapeutiske bevegelsesarbeid. Hun undersøkte hvordan arbeidet kunne bidra til forebygging, lindring og rehabilitering av skader, dans- og bevegelseslæring, selvrealisering og dansekunstnerisk utvikling for dansere. Inspirert av Wilhelm Reich ville hun se om KA kunne være en måte å utforske og vekke opp relasjonen mellom bevegelse og sinn på, både fra et psykologisk og fysiologisk ståsted (Saltonstall, 1988).

3.1.1. Nytt danseuttrykk krever ny dansedidaktikk

Den postmoderne dansen med samtidsdansen krever en ny didaktikk. Prosessene og uttrykket er i utvikling og på vei bort fra den moderne dansen, som tar utgangspunkt i tradisjonell formidlingsdidaktikk. Nye progressive former for didaktikk trer frem i takt med at danseuttrykket forandrer seg. Det skjer et paradigmeskifte i det kunstneriske uttrykket. Samtidig går deler av pedagogikken fra et skolastisk paradigme til et nytt læringsparadigme. Mange dansere som går på Dunns komposisjonsworkshop har i flere år tatt teknikk-klassene til Cunningham på slutten av 50-tallet. Disse danserne befinner seg i en overgang som representerer en pedagogisk brytningsfase, der to ulike former for pedagogikk er i bruk samtidig. «Det nye» oppstår gjennom å sparke fra, kritisere og stille spørsmål til «det gamle». Undertiden bryter danserne seg løs og går fra en tradisjonell skolering med overføring av ferdige bevegelsesprodukter til noe nytt, noe som ikke helt har funnet sin form. Senere inn på 60-tallet blir de nye undervisningsformene tydeligere og mer artikulert. Judith Dunn forteller fra Dunns komposisjonsklasse:

> As a teacher Bob Dunn was outrageous: He allowed interminable rambling, discussion, which often strayed wildly from the opening point. He permitted class members to deal with whatever hit their fancy. To examine, consider and present any object, dance collections of word, sounds and what have you in answer to a problem he had given for study. He posed questions arising out of the most basic elements -structure, method, material… Evaluations, in terms of "good or bad", "acceptable-rejected," were eliminated from discussions and analysis replaced them. (What did you see, what did you do, what took place, how did you go about constructing and ordering. What are the materials, where did you find or how did you form them etc.) There was no formula inventions to be filled. Initially this caused some anxiety. What he asked was that invention take place and that work continue to be produced economically and practically. (Banes, 1987, s. 11)

Sett med dagens briller gir dette et ganske godt bilde på hvordan prosessorientert didaktikk kan finne sted, en retning innenfor det nye læringsparadigmet. Slik jeg leser sitatet, legger Dunn vekt på prosessen, elevene er subjekter som blir invitert til å utforske sitt eget uttrykk og kompositoriske valg. Undervisningen tar i bruk elevsentrert didaktikk siden den følger deres interesser, og de blir ansvarliggjort gjennom selv å ta stilling til hva de ser, gjør og konstruerer i sitt arbeid. Ifølge Dunns kone Judith er han ikke ute etter å bedømme et ferdig produkt som bra eller dårlig, fokuset ligger på selve komposisjonsprosessen, der han har rollen som en veileder. Dunn tillater et demokratisk læringsklima der elevene kan komme frem og dele sine innsikter og meninger om temaer det blir undervist i. Denne undervisningsformen gir impulser videre til flere av de som begynner å undervise i postmoderne dans med fokus på improvisasjon og komposisjon.

Vi kan forstå det slik at dette også påvirker og inspirerer måten Summers former undervisningen av en KA-danseleksjon på, en ukentlig leksjon hun tilrettelegger på 70-tallet.

3.1.2. KA og kunnskapsbegrepet

KA kan plasseres innenfor reformpedagogikken, med vekt på humanistisk psykologi. Arbeidet har filosofisk forankring i humanismen, eksistensialismen og fenomenologi. KA og dens undervisningsform kan sees som et produkt av den postmoderne dansen.
Når det gjelder det epistemologisk grunnlaget for KA, handler arbeidet om å utvikle bevegelseskunnen. KA skjelner mellom «bevegelseskunnen» og «kunnskap om kroppen». Dette bringer oss rett inn i diskusjoner om ulike kunnskapsdimensjoner og også forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Dansedidaktikkens bevegelse fra et skolastisk paradigme til et nytt læringsparadime på 60-70-tallet kan ses som en kritikk av et smalt og instrumentelt orientert kunnskapsbegrep. KA-pedagogene streber etter et videre kunnskapsbegrep med et helhetlig syn på kropp og bevegelse. KA legger derfor vekt på at forståelsesaspekter, handlingsaspekter og emosjonelle aspekter kommer frem som en helhet i læringen. Å uttrykke denne helheten er et didaktisk grep i KA, som undersøker kroppen via å oppleve og erfare den. Dette er en bevisstgjørende helhetlig læringsprosess som kan utvikle bevegelseskunnen. Det epistemologiske grunnlaget for KA blir videre drøftet i Del 7.

KA innebærer en rekke arbeidsmetoder og -prinsipper som springer ut av Gindler-tradisjonen som blir redegjort for i kapittel 3.2 og 4. Noen av disse metodene består i anatomisk kunnskap om kroppen, andre av dem etablerer en nærmere kontakt med egenkroppen. De bibringer altså studentene innsikter i et tredjeperson-perspektiv så vel som et førsteperson-perspektiv. Summen av disse innsiktene styrker studentenes bevegelseskunnen. Studentenes bevegelseskunnen er en praktisk kunnen som bare delvis lar seg uttrykke diskursivt. Temaet utdypes i del 7.

3.2. Sentrale arbeidsprinsipper

Ut fra det jeg har lært av Elaine Summers, samt tolking av ulike tekster fra Gindler-tradisjonen og min egen erfaring med KA-arbeidet, har jeg formulert noen grunnleggende arbeidsprinsipper for KA, som jeg vil presentere i dette avsnittet. De to første sentrale

spørsmålene i dette arbeidet er: Hvordan være til stede i kroppen? Hvordan være årvåken i bevegelse slik at du kan bli dine bevegelser bevisst? Gindler forklarer:

> "It is difficult for me to speak about *Gymnastik* because the aim of my work is not learning certain movements, but rather the achievement of concentration. Only by means of concentration can we attain the full functioning of the physical apparatus in relation to mental and spiritual life. We therefore advise our students from the very first lesson that our work must be pursued consciously: it can only be entered into and understood through consciousness (…).
>
> By that I mean consciousness that is centered, reacts to the environment and can think and feel. I deliberately avoid defining this consciousness as soul, psyche, mind, feeling, sub consciousness, individuality, or even the body soul. For me the small word "I" summarizes all this (...).
>
> It is clear that merely learning and doing these *Gymnastik* exercises cannot lead to the attainment of full consciousness. How do we get closer to that? Simply by using all our spirit and feeling in bringing our body to be a responsive instrument for living. We see to it that our students do not learn an exercise; rather, the *Gymnastik* are a means by which we attempt to increase intelligence. When we breathe, we do not learn fixed exercises, rather, exercises are the means of our getting acquainted with the workings of our lungs, either through inducing or releasing holdings". (Gindler, 1995, s. 5-7)

Gjennom oppmerksomt nærvær og konsentrasjonsøvelser kan vi få tilgang til kroppens fulle potensial. Dette innebærer en integrering mellom det mentale, affektive og det kroppslige. Jeget, «The I», kan innlede erkjennelsesprosesser gjennom konsentrasjon og nærvær i forandringsprosesser som pågår i samspillet mellom kropp og sinn. Hensikten med arbeidet er å vekke kroppen og stimulere den kinestetiske sansen, så vi med en responderende kropp får tilgang til følelser og åndelig liv.

3.2.1. Vekke kroppen og få kontakt

Alle som kommer til KA, har forskjellige kropper. Dette blir respektert, og hver enkelt students unike bevegelsesspråk blir næret og støttet. I arven fra Gindler finnes det ingen idealkropp å arbeide etter, tvert imot får studentene selv utforske veien frem til hva som er best for dem med hensyn til struktur og bevegelse. Alle får rom til å arbeide med sine individuelle mentale og kroppslige utfordringer og ressurser. Arbeidstemaer blir gitt, og disse virker som verktøy for å vekke kroppen og komme i kontakt med den. Temaer som nærvær, pust, avspenning i relasjon til arbeid med tyngdekraften i kroppen og spenningsregulering, er alle sammenkoblet med hverandre, og arbeides med kontinuerlig. Når disse temaene utgår fra kroppslige erfaringer, kan de gi et rikt materiale for utvikling og opplevelse av den levde kropp.

3.2.2. Nærværstrening, *awareness-in-movement*

Gindler tilrettela en undervisning der elevene fikk utforske full oppmerksomhet om hvert eneste øyeblikk i sine bevegelser, *awareness-in-movement.* Vi kan si dette er en form for nærværstrening. Når vi er nærværende er vi nær-Væren. Vi er ikke bare oppmerksomt til stede, selv om oppmerksomheten er en forutsetning for nærværet. Nærværet vi taler om i Gindler-arbeidet er en mer total opplevelse av å være i kontakt med en levende *Væren*. Dette skjer gjennom kontakt med en levende kropp. Arbeidet kan gi elevene en nærhet med kroppen som gjør det mulig å oppleve at kroppen er levende (Johnson 1995, 3-14). Dette er for mange et eksistensielt anliggende.

Jeg tolker nærvær som en dynamisk flyt vi kan erfare, sanse og merke, men ikke begripe med tanken. Siden Descartes´ berømte «Jeg tenker, derfor er jeg til», har vi vært preget av en selvforståelse som innebærer at mennesket eksisterer i kraft av sine tanker. Fraspaltning av den kroppslige *Væren* ligger til grunn for det paradigmet som hele vår forskning og kultur hviler på. Gindler-arbeidet kan etter min mening sees som en protest mot denne spaltningen. I dansedidaktisk kontekst vil interessen være å overvinne denne spaltningen for så å danse med større «forbundet-helhet», være-nær-kroppen.

3.2.3. Pust

Pusten er subtilt relatert til alle bevegelser vi gjør. En sammendragning i pusten påvirker muskulaturen og bevegelsene våre, på samme måte som sammendragning i bevegelse og muskulatur påvirker pusten. Gindler oppdaget at når pusten ble holdt, førte det til usunne muskelspenninger i kroppen. For å kunne nå optimalt nivå av frie uanstrengte bevegelser måtte pusteaktiviteten frigjøres.

Hos barn og dyr fordypes pusten via bevegelse. Hos voksne derimot er ofte relasjonen mellom pust og bevegelse avbrutt, fordi fysiske, åndelige og mentale prosesser ikke ledsages av et bevisst årvåkent nærvær. I Gindler-tradisjonen med KA etablerer man et oppmerksomt nærvær til relasjonen mellom pust og bevegelse. Når studenten oppdager restriksjon i pusten i relasjon til en spent kroppsdel i bevegelse, vil ofte spenningsmønstrene begynne å forandre seg gjennom bevisst nærvær over lengre tid. Fordypning i arbeidet kan føre til at studenten opplever at bevegelse ikke forstyrrer pusten, men at den fordyper pusten. Å være holdt i pusten og muskulaturen tar mye

energi. Når restriksjonen i pusten og muskulaturen frigjøres, kan studenten få tilgang til mer krefter. Studenten blir ikke trett av å bevege seg, men får energi og orker mer fordi pust og bevegelse arbeider fritt sammen. Ofte når pusten blir friere, avtar også mental uklarhet og forvirring. Kroppen får 75/80 prosent av sin næring ved å puste inn oksygen. Uten frisk oksygen kan vi ikke leve. Får vi maksimalt utnyttet vår respirasjon, får vi maksimalt utnyttet den næringen oksygenet tilfører kroppen.

I KA legges det vekt på bevisstgjøring av fire faser i pusterytmen: 1. inn-pust 2. pause 3. ut-pust 4. pause. Viktigst er å utvikle en bevisst følelse av pausene. Ifølge Gindler bør pausen, hvilen, etter ut-pust ikke bli stum og livløs. Du skal heller ikke holde pusten under pausefasene. Opplevelsen av pausene er mer som en pause i musikken - en nødvendig forberedelse til neste steg. «It is wonderful to see how inhalation emerges from this living pause. There is an opening of the cells: the air enters easily and silently and we feel fresh and toned up". (Gindler, 1995, s. 10)

Når vi ikke tar pause, får ikke lungene åpnet seg optimalt. Puster vi usensitivt inn masse luft, kan ikke lungene ta imot all luften som pustes inn. Lungene blir da blåst opp, og en tetthet oppstår omkring brystbenet. Luften blir oppdemmet i de store bronkiene, og de små bronkiene blir presset og lukker seg. Dermed kan ikke luften entre lungene fritt, fordi de små lungevesiklene ikke har fått åpne seg, og det er disse som tilføres oksygen ved inn-pust. Samtidig skjer det ofte at vesiklene ikke får tømt seg ordentlig på ut-pust, før det raskt pumpes inn ny luft. Konsekvensen av dette blir nærmest en kollisjon av luft som vil inn og ut på samme tid. Denne luftmassen samles opp inne i lungene, og resultatet er en presset og hemmet følelse i brystet. Ifølge Gindler bør vi vente på åpningen av de små vesiklene, for da tillater vi at en pause inntrer fullt og helt. Når vesiklene er tomme, vil de selv automatisk trekke inn luft, derfor trenger vi ikke gjøre en aktiv handling for å puste inn. Forskjellen mellom å puste når lungene og vesiklene er åpne, og når vi presser inn luft uten pause, er stor. Det viser seg tydelig når vi beveger oss. Bevegelser utført med forsert pust vil ikke være like levende og organiske som bevegelser i samklang med en åpen og fri pust. Med åpne lunger vil kroppen kunne ha en mer elastisk og bevegelig kvalitet, og i arbeid med scenekunst blir uttrykket mer fritt og levende (Gindler, 1995, s. 9-11).

> For releasing people from constrictions, only those movements can be fruitful which are connected with conscious and spontaneous breathing or, to state it more specifically, with breathing which happens through open vessels. (Gindler, 1995, s. 11)

Praktisk innebærer dette i KA noen bevegelsesforsøk der det gis mulighet for å undersøke hvordan du puster. F.eks. spør læreren: «Hvordan opplever du din pust? Observer hvordan du puster inn og puster ut uten å forandre noe. Har du en pause mellom inn-pust og ut-pust? Holder du pusten når du beveger deg? Gi god tid til ut-pust og pause før du puster inn. Hva skjer da? osv.». Ut fra lærerens spørsmål undersøker eleven sin pust i relasjon til sine bevegelser, og kan da oppdage noe om sine pustevaner. Det blir også gitt spesifikke guidede pusteøvelser.

3.2.4. Avspenning

Å være avspent i kroppen er å ikke kollapse. Det er heller ikke å være avslappet, hvilket kan indikere noe i retning av å være slapp og litt sløv. Å være avspent betyr at vi har «tatt av oss spenningene». Med andre ord, spenningene har avtatt i kroppen, og vi har redusert spenningsnivået. Når musklene avspennes, er vi generelt mer våkne og responderende. Vi åpner våre sanser og har tilgang til pusten. Fra et våkent og avspent utgangspunkt, med skjerpede sanser, kan vi lettere lese situasjonene vi befinner oss i. Dette gir oss flere valgmuligheter innenfor vårt handlingsrom. Vi er helt enkelt mer «alerte» og sanselig våkne. Gindler forklarer det slik:

> For us relaxation is that condition in which we have the greatest capacity of reacting. It is stillness within us, a readiness to respond appropriately to any stimuli. This is the kind of relaxation we are seeking. It can be most readily reached through the experience of gravity. (Gindler, 1995, s. 13)

I KA arbeider man med regulering av spenningsnivået i kroppen for å oppnå avspenning og restitusjon. Pedagogen stiller spørsmål som gir retning og fokus for studentene. De retter sin oppmerksomhet til det området læreren peker mot og sanser og undersøker den delen av kroppen. Kroppen vekkes til live og får tre frem og bli følt gjennom et fokusert nærværsarbeid.

3.2.5. Når du lar tyngdekraften virke

Gindler har et godt eksempel på avspenning og hvordan *gi sin vekt til underlaget*. Beduiner som lever som nomader i ørkenen og må vandre store strekk av gangen, stopper opp etter flere timers uavbrutt gange, og legger seg ned i sanden i ti minutter. De ligger

helt stille og lar kroppens vekt synke ned i sanden. I disse ti minuttene regenererer de seg selv, slik at de kan stå opp og gå i flere timer til etter pausen. Dette er et eksempel på hvordan disse nomadene utøver *grounding*, kontakt med jorden og underlaget gjennom å gi etter for kroppens vekt.

> It is gravity which our limbs must learn to feel and understand. Indeed, every cell in us must once again become able to respond to gravity (…). When we attempt to feel the weight everywhere in the body, even in the head, we get into a state where nature takes over the work for us. (Gindler, 1995, s. 13)

When nature takes over the work for us, er når kroppens vekt synker ned i gulvet og spenninger i kroppen frigjøres. Idet vi tillater kroppens vekt «å gi etter for sin egen vekt», gir det oss også en mulighet til å sanse og motta støtten underlaget gir oss. Når kroppen begynner å ha tillit til støtten, er den klar for å gi etter i muskulaturen. Når dette inntreffer, begynner kroppen å selv-regulere seg, «den faller på plass og finner sitt organiske sted å være». Dette høres enkelt ut, men for noen kan dette være en stor utfordring. Innbakt i denne prosessen ligger det en akt av overgivelse, «du gir kroppen over til støtten fra jorden/underlaget». Studenten må gi slipp på mental kontroll og la kroppen få regulere seg selv via støtten den mottar. Egentlig kan vi si at den kognitive tanken om den rette struktur eller hvordan kroppen skal bære seg selv, må gi slipp for at kroppen skal få si noe om hvordan den vil ha det. Årsaken til våre spenninger og holdninger kan være meget komplekse. Naturlig nok kan ikke mange bare legge seg ned og slippe alt på direkten. Vi er sammensatt av ulike mønstre som sitter i kroppen og bygger på våre vaner, overlevelsesstrategier, identiteter og våre disposisjoner. For studenten kan det være et langsiktig arbeid «å la kroppen legge seg ut», som betyr at kroppen gir sin vekt til underlaget og vevet (muskler, bindevev osv.) får mulighet til å bre seg ut. Hvert skritt i denne læringsprosessen trenger god tid for integrering.

I dansen finnes et enkelt uttrykk: «Du må gå ned for å komme opp». For å hoppe høyt ligger det mye arbeid omkring bevisstgjøring av forberedelsen. Kan du med smidighet gi all vekt av kroppen inn i frasparket, er det mulig å generere full kraft for å skyve fra og hoppe opp i luften. En kropp som holder sin vekt opp og vekk fra gulvet, som mange gjør fordi de har mye spenninger i kroppen, kan ikke gi sin vekt inn i frasparket. Pga. spenninger vil de ha mindre spenst, som fører til et stummere og mindre elastisk hopp. Det er fra gulvet danserne hele tiden henter sin støtte, som de bærer med seg ut i rommet. Bevegelsen må gå inn og ned for å kunne gå opp og ut. Eksempel: En klassisk

danser gjør en pliée for å hente opp kraft fra underlaget. Fra denne støtten kan danseren skyve seg fra gulvet og gå opp på tå, for så å vikle ut et ben høyt opp i luften. Når bevegelsen har gått helt til slutten av sin forlengelse, trenger danseren en ny innhenting, nemlig å hente ny kraft og støtte fra gulvet. Dette går i sykler og optimalt i samsvar med pusten, og gjentar seg hele tiden mens danseren arbeider. Hvor mye støtte danseren kan få ut av gulvet, avhenger av hans/hennes evne til å gi sin vekt ned i gulvet. Dette gjelder også for andre kroppslige praksiser og generelt i våre liv i bevegelse. Ofte tror dansere at det er hard trening og muskelstyrke alene som bringer dem høyt opp i luften, at de trenger styrke, men evnen til å spenne av og gi seg hen til underlaget er vel så viktig for få full uttelling i forlengelser og hopp.

> As for standing - real standing - we must feel how we give our weight, pound for pound, onto the earth, and how in doing so the feet become steadily lighter. Here is a paradox: the more weighty we become the lighter we become and the quieter we become. (Gindler, 1995, s. 13)

Et uttrykk som er mye brukt er *grounding*, nå norsk *jording*. Det har å gjøre med hvor mye du kan gi av din vekt til underlaget. Fysiske oppgaver som trenger balanse mellom kraft som går ned i gulvet og kraft som strekker seg opp mot taket, som i hopp, balanseøvelser og piruetter, forutsetter at studentene har evnen til å gi etter for sin vekt, derfor er jording essensielt for å kunne utføre balanseøvelser i dans og sport.

Følelser kan komme opp bare av det å gi sin vekt til underlaget. Vi trenger å være trygge for å kunne våge å gi slipp på fysisk og psykisk materiale.

> Vi orienterer oss i forhold til tyngdekraften. Når kroppen av en eller annen grunn blir fjern og stiv, blir den mindre sensitiv. Avpassingen av bevegelser blir dårligere og bevegelsene mer kantet. Personen kjenner ikke seg selv så godt. (Bunkan, 2008, s. 295)

> I arbeidet med å utvikle eller gjenvinne kroppsbevisstheten er det derfor vesentlig å arbeide med følsomheten for tyngdekraften. (Ibid, 1996, s. 290)

For å opparbeide kontakt med seg selv og sin kropp i bevegelse, kreves det oppøvelse av en følsomhet for tyngdekraften. Dette vil kunne gi en mykere og mer fleksibel bevegelsesutfoldelse. En dansers tilstedeværelse er avhengig av jording. I KA ligger det i arbeidets natur at man etter en leksjon oppnår dette. En KA-lærer kan også gi direkte øvelser med henblikk på å oppnå jording, men som regel ligger det der som en underforstått hensikt gjennom arbeidets gang. For begrepet jording har vi også noen folkelige uttrykk, å være jordnær og å ha begge bena på jorda, som betegner evnen til å være nær jorden og ha vekten godt forankret ned i begge ben. Du har en klar og direkte

kroppslig relasjon til det jordiske liv. Det er ofte også knyttet til å være konkret og pragmatisk. I KA handler det om å komme til saken: - hva er det som helt konkret pågår i kroppen akkurat nå?

3.2.6. Spenningsregulering

Når arbeid med pust, avspenning og tyngdekraft pågår i KA, begynner også en bevisstgjørende prosess med henblikk på regulering av spenningsnivået i kroppen. Studenten praktiserer for eksempel avspenning ved å la vekten synke ned i underlaget eller arbeider med pusteforsøk og oppdager områder i kroppen med lavt eller høyt spenningsnivå. Under arbeidets gang med veiledning fra en lærer blir studenten gjort oppmerksom på hvordan spenningstilstanden er i kroppen. I bevegelsesforsøkene blir studenten invitert til å hente ut informasjon fra egne opplevelser av kroppen i bevegelse, for å bevisstgjøre spenningsmønstre. Studentene blir oppmerksomme på uhensiktsmessig spenninger, og over tid vil kroppen begynne å orientere seg mot bedre alternativer. Med nyervervet informasjon kan de begynne å utforske og prøve ut nye strategier, bevegelser og uttrykk. Dette gir nye valgmuligheter som utvider deres bevegelsesrepertoar. Kroppen får med andre ord en sjanse til å tre ut av «dårlige» vaner for å prøve noe nytt. Hadde ikke kroppen selv oppdaget uvanen, hadde studenten ikke fått en bevisst mulighet til å foreta et nytt valg eller bevisst beholde det gamle. Bevisstgjøring gir valgfrihet.

De fleste mennesker er ikke bevisste på hvordan de bruker sin muskelspenning og opererer omtrent medium spent hele tiden. Når vi konstant er medium spent, kan vi hverken spenne musklene helt av eller mobilisere full spenning og kraft i muskulaturen. Heller ikke er det mulig å bevisst regulere riktig tilmålt spenningsnivå til den oppgaven vi skal utføre. Musklene er ikke tilgjengelige for oss når de ikke kan spenne av, de er «opptatt» med å holde seg selv sammendratt. Musklene arbeider ikke helhetlig når kroppen skal bevege seg fremover i rommet. Noen muskler er adskilt fra bevegelsesoppgaven, fordi de holder bevegelsens flyt tilbake gjennom å være frosset og ubevegelige.

> Healthy tension is for us in the greatest contrast to constricting. We gladly give ourselves work-out, but we do not wish to wear ourselves out - and that is where the difference lies. In reality, whoever is truly able to relax is also capable of healthy tension. This we perceive as the beautiful changeability of energies that react to every stimulus, increasing and diminishing as required. Above all, it includes

> the strong feeling of inner strength, of effortlessness in accomplishment - in short, a heightened *joie de vivre*. Healthy tension as we understand it is the possibility of overcoming the greatest obstacles with the greatest ease through the power of heightened breathing. (Gindler, 1995, s. 14)

Gindler nevner her *constriction.* Hun mener at spenninger i kroppen, der musklene er sammendratt, kan hindre vår bevegelsesutfoldelse. I KA bruker Summers begrepet *frozen tension*. Spenninger i kroppen som er blitt så rigide at du nesten kan snakke om at de er fastlåste, og som skyldes kroniske spenninger som kan ha sittet lenge i kroppen.

Når noen er avspent i handling, vil de som Gindler sier, ha en evne til å være fleksible i bruken av sin energi og hvordan de reagerer på stimuli. Her er vi tilbake til Summers´ drøm om danseren som utførte en pliée med letthet og anpasset bruken av spenninger til det som var krevet i akkurat denne bevegelsen. Store utfordringer kan overkommes med letthet når kroppen og pusten er tilgjengelige for mange bevegelsesvalg. F.eks. hvis du har dansere med spente skuldre eller spent bekken, vil disse spenningene begrense dansernes bevegelsesmuligheter. De vil mangle evnen til fin artikulering. Har en danser «frosne» spenninger i skuldrene, vil du se en «holdt posisjon eller form» inne i alle bevegelsene danseren utfører. En avspent danser kan gå fullt inn i en form, slippe den og skape en ny. Dans og bevegelse er et mylder av forandringer. Bevegelse er å hele tiden være i forandringsprosesser. En bevegelse fødes, ebber ut og dør, en ny følger. Avspente utøvere kan følge denne syklusen nærmere innpå, fordi de mestrer å starte fra null.

KA er en form for omskolering gjennom å introdusere kroppen til en ny bruk av spenning. Du starter en prosess med å omregulere spenningsnivået i kroppen. Carola Speads, elev av Gindler, kalte som sagt denne prosessen for *Physical Re-education*. Vi kan også snakke om *movement repatterning*, som kan oversettes til *forandring av dine bevegelsesmønstre*. I Norge brukes benevnelsen *spenningsregulering* for tradisjonen som videreformidler Gindlers arbeid.

3.2.7. Ballarbeidet – *the ballwork*

Spenningsregulering og endring av strukturelle forhold i kroppen står sentralt i KA. Denne endringsstrategien skjer fra et innenfra-perspektiv og kan kun finne sted ved først å etablere en kontakt med kroppen. Summers´ bidrag til «nettverkskunnskapen», arven etter Gindler, var å inkorporere ballen som sitt viktigste verktøy. Hun la til bruken av ulike typer baller i mange forskjellige størrelser. Der ballen hos Gindler kun ble brukt som en

støttefunksjon for hodet og andre kroppsdeler, tok Summers det videre og utviklet en muskelfrigjørende metode med bruk av baller for alle kroppens deler. Denne tilnærmingen handler ikke om en instrumentell undervisningsprosedyre der kroppen gjøres til objekt. Verktøy tas i bruk for å erfare anatomien i kroppen. Fokuset er ikke kunnskap *om* musklene, men det å «*være-i*» musklene, sanse og oppleve dem, der en ball brukes som hjelpemiddel. En presentasjon av en hel KA-leksjon oppsummeres i kapittel 14.1, der gis det en nøye gjennomgang av hvordan ballarbeidet gjøres i praksis.
Med vekten av en kroppsdel hvilende på ballen og med langsomme trygge bevegelser kan eleven utforske kroppsdelens bevegelsesmuligheter. Ballen isolerer fornemmelser i individuelle områder fra resten av kroppen, hvilket gjør det mulig for studenten å oppleve hver enkelt kroppsdel separat. Ballen gir støtte, er en psykologisk hjelp for å høyne konsentrasjonen og gi et punkt å fokusere på. Dette støtter studentens nærvær i kroppen, og åpner en prosess for å avdekke hva kroppen bærer på av informasjon, psykisk som fysisk. Fordi ballen er rund, gir den mulighet for bevegelse i mange retninger, samtidig som kroppsdelen får støtte.

Når kroppen beveger seg langsomt på ballen, gir vekten av kroppen mot ballen et trykk inn i muskulaturen. Det at muskelen strekker seg samtidig som den får et langsomt trykk, muliggjør frigjøring av spenninger i muskulaturen. Studenten er fullt til stede og kan observere og selv regulere prosessen; på denne måten unngår man å manipulere kroppen.

Liggende på gulvet med to baller under kroppen og noen ganger flere, blir kroppen frigjort fra tyngdekraften slik den vanligvis faller gjennom kroppen. Kroppen får mulighet til å plassere seg i helt nye posisjoner, som eleven ikke har noen tidligere bilder eller referanser til. Det hadde vært umulig for kroppen å plassere seg i denne posisjonen hvis det ikke var for ballene plassert under kroppen. Dette blir da et hjelpemiddel for kroppen til å overkomme gamle strukturelle vaner, siden den nye posisjonen inviterer til nye bevegelser (Powell, 1985, s. 199-200).

> The balls can also provide a direct link to integrative body-mind experiences and processes. They achieve this by helping detect specific body-mind connections, such as tensions related to psychological stress and learned habitual holding patterns, or the suppression of emotional responses.
>
> The rubber ball system helps individuals discover these benefits and integrate body-mind experiences and process in three ways: It (1) facilitates proprioceptive communication; (2) fosters movement ease, flexibility and mobility; and (3) helps students experience the interrelationship of the overall bodysystems. (Green, 1992, s. 62)

Elaine Summers utvikler Kinetic Awareness

Gjennom utforskning og kroppsliggjøring av dansernes *body-mind connection*, kan danserne få en mulighet til å henvende seg til alle kroppssystemene. For dansere er det viktig å ha tilgang til hele sitt bevegelsesrepertoar for å kunne mestre subtile kvaliteter og detaljert bevegelsesartikulasjon. Vanlige mennesker inkludert dansere er ikke alltid bevisst de små bevegelser som er involvert i holdningsstrukturer og fremdriften i bevegelser. Denne viten trenger de tilgang til for å kunne endre gamle vaner eller for å utvikle nye ferdigheter. Mange bevegelser er blitt automatiske eller «glemt». Summers presiserer de samme premissene for arbeidsmålet i KA som Mabel Todd stadfestet i boken *The Thinking Body*:

> It is possible to bring the organic impression and resulting movements into consciousness and thus to control the adjustments (…). The ability to improve the pattern of support and movement for the reduction of mechanical stresses comes not through the development of power and bulk in individual muscles, but from the study and appreciation of the human body as a weight-bearing and weight–moving structure. (Todd, 1937, s. 55)

Innholdet i dette sitatet viser til noen retningslinjer for hvordan arbeide frem en *aligned body,* en balansert kropp. Ifølge Summers arbeider alle musklene likeverdig når skjelettet er balansert, det vil si når vekten faller naturlig gjennom kroppen på en måte som om man hadde balanserte byggeklosser oppå hverandre. Ved ubalanse i kroppen f.eks. i pronerte ben, vil noen muskler være overspente og ofte kronisk spente og andre muskler underspente. Når kroppen er ubalansert, vil noen kroppsdeler trekke kroppens vekt bort fra den balanserte strukturen. «En av byggeklossene ligger skjevt og ustabilt, og påvirker resten av stabelen så den begynner å vakle». Gjennom arbeid med ballene kan en student få mulighet til frigjøre og regulere de overspente muskler (de overstimulerte), og videre stimulere de underspente (de understimulerte muskler) til å arbeide mer. Dette er en pågående prosess gjennom hele livet, hver dag kan vi balansere kroppen på nytt, fordi alt i kroppen er i stadig bevegelse og prosess. Kroppen er ingen konstant masse, men en levende organisme som regulerer seg hele tiden.

Først og fremst ble KA utviklet som en release-basert teknikk for dansere. Gjennom kontakt med kroppen kunne de lære om dens funksjon, danse med mindre smerte, oppnå bedre alignment og utforske et verktøy for å skape eget bevegelsesmaterial. Dette fra et mer holistisk perspektiv enn tidligere tradisjonell naturvitenskaplig fokus på kroppen. Mye av drivkraften i dette innovative arbeidet var for Summers, som for Gindler, ønsket

om å lindre og helbrede sin egen fysiske tilstand. Summers´ personlige utforskende arbeid genererte erfaringer og kunnskap som ble del av utviklingen av KA-arbeidet.

3.2.8. De fem målfasene i Kinetic Awareness

Summers utviklet et introduksjonskurs på 12-15 leksjoner. Hun ga også en *KA-danceclass* du kunne delta i om hun mente du var moden nok. Mange dansere måtte ta grunnkurset og andre kurs i flere år før de fikk begynne i danseklassen. Dette fordi hun ønsket at kroppen skulle være rimelig balansert for å unngå skader, og at eleven hadde nådd et visst nivå av awareness, modning og refleksjonsevne. Dette var helt uavhengig av ferdighetsnivået innen tradisjonell danseteknikk. Hun satte opp fem overordnende målfaser for utviklingen av en KA-danser. Hun mente at en danser som er årvåken og oppmerksomt til stede i sin utøvelse av dans, utvikler sin «kinestetiske intelligens». Her er hennes fem faser for utviklingen av denne:

1. The student learns to become aware of each part of the body and is able to articulate it. To move each body part by itself in all the directions it can go, as slowly as possible and with as little tension as possible.

2. The student can now articulate freely more than one part of the body at a time, slowly and without unnecessary tension. Students sense the constant activity of the body's all-over system, such as the circulatory, respiratory, endocrine, and nervous system, and how they interrelate. Slow movement using all the parts of the body simultaneously with minimum tension is practised.

3. The student uses what was learned in phase 1 and 2 and now explores moving at different speeds, while still remaining aware and without unnecessary tension.

4. The student now learns to change tension levels at will through the entire scale from minimum to maximum tension, while maintaining the awareness and skills gained in phases 1, 2 and 3.

5. Movement through space and interaction with others are added. The student´s concentration and awareness of movement articulation, tension level, and speed are fully developed and can be maintained in performance, if desired.

(Saltonstall, 1988, s. 30).

Disse fasene ligger som overordnede retningslinjer, og er det eneste nedskrevne didaktiske verktøy Summers etterlater seg. Videreutvikling av en didaktikk for KA starter på mange måter herfra.

Som jeg ser det, representerer de fem målfasene ført og fremst læringsmålene for arbeidet. En KA-lærer forholder seg til målfasene, og de styrer hvilket innhold klassen får,

men beskriver ikke arbeidsmetodene for å komme frem til målene. Fasene gir en retning og en struktur for utvikling av en bevegelseskunstner, en dyktig *beveger*. Målet er å være i kontakt med hele kroppen når du er en utøvende danser, å evne å være en dynamisk og kreativ bevegelseskunstner som kan ta kinestetiske valg, og som tar impulser fra intellektet, kroppslige sansefornemmelser og emosjoner. Fasene kan være et veiledende perspektiv, og antyde hvordan de kan overføres til andre danseteknikker. Hvordan mestre de fem fasene innenfor den danseteknikken studentene praktiserer?

På nybegynnernivå arbeider studentene nesten bare med henblikk på fase en og to. Videre på et mer avansert nivå veksles det mellom alle fasene. Her vil man finne store forskjeller mellom ulike lærere, men det er ganske vanlig å være litt innom alle fasene i løpet av en klasse eller et kurs. Hovedhensikten med fasene er å utvikle bevegelseskunnskap, men mange dansere bruker fase en og to som sin daglige praksis for å vekke opp kroppen og gi oppmerksomhet og lindring til sine «vondter». En form for daglig pleie av «kroppslige irritasjoner», noe en profesjonell danser kan ha mange av. Fase en og to er også virkningsfulle som forberedelse til danseteknikk-leksjoner, forberedelsesrituale før forestilling, avspenning, lindring og restitusjon av småskader. De kan også åpne for kreative bevegelsesprosesser.

For at studenten skal nå Summers fem målfaser (læringsmålene) vil KA- pedagogen ta i bruk arbeidsmetoder (utdypes i kapittel 4 og 14), som er de arbeidsformer man anvender i undervisningen. Studentene skal lære et innhold som i KA er: awareness og sansearbeid, pust, jording, benplassering, bevegelsesartikulasjon, fokusering, tillit, vekke opp bevegelsesintelligensen, selvreguleringsprosess, bevisstgjøring, praktisere «ikke-bedømming» (Torgersen, 2010, s. 32-34).

Det overordnede mål for avhandlingen er å undersøke de arbeidsformer som best fører til disse læringsmålene. Først med en forskningsbasert forståelse av sammenhengen mellom undervisning og læringsutbytte i en prosess av læringsfaser, kan man snakke om en egentlig didaktikk for KA.

3.3. Oppsummering

Jeg har diskutert KA som en tilnærming innen samtidsdans der dansestudentene kan erfare en nær relasjon til egen kropp. Gjennom selvobservasjon og kroppssansing kan de

erverve bevegelseskunnskap og selvforståelse. Kapittelet har presentert Summers' kunstnerskap som innfallsport til bevegelsesarbeidet KA. For å oppsummere og binde sammen flere tråder kan vi se at både dansekunsten og dansedidaktikken går igjennom et paradigmeskifte, med noen fellesnevnere: et opprør mot gitte regler, estetiske former og instrumentelle undervisningsprosedyrer. Det åpnes et førsteperson-perspektiv i skapende og undersøkende prosesser. Kroppens erfaringer blir sett som en kunnskapsressurs i læringsprosesser og kilde til eget komposisjonsmateriale i dansekunsten. Vi kan også se et *personalized learning community* både innen dansekunsten og innen selvstendige pedagogiske retninger som revolterer mot gamle dogmer og instrumentelle systemer.

Likevel utelukker ikke det ene perspektivet det andre; i balletten er de snarere komplementære. Jeg har redegjort for sentrale arbeidsprinsipper i KA. Disse arbeidsmetoder har ifølge filosofen og Feldenkrais-pedagogen Thomas Hanna (1995, s. 346) to distinkte «talenter». Under arbeidets gang kan vi være i to ulike persepsjonsprosesser samtidig. Vi kan sanse våre individuelle bevegelsesfunksjoner fra et førsteperson-perspektiv, samtidig kan vi sanse eksterne strukturer og objektive situasjoner via et tredjeperson-perspektiv. Disse former for «sanse-utdannelser», kan frembringe *self-awareness*, selvregulering og kontroll, og invitere til aktive prosesser der frihet, ansvar og selvstendige valg er sentrale tema.

Summers tilhører den andre generasjon av somatiske praktikere. Hun videreutvikler fagfeltet i møte med dansefeltet. Hun skaper en synergi der hun integrerer begge disiplinene, dans og somatiske bevegelsesstudier, begge legger vekt på førsteperson-perspektivet for å utvide vår forståelse av kroppen og dens uttrykk. I Summers´ arbeid kan vi se en integrering av begge disiplinene som gjør arbeidet til ett, en form for somatisk release-basert danseteknikk.

> Historically, dance pedagogy focused on class structure and teaching dance vocabulary. With the introduction of somatic practices, dance training shifted to incorporate an emphasis on the process of self-exploration of one´s anatomical capabilities and an acknowledgement of the nervous system as critical components for change (…).
>
> Both somatic education and motor behavior have influenced dancer´s training and education. Teachers and dancers now recognize that the physical facility of the dancers is certainly crucial, but how the brain and the body speak to each other is essential to the dancer´s capacity for movement and the ability to learn new movement patterns. (Krasnow & Wilmerding, 2015, s. 10)

Eddy (2009, s. 22) skriver at hun fortsatt er overrasket over at ikke flere interesserer seg for somatiske studier. I boken *The Body Has a Mind of Its Own* (2008) viser forfatterne Blakeslee & Blakeslee hvordan *movement awareness*-arbeid styrker utøveres kroppslige forståelse av deres kroppslige skjema, deres sanse- og motoriske kapasitet og bevegelsesplanlegging. Manglene på forskning på dette feltet har kanskje å gjøre med at arbeidet krever en praktisk dimensjon og et førsteperson-perspektiv, hvilket kan bety at forskeren må legge seg ned på gulvet og møysommelig undersøke noe i sin egen kropp, eller observere andre gjøre det. Fortsatt er kanskje dette en fremmed forskningspraksis for akademia?

4. Min undervisning av KA

KA er basert på oppdagende læring, og har så langt bestått av praktiske øvelser som fremmer elevens evne til å utforske, oppdage, erfare, søke mening m.m. Ønsket er å utvikle en kontakt med og bevisstgjøring av kroppen i bevegelse (Torgersen, 2010, s. 32-34).

4.1. Arbeidsmetoder i KA

Slik jeg tolker KA, har arbeidet sin forankring i pragmatismen med vekt på humanistisk psykologi og eksistensialisme, og dette avspeiles i de arbeidsmetodene/øvelsene som pågår.

> Vi kan si at metoder er handlingsredskaper og fremgangsmåter lærere bruker i sitt arbeid med å legge forholdene til rette for elevens deltagelse, forståelse og læring. (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 98)

KA er basert på oppdagende læring, der selvrealiseringsaspektet står sentralt. Studentene bygger kunnen gjennom subjektive bevegelseserfaringer. Hensikten med de aktivitetene som tas i bruk er å fremme vekst gjennom en helhetlig av kognitiv, motorisk og affektiv prosess.

Pedagogen har en veiledende rolle og foreslår temaer som studentene kan utforske. Et tema kan være en kroppsdel som f.eks. nakken. Målet for undervisningen kan da være at studentene undersøker sin nakke, lærer anatomi om denne kroppsdelen og kan bruke informasjon som de lærer og opplever i arbeid med bevegelse og teknikk i egen disiplin. For å oppnå det iverksetter pedagogen ulike arbeidsaktiviteter.

Som jeg oppfatter KA-arbeidet, inneholder det seks hovedøvelser som utføres av studentene. De seks er:

1. Kroppsmeditasjon
2. Langsomme bevegelser
3. Anatomi, studere teoretisk og praktisk
4. Ballarbeidet, muskelfrigjørende arbeid
5. Bevegelse og kreativitet
6. Samtale og deling

Andre øvelser som kan tas i bruk:

- Pusteøvelser
- Berøringsarbeid
- Passiv og aktiv assistert bevegelse
- Palpering (Definere f.eks. skjelett-deler, muskler, organer m.m. på andres og egen kropp med berøringsteknikker)
- Massasje

De sistnevnte arbeidsmetodene, er en del av de foregående seks øvelsene. Eksempelvis vil pusteøvelser være del av kroppsmeditasjon og langsomme bevegelser, berøringsarbeid og passiv og aktiv assistert bevegelse kan være del av langsomme bevegelser og bevegelse og kreativitet. Palpering er en del av praktisk anatomi, og massasje kan være en aktivitet både i kroppsmeditasjon, langsomme bevegelser, bevegelse og kreativitet og som integrering.

4.2. Strukturering av en KA-leksjon

For å forme en struktur på leksjonene starter jeg med kroppsmeditasjon og følger rekkefølgen av de seks øvelsene frem til refleksjon og samtale og deling. For å skape en forutsigbar arbeidsrytme for studentene i prosjektet mener jeg det kan være fornuftig å etablere denne sekvensielle strukturen. Rammen rundt arbeidet blir da tydelig og gir den trygghet studentene trenger for å tilnærme seg materialet som skal undersøkes. Studentene kan få tilstrekkelig med utfordringer ved at hver leksjon vil gi ny informasjon om kroppen, siden de utforsker nytt kroppslig territorium under hver arbeidsøkt.

Tidligere har det ikke vært skrevet noe om hvordan du skal organisere en klasse eller bygge den opp didaktisk. Jeg starter derfor med å skissere en struktur. Dette er ikke eksplisitt blitt gjort før. Skissen følger en rekkefølge jeg har observert Summers og andre pedagoger anvende i sin undervisning.

1. *Inventory* – kroppsmeditasjon
2. *Slow movement and anatomy* – langsomme bevegelser og anatomi
3. *Ballwork, movement and creative skills* – ballarbeid, bevegelseskreativitet og uttrykk

4. *Sharing* – samtale og deling

Her har jeg slått sammen til én øvelse det som Summers delte i to, nemlig først *ballwork* og så *movement and creative skills*.

Når strukturen er etablert, kan jeg variere denne grunnstrukturen for å skape variasjon, eller gi mer tid til én aktivitet og kutte ut en annen. F.eks. om arbeidet har pågått gjennom lengre tid, kan pedagogen velge å starte med refleksjon og samtale for å oppsummere prosessen eller for å ta fatt i uoppklarte spørsmål og konflikter som ligger og murrer i gruppen.

Summers utviklet de fem målfasene (kapittel 3.2.8) for studentenes utvikling fra å bevege seg langsomt og ha *awareness* på bare en kroppsdel, til å være tilstede i hele kroppen, alle kroppsdelene, og kroppssystemene inkludert, altså til å ha en velutviklet bevegelsesartikulasjon. Samtidig skal de kunne regulere muskelspenning og fart og være i kommunikasjon med andre dansere på scenen under forestillingsarbeid. Fasene kan vi se som læringsmål for undervisningen.

Undervisningen i KA legger til rette for at studentene opplever og undersøker sin kropp fra et førsteperson-perspektiv, og de bygger kunnskap på grunnlag av erfaringer av dette. KA-arbeidet er prosessorientert og legger stor vekt på selvaktualisering av kunnskapen. F.eks. kan eleven gjøre anatomikunnskaper til sine egne gjennom opplevelse og erfaring av anatomi i sin egen kropp, også kalt *experiential anatomy*. KA gir et frirom for kreativitet og tilnærminger på tvers av etablerte tradisjoner og modeller. Det vil innebære at vekten på «riktige» svar eller løsninger tones ned til fordel for subjektive erfaringer, samt innovative og utradisjonelle innspill. Didaktikkforskere som Stenhouse (1975) og Eisner (1985) hevder at det til en viss grad er umulig på forhånd å definere mål for et didaktisk arbeid. De mener mål bør utvikles underveis i arbeids- og læringsprosessen. Dette kjennetegner læringsprosessen i KA og andre estetiske fag.

Relasjonen mellom KA-pedagogen og studentene vektlegger det emosjonelle, og dyptgripende opplevelser dem imellom får plass i undervisningen. I KA må f.eks. pedagogen gå inn i uforutsigbare og eksistensielle møter med studentene. Studentenes emosjonelle opplevelse av lærestoffet er en viktig del av læringsprosessen. Den verbale og kroppslige dialogen er sentral i undervisning av KA og det legges vekt på et tydelig jeg-du-forhold mellom pedagog og elev. Innholdet i dialogen er avgjørende, slik at innholdet

i samtalen og den kroppslige dialogen får verdi som lærestoff og kan ha like stor om ikke større betydning enn lærebokfremstillinger. I avhandlingen vil jeg bruke begrepet relasjonell empatisk didaktikk, en didaktikk tuftet på en sanselig kroppslig dialog mellom pedagog og student som pågår i KA. Denne dialogen baserer seg på det jeg her har gjort rede for, samt på *kinestetisk empati* og *kinetic inter-attunement* i undervisningen. (Disse begrepene utdypes i 6.3.1)

4.3. Et kritisk blikk på «Kinetic Awareness arbeidet»

Summers var først og fremst en dansekunster og kreativ sjel, og KA ble til gjennom hennes kunstneriske prosess. De første generasjonene av KA-pedagoger lærte å undervise KA-arbeidet mens det var under utvikling. Summers skrev aldri selv noe om sitt didaktiske arbeid. Praktisk har KA-pedagogene sett hvordan hun gjennomførte undervisningen, men hun har delt lite om hvordan hun planla, og kritisk analyserte undervisningen. For meg så mangler det derfor en utviklet didaktikk med et metaperspektiv på undervisningsarbeidet og læringsprosessene i KA.

Ingen forskning er gjort på KA, så vi vet lite om arbeidets effekt og hva studentene opplever og lærer av arbeidet. Vi har ingen forskningsbasert kunnskap om hvilken mening arbeidet gir dansestudenter eller mennesker generelt.

Den tette relasjonen mellom pedagog og student i KA, kan tydeliggjøre studenten som person, men kan også gjøre det utfordrende for studenten å markere sin selvstendighet og uavhengighet. Studenten eksponerer sin kropp for pedagogens blikk liggende på gulvet store deler av leksjonen, noe som kan føre til en regresjonsprosess med sterke projeksjoner på pedagogen som kan gjøre studenten sårbar. Arbeidet kan skape et avhengighetsforhold til pedagogen. Likeverdighetsprinsippet mellom pedagog og student blir vanskelig å praktisere når pedagogen er den som ser og følger studenten og ikke omvendt. Pedagogen får lett en maktposisjon.

KA streber ikke etter tydelig målbare resultater, med «rett» og «feil» svar, dette gjør noen studenter usikre. Studenter kan oppleve arbeidet som lite konkret og kan bli overveldet av sine kroppslige opplevelser. De klarer ikke å integrere dette i sin mer stringente dansetrening. Flere kan gå vill i all sanseinformasjonen og blir urolige av ikke å finne

tydelige fremskritt og en struktur i sin personlige prosess. Mange blir også utålmodige og ser ikke nytten av å ligge lenge på gulvet og «bare føle kroppen».

Litteratur om KA viser eksempler på hvordan utøvere kan frigjøre muskelspenninger og avdekke bevegelsesmønstre, men det er et behov for mer veiledning og verktøy for å bygge opp nye hensiktsmessige mønstre. Studenten må ennå på selvstendig vis finne de nye veiene selv, dette er kanskje arbeidets styrke og svakhet (Powell, 1985). Mangel på et estetisk fastlagt formuttrykk, idealbevegelser, gjør kanskje også KA uegnet som en selvstendig danseteknikk. Du kan bli profesjonell samtidsdanser ved bare å praktisere KA, men jeg tror ingen har oppnådd dette. De fleste praktiserer en eller flere teknikker/stiler, der KA kan representere en av dem (Torgersen, 2010).

4.4. Oppsummering

I dette kapittelet ble grunnstrukturen i KA-arbeidet presentert, slik at leseren skal få innblikk i hva studentene og jeg konkret arbeider med på KA-leksjonene. Dette er utgangspunktet for alle studentens førsteperson-erfaringer og opplevelser for å finne ut om arbeidet kan fremme utvikling av kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen. Det blir utgangspunktet for avhandlingens aksjonsforskningsprosjekt og generering av empirisk materiale. Grunnprinsippene for arbeidet ble presentert i kapittel 3.

Det er bl.a. for å imøtegå kritikken av det vage ved KA at jeg jeg i mitt ph.d. prosjekt vil bidra med skriftliggjøring, systematisering og teoretisering av KA og dansedidaktikk, samt generere gyldig kunnskap om hvilken betydning KA kan ha for dansestudenter og danseutdannelse generelt. Min undring og nysgjerrighet ligger i hvordan jeg gjennom strukturering og kritisk analyse av forholdet mellom undervisningen og studentenes læring vil kunne utarbeide en anvendelig didaktikk.

5. KA og noen sentrale fenomenologiske prinsipper

Hele forskningsprosjektet inntar en anti-positivistisk holdning og stiller seg i opposisjon til objektivismen, som tradisjonelt har søkt å eliminere det subjektive førsteperson-perspektivet fra vitenskapen. Allerede del 2 med somatiske bevegelsesstudier og KA-teori poengterer betydningen av førsteperson-perspektivet i eksperimentelle tilnærminger til bevisstgjøring av sanseprosesser. Slik sett har somatiske bevegelsesstudier mye til felles med fenomenologien.

I filosofien var det fenomenologien som først anerkjente kroppen som kilde til kunnskap, og til en kunnskap som bare kroppen kan gi oss. Med sitt «prinsippenes prinsipp» definerer Husserl (2004, s. 100,107/1982, s. 44,51) persepsjonen ikke bare som gyldig kilde til erkjennelse; i kraft av sin «kroppslige virkelighet» er persepsjonen også gyldig som den opprinnelige kilden til erkjennelse. Mens kroppen altså gir oss gyldig og opprinnelig kunnskap om den sansbare verdien i et direkte og uformidlet førsteperson-perspektiv, vil tanken på refleksivt vis snarere anlegge et tredjeperson-perspektiv, altså et distansert utenfra-perspektiv på verden. Det er det perspektivet som kjennetegner tradisjonell vitenskap, og som Merleau-Ponty kritiserer som «overblikkstanken». Fenomenologien undersøker hvordan våre «objektive sannheter» er grunnet på subjektivt-kroppslige erfaringer, altså på førsteperson-perspektivet.

Fenomenologien er ikke minst en metode til å bevisstgjøre oss om våre tatt-for-gittheter, og i det følgende vil jeg belyse enkelte deler av den fenomenologiske metode som jeg ser som den mest aktuelle for KA-didaktikken: foruten «førsteperson-perspektivet», også «fenomenologisk *epoché* og reduksjon», «til saken selv» og «livsverden». Fenomenologiens relevans for prosjektet som helhet blir som sagt drøftet også i avhandlingens avsluttende del.

5.1. Noen fenomenologiske begreper/prinsipper i KA

5.1.1. Førsteperson-perspektivet

Ifølge Zahavi (2003, s. 16) har fenomenologene gjennomgående fremhevet førsteperson-perspektivets viktighet. Førsteperson-perspektivet hviler her i avhandlingen på Merleau-

Pontys (1962) forståelse av den levde kroppens erfaringer i verden. Basen for å skape mening ligger i førsteperson-perspektivet, den intensjonelle kroppens utveksling med den sansbare verdenen. Kroppen forankrer subjektiviteten i verden og sikrer vår primære væren-i-verden. Verden fremtrer for vår kropp og oppleves først kroppslig. Verden er, om man vil, gitt oss som kroppslig erfaring.

Kroppslig erfaring kan ikke "bli sett" eller utledet fra et objektivt vitenskapelig ståsted, et tredjeperson-perspektiv:

> "Lived experience is irreducible and cannot be derived from the third-person perspective, which is characterized by an objective, scientific, and empirically based standpoint". (Varela & Shear, 2002, s. 1)

Dette får viktige konsekvenser for danseundervisningen. Mens tredjeperson-perspektivet på kroppen innebærer en tematisering og ofte også objektivering, er førsteperson-perspektivet i utgangspunktet implisitt eller før-tematisk. Det ligger en før-tematisk opplevelse i forkant, før opplevelsen kan tematiseres, reflekteres over og objektiveres. Det er den levde kropp som gir oss den grunnleggende opplevelsen, og den er ikke-tematisert.

I KA vil det pågå en fase der dansestudentene fokuserer på en kroppsdel. Noen ganger får kroppen berøring og trykk på ulike punkter ved bruk av gummiballer. Dette for å oppleve et begrenset område, en kroppsdel som da får komme i forgrunn som tematisert på en utematisert bakgrunn, og som gir en mulighet for en mer inngående opplevelse av akkurat denne kroppsdelen. Husserl kaller dette et lokalisert opplevet sansefelt. Dette er ikke en objektivering av kroppen der studenten går over i refleksjon og tematisering. Det er en tilstand av kroppslig bevissthet, der informasjon fremtrer i situasjonen, i det pågående øyeblikket. Fortsatt er studenten i en form for før-refleksiv selvopplevelsesfase og opplever kroppsdelen fra et førsteperson-perspektiv og kan rapportere direkte fra og i opplevelsen uten at den er fullt ut tematisert.

> Det bør her bemærkes, at kroppen er mederfart som fungerende krop (altså ikke som en blot ting) i alle tingslige erfaringer, og at den, når den selv er erfaret som ting, netop er erfaret dobbelt og samtidig som erfaret ting og som fungerende krop. (Husserl, 1973c, s. 57, i Zahavi, 2003, s. 58)

Med et kjent eksempel forklarer Husserl (1999, s. 24) hva han mener med det han kaller dobbelsansinger. Når høyre hånd berører den venstre, er hendene både berørt og berørende. Kroppen er da subjekt og objekt samtidig. Idet høyre hånd berører venstre, er høyre hånd det subjektet som berører, og den venstre objektet som blir berørt. Når

jeg kjenner min venstre hånd bli berørt, blir denne subjektet som opplever den høyre hånden som objekt. Dette er hva Husserl kaller *dobbelsansingen*, og Merleau-Ponty *sirkulariteten*, og begge begrepene betegner en kobling i forholdet mellom «det som berører», og «det som blir berørt».

Hvordan forske på den levde kropp som opplevende? Vil ikke all informasjon man som forsker får fra dansestudentenes kroppslige opplevelser, være tematisert? Og gjøres ikke kroppen da til et objekt? Hvordan kan den levde kropp tre frem i dette forskningsprosjektet? Normalt er danserens levde kropp til stede, men den er usynlig for seg selv. Gjennom dobbelsansingen kan kroppen bli synlig for seg selv. Husserl sier: *Es wird Leib, es empfindet*, som betyr «den blir kropp, den sanser». Dobbelsansingen innebærer at kroppen er subjekt og objekt samtidig.

Et av målene i KA er å sette danserne i stand til på tilsvarende vis å oppleve med kroppen (subjekt) og tematisere kroppen (objekt) samtidig. I en prosess der kroppen synliggjøres for seg selv på grunnlag av opplevelser med dobbelsansing, er det mulig å få frem informasjon fra studentenes levde kropper. Informasjonen fra den levde kropp kan dokumenteres gjennom at kroppen er opplevende/«fungerende» (*Leib*-legeme) og tematisert (*Körper*-kropp) samtidig.

5.1.2. Fenomenologisk epoché og reduksjonen

Et overordnet prosjekt innen fenomenologien er den reduktive bevegelse, som innebærer å søke tilbake til begynnelsen, til opprinnelsen av våre erkjennelser. Å redusere kommer av ordet *re-ducere* som betyr «å føre tilbake». I stedet for det ferdige objektive resultatet, er vi interessert i selve tilblivelsesprosessen og dens begynnelse. Ifølge Merleau-Ponty (1999, s. 68) består hele Husserls forskning og fenomenologien dypest sett i reduksjonen. Reduksjonen er fenomenologiens grunnleggende metode, som «leder tilbake» til verden slik den først manifesterer seg for oss. Til daglig forholder vi oss til de objektive ferdige resultatene av våre kategoriseringsprosesser og begrepsliggjøringer og tar kategorier og begreper for gitt, uten å kjenne til deres opprinnelse.

Husserl (2004, s. 115,170) opererer med to tekniske begreper: den fenomenologiske *epoché* og den fenomenologiske reduksjon. Både epoché og reduksjonen er nær forbundne elementer i en filosofisk refleksjon. De er faser i det samme metodiske

forsøket på å frigjøre oss fra våre tatt-for-gitt-heter. Der formålet med epoché er å suspendere våre for-dommer/for-forståelser om verden og dermed tillate oss å fokusere på hvordan verden viser seg for oss, skal reduksjonen hjelpe oss til å analysere de ulike intensjonelle innstillingene vi kan innta til verden (Gallagher & Zahavi, 2008, s. 25). Jeg vil her konsentrere meg om epoché, da den er mest relevant for mitt didaktiske forskningsarbeid.

I sine tekster stiller Husserl (2004, s. 115-116) spørsmålet: «Hvilken opprinnelse har vår erkjennelse?» I sin undersøkelse sier han at vi må begynne med å se bort fra alt det vi tar for gitt, det vi tror vi har erkjent. Vi må utøve epoché, som innebærer å sette parentes om «den teoretiske forutinntatthet» vitenskapen bygger på; og som vi også legger til grunn i hverdagen. I stedet for å la på forhånd vedtatte teorier bestemme våre erfaringer innebærer den fenomenologiske innstillingen at vi lar våre erfaringer bestemme våre teorier (Zahavi, 2003, s. 25). Epoché har til hensikt å føre oss tilbake til en uformidlet opplevelse av verden her-og-nå. Vi ønsker med epoché å frigjøre oss fra troen på den objektive verden, vår naturlige innstilling, der «vi er her» og «objektene er der, som transcendente», uavhengige av oss. I den naturlige innstillingen tar vi tingene for gitt.

Vi setter parentes om objektiviteten for å unngå å projisere våre kategorier over på verden, og i stedet la den «komme til oss». I denne forstand kan KA i seg selv betraktes som en *epoché* i praksis. Studentene blir invitert til å undersøke sin kropp i bevegelse gjennom sansing og en ikke-bedømmende holdning til det som oppstår i kroppen. Det de gjennom sin tidligere ballettutdannelse har lært om kroppen, forsøkes satt i parentes, slik at de kan dykke ned i sine egne opplevelser av kroppen og la informasjon komme fra kroppen til dem. Dette kan komme til uttrykk slik: Når en «beveger», en dansestudent, bevitner seg selv og er nærværende i sin bevegelse, «utvides» tilgangen til den tause kunnskapen/bevegelseskunnen. Et ikke- bedømmende nærvær har «ingen meninger» om bevegelsene, og kan derfor være en interessant kilde til informasjon. Denne tilstand av ikke-bedømmende åpenhet mot livsverdenen ligger nær opp til Husserls epoché. Den reduktive bevegelsen gjør det mulig for oss å undersøke våre ulike intensjonale innstillinger til verden, erindring, forventning, intuisjon, fantasi osv., og de ulike måtene verden da fremtrer på. Dansestudentene er lært opp til å oppleve sine bevegelser utenfra, som bevegelsesobjekter tilhørende den fysiske kroppen (*Körper*), mens KA kan lære dem å oppleve bevegelsene innenfra, som organiske uttrykk for deres egenkropp

(*Leib*). Sondringen mellom *Körper* og *Leib* er av avgjørende betydning i Husserls fenomenologi. Dette kan gi grunnlag for å utvikle bevegelseskunnskap fra et førsteperson-perspektiv.

For å kunne hente frem informasjon fra studentens opplevelser i den pågående læringsprosessen og for å utvikle deres bevegelseskunnen, ønsker jeg å trene opp studentenes nærværsevne som en form for epoché. Denne praksisen vil gjelde både for meg som lærer og for studentene. En ikke-bedømmende holdning fra pedagogen vil styrke trygghet og tillit, slik at studentene er villige til å dele sine førsteperson-opplevelser, som i dette prosjektet er viktig datamateriale.

Praktisering av oppmerksomt nærvær når kroppen er i bevegelse, er en tilnærming i tråd med metodene i Gendlins (1981) fokuseringstilnærming og ulike øvelser i *mindfulness*-tradisjoner (Kabat-Zinn, 1994, s. 4), hvor du skjerper din oppmerksomhet om *the felt sense* av kroppen, situasjoner, handlinger, bevegelser, og andre mennesker omkring med en ikke-dømmende holdning/tilnærming. Disse metodene kan også sees som ulike former for praktisering av epoché.

5.1.3. Det kroppslige skjemaet

Merleau-Ponty (1962, s. 113) sier: «Jeg holder kroppen i en udelt besittelse, og jeg kjenner posisjonen til hvert av mine lemmer gjennom *et kroppslig skjema* som omfatter alle». Med dette begrepet skisserer Merleau-Ponty et helhetlig syn på kroppen i bevegelse. Skjemaet er en integrering av alle kroppens lemmer hvor helheten går foran delene. Når kroppen handler i ulike situasjoner, handler den som udelt intensjonell helhet (utdypes i del 7).

Der et «kroppsbilde» representerer vår mer eller mindre bevisste idealbilde som vi forsøker å få vår egen kropp til å ligne, representerer det kroppslige skjemaet derimot representerer de kroppslige ferdigheter vi har tilegnet oss, en taus kunnskap[9]/bevegelseskunnen vi disponerer over i den konkrete situasjon (Stelter, 2002, s. 157). Det kroppslige skjemaet manifesteres således i dansestudentenes bevegelsesvaner og innlærte teknikk, som hele tiden utvikles i deres kroppslige

[9] Taus kunnskap er en erfaringsbasert kunnskap og viten man får i utøvelse av en aktivitet, et fag eller yrke og som ikke lar seg forklare med ord. Begrepet *tacit knowledge*/taus kunnskap ble presentert av vitenskapsmannen og filosofen Michael Polanyi i boken *The tacit dimension* i 1966. På norsk i 2000: *Den tause dimensjon. En introduksjon til taus kunnskap.*

læreprosesser. Dette er en implisitt kunnen som det er vanskelig å verbalisere, men dansestudentene aktiverer den ofte spontant i en danseleksjon eller på scenen i en danseforestilling.

I KA arbeider vi med å sanse kroppen for å få adgang til den tause kunnskapen, vår bevegelseskunnen. I KA-undervisningen undersøker studentene sine spenningsmønstre som er en del av de bevegelsesmønstre og -vaner vi har. Dette for om nødvendig å endre og forbedre sine bevegelsesmønstre og danseteknikk. Sansearbeidet blir på den måten et middel til å få tilgang til det kroppslige skjemaet, og blir i KA et utgangspunkt for læring.

5.1.4. Til saken selv

Å praktisere *kinetic awareness*, bevegelsesnærvær, er som å bringe deg inn i nuet, tilbake til stadig nye begynnelser. Slik som Merleau-Ponty beskriver Husserls tanker om reduksjonen:

> Reduktionens problematik er ikke for ham et forspil eller et forord: den er begyndelsen til en forskning, og den er på en måde hele denne forskning, eftersom denne, som han sagde, er en stadig begynden. (Merleau-Ponty, 1999, s. 168)

Den fenomenologiske epoché vil ifølge Husserl bringe oss til å tenke i *begynnelser*, og føre oss *til saken selv*, slik den fremstår før vi innordner den i våre etablerte forståelsesformer. Vi ønsker ikke å bringe med oss fra fortiden forventninger bygget på våre gitte teoretiske eller pragmatiske standpunkter. Epoché bereder veien for direkte erfaringer, og da særlig kroppslige erfaringer – fordi de er de mest umiddelbare.

Med sitt kjente slagord *Zu den Sachen selbst* oppfordrer Husserl oss til å være udogmatiske i vår forskning og unngå vitenskapelige for-dommer i vår undersøkelse av tingene, i dette tilfelle bevegelsene i danserens opplevelse. Metoden skal ta utgangspunkt i det som skal undersøkes, og den skal springe ut fra en saklig nødvendighet (Zahavi, 2003, s. 25).

Med andre ord: vi ønsker å anpasse vår teori og metodologi til det som skal studeres. F.eks. fungerer det ikke i dette prosjektet å bruke en metodologi som streber etter matematisk eksakthet, og der bare målbare resultater blir godtatt som «god og gyldig forskning». Saken som skal undersøkes her, er av en annen karakter. Ifølge Husserl (2004, s. 91-92) bør enhver undersøkelse av ulike forskningsområder respektere deres særegenhet, og gjøre bruk av en passende metodologi. Nærværende undersøkelse

berører kroppen i bevegelse og hva klassiske dansestudenter opplever under et didaktisk undervisningsopplegg. Som forsker og pedagog legger jeg til rette for dansestudentenes førstepersons-beskrivelser fordi de berører sakens kjerne i dette prosjektet. Læringsaktivitetene fra KA skal gjøre det mulig for den levde kropp å fremtre og komme «i tale».

Jeg vil gi f.eks. studentene noen spørsmål som skal lede dem frem til-saken-selv: «Hva er det du konkret opplever i kroppen akkurat nå? Sett til side hva du vet om kroppen og hva du opplevde i går. Tenk at du beveger denne kroppsdelen for aller første gang, og vær åpen for hva du opplever akkurat nå». Dette er en praktisk øvelse for å fremme studentens sanseevner, samtidig som de får støtte til å komme til-saken-selv, som er å oppleve kroppen i bevegelse her-og-nå. Her ligger en mulighet til å ta tilbake autoritet over egen kropp, og erkjenne kroppen som levd. Dansere har ofte inngrodde vaner etter mange års praktisering av faste bevegelsesmønstre og innlæring av ferdige bearbeidede bevegelsesprodukter basert på rådende dogmer og tradisjoner for hvordan danseteknikk skal utføres. Dette er en form for fremmedgjøring som kan hemme selvstendighet og kreativitet. Derfor kan det å gå til-saken-selv, som å oppleve den levde kropp, være et utgangspunkt for dansekunstnere til å skape eget bevegelsesmateriale. All dans er blitt til i et skapende øyeblikk, før kroppen ble instrumentalisert og bevegelsen et produkt.

Det er vår forutinntatthet som hindrer oss i å tre inn i *nye begynnelser* og vinne ny kunnskap.

5.1.5. Livsverdenen

> All my knowledge of the world, even my scientific knowledge, is gained from my own particular point of view, or from some experience of the world without which the symbols of science would be meaningless. The whole universe of science is built upon the world as directly experienced, and if we want to subject science itself to rigorous scrutiny and arrive at a precise assessment of its meaning and scope, we must begin by reawakening the basic experience of the world of which science is the second-order expression. (Merleau-Ponty, 1962, s. ix)

På denne oppfordringen fra Merleau-Ponty bør didaktisk kunnskap om studentens læreprosess bringes tilbake til den opplevde verden: pedagogens og studentens erfaringer. Her kan vi hente frem de primære opplevelsene av verden som ligger forut for det sekundære teoretiske uttrykket for dem. Livsverdenen er før-vitenskapelig, og det er i livsverdenen dansestudentene henter sine danseerfaringer. Vitenskapen er avhengig av livsverdenen, men den kan aldri bli identisk med den. Vitenskapen kan bli et instrument

til å «beherske» livsverdenen, å objektivere den, et redskap for å forklare og analysere den, men det hjelper den ikke til fullt og helt å forstå den. Den verden dansestudentene lever i (danser i), unndrar seg i alt vesentlig de eksakte vitenskapene. Derfor behøver vi en metodologi som inkluderer førsteperson-perspektivet. Enkelt sagt kan jeg ikke utvikle KA didaktisk gjennom teoretiske studier, vi må gå til livsverdenen og sanse, oppleve og erfare for å utvikle bevegelseskunnen i praksis.

Det reduktive aspektet ved KA viser seg gjennom et undersøkende arbeid av hva som ligger «bakom» den sosialt konstruerte kroppen og de ulike formale dansetradisjonene. KA så vel som fenomenologien spør: Hvor begynner bevegelsene? Hvordan blir bevegelsen til? Når dansere undersøker dette praktisk, lærer de noe om utgangspunktet for og tilblivelsesprosessen i sitt personlige bevegelsesuttrykk. KA-arbeidet skal legge til rette for at studentene kan oppleve kroppen før den blir objektivert.

5.2. Oppsummering

Hensikten med dette kapittelet har vært å belyse relevansen av noen sentrale fenomenologiske prinsipper for arbeidsmetodene i KA-aktiviteter som også blir vesentlige i det didaktiske aksjonsforskningsprosjektet.

Ifølge Merleau-Ponty kan førsteperson-perspektivet åpne en tilgang til de før-tematiske opplevelsene. Avhandlingen prøver å utvikle en didaktikk som øker dansestudentenes bevegelseskunnen med utgangspunkt i deres før-tematiske erfaringer. Via dobbelsansing synliggjøres kroppen for studentene, og det er dermed mulig å beskrive opplevelsene. Studentenes beskrivelser og pedagogens observasjonsnotater utgjør forskningsprosjektets tekster som senere blir analysert og tolket av forskeren, slik at studentenes opplevelser kan legges til grunn for KA-didaktikken, men også mer generelt bli satt inn i og forstått i en større sammenheng.

DEL 3 RELEVANT FORSKNING

6. Danse- og bevegelsesforskning

KA er relevant for et bredt spektrum av disipliner, og det gjelder også den didaktikk jeg skal utvikle i mitt aksjonsforskningsprosjekt. Men min egen bakgrunn som danser og prosjektets innretning mot ballettstudentene ved KHiO gjør danseforskning spesielt viktig i denne sammenheng. Innenfor danseforskningen vil jeg i dette kapittelet konsentrere meg om de delene som problematiserer ulike aspekter av samtidigheten som pågår i dans mellom kroppen som subjekt og kroppen som objekt. Sentralt i fenomenologisk danseforskning er en problematisering av bevegelseskunnen med utgangspunkt i denne samtidigheten. Jeg skisserer dette temaet og presenterer en diskusjon som følger en historisk kronologisk rekkefølge innenfor en fortrinnsvis fenomenologisk danseforskningskontekst. Dette fordi jeg i avhandlingen vil belyse temaer i somatisk dansedidaktisk arbeid fra et fenomenologisk perspektiv. Dansefenomenologien diskuterer det feltet som åpner seg når kroppen får «fortelle sine opplevde historier fra kroppen i bevegelse»: hvordan bevegelse tar form, spontane bevegelsesimpulser, tenke-i-bevegelse, å kommunisere med en levende kropp, kropper i endring, awareness, sansesyntese og pre-reflekterende performativ kropp. Alle disse temaene er relevante fordi de berører ulike aspekter av hva som åpner seg når vi lar kunnskap fra den levde kropp «komme til oss».

De forskerne som jeg anser for mest relevante for denne avhandlingen, er dessuten samtidig praktikere og teoretikere, med bakgrunn som både dansekunstnere og akademikere. Forskere som kunne ha vært relevante, for eksempel Gunn Engelsrud og Reinhard Stelter, har jeg utelatt fordi de ikke har praktisk dansebakgrunn. Leena Rouhiainen og Susanne Ravns forskningsmetoder og datagenerering er til gjengjeld interessante for mitt prosjekt. Deres arbeid er basert på analyser av intervjuer med dansere, og skal belyse ulike aspekter av hvordan dansere kroppsliggjør dans og bevegelse. De undersøker fenomener og begreper som: å sanse bevegelse, å være en danser, kroppen som subjekt og objekt, rom og bevegelse m.m. Deres kunnskap omkring danseres levde erfaring med bevegelse innenfor en dansekunstnerisk kontekst ligger som et grunnlag å bygge videre på idet jeg går inn for å undersøke og utvikle et didaktisk opplegg som fremmer kroppen som en kunnskapsresurs.

6.1. Generelt om danseforskning

Jeg vil plassere min avhandling innenfor didaktisk bevegelse- og danseforskning basert på somatisk bevegelsesarbeid, men med mer vekt på bevegelsesforskning enn på didaktisk forskning.

Somatisk bevegelsarbeid og danseforskning har en relativ kort akademisk tradisjon, og opp til ca. 1980 ble dans betraktet som et uintellektuelt, intuitivt og fysisk uttrykk som ikke kunne gjøres til gjenstand for kritikk og analyse. Det var først på 1980–90-tallet at *departments of dance* etter mye strev begynte å få sin akademiske plass i USA og England (Goellner & Murphy, 1994, s. 5).

I Norden ligger Finland i teten for danseforskningen, og ifølge *Nordic forum for dance research´s* (NOFOD) nettsider hadde Finland i 2016 25 fullførte doktorgradsavhandlinger med forskning på dans. I Finland og Island blir de første doktorgradsavhandlinger publisert i 1994. Danmark følger etter med 10 fullførte avhandlinger, den første publisert i 1995, og Norge har 7 fullførte doktoravhandlinger, der den første ble publisert i 2006. Island har 3 fullførte avhandlinger (www.nofod.org, 3 mars 2016). Sveriges forskningsproduksjon på dans har vært meget vanskelig å kartlegge og er derfor utelukket fra denne oversikten. (Jeg har brukt mye tid på å kontakte ulike institusjoner, men ingen kunne gi eller videreformidle en oversikt over fullførte avhandlinger). Dette viser at danseforskning er en forholdvis ung akademisk disiplin i Nord-Europa og internasjonalt. De nordiske avhandlingene har en ganske jevn fordeling mellom historisk, pedagogisk, filosofisk og estetisk danseforskning, men fortsatt ser man et behov for mer forskning. I mai 2014 samlet Norges Idrettshøgskole danseforskere, representanter og pedagoger fra NFR, NTNU, Høgskolen i Telemark, Kunsthøgskolen i Oslo, Norges Dansehøyskole, Skolen for Samtidsdans, Seminarium, Carte Blanche, NOFOD og SEANSE til et felles faglig seminar. Her ble det fra flere institusjoner uttrykt et behov for praktisk pedagogisk danseforskning, med andre ord forskning *for* feltet mer enn *på*.

Helena Dahlberg, idéhistoriker og danser med doktorgrad (2011) fra Gøteborgs Universitet, hadde et innlegg på et seminar på Norges Idrettshøyskole (NIH), fra et praktisk og kunstnerisk perspektiv. Hennes fenomenologiske forskning fikk frem den grunnleggende betydningen kroppen har for kunnskap overhodet, og særlig for dans. Spørsmålene Helena Dahlberg stilte, ga den dansende kroppen en relevans som går ut

over perfeksjon og visuell representasjon. Hva skjer fra vi erfarer noe til vi beskriver det vi har opplevd? Hva skjer hvis danseren dveler ved den fasen der opplevelsen fortsatt ikke er beskrevet? Dahlberg mener vi bør trekke inn en slik grunnleggende forståelse av kroppen for å kunne utvikle og berike undervisning, læring, og vår forståelse av dans som scenekunst (www.nih.no, Hentet ut 13 mai 2014).

Danseforskeren Susanne Ravn (2009, s. 37) hevder på bakgrunn av sitt kartleggingsarbeid at det forekommer lite danseforskning med utgangspunkt i danserens levde erfaring, førsteperson-perspektivet, og med tanke på å forstå bevegelse og kroppen er det fortsatt mer kunnskap å avdekke innenfor dansefeltet.

6.2.1. Dans, en form-i-tilblivelse

Før jeg går inn på disse forskerne, vil jeg i midlertidig introdusere Maxine Sheets-Johnstone, professor i filosofi ved Oregon University, en anerkjent autoritet som undersøker dans som en form-i-tilblivelse fra et fenomenologisk perspektiv. Dette for å se om hun kan belyse sider ved somatisk bevegelsesarbeid som ikke er blitt sett på før. Sheets-Johnstone publiserte en fenomenologisk analyse av dans i 1966 med boken The *Phenomenology of Dance*.[10] Her stiller hun spørsmålet: «Hva er dans?» Samme spørsmål som Summers stilte seg da hun utviklet sin KA-tilnærming. Hun beskriver dans som *forcetimespace*, en udelt helhet som viser seg for oss. «Rom, tid og kraft» er deler i dansen, men de eksisterer ikke forut for dansen (Sheets-Johnstone, 2015, s. 10-11). Videre argumenterer Sheets-Johnstone for at «dansere blir ett med dansen» gjennom å være i en bevegende strøm uten refleksjon. En helhet viser seg når danseren har blitt ett med den symbolske formen, en *ekstasis* tilstand, som danseren oppnår i dansen og i prosessen av *a-form-in-the-making*. Etter min mening prøver hun å bygge en ikke-dualistisk bro mellom danseren og formen, og det skjer fordi danseren ikke eksisterer separat fra formen. *A-form-in-the-making* er dansen. Fordi dans og bevegelse alltid er i en tilblivelse og dermed ikke ferdig, finnes det ikke et fiksert punkt i dansen. Vår bevegelsesbevissthet projiserer seg som form fremover i tid og rom, slik det gjør i *a-form-in-the-making*. Danseren er i et pre-refleksivt modus når dansen skapes. Danseren reflekterer ikke over dansen som noe som er separat fra danseren selv.

[10] Sheets-Johnstones arbeid var først en doktoravhandling fullført i 1963, som senere ble revidert og utgitt som bok i 1966.

> It is on a reflective level that the dancer construes her body in movement as an object. In establishing the form-in-the-making as an objective form, the dancer destroys the internal spatial and temporal structure of the form, such that neither the form nor the dancer is capable of being a spatial-temporal totality: the spatial-temporal dimension of the form and the body are dispersed into an externally related sequence of discrete moments in time and isolated points in space. The form of the body no longer exist *ecstatically*. In consequence, the dance is presented not as having an *ecstatic* structure, by virtue of the dancer being one with the dance, but as an object outside or separate from the dance, an object incapable of spatializing or temporalizing itself. (Sheets-Johnstone, 2015, s. 31)

Ut fra det Sheets-Johnstone beskriver i sitatet, vil dansen, når den er et objekt for danserens refleksjon, fremstå for publikum som en rekke adskilte bilder, punkter og momenter uten en sammenhengende mening. Når danseren derimot er ett med sin dans vil den dansende kropp kunne utfolde seg innenfra som en helhet av tid og rom.

Grunnen til at jeg her løfter frem denne delen av Sheets-Johntones diskusjon om hva dans er, er at KA's prosessorienterte didaktikk bidrar til å fremme nettopp en slik spatial-temporal totalitet. I arbeidet med å komme i kontakt med kroppen, *becoming connected*, får dansestudentene mulighet til å utforske den subjektive dimensjonen av *a-form-in-the-making*. Dette skjer gjennom å trene opp *awareness*, nærvær i bevegelsen, der fokus er å ha kontakt med kroppen og oppleve bevegelsen snarere enn å reflektere over den. Videre overføres denne kompetansen til en danseestetisk kontekst. Når vi avdekker hvordan bevegelsene våre er påvirket av teknikktrening, ytre idealer, kultur/miljø, minner, vaner og vår psykologiske historie, og vi setter all denne påvirkningen i parentes, hva kommer vi til da? Som jeg leser Sheets-Johnstone, får vi da en mulighet til å møte våre «spontane bevegelser».

6.2.2. *Self-movement* – Spontane bevegelser

I 1999 ga Sheets-Johnstone ut boken *Primacy of movement*, der hun ønsker å gjøre hva hun kaller *The Corporal Turn*. Hun vil reversere den tradisjonelle retning og snu perspektivet i de epistemologiske, metafysiske, vitenskapelige og historiske prosesser. Hun vil vi skal «erfare den fenomenologiske bevegelsen» – «spontane bevegelser» (*Self-movement*). Med dette fokuset mener hun at vi kan gi oppmerksomhet til noe vi lenge har tatt for gitt (Sheets-Johnstone, 2011, s. xix). Hun starter med en kritikk av Merleau-Pontys metode og teori. Her følger noe av hennes resonnement:

Merleau-Ponty (1962, s. 159) understreker at persepsjon og bevegelse er forbundet som en enhet, en felles kraft, i det han kaller «jeg kan». Han forklarer «jeg kan» med å si at når vi er absorbert i en aktivitet, fokuserer vi på oppgaven og ikke på den kroppslige

prestasjonen. Helheten av «jeg kan» er en utematisert funksjonell kraft i vår kropp. Selv om Merleau-Ponty forbinder persepsjon og bevegelse, legger han sitt hovedfokus på persepsjon. Både Husserl og Merleau-Ponty plasserer ofte persepsjonen «før bevegelsen inntreffer», og overser bevegelsen i seg selv.

Sheets-Johnstone vil undersøke «spontane bevegelser», og mener temaet har vært ignorert av samtidens vitenskapsmenn og filosofer. Hun snur på flisa og sier via et sitat fra filosofen Mickunas: "Kinaesthetic awareness constitutes our "perceptual organ" of space and time and the kinaesthetic consciousness itself is the basis of all perception". (Sheets-Johnstone, 2011, s. 113)

Med dette argumenterer hun mot Merleau-Ponty, og mener vi må anerkjenne bevegelse forut for persepsjonen. Merleau-Ponty ser bevegelse som en del av persepsjon, men Sheets-Johnstone kritiserer hans manglende evne til å beskrive bevegelse i seg selv. Hun følger opp argumentasjonen med støtte fra Husserl (1989, s. 273) og Landgrebe (1977) og sier at opplevelsen av «jeg beveger meg» (*I move*) kommer forut for bevisstheten om at «jeg kan» (*I can do*). Vi prøver ikke å bevege oss, tenker ikke på bevegelsesmuligheter eller samler oss ikke mot en *bevegelsesoppgave*, vi er derimot allerede i bevegelse når vi fødes inn i verden. På den måten finnes bevegelse før jeg-beveger, og det er gjennom bevegelse vi opplever at vi er levende. Vi kan si at vi oppdager oss selv gjennom bevegelse. Spark er der før jeg sparker. Sheets-Johnstone konkluderer at: «Bevegelse danner jeget, som beveger seg før jeget som beveger former bevegelse». Bevegelse i seg selv kaller Sheets -Johnstone for *self-movement* (Sheets-Johnstone, 2011, s. 114, 116, 117, 119).

Det Sheets-Johnstone legger i spontane bevegelser, kommer nær Summers konsept om å finne sin energi. I KA trenes danseren til «å vente inn» en naturlig spontan bevegelsesimpuls uten styring av mentale strategier og konseptuelle planer. Dansestudenten «setter intensjon og oppgaveorienteringen i parentes», og lar kroppen bevege seg. Arbeidsprinsipper i KA, som nærværstrening, avspenning, pust, opplevelse av tyngdekraft kan ses som didaktiske grep for å bringe studenten til en form for nullpunkt, som gjør det mulig å oppleve «jeg beveger meg».

Å bringe studentene tilbake til punktet før bevegelsen tar form for å oppleve bevegelsens tilblivelse, er ut fra min forståelse et sentralt didaktisk grep i KA. Dette kan gjøres mange

ganger på en leksjon. I en instrumentell undervisningssituasjon vil studentene innøve ferdig konstruerte bevegelsesprodukter som kanskje vil gi konseptuell mening, men ingen kinestetiske mening. De har da mistet koblingen mellom den kinestiske sansen og kognisjon.

I ulike kinestetiske situasjoner er våre bevegelser en del av en tidsmessig dynamikk, og denne tidsmessighet er kvalitativt konstituert. Det betyr at vi opplever en særegen tidsmessig dynamikk når vi involverer oss i *self-movement*, og denne dynamikken gir oss også helt forskjellige bevegelseskvaliteter, som f.eks. mykt, stakkato, flyt, rytmisk, stille osv. Vi kan kroppslig oppdage, gripe, forstå og verdsette disse ulike bevegelseskvalitetene.

> In originary self-movement, *what is created and what is constituted are one and the same* (…). Self-movement precisely does not show itself in ways other than the way it is (…). In self-movement, a particular unfolding dynamic is kinesthetically present that cannot be otherwise kinesthetically present except by our moving differently and thereby creating a different qualitative dynamic. (Sheets-Johnstone, 2011, s. 132)

Det som pågår i persepsjon og konstitusjon av *spontane-bevegelser*, er noe helt annet enn i persepsjon og konstitusjon av gjenstander i verden.

Vi kan strekke oss, gå, hoppe uten å være målorientert mot et objekt. Dansestudentene på KA leksjonene kan utforske ulike bevegelseskvaliteter, ved å eksperimentere med å strekke ut armene eller ryggen. Både for å finne et uttrykk, men også bare for kinestetisk å sanse og føle bevegelsen, som kan være en akt av ren nytelse, nytelsen ved å være levende. Sheets-Johnstone (ibid., s. 132) skriver at bevegelsene er flyktig, og deres forgjengelighet gjør det utfordrende å fange dem. Hva som står igjen av en opplevelse av *self-movement* er en følt gjenklang av dens dynamikk. Det er ikke noe konkret å undersøke eller noe visuelt å se. Kort sagt, *kinesteser* står i sammenheng med andre *kinesteser*. I denne skjøre kinestetiske prosessen er det KA-arbeidet utspiller seg. Men jeg er ikke ening med Sheets-Johnstone i at vi ikke kan undersøke *kinestesene*. De gir oss ingen kognitiv informasjon, men med et sanset nærvær kan vi bringe sanseopplevelsene av *kinestesene med oss* inn i vår bevegelseskunnen, vår tause kunnskap.

Den dynamikk som skaper ulike bevegelseskvaliteter, og som ligger i *self-movement*, er ifølge Sheets-Johnstone den grunnleggende epistemologiske strukturen i vår bevissthet (ibid., s. 134).

6.2.3. *Thinking in movement* – Tenke-i-bevegelse

Husserl former begrepet dobbelsansinger og Merleau-Ponty sirkulariteten. Begge refererer til en dobbelthet mellom kroppen som subjekt og kroppen som objekt. Sheets-Johnstone hevder at når kroppen er i bevegelse, blir kroppen som subjekt og kroppen som objekt integrert i en helhet, og i hennes integreringstilnærming er det «*non-separation of thinking and doing*» (Sheets-Johnstone, 2011, s. 422). Dette forklarer hun gjennom å bruke danseimprovisasjon som eksempel, der hun mener at danseren *is thinking in movement*, mens improvisasjonen pågår. Hun skriver:

> Perceptions are plaited into my here-now flow of movement just as my here-now flow of movement is plaited into my perceptions. Movement and perception are seamlessly interwoven; there is no "mind-doing" that is separate from a "body-doing". (Sheets-Johnstone, 2011, s. 422)

Hun bruker begrepet *agentivity* for konseptet *thinking in movement*, og ser bevegelse eller handling som en integrert del av persepsjonen. Uten bevegelse ingen persepsjon, og uten persepsjon ingen bevegelse. Med sin tilnærming prøver hun å overskride det dualistiske forhold mellom *mind-doing* og *body-doing*, og integrerer bevegelse og persepsjon i en enhet eller en akt, *kin-esthesis*.

> "Agentivity" specifies a dynamic concept of action coincident with this articulable, essentially dynamic form. "Agentivity" is thus intimately related to *primal animation*. Primal animation indeed is the epistemological ground on which *thinking in movement develops,* hence the ground on which the concept of "agentivity" develops, agentivity in conjunction with both one´s own actions and the actions of others, as evident in a three-month-old infant´s recognition of a coherent moving form that in fact exists only sketchily as a luminous point-figure. (Sheets-Johnstone, 2011, s. 434-435)

Med andre ord kan vi se *agentivity* som et dynamisk perspektiv på handling. Hun beskriver danseimprovisasjon som en inkarnasjon av kreativitet i prosess, med en åpen fremtid. Den skapende prosessen er ikke et middel til å realisere en dans; det er dansen i seg selv. En stadig åpen fremtid, der dansens vesen er i ferd med å bli skapt – det er hva som gjør danseimprovisasjon spontan. Fordi man ikke øver og planlegger dansen, det kunstneriske produktet, på forhånd eller på etterskudd, har danserne dermed ingenting å huske eller bevegelsesmateriale de må «lagre». Dansernes improvisasjonsarbeid er en gjentagende prosess, en form som lever og ånder i en kreativ flyt av bevegelser. Denne flyten kan oppleves som et nærvær, et «ubrutt nå, øyeblikk», en tilstedeværelse i bevegelsesbevisstheten, *the kinetic mind* (Sheets-Johnstone, 2011, s. 421).

Slik jeg leser hennes utlegging av begrepet *thinking in movement*, vil jeg fra min bevegelseserfaring beskrive det som "å drømme med kroppen". Det er en metafor for

kvaliteten på hvordan kroppen «tenker» i bevegelse under improvisasjon. Bevegelsene kommer i en strøm som bevegelsesenergetiske og poetiske sekvenser som danner helheter. De er kreative, til tider utemmet. Flyten pågår i en tilstand av «ikke-bedømmelse», akkurat slik bildene og tankene strømmer på når vi drømmer. Flere av de didaktiske prinsippene i KA og andre samtidsdansteknikker ønsker å stimulere denne kreative flyten av bevegelse, det kan være et koreografisk verktøy for å produsere bevegelsesvokabular. Etter min mening må didaktikken åpne for førsteperson-perspektivet for å kunne igangsette denne form for *thinking in movement.*

Ravn (2009, s. 64-65), Rothfield (2005, s. 46) og Rouhiainen (2003, s. 143) kritiserer ulike aspekter ved Sheets-Johnstones arbeid, f.eks. hennes beskrivelse av danseimprovisasjon, og er spørrende til hvorfor hun kun baserer sin forståelse av danseimprovisasjon på egne danseerfaringer og ikke inkluderer andre danseres opplevelser. Ravn lister opp en lang rekke dansere (Novack, Kent De Spain, Curtis, Paxton, Forti, Hay, McLeod), som alle bidrar med ulike beskrivelser av hva danseimprovisasjon er. Flere mener deres improvisasjonsarbeid utvikles av nysgjerrighet, interesse for interaksjon med andre og utforsking av kroppens bevegelsesmuligheter. De mener improvisasjon krever ulike former for praktisering av *movement awareness* for at man skal kunne utvikle seg til en god improvisatør.

Videre ser Sheets-Johnstone bort fra intersubjektivitet i en *self-movement*, og problematiserer ikke hvordan vår oppmerksomhet allerede kan være formet av interaksjon med andre. Hun inkluderer heller ikke hvordan vår tilstedeværelse og sansing påvirkes av vår eksistensielle situasjon, kultur og historie. Ravn (2009, s. 65) sier: "How 'I move´ and 'I do´, no matter how much based on reflexes or self-movement, never occurs in a vacuum, but as part of an interaction with something else. Before we know it we are already attuned within relationships."

I tråd med Ravn påpeker Rothfield (2005, s. 46) hvordan Sheets-Johnstone er historisk, sosialt og kulturelt situert som forsker, samtidig som hun kommer med universelle beskrivelser av dans og bevegelse. Rouhiainen (2003, s. 143) kritiserer Sheets-Johnstone, med referanser til Kozels forskning, for å redusere opplevelsene i og av dansen til bare å handle om «rene bevegelses»-kvaliteter og dermed for å miste av syne dansernes faktiske og levde relasjoner til sine kropper, til andre dansere og publikum. Hun reduserer den opplevde kroppslige dansen til en bevissthet med karakter av abstrakte krefter, og det

plasserer dansen i et virtuelt rom som står i motsetning til den faktiske virkeligheten. Dette gjør hennes fenomenologiske tilnærming diskutabel, hevder Rouhiainen.

Slik jeg leser denne diskusjonen, har de alle ulike praktiske erfaringer av bevegelse og danse-improvisasjon med seg i sin kropp. De bygger alle på hva de kan relatere til fra sin praktiske og teoretiske bakgrunn, og hvor de befinner seg i den historiske og kulturelle tidslinje og kontekst. Jeg selv har for eksempel erfaring med arbeid som KA, spenningsregulering, Body-Mind Centering, post-buto, kontakt-improvisasjon, ensemble thinking m.m., samt tradisjonell dansetrening innen ulike teknikker. På bakgrunn av denne praktiske erfaringen kan jeg se det finnes mange ulike type former for danseimprovisasjon med ulike tilstander og bevegelseskvaliteter som foregår individuelt og i gruppe. Fra arbeid med teknikkene KA, Body-Mind Centering[11] og i arbeid med solomateriale kan jeg relatere til Sheets-Johnstones beskrivelser av *self-movement* og *thinking-in-movement*. Samtidig kan jeg se danse- og bevegelses-improvisasjonsmateriale i kontakt-improvisasjon og *ensemble thinking* m.fl. som klart utvikles gjennom relasjon med andre og rommet.

6.2.4. *I exist my dance* – Å kommunisere levd kropp i en estetisk form

Sondra Horton Fraleigh er en annen danseforsker. I sin bok *Dance and the Lived body. A Descriptive Aesthetics* (1987), undersøker hun begrepet levd kropp gjennom referanser til dans som kunst, egne danseerfaringer og i dialog med eksistensiell og fenomenologisk litteratur.

Å oppleve og erfare dans vil ifølge Fraleigh være å oppleve vår levende substans, vår kropp i en estetisk (affektiv) transformasjonsprosess. Å uttrykke seg gjennom dans er å

[11] Kinetic Awareness og Body-Mind Centering m.fl. er bevegelsesmetoder med forankring i somatiske bevegelsesstudier, samt brukt som grunnlag og inspirasjon for release-baserte danse- og bevegelsesteknikker innen samtidsdansen (Krasnow & Wilmerding, 2015, s. 4-10). Disse bevegelsesmetodene har dansere brukt som utgangspunkt for sitt virke, inspirasjon eller som komplementær bevegelsesmetode til danseteknikk, -kunst og -uttrykk. For eksempel praktiserte koreografen Trisha Brown Kinetic Awareness i flere år, samtidig som hun utformet sitt bevegelsesspråk. Hun mener dansere bør trene med Summers for å utvikle hva hun kaller bevegelsessensitivitet (Wooster, 1980, s. 66). Nancy Stark Smith, en av pionerne i utviklingen av kontaktimprovisasjonen, har latt seg inspirere av Body-Mind Centering under veiledning av Bonnie Cohen (Stark Smith i Cohan, 1993, xi).

kommunisere den levde kropp i en estetisk form. Dans har sitt utspring i den levde kroppen. Hun sier:

> The essential reduction and significance of dance lies in this distinction: I am embodied in my dance, I am not embodied in my painting. (..) The universal impulse to dance is one of celebration; in its most fundamental state, dance celebrates embodiment. We dance our sentient, embodied existence. Dance stems from impulse to express and sustain a vital life and to project and share its aesthetic dimensions. Certainly, we may dance somber and despairing themes; but underneath thematic intentionality as a basic impulse, that is positive and live engendering. In dance, we celebrate our living, concrete reality –our embodiment – and within the complexity, that embodiment proffers. (Fraleigh, 1987, s. xvi-xvii)

Jeg eksisterer i min dans. Dansen kan ikke eksistere uten meg. Den dansende danseren *er* dansen. Hun ser dans som *a sign for life*. Dansen er eksistensiell på den måten at den eksisterer gjennom en levende kropp. Dansen kan ikke pågå utenfor kroppen. Dansen er levd, fordi dans er kropp, og er derfor en av hovedkildene til alle kunstarter som uttrykker seg med kroppen. Den er fundamentet til all levende kunst, den eksisterer kun i «uttrykks-øyeblikket» og etterlater seg ikke noen materielle produkter (ibid., s. xvii-xviii).

Hun følger opp Sheets-Johnstones perspektiv på dans som et estetisk fenomen, dog mer konkret, og gir et eksistensielt perspektiv på hva dans er. Hennes anliggende er å bringe sammen den objektive og subjektive dimensjonen av dansen. Fraleigh mener at danseren overvinner dualismen når hun lykkes i sitt danseriske uttrykk; da er verken kropp eller sinn holdt på avstand, de er ett i aksjonen. Når en danser «mislykkes», kan det skyldes at en avstand oppstår og frembringer en form for dualisme, der danseren objektiverer kroppen. Dette er ikke en tradisjonell metafysisk dualisme, hun ser det snarere som en form for uintegrert situasjon. En form for dualisme som hindrer integrering av en levende helhet, men som danserne befinner seg i, spesielt i innøvelse av nye bevegelser. Danseren er da i en reflekterende modus. Fraleigh viser til hvordan danserne befinner seg i en levd dualisme og viser hvordan danserne i sine læringsprosesser svinger mellom posisjonene «kroppen som objekt» og «kroppen som subjekt». Hun refererer til Merleau-Ponty som løser kropp-og-sinn-problematikken gjennom å se kroppen som en «bærer av en dialektisk situasjon» (ibid., s. 11-12-14).

Tilsvarende skal KA-øvelsene frembringe en mulighet for dansestudentene til å oppleve denne dialektiske situasjonen. Som pedagog vil jeg interessere meg for hva studentene opplever og lærer av forbindelsen mellom «kropp som objekt» og «kropp som subjekt».

Fraleigh belyser hvor essensielt en utviklet sensitivitet og involvering av intelligent kreativitet er i arbeid med kunst. Sentral for henne er *a vital movement sensibility*, som gjør det mulig å realisere den estetiske dimensjonen i dans gjennom vår kinestetiske sans. Vi realiserer skjønnhet og ønskede bevegelseskvaliteter, og evner å sanse energi, temporalitet og romlighet gjennom bevegelse. Dans uttrykkes gjennom kroppens kinestetiske sensitivitet og intelligens, som oppleves både av danserne og publikum. På den måten deles den *vitale bevegelses-sensitiviteten* mellom danser og publikum. Opplevelsen av mening i dansen finner vi i den kinestetiske sanseligheten som overføres fra danserne til publikum gjennom en form for intersubjektiv empatisk forståelse. Vi kan si at dansestykket «pågår mellom dem» (ibid., s. 46-47).

Fraleigh interesserer seg for hva hun ser som en konvergens mellom moderne dans, med inkludering av den postmoderne dansen, og eksistensialistisk litteratur. Hun sier: "*I view freedom and individuality as the existential context of modern dance.*" Sentralt for den moderne dansen fra ekspresjonismen på 1920–1930-tallet og opp til i dag, med ulike stiler og metoder, er *discovery*. Et utforskende modus gjennom avdekking, avsløring, det å skape noe som ikke er sett og gjort før, og fremfor alt oppdage og oppfinne noe ut fra sin kroppslige væren. Den moderne dansen formes gjennom modige oppdagelser, en individuell bevegelses-kreativitet (ibid., s. xxi,xxxii). Summers´ utvikling av KA-arbeidet var en *oppdagelses*prosess i seg selv. KA-arbeidet fremmer alle de momentene Fraleigh her legger vekt på, særlig det å oppdage noe ut fra kroppslig væren. Et eksistensielt prosjekt i eksistensialistisk forstand.

Fraleigh refererer til Eric Hawkins:

> In whatever manner modern dance has developed its aesthetic norms (and there are many, according to period and style), it has been from a place of radical, open freedom and within the dilemma of free choice. Modern dancers become responsible agents by turning toward that freedom and taking a stand in it. (ibid. xxiv)

Å åpne tilgangen til førsteperson-perspektivet på kroppen i arbeid med dans kan sees som et historisk prosjekt som ligger bak i tid, samtidig er det noe den individuelle danseren selv må velge å åpne seg for hver dag, her-og-nå. Å velge å åpne seg for den subjektive dimensjon kan sees som et frigjøringsprosjekt for danserne, som også innebærer ansvarliggjøring. Dette er det KA som somatisk bevegelsesstudium og samtidsdans-metode ønsker å legge til rette for.

Rouhiainen (2003, s. 145-147) mener at dansen for Fraleigh er av sanselig og affektiv signifikans mer enn noe annet. Hun kritiserer Fraleigh og Sheets-Johnstone for å undergrave kulturens betydningen for hvordan vi forstår dans, selv om Fraleigh (2000; 1999; 1998, s. 135-138) senere i sin forskning utvider sin forståelse av dansens betydning og beveger seg mot et mer hermeneutisk ståsted.

6.2.5. Transformative kropper

Jaana Parviainen vil med sin avhandling *Bodies moving and moved* (1998) belyse de estetiske verdiene i dansekunsten og fokuserer samtidig på de etiske og kognitive aspekter ved dansen.

Sentralt i Parviainens danseforskning er hennes vektlegging av hvordan kropps-subjektet hele tiden er i tilblivelsesprosesser på flere plan, som: Hvordan kroppen er «ny» hver dag når danseren begynner å danse og undersøke kroppen. I selve prosjektet «å bli» en danser med den intensive fysiske treningen som kreves, går danseren gjennom en transformasjonsprosess. En utdannelse innen dans fører til både eksperimentelle og varige forandringer av kroppen. Denne transformasjonsprosessen produserer ferdigheter og kunnskap om kroppen i bevegelse, og medfører synlige endringer. Uten denne prosessen har dansekunstneren bare sin sosialt konstruerte adferd og en kropp formet av levd liv. Når dansestudenter går inn i en transformativ prosess for å bli utøvere, endrer de sin daglige atferd og vanemessige bevegelser. Parviainen mener danserne bør ta ansvar for valget av de teknikkene de trener. De må evaluere de kulturelt skapte teknikkene de er involvert i, for så å velge de mest hensiktsmessige (Parviainen, 1998, s. 128).

Slik jeg tolker Parviainen, må deler av denne prosessen skje gjennom utvikling av «personlig kunnskap», hvilket vil si måten kropps-subjektet besitter kunnskaper og ferdigheter på. Denne type kunnskap genereres via oppdagelser som etablerer kontakt med kroppen. Danserens kroppslige kunnskap om dans er personlig kunnskap og formes individuelt. Jeg bærer min kunnskap om dans i kroppen min, selv om vi har metoder for å overføre/undervise denne kunnskapen til andre (ibid., s. 131).

Selv om dansere har en lang profesjonell utdannelse og karriere, kreves det daglig trening. Kroppen må holdes «stemt», slik et musikkinstrument må være stemt. «Å lytte

til kroppen» er å vende seg til det Merleau-Ponty kaller «det tause cogito». Danserne vet hvordan trening påvirker kroppen, derfor er dansernes refleksjoner og tenkning forutsetningen for å forstå konsekvensene for den levde kroppen av de teknikkene som brukes. Utviklingen av en skikkelig danseteknikk utgjør en viktig del av danserens personlige bevegelseskunnen. «Å lytte til kroppen» forutsetter evnen til å være følsom. Å kroppsliggjøre kunnskap vil si å ha evnen til å oppfatte forskjeller i bevegelseskvaliteter og forandringer i kroppen. Når vi snakker om dansekunstnernes kroppslige kunnen, dreier det seg om «det å være sensitiv i kroppen», å være mottakelig for ulike kvaliteter av kroppen i bevegelse (ibid., s. 130). Parviainen mener dette koker ned til å ha en utviklet kinestetisk intelligens, som er et aspekt ved dyktige dansere.

Generelt diskuterer dansefenomenologene mye hva «den levde kropp opplever og forteller», men ikke så mye hvilken didaktikk som kan gi oss tilgang til den levde kropp. Hvilken didaktikk skal til for å utvikle evnen til å velge og ta ansvar for den mest hensiktsmessige teknikk? Hvordan utvikle «personlig kunnskap», sensitivitet, *attunment*, evne til å lytte til kroppen og utvikle kinestetisk intelligens i dansestudentene? Ifølge Parviainen utvikles den kinestetiske intelligensen gjennom kroppens transformative prosesser i danseopplæringen. Dette setter danserne i stand til å arbeide med et mangfold av bevegelseskvaliteter, og uttrykke eksakte betydninger og bilder med kroppen i bevegelse. Her har KA-didaktikken noe å bidra med.

Vår kinestetiske sans er tradisjonelt kategorisert som den taktile sansen. Parviainen mener vi bør anerkjenne den kinestetiske sansen/bevegelse som en egen sans. Dette fordi hun mener den tilhører den syn-estetiske kroppen (kroppen med alle dens sanser). Levd bevegelse er immanent i alle våre sanser som: syn, hørsel, taktilitet, smak og lukt. Bevegelse er der allerede når vi fødes inn i verden - vi er bevegende kropper. Allerede i en mors liv beveger barnet seg. Det sparker og strekker seg. Bevegelse er ikke avhengig av egoets vilje, det er ikke egoet som får kroppen til å bevege seg, det er snarere «bevegelses-persepsjonen» som ligger som et fundament for den pre-personlige kroppen (Parviainen, 1998, s. 45).

Med disse utsagnene viderefører Parviainen Sheets-Johnstones tanker om den kinestetiske sansen, *thinking-in-movement*, som vår primære måte å forstå verden på. “Sheets-Johnstone comes to the conclusion that rather than speak of the period before

language as the pre-linguistic, we should speak of the advent of language as post-kinetic". (Parviainen, 1998, s. 16)

Parviainen ønsker å gi den kinestetiske sansen forrang i vår tilgang til verden. Hun hevder at når danserne danser, er det kroppen som beveger danserne, og ikke danserne som mentalt beordrer kroppen til å bevege seg. Bevegelse kommer fra kroppen uten noen tankeanstrengelse. En form for forståelse og kunnen som ligger i vår kroppslige tilstedeværelse. Med sin poetiske natur innebærer dansen en sanselighet og estetisk særegenhet, som ofte forblir skjult eller er helt fraværende i hverdagen (ibid., s. 136-137).

6.2.6. *An integrated motional style of being* – Integrert bevegelsesværen

I boken *Living Transformative Lives* (2003) intervjuer danser og forsker Leena Rouhiainen fire finske freelance-dansere (moderne/samtidsdans). Hun analyserer sitt empiriske materiale i lys av Merleau-Pontys fenomenologiske beskrivelse av kroppen (Rouhiainen, 2003, s. 16-17). I avhandlingen ser hun på hvordan freelance-dansernes dansearv konstituerer deres livsverden, så som dansefeltet til freelance-danserne, kunstnerrollen, dansearbeidet i relasjon til omverdenen, kroppsliggjøring av dansen og det å identifisere seg som freelance-kunstner.

Jeg vil her legge vekt på deler av Rouhiainens diskusjon i kapittelet *Embodying Dance*, fordi hun resonnerer videre ut fra Sheets-Johnstones begrep *thinking-in-movement* og Fraleighs *I exist my dance*. Begge begrepene reflekterer et nært forhold mellom kropp og tanke, og dansen og danseren er forstått som en enhet. Rouhiainen kommenterer at Parviainen følger opp Sheets-Johnstones forståelse av *thinking-in-movement*. Disse «bevegelses-tankene» (*Thinking-in-movement*) utgjør vår innerste kroppslige bevegelsesnatur. Rouhiainen henviser til Merleau-Ponty, som mener at dette handler om levd erfaring som en mer omfattende integrert persepsjon. *Thinking-in-movement* er avhengig av kroppens uttrykksprosesser. Rouhiainen ser at Sheets-Johnstones og Parviainens forståelse bygger på tre forutsetninger: 1. Dans er en unik motorisk og kroppslig aktivitet. 2. Dans for den dansende fremtrer gjennom en form for bevissthet, som kan beskrives som *kinesthetic awareness*. 3. Å være *aware,* til stede i dansen når du

danser, er en form for *self-awareness.* Kriteriene er de samme som når Zahavi (1999, s. 23,111) forklarer hva *self-awareness* er (Rouhiainen, 2003, s. 324-325).

Gjennom å undersøke romfølelse og bevegelse som dimensjoner av vår realitet konkluderer Merleau-Ponty med at objektiv tenkning ikke kan gripe kroppsbevegelsens sanne natur. Dens natur og opplevelsesdimensjon forsvinner når vi definerer den tematisk, for da ser vi bare begynnelsen og slutten av bevegelsen. Vi kan ikke gripe alle overgangene i bevegelsen, det kan vi bare når vi er «i» den. Merleau-Ponty mener vi kan se dette som en *style of being*, en eksistensiell adferd. Vi forstår andre mennesker gjennom hvordan de beveger seg og ikke bare gjennom deres ytre «statiske» form. Når danserne beveger seg, føler de hele tiden at de er «i bevegelse», og sanselig forstår de «bevegelses-hendelsen». Her kan man diskutere om KA-arbeidet kan kultivere en «*self-awareness-in-movement*» som stimulerer til en større nærhet mellom kropp og tanke. Praktisering av å «være-i» bevegelsen og kontakt med kroppen, er en forutsetning for *self-awareness-in-movement*, og fører etter min mening til at dansestudentene kan finne en dypere mening i sine bevegelser og forstå sine egne bevegelser bedre. Når vi forstår våre bevegelser, forstår vi oss selv bedre.

Med utgangpunkt i Merleau-Pontys arbeid presenterer Rouhiainen begrepet *an integrated motional style of being*. Om jeg skal oversette det, vil jeg omtale det som en integrert bevegelsesværen. Med dette begrepet henviser Rouhiainen til en prosessuell kroppsliggjøring av dansen som forutsetter en vedvarende tilstedeværelse i bevegelsene. *An integrated motional style of being* fungerer for danserne som en forståelsesramme som gir dansen betydning. Denne tilstanden kan vise seg som en overgivelse til hva «kroppen vil gjøre», danserne følger kroppens bevegelser i stedet for å kontrollere og styre bevegelsene med vilje og intellekt. Danserne lar seg informere av bevegelsene. Eller for å være mer presis, den kognitive og motoriske «viljen» faller sammen i en samtidighet der de er så nære at de nesten er ett. I det øyeblikket *an integrated motional style of being* aktualiseres, kan vi ikke lenger skjelne hvem som danser og hvem som blir danset (ibid., s. 328-329). Denne «overgivelsen til hva kroppen vil gjøre», er et sentralt arbeidsprinsipp i KA. Vi lærer hva kroppen «sier» når vi overgir oss til hva kroppen vil gjøre.

Med henvisninger til Susan Kozel[12] (1998/1994, s. 70-71) viser Rouhiainen at deler av prosessen kan være en utforsking av spennet mellom mental kontroll over kroppen og der hvor kontroll opphører og den fysiske kraften tar over og gir retning til kroppen i rommet. Danserne utfordrer den ytterste grensen for hvordan subjektet kan kontrollere kroppen. I stedet for å se på denne prosessen kun som utforsking av kontroll over kroppen, ønsker Rouhiainen å peke på en fase hun kaller *interlocution*, et sted mellom vår personlige bevissthet og kroppen-som-subjekt. I sitt analysearbeid av danserens opplevelser ser Rouhiainen at Kozels utforskning av kroppskontrollens grenser er begynnelsen på en prosess som kan ta danserne dypere til *an integrated motional style of being*, en form for bevegelsesnærvær (Rouhiainen, 2003, s. 329).

Rouhiainen sier selv at hennes begrep *an integrated motional style of being* svarer til Sheets-Johnstones *thinking-in-movement*. Vår intensjon og handling er så nært forbundet at de integreres inn i et øyeblikk av bevegelsesnærvær, *a moment of awareness*. Denne tilstedeværelsen skaper en samtidighet.

> A reversal occurs and the intentional task no longer is the criteria of the dancer´s dancing. Instead, motion becomes the ground of according to which the dancers are aware of their being. This motion is about the sensations of movement the moving body produces, but it is also very much concerned with the motion of awareness shifting through or in the midst of intertwining sensuous qualities and other impressions. As Sheets-Johnstone writes: "possibilities arise and dissolve for me in a fluid complex of relationships, qualities and the like". (Rouhiainen, 2003, s. 334)

Den form for reversering det tales om her, kan frembringe en forandring i vår værenstilstand. Med støtte fra Merleau-Ponty peker Rouhiainen på at dette feltet, nivået av væren, er der vi realiserer våre liv. Det springer ut av kroppen-som-subjekt-perspektivet, som gjør at vi kan skape mening av hva vi opplever i verden. Hun konkluderer med at *an integrated motional style of being* oppstår når kroppen er forankret i bevegelsesaksjonen og ikke i intensjonen (ibid., s. 335).

Rouhiainen skriver:

> I believe it to be realized more on the premises of the body-subject than the phase, which I have called interlocution. It is here that I believe an integrated motional style of being really occurs. (ibid., s. 335)

[12] Her refererer jeg til Kozel gjennom hva Rouhiainen skriver i sin avhandling *Living Transformative Lives* (2003), fordi Susan Kozels *A Vision Becomes Gestures* (1998) er et upublisert manuskript basert på hennes Ph.D avhandling *A Vision Becomes Gestures* (1994), University of Essex.

Slik jeg tolker KA, er målet tilsvarende å sette «intensjonsmoduset» i parentes for å få frem de pre-refleksive bevegelsesimpulser. Dette for å stimulere til *thinking in movement / integrated motional style og being*, som en form for kroppsliggjort bevegelseskunnen innenfor dans og scenisk arbeid.

Parviainen og Rouhiainen bringer tydeligere inn i sine fenomenologiske analyser hvordan dansernes levde erfaring formes og struktureres av de bevegelsesteknikkene de trener, og hvordan danserne er situert sosialt og kulturelt. Rouhiainen og Susanne Ravn er noen av få som baserer sin forskning på empiriske data av danseres levde erfaring av dans og bevegelse. Jeg vil derfor videre presentere Ravns danseforskning.

6.2.7. *Synthesis of sensing* – En sansende syntese

Susanne Ravn kom med doktoravhandlingen *Sensing Movement, Living Spaces. An investigation of movement based on the lived experience of 13 professional dancers* i 2008. Hun utdyper fire temaer: rom og bevegelse, bevegelsessansing, bevegelsesprosesser, *awareness*/tilstedeværelse i forestillingssituasjonen. Ravn skriver at hennes mål er å utforske og beskrive hvordan 13 dansere strukturerer sin levde erfaring av dans på forskjellige måter, og mener at denne informasjonen kan befrukte utviklingen av undervisning innenfor dans og andre fysiske aktiviteter (Ravn, 2009, s. 152, 275).

Ravn deler opp sine dansere i tre grupper ut fra hvordan relasjonen til kroppen og bevegelsene er rammet inn i det miljøet de virker og forestillingene de arbeider med: 1. Kroppen som objekt, representert av klassiske ballett- og moderne dansere. 2. Kroppen som objekt og subjekt, der subjektet refererer til skjelett og muskler inkludert sansene, representert av improvisasjons-, moderne-, samtidsdansere. 3. Kroppen som objekt og subjekt, der subjektet refererer til transformative krefter og en kroppsliggjort dybde, representert av dansere som arbeider med Butoh-dans, tysk ekspresjonisme, Body-Mind Centering og Amerta Movements (Ravn, 2009, s. 203).

Hun kommer frem til at ballettdanserne (gruppe 1) relaterer til kroppen som et objekt de kontrollerer, deres sanseoppmerksomhet styres av kroppen sett «utenfra» og av det de ser som den ideale og korrekte formen. Samtidig forfiner de hele tiden evnen til å sanse kroppen «innenfra», og opplever kroppen som subjekt når de er i bevegelse. Danserne

som arbeider med moderne- og samtidsdansteknikker og innrammer kroppen som objekt og subjekt (gruppe 1 og 2), henvender seg til kroppen og utforsker bevegelse for å avdekke kunnskap. Gjennom kontakt med en kroppslig dybde og sansing av muskel-skjelettsystemene, finner disse danserne en bevegelseslogikk for initiativ og retning. Propriosepsjon og introspeksjon danner en viktig del av deres sansing (ibid., s. 248).

For alle dansere er sansing inngangen til hvorvidt de relaterer til kroppen som objekt, subjekt eller begge deler. Sanseoppmerksomheten består av et komplekst samspill mellom hva som er sanset fra utsiden og innsiden. Ved samtidig å sanse kroppen «innenfra» (subjekt) og «utenfra» (objekt) opererer danserne i en kompleks sone mellom kroppen og omverdenen. Ravn legger vekt på at propriosepsjon ligger i dette feltet «imellom», og fungerer som an *ecological sense*. Propriosepsjonen former og strukturerer hva Ravn kaller en *sansende syntese*, en form for helhetlig underliggende sansing, som ligger forut for separat sansing og fokus (ibid., s. 249).

Alle danserne i Ravns prosjekt understreker hvor viktig det er å kunne «lytte til kroppen når de beveger seg», som er propriosepsjon i aksjon for danserne. Ravn fastslår i sin oppsummering at sansesyntesen, som hun har utdypet tidligere i avhandlingen, har ulike karakteristikker beroende på hvilken teknikk danserne praktiserer. Hun ser og refererer til sansesyntesen som *sanselandskaper* og *perseptuelle tilstander*.

> Specific characteristics of perceptual states appear to be an active part of dancers' techniques. Different techniques are not just about changing, for example the sense preference, but imply that the dancer shifts to another kind of state for sensing – thus changing the sensory landscape. (Ravn, 2009, s. 249)

Ravn gir her en analyse av hva hun mener er ulike former for perseptuelle tilstander i dansere. Men hva kan dette si oss innenfor rammen av dansedidaktikk? Om dansestudenter utvikler karakteristiske sansesynteser avhengig av hvilken teknikk de trener, bør vi ikke da utvikle didaktiske strategier som forfiner det som kreves innenfor en særlig teknikk? Fra mitt ståsted vil det være verdt å undersøke hvordan sansearbeid, som fremmer kontakt med kroppen samtidig som du lytter til den, kan brukes som et mulig verktøy. Etter min mening bør dansestudentene bli de ulike sansesyntesene bevisst for å se hvordan de utspiller seg i deres dans. En slik bevisstgjøring vil hjelpe til å utvikle og utnytte deres potensielle bevegelseskunnen.

Relevante spørsmål vil være: Hvordan endrer *sanselandskapet* seg med de ulike teknikkene du trener? Kan vi legge til rette en dansedidaktikk som åpner studenten for å se og forstå dette? Kan bevisstgjøring av ulike perseptuelle tilstander bidra til utvikling av dansestudentens bevegelseskunnen?

6.2.8. Den pre-reflekterende performative kroppen

Ravn støtter Sheets-Johnstone i hvordan hun understreker de temporale og energetiske aspektene av dansernes bevegelseshukommelse, og er enig i hennes kritikk av Merleau-Ponty og Gallaghers beskrivelser av bevegelse. De utelukker dynamiske aspekter, som f.eks. akselerasjon/de-akselerasjon og tyngdekraftens påvirkning på bevegelsene, som erfares i danse- og sportsaktiviteter. Derimot har Ravn problemer med at Sheets-Johnstone plasserer erfaringen av bevegelses-transcendensen ontologisk i kroppen-som-subjekt. Dette gjør Sheets-Johnstone ved å hevde at *I move* før *I do*. Hun summerer det opp slik: «*Movement forms the I before the I that moves forms movement*» (Sheets-Johnstone, 2011, s. 119). Dermed beskriver Sheets-Johnstone bevegelse som en prosessuell utvikling. Den begynner med spontane bevegelser, og bevegelsens transcendens er forankret i subjektet (Ravn, 2009 s. 258-259).

Gallagher og Merleau-Ponty fremholder tvert imot i sin fenomenologiske beskrivelse av persepsjon at bevegelsens transcendens er basert på interaksjonen mellom kropp og verden og ikke i kroppen alene (ibid., s. 258). For å plassere transcendensen i denne interaksjonen henviser Ravn til Dorothée Legrand. Hvordan vi prosesserer informasjon når vi er i bevegelse, har ifølge Legrand (2007b., s. 594-595) å gjøre med hvordan vi relaterer til oss selv i vår håndtering av bevegelsene. Prosessen foregår ulikt avhengig av om sansesignalene kommer fra den ytre verden eller fra subjektets egne handlinger. Ravn viser til Legrands (2007a, 2007b) beskrivelse av den *pre-reflekterende performative kroppen,* som en tredje posisjon mellom kroppen-som-objekt og kroppen-som-subjekt. Perseptuelle tilstander som danserne i Ravns forskning beskriver som en del av deres teknikk, har å gjøre med en forfinet inntoning på «hvordan kroppen føles», en tilstand som er forbundet med Ravns konsept *sansesyntese*. Hennes empiri bekrefter Legrands teori om den pre-reflekterende performative kroppen, f.eks. kan kompetente dansere sette sin subjektive bevegelsessansing i forgrunnen uten å gjøre erfaringen til et intensjonelt objekt. Danserne bruker både den perseptuelle tilstanden som en teknikk for

å finne spesifikke kvaliteter i sine bevegelser, og for å registrere karakteren av det perseptuelle forholdet til miljøet omkring. Ravn avrunder med å løfte frem hvordan de perseptuelle tilstandene eksemplifiserer den pre-refleksive performative kroppen som en aktiv del av dansernes teknikk. Dette er noe danserne arbeider kontinuerlig med og utforsker i sine kropper, under utdannelsen, på trening og kurs (Ravn, 2009, s. 274).

Jeg mener Ravn peker på noe sentralt i mitt prosjekt. Hun fremhever inntoning på «hvordan kroppen føles» som en sentral del av en dansers teknikk. Men for så å gå et skritt videre spør jeg: «Hvordan gjør vi dette didaktisk?» Jeg vil med prosjektet undersøke om og hvordan KA kan kultivere denne inntoningen og hva dansestudentene kan lære av den. Evnen til inntoning, «hvordan føle kroppen», blir utviklet gjennom å lytte til den. En didaktikk som legger vekt på kultivering av inntoning vil kunne fremme dansestudenters kapasitet til å bringe sin subjektive kroppslige opplevelse i forgrunn uten å gjøre erfaringen til et intensjonelt objekt. På grunnlag av tidligere praktisk erfaring mener jeg at dette er en kompetanse som det er mulig for dansestudenter å øve opp.

6.3. Kroppen som kunnskapsressurs

I utvikling av en KA-didaktikk vil jeg se kroppen som en kunnskapsressurs, og i tråd med problemstillingen vil jeg undersøke hvordan vi legger til rette undervisning som utvikler denne ressursen, slik at det leder til utvidet bevegelseskunnen. Sheets-Johnstone (2011, s. 472) hevder at *thinking-in-movement* synliggjør hvordan våre kreative tankemønstre er grunnet i kroppens kinestetiske logos. Dans er på den måten ikke mindre rasjonell enn konseptuell tenkning, selv om mediet er forskjellig. «Å vite og kunne noe» i dansen angår bevegelse og kroppslig *awareness*. Ifølge Fraleigh (1987, s. 26) handler denne ikke-verbale kunnskap om *knowing how*, som springer ut fra levd erfaring og åpner veien for selvforståelse. Som Parviainen (2002b, s. 19) skriver, innebærer kroppsliggjort «dansekunnskap» ikke bare teknikk og ferdigheter, men også en kroppslig refleksivitet. Kroppslig kunnskap i dans er både praktiske ferdigheter og kroppslig refleksivitet og uttrykker seg i ulike måter å bevege seg på.

Et grunnleggende prinsipp i somatiske danse- og bevegelsesstudier er å åpne førsteperson-perspektivet. Tilgang til dette perspektivet får dansestudentene gjennom øvelser som vektlegger bevisstgjøring av sanseprosesser. Gjennom sansende *awareness*-prosesser kan danserne være i dialog med sine levde liv (Enghauser, 2007, s. 33-34). Vi

kan si at det er her danserne kan finne den grunnleggende kunnskap om sin egen kropp i bevegelse, uten å måtte være i kontakt med en estetisk tradisjon, system eller stil. Sagt på en annen måte er det her vi ser inn i teknikken bak teknikken.

Dansepedagog Wendell Beavers (2008, s. 128) mener det har vært en revolusjon innen teknikkarbeid over en periode på femti år (ca. 1940–1990) med utforskende erfaringsarbeid. Fokuset har vært å utforske *body-mind*-relasjonen fra et førsteperson-perspektiv. De nye teknikkene har utforsket prinsipper fra evolusjonsteori, somatisk bevegelsesarbeid, nye tanker innen fysikk og østerlandsk filosofi. Beavers henviser til danseimprovisasjon og teknikker som: Ideokinesis, Release Technique, KA, Body-Mind Centering, Alexander Technique, Feldenkrais, Authentic Movement, kontaktimprovisasjon, postmodern-yoga m.fl. Spesielt danseimprovisasjonen som oppsto på 60-tallet, medførte en intens bevegelsesutforskning og var en medvirkende årsak til videreutvikling av de somatiske teknikkene. Han ser at alle disse somatiske bevegelsesstudiene som er nevnt overfor, inkluderer selvobservasjon på et subtilt nivå av sansing, mottagelighet og handling. All denne kunnskap har generert nye muligheter for fysisk virtuositet og bevegelseskvaliteter, som skiller seg i teknikk og pedagogiske tradisjoner fra moderne og klassisk danseteknikk. Han hevder at de nye teknikkene er forankret i en dypere selvforståelse, og definerer teknikk som «*the principle of organization which underlies mind/body response*» (ibid., s. 129). Slik jeg leser Beavers, har den «dypere innsikten», det nye perspektivet, gjort det mulig å avdekke og forstå de tradisjonelle teknikkene, fordi vi forstår danseteknikkene kroppslig fra et førsteperson-perspektiv. Kroppen inkluderes i prosessen med å forstå hvordan og hvorfor danseteknikken er formet.

Mange dansere har vært igjennom en *re-training*-prosess når de har gått fra tradisjonell skolering til samtidsdansen. Koreografen og danseren Irene Hultman (2008, s. 212), som danset i Trisha Brown Company 1983–89, forteller om sitt arbeid med Simone Forti. Forti ga henne mye rom for utforskning av egne bevegelser og spurte: «Hva føler du?», som var et helt nytt spørsmål for henne. Hultman sa at dette betød at hun måtte begynne å lære noe om seg selv, og skriver:

> I also did the ball-work with Elaine Summers (Kinetic Awareness). I wanted to retrain my body from school. I was acutely aware of that. I retrained my body and it was very painful. I don't wish that to anyone. I still think academies today don't have enough anatomical and physical information. It still seems to me that the old rules, it´s got to be pain if you do it right. (ibid., s. 212)

Hultman beskriver hvordan hun opplevde å forflytte seg fra den skolastiske tradisjonen til det nye læringsparadigmet, hvilket også kan sees som en prosess fra å arbeide med kroppen-som-objekt til å arbeide med kroppen-som-subjekt. Danseren går fra å arbeide med danseteknikk, der ferdige estetiske bevegelsesprodukter overleveres, til å se teknikk som en vei til dypere selvforståelse gjennom å lytte til og føle kroppen. For Hultman sto kanskje erfaringen av de to perspektivene i opposisjon til hverandre. Dette pågikk på tidlig 80-tall, da ekkoet fra 60–70-tallets «teknikk-revolusjon» fortsatt kunne høres, kontrasten mellom de to danseteknikk-verdenene var fortsatt stor. Danseforsker Rothmund (2015, s. 20) representerer en senere generasjon og diskuterer begrepet danseteknikk ca. 50 år etter at paradigmeskiftet var på sitt mest intense. Ser man danseteknikk i lys av det Rothmunds skriver, viser det seg en nyansert og mangefasettert tilnærming, der dansere ikke ser dikotomiene som en begrensing, men snarere som en mulighet til å utforske synteser av ulike teknikktilnærminger.

6.3.1. Relasjonell empatisk didaktikk

Beavers (2008, s. 12) resonnement fra forrige avsnitt, der han ytrer at de «nye teknikkene» er forankret i en dypere selvforståelse hos danseren, får konsekvenser for dansedidaktikken og den type kompetanse pedagogen bør inneha. Når det skal legges til rette for danseundervisning som inkluderer og fremmer en kroppslig selvforståelse i dansestudentene, krever det en pedagog som selv sanser og kjenner sin kropp. Dette for å kunne «se studenten med kroppen og for at studenten opplever seg kroppslig sett». Å se og bli sett er mer enn bare å se med øynene, «å kroppslig se» betyr at pedagogen går inn i en kroppslig kommunikasjonsprosess med alle sine sanser. Parviainen (2002a, s. 147) kaller dette *kinestetisk empati*, og forklarer det som en evne til å leve seg inn i en annens kinestetiske fornemmelser, en spesiell form for «kunnskapshandling» som skjer i møte med andre mennesker.

Som jeg ser det, oppstår læring for dansestudentene gjennom et åpent felt av gjensidig kinestetisk empati mellom student og pedagog. I kapittelet *Lærer-som-kropp* (2014) skriver forskerne Østern og Engelsrud om en lærerkropp med kroppslig engasjement:

> Denne lærerkroppen tar elevene imot og influeres av, like mye som lærerens kropp og bevegelse i klasserommet tar inn eleven. Vi kan si at sammen «kropper» lærere og elever rommet (Østern, 2006). Med dette mener vi at lærer og elever gjensidig påvirkes av – og virker på hverandre – *som kropper*. (Østern & Engelsrud, 2014, s. 68)

Dette åpner opp for en relasjonell empatisk didaktikk, der kroppene lytter til hverandre. Pedagogen underviser og deltar med sine kroppslige erfaringer og bruker dem aktivt for å sanse hvor studentene er i sine kroppslige erfaringer, altså en form for «resonans-overføring» av kroppslig kunnskap. Østern & Engelsrud utgår fra et fenomenologisk perspektiv og ser pedagogkroppen som det dramaturgiske omdreiningspunkt for undervisningen. Dette betyr at pedagogens sansing og kroppslige fornemmelser får betydning for de didaktiske strategier pedagogen velger i danseundervisningen, en form for inkludering av umiddelbare kroppslige opplevelser, som de omtaler som *kroppsstemninger*. Disse kroppstemningene er skiftende og kontinuerlig i relasjon til hva som pågår i undervisningen. De manifesteres og bearbeides kroppslig og innlemmes i kroppen som pedagogisk innsikt. «Å være stemt» som pedagog viser til hvordan kroppen hele tiden påvirkes av kroppsstemninger og hvordan dette er en del av det pedagogiske virke (ibid., s. 68-69,72,77).

For å åpne førsteperson-perspektivet i studentene og berede veien for en relasjonell empatisk didaktikk i arbeid med dans kreves det Sheets-Johnstone (2011, s. 198) kaller *kinetic inter-attunemen*t. Dette beskriver hun som en utviklet sensitivitet for andres bevegelser og forståelse av kinestetisk mening. For å utvikle disse egenskapene i pedagogen henviser Østern & Engelsrud til idrettspedagogen Svendler Nilsens (2012, s. 118) skisse for en fenomenologisk basert didaktikk, med følgende punkter:

- At kunne «se» (med hele kroppen) hvad der sker i rummet, både i forhold til den enkelte deltager og sociale processer.
- At kunne re-agere på de non-verbale processer (at være tro mod mavefornemmelsen)
- At være sensitiv for oplevelser, kropsudtryk og atmosfære.
- At kunne håndtere at være i situationer, hvor man selv og deltagerne kan opleve at være i en sårbar situation.
- At have en velutviklet kinæstetisk empati, som er funderet i evnen til kropsligt at kunne skelne selv små dynamiske forskelle i bevægelseskvaliteter

Disse veiledende punktene setter fokus på hva pedagogen bør utvikle for å oppnå autentisitet, nærvær og empati, for å kunne lede undervisning med kroppslig sensitivitet. Danse- og kroppspsykoterapeut og forsker Winther (2012, s. 165-166) videreutvikler denne kompetansen med å inkludere kommunikative og kontaktskapende evner. I kapittelet «Kroppen som læremester» i antologien *Kroppens sprog i professionel praksis* fremmer Winther hvordan vi gjennom bevisstgjøring av sanselig basert lederskapstrening kan utvikle dansepedagogers kompetanse. En slik kompetanse kan både gi pedagogen

evne til å skape nærværende og tillitsvekkende relasjoner og samtidig mestre et kompetent lederskap i undervisningen. Winther kaller dette *profesjonspersonlig kompetanse* som bygger på tre grunnleggende prinsipper som får betydning for pedagogens evne til å etablere kontakt, være nærværende, gi omsorg og ha utviklende lederegenskaper:

> **Egen kontakt**: Kontakt til egen krop og personlige følelser, evnen til at være fokuseret og nærværende, evnen til at have hjertet med og samtidig bevare et professionelt fokus og en privat afgrænsning
>
> **Kommunikationslæsning og kontaktevne**: Evnen til at se, lytte, sanse og mærke. Evnen til at læse både den verbale og kropslige kommunikation. Evnen til at skabe tillidsvækkende kontakt med andre. Evnen til at sætte grænser.
>
> **Lederskab over gruppe eller situationer**: Professionelt overblik, udstråling, centrering, klart lederskab over gruppe eller situation. Evnen til at indtage eller holde et rum med en sund og kropsligt forankret autoritet. (Winther 2012, s. 166)

I det nye læringsparadigmet med danseteknikk som kunnskap åpner de didaktiske metodene opp for å se kroppen som bærer av mening, en mening som prosessene i danseundervisningen springer ut fra. Dette fordrer en profesjonspersonlig kompetanse og økt krav til selvforståelse hos pedagogene. Winther mener denne kompetansen er i konstant bevegelse og mulig å utvikle (Rothmund, 2015, s. 16; Østern & Engelsrud 2014, s. 68; Winther 2012, s. 166). Med et styrket didaktisk utgangspunkt kan KA bidra til å kultivere kinestetisk empati, bevisstgjøre kroppstemningene vi farges av, og øve opp evnen til *kinetic inter-attunement*.

6.4. Oppsummering

I kapittel 6 har jeg hatt til hensikt å gjennomgå en del danseforskning av relevans for KA. Begreper fra denne diskusjonen vil bli tatt opp igjen i del 5, del 6 og del 7.

Forskerne har hatt ulike innfallsvinkler når de vil forstå hvordan danserne opererer mellom kroppen-som-objekt og kroppen-som-subjekt, og søker en form for nærhet mellom kropp og tanke/*body-mind*. Jeg har vist hvordan de undersøker en samtidighet mellom intensjon og handling som kan oppstå i dansen, så nært forbundet at i øyeblikket integreres de inn i en bevegelsesværen, *a moment of awareness*.

Denne samtidigheten undersøkes også i KA og andre *movement awareness* teknikker. Målet for arbeidet er på mange måter å oppnå en samtidighet, en form for bevegelsesværen, som en ferdighet innenfor dansearbeidet. Introperspektivet som kultiveres i KA kan utvikle en bevegelseskunnen som er essensiell for dansernes *self-*

embodied awareness. Sansing fra et innenfra-perspektiv vil sette de klassiske danserne istand til «å føle om bevegelsen er riktig».

Flere utdyper ulike aspekter av denne samtidigheten og kommer med begreper som: *Thinking-in-movement* (Sheets-Johnstone, 2011), *I exist my dance* (Fraleigh, 1987), *An integrated motional style of being* (Rouhiainen, 2003) og *A pre-reflective performative body* (Legrand & Ravn, 2009). De peker på en form for værentilstand, som utgår fra kroppen-som-subjekt. Denne tilstanden gjør at vi kan skape mening av hva vi opplever i dansen og i verden. Jeg er enig med Rouhiainen i at denne tilstanden oppstår når kroppen forankrer seg i bevegelsesaksjonen og ikke i intensjonen (Rouhiainen, 2003, s. 335). Kinestetiske opplevelser står som et sentralt tema i fenomenologisk beskrivelse av dans og bevegelse, og peker på sansing fra et introperspektiv. Dette spiller en rolle i dansernes evne til å utvikle *self-embodied awareness* (begrepet redegjøres for i del 5 kapittel 10)

I kjølvannet av hva Beavers (2008, s. 128) kalte en teknikkrevolusjon på 1960-tallet, oppstår danseteknikker med nær relasjon til somatisk bevegelsesarbeid som henvender seg til kroppen som en kunnskapsressurs. Dette innebærer å inkludere kroppen-som-subjekt i læreprosessene. I samme tidsepoke kommer den første fenomenologiske analysen av dans, og mange somatiske bevegelsesstudier tar form. Felles for fenomenologien, somatiske bevegelsesstudier og den nye dansedidaktikken er utforskningen av subjektiviteten. Pedagogkroppen får en utvidet kompetanse, noe som har stimulert til ny kunnskap, som må undersøkes i ny forskning. Nye nyanser kommer til syne, og som Rothmund (2015, s. 20) skriver, overlapper i dag flere danseteknikktradisjoner hverandre og pågår simultant.

I dette «nye» grenselandet er det mitt forskningsprosjekt skal finne sin plass. Susanne Ravn (2009, s. 38-39) peker på et behov for ytterligere forskning på profesjonelle danseres levde erfaring av bevegelse og dans, med tanke på hva det kan avdekke og frembringe av kunnskap om bevegelse. Gjennom et pedagogisk aksjonsforsknings-prosjekt med et didaktisk opplegg som åpner for førsteperson-perspektivet, vil jeg prøve ut arbeidsmetoder fra KA og videreutvikle didaktikken med dansestudenter som praktiserer klassisk teknikk. Målet er å styrke KA-pedagogutdannelsen. Ifølge Ravn (ibid.) har tidligere forskning basert seg lite på empirisk data og mangler derfor en utfyllende beskrivelse av levd danseerfaring. Denne levde erfaringen av dans kan være verdifull for ytterligere utvikling særlig av fenomenologiske perspektiver på bevegelse, samt

bevegelsesforskning generelt. Mitt mål er å utvikle en allmenn KA-didaktikk, men det skjer via et møte mellom KA-tradisjonen og klassiske ballettstudenters levde erfaring av arbeidet.

Neste del 5, Forskningstilnærminger og kvalitativ metode, vil redegjøre for hvilke metoder prosjektet vil bruke for å generere data og utvikle kunnskap.

Del 4. FORSKNINGSTILNÆRMING OG KVALITATIV METODE

Introduksjon del 4

Mye tradisjonell pedagogisk forskning blir kritisert for å være for distansert og generell (Hiim, 2010, s. 169). Flere artikler og ph.d.-avhandlinger innen danseforskning kan kanskje sies å lide av samme problem. En stor del av forskningen blir filosofisk, abstrakt og distansert. Det kan være viktig forskning, men kanskje ikke relevant for danse- og bevegelsespedagoger og praktisk utvikling av somatisk dansedidaktikk. Mitt mål med danseforskningen er å skrive på en slik måte at både andre danseforskere, KA-, dansepedagoger, somatiske praktikere og dansere kan forstå materialet og finne forskningen aktuell for sin praksis. Jeg ønsker derfor å anvende forskningsmetoder som kan bringe frem utvikling og som er relevant for KA-miljøet og kroppslige praksiser generelt, og for danseutdannelsen, danseprofesjonen og danseforskning spesielt.

Ph.d.-prosjektets didaktiske arbeid hviler på et studium av kroppslige opplevelser fra et førsteperson-perspektiv. Dette skjer gjennom et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt som omfatter praktisk arbeid med dansestudenter og en hermeneutisk fortolkning av generert informasjon. Prosjektet avsluttes med en refleksjon over KA-didaktikkens kunnskapsfilosofiske grunnlag og forhold til fenomenologien. Jeg har to anliggender: For det første at min pedagogiske aksjonsforskning legger til rette for førsteperson-perspektivet, som gjør det mulig å få tilgang til studentenes og pedagogforskerens kroppslige erfaringer. Det andre anliggendet er å videreutvikle en KA-didaktikk på grunnlag av disse erfaringene. Pedagogforskerens erfaringer med undervisningen blir en direkte kilde til didaktisk informasjon. Min idé er at den didaktiske struktur for KA best kan utvikles gjennom et praktisk samarbeid med studentene. Studentenes bekrivelser er verdifulle, fordi de inneholder direkte skildring av erfaringer med kroppen og hvordan de opplever det didaktiske opplegget. Dette er viktig informasjon i et pedagogisk danseforskningsarbeid. Sentralt er også at pedagogforsker og studenter begge er delaktige i utviklingen av en KA-didaktikk. Den pedagogiske aksjonsforskningen i dette prosjektet genererer to slags kunnskap:

Kroppsbasert kunnskap: dansestudentenes kroppslige erfaringer fra et førsteperson-perspektiv generert gjennom *awareness*-arbeid. Beskrivelser av hvordan og hva klassiske dansestudenter konkret lærer av KA.

Didaktisk kunnskap: den generelle innsikt som lærer-forsker vinner i studentenes læringsutbytte av ulike undervisningsformer. Denne innsikten er forutsetningen for å utvikle KA didaktisk.

Hermeneutisk fortolkning vil bli tatt i bruk i analysen av det tekstmaterialet (intervjuer, underveisevalueringer, logger) jeg genererer gjennom aksjonsforskningsdelen. Beskrivelsene fra studentene vil være ufullstendige i diskursiv forstand, fordi de til tider vil uttrykke seg gjennom et mangelfullt eller metaforisk språk om erfaringer som ikke i utgangspunktet er diskursive. Derfor vil det være behov for å tolke materialet for å trekke ut mening av det og for å kommunisere materialet til et forskerfellesskap. Det tolkede materialet vil bli diskutert i et forsøk på å belyse hvordan studentens læring går til i KA og hvordan den kan struktureres mest mulig hensiktsmessig.

Her i del 4 vil jeg gjøre rede for og begrunne metoder tatt i bruk i prosjekt. I kapittel 7 vil jeg diskutere pedagogisk aksjonsforskning som tilnærming. Kapittel 8 tar for seg prosjektets didaktiske utgangspunkt og gjør rede for undervisningsplanleggingen av studieåret på KHiO og prosjektets datagenerering. I kapittel 9 gjør jeg rede for hvordan jeg vil bruke hermeneutikk i tolkning og analyse av min empiri.

7. Pedagogisk aksjonsforskning

Det er et klart behov for å utvikle og forbedre kvaliteten på KA-didaktikken, både for å styrke KA-utdannelsen selv, men også for å gjøre KA-undervisningen sterkere og mer relevant, især for de ulike danseutdannelsene.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvorfor og hvordan pedagogisk aksjonsforskning er egnet som tilnærming for å møte utfordringer så vel i KA-utdannelsen som i danse- og bevegelsesdidaktisk arbeid. I antologien *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold* (Gjøtterud m.fl., 2017) gis det mange ulike svar på spørsmål om epistemologi, undervisningspraksis og validitet innen aksjonsforskning. Den kombinasjonen av utviklingsarbeid og forskning som er kjernen i aksjonsforskning, kan utformes på mangfoldig vis. I det hele tatt hører det vel til aksjonsforskningens vesen å tilpasse seg praksisfeltet uten for rigide prinsipper. Felles for mange tilnærminger innen pedagogisk aksjonsforskning er likevel en kritikk av den instrumentelle innfallsvinkelen til både utdanning og forskning i lærerprofesjonen (Carr, 2007; Elliott, 1998; Kemmis, 2001/2007). Kritikken fokuserer på behovet for å utvide det epistemologiske grunnlaget, slik at flere former for utdanning og forskning kan bli anerkjent i en videre akademisk sammenheng. Ønsket er å utvikle tilnærminger som ikke blir for autoritære og løsrevet fra erfaringen, videre å rette sterkere fokus på demokratisk medvirkning, erfaringslæring og personlig og sosial relevans. Kunnskap som et teknologisk konsept betyr at pedagogisk forskning og praksis pågår separat fra hverandre, samt at teori læres innenfor lærerhøyskolene og senere tilføres den profesjonelle praksisen. På grunn av dette teknologiske synet på kunnskap mente Stenhouse (1975) at lærerutdanningen manglet relevans for praksisfeltet. Den tradisjonelle pedagogiske forskningen og teoriutviklingen manglet relevans for det pedagogiske virke. Det viser seg at generelle, disiplinbaserte teorier er til liten hjelp i praktisk lærerarbeid, og at det pågår liten overføring fra teori til pedagogisk praksis (Carr, 2007; Carr & Kemmis, 1986; McNiff, 2013; Kemmis, 2001/2007). Det oppstår et «relevansproblem» (Hiim, 2017, s. 47).

Min tilnærming innen pedagogisk aksjonsforskning følger Stenhouse-tradisjonen, med en generell kritikk av en for instrumentell tilnærming til kroppen i bevegelses- og

dansedidaktikken, samt et ønske om å gjøre forskningen relevant for ulike former for kroppsbaserte praksiser, men særlig for dansere og dansepedagoger.

Videre støtter jeg meg til en pragmatisk tolkning av kunnskap med inspirasjon fra kritisk teori (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 2001). Innen pragmatismen sees teoretiske termers betydning som ensbetydende med deres rolle i erfaringen. Pragmatikerne kritiserer empiristenes syn på erfaringen som passiv og mekanisk og hevder at den i realiteten er en aktiv og sosial prosess. De understreker at all viten er feilbarlig og reviderbar, det finnes ingen absolutt sikker sannhet. Et pragmatisk viktig metodologisk prinsipp er «å vise til gode eksempler» på hvordan utfordringer i undervisning kan bli møtt (Stenhouse, 1975; Elliott, 1998; Hiim 2010; McNiff, 2013). I dette pragmatiske perspektivet ønsker jeg å generere og formidle kunnskap med utgangspunkt i praktisk bevegelsesarbeid. Erfaringene og eksemplene vil til stadighet være gjenstand for refleksjoner hos studenter og pedagoger. Eksemplene vil berøre utfordringer innen faget. Målet er å fremme læring og utvikle en didaktikk for KA som kommer både danseprofesjonen og KA-miljøet til gode. Men aksjonsforskningen vil også berøre spesifikke ballettrelaterte utfordringer som pedagogen og de enkelte klassiske dansestudenter møter i KA-arbeidet.

7.1. Det epistemologiske grunnlaget for min aksjonsforskning

Innen danseutdannelser i dag er det et generelt behov for å utvikle og dokumentere didaktisk kunnskap om somatisk danseundervisning som legger vekt på danserens tilgang til egen kropp, og som anerkjenner kroppen som kilde til valid kunnskap.

Fra min egen erfaring som danser, pedagog, koreograf og flere år som studieleder ved Norges Dansehøyskole har jeg vært konfrontert med splittelsen mellom kroppen som objekt og kroppen som subjekt. Den skolastiske tradisjonen har stått på én side og det nye læringsparadigmet på den andre, med helt ulike didaktiske fremgangsmåter. Men jeg har også sett at de to tradisjonene kan komplettere hverandre, og her ligger et kunnskapspotensiale for KA-didaktikken.

Pedagogisk aksjonsforskning kritiserer som sagt utdanningssystemet for å legge for stor vekt på instrumentell kunnskap (Stenhouse, 1975; Elliot, 1991/1998; Hiim, 2010; McNiff, 2013). KA og den dansedidaktikken som sprang ut av den postmoderne dansen, baserer seg på en tilsvarende kritikk av de skolastiske dansetradisjoner. Med det instrumentelle

syn er kroppen ikke en kunnskapsressurs, den er kun interessant i den grad den kan produsere – eller snarere re-produsere – ferdige «bevegelsesprodukter». Den instrumentelle undervisningen ser bort fra hva fenomenologene kaller den levde kropp. Hva kroppen opplever og føler, er ikke inkorporert i kunnskapsbildet, og blir heller ikke brukt som referanse inn i det kunstneriske arbeidet. Danserens egen «stemme» drukner i prosedyre-undervisning og stramt regisserte dansestykker styrt av ulike koreografer.

Det er på denne bakgrunn jeg vil undersøke om KA kan være en didaktikk som fremmer kontakt med egen kropp og utvikler bevegelseskunnen gjennom sansearbeid. En undervisning som legger vekt på «læring gjennom oppdagelse og praktisk eksperimentering» for å vekke *den levde kropp* i kroppslige praksiser. Jeg ønsker altså å videreutvikle KA som en bevegelsesdidaktikk som fremmer opplevelsesbasert kunnskap i studentene.

Jeg vil undersøke hvilke didaktiske fremgangsmåter som best fremmer kontakt med kroppen, og som utfordrer studentene til å utvikle sin bevegelseskunnen. Dette i kontrast til mer instrumentelle metoder, med innlæring av ferdige bevegelsesprodukter og kunnskap om kroppen som objekt. Prosjektet på KHiO vil konkret dreie seg om hvordan læringsaktivitetene i KA kan fremme bevegelsesbevisstgjøring i dansere, og hvordan undersøkelsen av dette kan bidra til å utvikle KA-didaktikken. Jeg ønsker også å belyse hvilken eventuell påvirkning KA kan ha på danserens tekniske ferdigheter og kunstneriske uttrykk, som igjen kan gi informasjon om hvordan didaktikken fungerer.
Prosjektet vil i det hele tatt fokusere mer på studentenes praktiske læringsutbytte enn didaktisk teori. Didaktikken er i denne sammenheng viktig for så vidt som den kan hemme eller fremme studentenes kontakt med egen kropp og dermed deres bevegelseskunnen, og mindre som et forskningsemne i seg selv.

7.2. Pedagogisk aksjonsforskning i praksis

Når en høyskole utdanner profesjonelle dansere, vil kjernen i de fleste utfordringene pedagogene strir med, være: «Hvordan får jeg dansestudentene til å bli så bra som mulig i løpet av studietiden?» Dette inviterer til å se på de mål, innhold og arbeidsmetoder som studentene deltar i. Hvilke læringsmetoder skal vi bruke? Med didaktisk aksjonsforskning på KA kan jeg helt praktisk undersøke om denne form for læring kan bidra til å utvikle dansestudenters potensiale, og på det grunnlag utvikle noen av dansepedagogenes

verktøy og metoder som vil komme KA-utdannelsen til gode. Utviklingsarbeidet vil skje gjennom å diskutere og forklare eksempler som anskueliggjør og problematiserer de profesjonelle handlingene og valgene jeg har gjort i prosessen. Praktiske eksempler på øvelser som blir brukt, samt subjektive ytringer fra studentene i form av «stories in the story», vil belyse dem.

Pedagogisk aksjonsforskning er en av få, om ikke den eneste, forskningstilnærmingen som gir et teorigrunnlag og rom for utvikling av denne form for praktisk didaktisk kunnskap, og der forskeren samtidig kan være pedagog i praksisfeltet. Denne tilnærmingen fanger opp kunnskap som genereres gjennom praktiske erfaringer med pedagogiske utfordringer. Hensikten med pedagogisk aksjonsforskning er å utvikle pedagogers profesjonskunnskap gjennom systematisk forskning i selve den profesjonelle praksis.

> I alle varianter av pedagogisk aksjonsforskning er det å vise og dokumentere demokratiske refleksjons- og utviklingsprosesser, knyttet til eksempler på lærerarbeid, et grunnprinsipp. Alle de ulike tilnærmingene til pedagogisk aksjonsforskning fremhever nødvendigheten av at lærere selv forsker i sin profesjonelle praksis, gjennom å integrere utdannelsesarbeid og forskning. Hovedbegrunnelsen er at dette er en forutsetning for å utvikle profesjonskunnskap med forankring i profesjonell erfaring, for å ivareta læreres profesjonalitet. (Hiim, 2010, s. 22)

Ut fra hva Hiim sier her, vil det være et grunnprinsipp for pedagogisk aksjonsforskning i dansefeltet at somatiske dansepedagoger forsker på sin profesjonelle praksis, for å utvikle faget og pedagogens profesjonalitet. Om forskning skal skje for utvikling av den somatiske dansedidaktikken, bør det skje i det praktiske feltet, og en fagperson med erfaring i somatisk dansepedagogikk må involveres, for å se hvor det må gjøres didaktiske forbedringer og for eventuelt å frembringe den ønskede utvikling av fagfeltet.

> Action research does not simply promote the use of research produced outside the educational context – it embodies a synergy between research and practice. It does not solely promote academic-based research-into-practice, but rather engages educators in their own research. It highlights the knowledge claims of practitioners, but also embodies a direct relationship between research and change. "The use of research" means not the content/outcomes of traditional and even "new" forms of research translated into practice, but rather the idea that research and teaching are interconnected. The history of action research highlights this longstanding tradition of seeing teachers as researchers. (Whitehead, 1989, s. 140)

Ifølge Hiim (2016, s. 149) ligger det et problem i den fortsatt rådende tradisjon, der undervisning og forskning blir sett som to separate prosesser, der forskningen skal produsere generell kunnskap for så å bli anvendt på pedagogens praksis. Elliott (1991) mener at dette kan føre til rigide regler og oppskriftsmetoder, der pedagogene kan føle seg objektifisert og uten påvirkningskraft. Behovet for og kravet om forandring kommer

ikke fra pedagogene, og dermed har de ikke noe eierskap til de igangsatte prosessene. De pedagogiske forsøkene vil bli styrt av forskerens perspektiv, snarere enn av pedagogens profesjonelle forståelse. Stenhouses (1988) kritikk av denne tilnærmingen er at den har en tendens til å bli instrumentell og fremmedgjørende. Han argumenterer for at hensikten med pedagogisk aksjonsforskning ikke er å generere generelle teorier for praksis. Praktisk pedagogisk kunnskap er ikke primært opptatt av å anvende generelle prinsipper og prosedyrer på praksis, den uttrykker seg gjennom kvalifiserte valg og utøvelse i konkrete situasjoner. Dette krever likevel systematisk og gyldig dokumentasjon på samme måte som annen forskning, slik at den kan gjøres tilgjengelig for kritisk evaluering. Pedagogen må tre inn i forskerrollen, distansere seg fra handlingen og analysere kunnskapen fra feltet. I pedagogisk aksjonsforskning, hvor siktemålet er å utvikle lærepraksisen, blir refleksjon et nøkkelbegrep. Hensikten er å stille essensielle spørsmål ved egen praksis, ofte uten at det gis noen umiddelbare svar, og unngå å reprodusere eksisterende praksis. Mange aksjonsforskere ser på forskning som en kreativ prosess full av prøving og feiling, og arbeider videre til de når til en "bra for nå"-posisjon (McNiff & Whitehead, 2009).

Didaktikken jeg forsker på er prosessorientert. Undervisningen har ikke som mål å frembringe synlige resultater, men heller stimulere til studentens egen refleksjon over sin læringsprosess. Hvilke erfaringer gjør de i sin kropp i bevegelse? Hvilke eksempler trekker de frem for å beskrive sin læringsprosess? Hvilke beskrivelser, forklaringer, ord, metaforer bruker de om sine oppdagelser? Hvilke deler av arbeidet skaper mening for studenten? Den kunnskap som man vinner gjennom denne form for forskning, består i «eksempler» på hvordan studentene erfarer læringsprosessen, ikke målbare beviser for effektive læringsprosedyrer. Om man gjør for grove generaliseringer av studentenes erfaringer og trekker dem ut av kontekst, vil det ifølge Dreyfus (1990) være risiko for at den praktiske kunnskapen som er generert, reduseres og mister sin mening.

> Pragmatic philosophy sees experience and languages as living, participating activity. Knowledge, concept and words are part of a life form, of practical contexts and matters. Concepts are basically learned through participating in practical contexts, for instance as teacher. This means that the development of professional concepts must be based on professional practice. A pragmatic, holistic view upon experience and language directs the attention towards the necessity of learning from examples, towards the situations as the entity of meaning and the necessity of showing. (Hiim, 2016, s. 156)

Evidens i denne type forskning bør vise til hvordan pedagoger og studenter erfarer, håndterer og bedømmer essensielle utfordringer i praktisering av læring. Praksis-basert evidens er essensiell i pedagogisk aksjonsforskning, og konseptet evidens er her basert på en kritisk pragmatisk tilnærming, snarere enn en teknologisk epistemologisk forståelse av evidens (Hiim, 2016, s. 158-159). Det er i tråd med disse prinsippene at jeg avslutter avhandlingen med et konkret eksempel som på den ene side anskueliggjør den KA-didaktikken jeg utarbeider, og på den annen side viser noe av det læringsutbytte den kan gi studentene.

7.3. Kjennetegn ved dette didaktiske prosjektet

Pedagogisk aksjonsforskning er en dynamiske tilnærming til utvikling av didaktikk-kunnskap, uten rigide regler. Jeg har derfor tilpasset tilnærmingen til prosjekt, og vil her klargjøre noen premisser for og særtrekk ved mitt arbeid.

Fellesskap og demokrati

Pedagogisk aksjonsforskning starter ofte opp i et kollegialt felleskap der problemer og endringsbehov ved undervisningspraksisen defineres. Pedagoger og ledere samarbeider om å utforme en aksjon for å endre og forbedre sin praksis, der fokus ligger på didaktikk som en praktisk-teoretisk arbeidsprosess. Sentralt i forskningstilnærmingen er å legge vekt på et demokratisk samarbeid mellom forskerpedagog, studenter, kollegaer og ledelse, der alle er likeverdige partnere i en felles undersøkelsesprosess (Tiller 1999, Hiim 2010, s. 48).

Mitt forskningsprosjekt har sitt utgangspunkt i et behov for å utvikle en KA-didaktikk, men det vil ikke være et kollegialt samarbeid fra starten og under forskningsprosessen. Jeg involverer ikke andre pedagoger i prosjektet og det didaktiske arbeidet, simpelthen fordi jeg har vært den eneste KA-læreren på KHiO. Dette er en svakhet ved min forskning, fordi jeg ikke får mulighet til å motta kritikk og innspill fra kollegaer. Prosjektet og KA blir heller ikke forankret i institusjonen (KHiO) jeg arbeidet ved. Jeg velger å avgrense arbeidet til studentenes læringsprosess i KA. Arbeidets omdreiningspunkt er det som konkret finner sted i og mellom studentene og meg. Derfor vil det ikke være like relevant for dette prosjektet å diskutere de strategiske og intellektuelle aspektene av prosessen med andre, f.eks. med henblikk på formalisering og integrering i ballettstudentens curriculum.

I dette prosjektet vil jeg heller ikke åpne for mye demokratisk medbestemmelse for studenter hva angår planlegging. Demokratisk medvirkning i utviklings- og forskningsprosessen er et viktig prinsipp i aksjonsforskningen (Carr & Kemmis, 1986; Hiim, 2010). Men hensikten i dette prosjektet er å prøve ut et undervisningsopplegg i KA som jeg i grove trekk har utviklet på forhånd, og som jeg ønsker å dokumentere og videreutvikle. Men jeg vil på den annen side legge svært stor vekt på informasjon fra studentene om deres erfaringer, opplevelser og synspunkter gjennom fortløpende dialog og tilbakemeldinger. Begrensede muligheter for medvirkning kan være en vesentlig innvending mot prosjektet, og kan medføre at utviklingen av det didaktiske opplegget blir mer begrenset enn om studentene hadde hatt mer innflytelse over planleggingen. Men jeg vil på den annen side få rik og løpende informasjon om studentenes læreprosess relatert til KA-undervisning.

Når dette er sagt, vil undervisningen strebe etter en likeverdig relasjon mellom pedagog og student. Undervisningen dreier seg om «frigjøre kroppens stemme», som kan tolkes som en kroppslig myndiggjøring av studentene som har vært svært viktig i prosjektet. Det gir en «demokratisering», der studentenes kroppslige stemmer blir sett og hørt. Denne prosessen kan sees som vårt felles undersøkelsesprosjekt, men der jeg som forskerpedagog dirigerer det didaktiske samspillet, samtidig som jeg er en del av det kroppslige praksisfellesskapet.

Forskningsarbeidet vil vokse frem i en dansekunstkontekst i samhandling mellom meg som forskerpedagog og studentene. Hilde Hiim peker på at utvikling av profesjonskunnskap ikke bare forutsetter et demokratisk samarbeid med kolleger, men også at «elever er aktivt med i kunnskapsutviklingen» (Hiim, 2017, s. 61). Ved hjelp av erfaringsdeling og kunnskapskonstruksjon kan jeg bidra med å skape ny innsikt og helhetsforståelse innenfor dansekunstfellesskapet. Når prosjektet er ferdig, ønsker jeg også å drøfte forskningen i KA- og det somatiske fagmiljøet for å sammenholde det med andre pedagogers erfaringer og forståelse av somatisk dansedidaktikk. Neste mål er å se hvordan resultatene kan implementeres i ulike danseutdannelser, samt KA-pedagog-utdannelsen, og eventuelt sammenfattes i en bok eller forskningsartikler.

Endring

Sentralt i all aksjonsforskning er at den skal bidra til endring, forbedring og utvikling av kvaliteten på utdanning, undervisning/læringsledelse og læring, samt dokumentere ny

kunnskap om slike prosesser (Tiller 1999; Hiim, 2010, s. 48). Mitt pedagogiske aksjonsforskningsprosjekt har ikke til hensikt å endre arbeidsmetodene i KA, snarere å analysere og utvikle dem som somatisk dansedidaktikk. På KHiO vil jeg planlegge et didaktisk opplegg i tråd med tidligere undervisning, dog anpasset en målgruppe som er helt ny for KA. Undervisningen kan dermed ikke være fastlagt og statisk, men må foregå i en prosessorientert bevegelse. Prosjektet skal synliggjøre hva studentene opplever og lærer i ulike bolker gjennom studieåret. På det grunnlag kan didaktikken forbedres og systematiseres. Utfordringen blir en kritisk analysere av hva som fungerer bra og dårlig i KA. Hvordan lærer studentene og hvilken kroppslig kunnskap erverver de gjennom undervisningen? Kan man påvise en gjennomgående struktur i læringsprosessen til studentene, og kan denne strukturen i så fall videreutvikles for å styrke en KA-didaktikk?

Sirkulær samarbeidsstruktur

Pedagogisk aksjonsforskning kjennetegnes ved en forskningsmodell som har fire faser:1) planlegging, 2) handling/gjennomføring, 3) observasjon og 4) refleksjon/vurdering. Ifølge Carr & Kemmis (1986, s. 186) utgjør planlegging og handling den konstruktive dimensjonen og observasjon og refleksjon den rekonstruktive. Relasjonen mellom disse faser kan betraktes som en selvreflekterende spiral som gjentas. Forskningen kan struktureres etter en didaktisk aksjonsforskningsmodell, som innebærer en refleksjon over didaktiske kategorier i konkrete arbeidssituasjoner i prosessen av planlegging, gjennomføring og vurdering. Dette skjer i kollegialt felleskap der det utarbeides en grovplan, forankret i prosjektets deltagere. Grovplanen blir fulgt opp med systematisk bruk av delplaner, observasjonslogger og studentlogger (Carr & Kemmis, 1986, s. 186; Hiim, 2010, s. 51).

Prosjektets undervisningsplanlegging vil altså ikke i dette tilfelle bli utarbeidet kollegialt. Jeg som pedagogforsker vil i starten av studieåret utarbeidet en grovplan for fire undervisningsbolker. Grovplanen vil bli fulgt opp med delplaner for hver leksjon, i relasjon til tema for de fire bolkene. Etter endt undervisningsbolk vil jeg ikke gjøre store didaktiske endringer i neste bolk på grunnlag av undervisningsarbeidet i foregående bolk, ei heller vil jeg i avhandlingen diskutere didaktiske endringsstrategier. Men på selve leksjonene vil jeg ha stort spillerom til å improvisere og endre i rekkefølgen av øvelsene, og jeg vil ta hensyn til mine observasjonslogger og logger fra studentene når jeg former delplanene underveis i studieåret. F.eks. vil vi hele veien følge de samme grunnleggende

arbeidsmetodene, men hvordan jeg underviser dem og med hvilket fokus, vil være avhengig av hva som dukker opp i prosessen. Det sekvensielle undervisningsarbeidet vil ha som hovedanliggende å observere og reflektere over hvordan og hva studenten lærer. Hva pågår i hver læringsfase med henblikk på utvikling av en KA-didaktikk? Dette vil være min utviklingsstrategi. Mitt arbeide med KA vil være inspirert av den hermeneutiske sirkelen, som jeg kommer nærmere inn på i kapittel 9.

Tross disse særtrekk vil jeg plassere mitt prosjekt i en pedagogisk aksjonsforskningstradisjon, med et mål om å utvikle en KA-didaktikk.

7.4. Nærhet og distanse

I dette prosjektet vil jeg ha en dobbeltrolle som både praktiker/pedagog og forsker. Jeg veksler mellom nærhet og distanse til alle aspektene ved undervisningen og tekstmaterialet (data). Jeg har også med meg at jeg står i en maktrelasjon til studentene og har stor påvirkning på deres læring. Jeg inntar en deltagende rolle, der jeg praktiserer empatisk relasjonell didaktikk. Jeg engasjerer meg i deres kroppslige opplevelser og bryr meg om dere utfordringer. Samtidig har jeg en observerende rolle i praksissituasjonen, et dobbeltblikk. Jeg forsøker f.eks. å merke en spenning eller smerte i en students kropp via å oppleve den i min kropp, også kalt *kinestetisk empati/ kinetic inter-attunement*. Via dobbelblikket vil jeg på den ene side ha fokus på den nære situasjonen med denne studenten, mens et annet mer distansert fokus vil være undervisningssituasjonen som helhet. Jeg bruker min profesjonelle kompetanse både til empatisk å sanse studentenes kropper og til å ha et overblikk over undervisningssituasjonen.

I mitt analysearbeid vil jeg innta en mindre engasjert empatisk rolle og holde meg til saken med problemstillingen for øye. Jeg gjør en tematisk analyse av undervisningen som distanserer meg fra de nære personlige relasjonene til studentene. For å skape distanse til undervisningsopplegget og tekstmaterialet vil jeg følge den hermeneutiske sirkelen, der jeg veksler mellom å gå nært inn på deler av materialet og å trekke meg ut for å se på helheten med distanse. I analyseprosessen vil jeg innta en kritisk holdning på den måten at jeg stiller kritiske spørsmål til mitt didaktiske opplegg og studentenes læringsutbytte. Jeg håper på den måten å unngå en ukritisk selvbekreftende holdning.

Habermas mener at refleksjon over praksis´ iboende strukturer ikke er tilstrekkelig for å endre praksis. Han mener kritisk refleksjon handler om å avdekke ideologiske tilsløringer og maktforhold, som systematisk forvrenger tolkninger og kommunikasjon i utdanning (Hiim, 2010, s. 258). Jeg har nevnt maktforholdet mellom meg og studentene, men vil forøvrig ikke gå dypt inn i denne type refleksjon, da fokus ikke hovedsakelig ligger på å endre KA-praksisen, men å utvikle og forbedre KA didaktisk. Likevel vil en kritisk distansert holdning til KA og utvikling av dens didaktikk være viktig.

7.5. Aksjonsforskning og somatisk dansedidaktikk

Ontologisk er aksjonsforskning basert på troen på at alle mennesker har rett til å skape sin egen identitet. Dette er også en sentral verdi innenfor mange danse- og somatiske bevegelsespraksiser, som legger vekt på å fremme tillit, selvforståelse og utvikling av kunnskap om kropp og bevegelse fra et førsteperson-perspektiv. Danseforskeren Miriam Giguere skriver i *Research in Dance Education* (2015, s. 18) at det er her aksjonsforskning og danseutdannelse har noe til felles. Begge validerer sensorisk nedfelt erfaring som en måte å forstå verden på. Fra dette perspektivet er kunnskap ikke en fast enhet, det er noe som er i konstant utvikling. Dette betyr at forskerpedagogen ikke er på jakt etter endelige gitte sannheter, men snarere opererer som tilrettelegger for endring og utvikling. Som «*insider*» til fenomenet inviterer aksjonsforskeren deltakerne til å være selvkritiske, og inspirerer til forandring av sin egen praksis. Giguere støtter seg til McNiff (2013, s. 28) som forklarer aksjonsforskning slik: "It involves commitment to the idea that learning will transform into purposeful personal and community action for social benefit with potential implication for non-human and environmental benefit".

McNiff er opptatt av "the I" i aksjonsforskningen som tilnærming, viktigheten av at «jeget»/pedagogen forsker på egen praksis. En konsekvens av dette er hele tiden å bruke «jeg» i beskrivelser av hva jeg gjør og tenker, dette for å synliggjøre ansvaret og forskerrollen. Pedagogens egen praksis fungerer som en «case», samtidig som forskningen pågår i et sosialt og faglig fellesskap.

Giguere skriver at arbeider vi i et forskningsparadigme som verdsetter stemmene til medforskere/deltakere/studenter like mye som stemmen til forskeren, vil det bety at jeg må tre ut av rollen som eneveldig ekspert. Jeg må dele denne identiteten med de personene jeg studerer. Som dansepedagog og forsker er jeg ikke ekspert i rommet, men

mer en erfaren guide. Som sådan er det min jobb å legge til rette for at dansestudentene kan skape sin egen forståelse av verden. Jeg forplikter meg til å støtte dem med verktøy og ressurser for å styrke deres selvtillit til å eksperimentere. En pedagogs konstruktivistiske filosofi kan ofte være på kant med den tradisjonelle mester-lærling-modellen som fortsatt lever i mange danseskoler. En utfordring vil være å ikke la meg dominere av gamle tradisjoner, og i stedet favorisere en humanistisk og selv-aktualiserende tilnærming i dansedidaktikken. Ifølge Giguere kan bruk av aksjonsforskning i vår danseundervisning være neste trinn i denne utviklingen og bidra til at denne forskningen kan bli mer transparent (Giguere, 2015, s. 18).

Giguere oppsummerer i sin artikkel at dansepraksis og aksjonsforskning deler en felles verdi i betoningen av levd erfaring som grunnlag for å undersøke, forstå og endre verden. Begge krever strukturert selvrefleksjon og tro på at man kan gi sine studenter/deltagere økt selvtillit slik at de kan endre seg selv og verden og ha en stemme i denne endringsprosessen. Disse fellestrekkene innebærer et potensial. Aksjonsforskning kan tilby dans muligheten til å forbedre selv-reflekterende undervisning og læreplanutvikling, å ta ansvar for undervisningsresultater, å gi stemme til dansestudentene og pedagogene i forbindelse med både læreplanarbeid og teoribygging og utvikling av danseforskningen. Aksjonsforskning kan også dra nytte av danseforskeren, med tanke på å styrke forståelse av somatiske metaforer som dukker opp i endringsprosesser, og bruken av ikke-verbale datakilder i analysearbeid. Dans med KA kan gi en innovativ somatisk dimensjon til aksjonsforskningen. Det dreier seg om en gjensidighet som kan være til nytte på begge sider av «slektstreet» (ibid., s. 24).

7.6. Kort kritikk av pedagogisk aksjonsforskning

Pragmatisk epistemologi er blitt kritisert for manglende oppmerksomhet om de normative aspekter av kunnskap. I pedagogiske praksiser og tradisjoner kan mye kunnskap innen fagmiljøet være implisitt, og særdeles mye kan bli tatt for gitt, slik at utenforstående ikke får tilgang til kunnskapen. Også det rådende innenfra-perspektivet i pedagogisk forskning blir kritisert, og det blir stilt spørsmål ved om ikke forskningen blir for ensidig knyttet til et mikronivå innen det fagfeltet det forskes i. Et annet kritisk spørsmål er gyldighet knyttet til distanse og objektivitet. Har pedagogene

tilfredsstillende forskerkompetanse, og kan de gjennomføre forskningsprosesser der de selv både deltar og har beslutningsmyndighet? (Hiim, 2010, s. 180).

Et argument for at det er viktig at danse- og bevegelsespedagoger forsker i sin praksis, er at alternativet der eksterne forskere forsker på f.eks. somatisk dansedidaktikk utenfra med konvensjonelle tilnærminger, vil kunne utvikle distansert kunnskap og begreper som ikke er forankret i praksis. Eksterne forskere som ikke har egne kroppslige erfaringer av didaktikken vil heller ikke ha kompetanse til å forstå arbeidet. Samtidig vil det kunne innebære en form for fremmedgjøring som fratar somatiske dansepedagoger og dansestudenter ansvar og myndighet innen deres virke.

En risiko med innenfra-perspektivet i eget fagmiljø kan være et ønske om å få sin selvforståelse bekreftet. Min strategi for å unngå KA-tatt-for-gitt-heter er å konfrontere KAs selvforståelse med en helt annet læringsparadigme (den klassiske balletten). Jeg ber om kritiske tilbakemeldinger fra studentene med en helt annen kroppsforståelse. Jeg vil diskutere mine funn i lyset av fenomenologisk filosofi som påberoper seg gyldighet langt ut over dansefeltet. Alt dette for å unngå ufruktbar selvbekreftelse av KA.

7.7. Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for pedagogisk aksjonsforskning og noe av aksjonsforskningens epistemologiske grunnlag. Min hensikt med metoden er å utvikle kunnskap av betydning for meg som pedagog og forsker, KA-pedagoger, for studentene på KHiO og for et bredere miljø av somatiske dansepedagoger og danseforskere. Motivasjonen er et erkjent behov for forbedring og utvikling (Hiim, 2010, s. 299). Min visjon er å videreutvikle det didaktiske arbeidet med KA via et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt som involverer klassiske dansestudenter. Jeg vil undersøke om det er mulig å utvikle danserne gjennom å styrke deres kunnskap fra det førsteperson-perspektivet som er avgjørende i KA. En utfordring og et behov i KA-utdannelsen er en klarere forståelse av hvordan kroppssansing og bevisstgjøring kan bidra til læring og hvordan en slik forståelse kan legges til grunn for en somatisk dansedidaktikk.

Pedagogisk aksjonsforskning er en av få tilnærminger som gir rom for utvikling av og forskning på praktisk didaktisk kunnskap, der pedagogen kan være forsker i prosessen. Praktiske øvelser som fremmer kontakt med egen kropp i bevegelse og

bevegelseskunnen, vil bli vektlagt, men også oppgaver der studentene beskriver sin læringsprosess og reflekterer kritisk over den. I disse eksemplene vil jeg trekke frem signifikante og generelle situasjoner som tydeliggjør de ulike læringsfasene studentene går igjennom i arbeid med KA med henblikk på svakheter så vel som styrke. Her følger jeg da et grunnleggende prinsipp i pedagogisk aksjonsforskning: å «beskrive og reflektere over eksempelsituasjoner som gjelder sentrale, opplevde utfordringer i utdanningsarbeid» (Hiim, 2010, s. 23).

8. Planlegging av aksjonsforsknings-prosjektet på KHiO 2013-2014

Om pedagogisk aksjonsforskning generelt skriver Hilde Hiim at den «har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring, samt utvikle kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv» (Hiim, 2010, s. 18). Aksjonsforskning forutsetter dermed en forutgående kartlegging av den didaktiske situasjon som ønskes bedret. I kartleggingen kan «den didaktiske relasjonsmodellen» hjelpe til å identifisere svakheter i relasjonene mellom (noen av) de faktorene som utgjør den didaktiske situasjonen: læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosess og vurdering. Disse svakhetene er det som søkes forbedret gjennom en aksjon som samtidig utvikler ny kunnskap. Takket være en systematisk refleksjon over fremgangsmåte og resultater kan denne aksjonen også fungere som forskning.

Min gjennomgang av det praktiske så vel som teoretiske grunnlag for KA har avdekket svakheter særlig i forståelse og strukturering av den læreprosessen som leder til styrket kroppskontakt og bevegelseskunnen. Og min gjennomgang av en del relevant danseforskning har avdekket innholdsmessige svakheter i både danseutdannelsen og det utøvende dansefeltet, og da især instrumentaliseringen av kroppen, med den risiko for ensidig eller begrenset kroppskontakt og bevegelseskunnen den fører med seg.

På den måten håper jeg å ha godtgjort KAs relevans for dansefeltet, og vist hvordan erfaringene med KA i ballettutdannelsen på sin side kan være relevante for utviklingen av en didaktikk for utdannelsen av KA-lærere. I det følgende vil jeg redegjøre for min planlegging, gjennomføring, vurdering og kritiske analyse av undervisnings- og læringsprosessene i det KA-kurset jeg gjennomførte på ballettskolen i 2013-2014. «Hensikten er ikke å utvikle endelige løsninger eller prosedyrer for det aktuelle feltet. Forskningens anliggende er snarere å utvikle et profesjonelt eksempel som viser hvordan utdanningsarbeidet kan gjennomføres, og som viser didaktiske arbeids- og utviklingsprosesser relatert til den aktuelle utfordringen» (Hiim, 2010, s. 19). Helt avslutningsvis i avhandlingen kommer jeg med et slikt anskueliggjørende eksempel på KA-didaktikken i praksis.

8.1. Undervisningsplanlegging

Prosjektet følger i det store og hele den sirkulære, sekvensielle strukturen som Hilde Hiim skisserer for pedagogiske aksjonsforskningsprosjekter, der planlegging, gjennomføring og refleksjon fører til forbedringer i de didaktiske relasjonene, som deretter blir utgangspunktet for ny planlegging, gjennomføring osv. (Hiim, 2010, s. 51). Disse omdreiningen kan foregå på flere nivåer, fra leksjons-nivå til års-nivå. Som jeg viser i neste kapittel, har denne strukturen mye til felles med den hermeneutiske sirkelen.

Med utgangspunkt i de svakheter som den didaktiske relasjonsmodellen tydeliggjør, planlegger jeg en aksjon som jeg håper vil føre til forbedringer i den didaktiske situasjon for ballettstudentene på KHiO. Det er ikke snakk om radikale endringer, men om et supplement til den ordinære undervisning, som dessuten anpasses studentenes behov. I Del 5 følger en beskrivelse av gjennomføringen. Jeg analyser de data jeg har generert, det vil si studentenes og mine egne praktiske erfaringer med undervisnings- og læringsprosessen; og jeg diskuterer dem i lyset av relevant teori. I Del 6 sammenfatter jeg de innsiktene prosjektet har gitt meg, først i et illustrert eksempel på den praktiske oppbyggingen av en enkelt KA-leksjon, dernest i den didaktiske strukturering av undervisnings- og læringsprosessen over et helt studieår. Del 7 inneholder en refleksjon over de epistemologiske og mer eksistensielle aspektene ved den didaktikken og de didaktiske begrepene som aksjonsforskningsprosjektet har hjulpet meg til å utvikle. Denne refleksjonen vil foregå i dialog med fenomenologisk tenkning og skal bidra til å klargjøre det kunnskapsfilosofiske grunnlaget for KA-didaktikken.

I dette kapittelet vil jeg presentere prosjektets didaktiske utgangspunkt og hvordan jeg planlegger undervisningsåret med tanke på å utvikle kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen. Jeg vil også gjøre rede for datagenereringen for aksjonsforsknings-prosjektet.

8.1.1. Grovplan for hele studieåret

Da KA ikke er blitt undervist for klassiske dansere, er jeg spesielt nysgjerrig på hvordan disse studentene vil tilnærme seg stoffet. De er meget unge studenter, og kanskje de ikke vil finne mening i denne type undervisning i relasjon til sin klassiske teknikk. Vil praktisering av KA være relevant for denne målgruppen? Jeg er forberedt på å utvikle min

måte å undervise på, slik at jeg kan møte klassiske dansestudenters spesielle behov for kunnskap om sin kropp og bevegelser. Det kan også være at det ikke er et behov for den type kunnskap jeg presenterer når jeg nærmer meg deres praksis. Derfor vil det også være et spørsmål hvordan jeg kanskje må utvikle min tilnærming for å tilpasse stoffet til klassiske dansere. Hvordan vekke deres nysgjerrighet for en ny type kunnskap, blir også noe jeg må undersøke. Spørsmål jeg sitter med, er: Er det en positiv eller negativ erfaring for disse danserne å komme i kontakt med kroppen gjennom KA? Kan undervisningen provosere, eventuelt bryte ned en kroppskontroll de allerede har opparbeidet? Foretrekker de kontroll fremfor kontakt?

Med utgangspunkt i de bærende KA-prinsippene har jeg redegjort for i det foregående, og min egen praktiske erfaring med å undervise i KA, ser jeg det hensiktsmessig å dele semesteret inn i fire undervisningsbolker som er:

Undervisningsbolk 1	Undervisningsbolk 2	Undervisningsbolk 3	Undervisningsbolk 4
Første del av høstsemesteret	Andre del av høstsemesteret	Første del av vinter/vår-semesteret	Andre del av vinter/vår-semesteret
Fokus: Her-og-nå Lære å sanse kroppen	Fokus: Veien-inn i kroppen Sanse og utforske kroppen i bevegelse. Ben-balansering	Fokus: Prosess i kroppen Eksperimentere og prøve ut bevegelser og emosjoner	Fokus: Veien-ut i bevegelse Bevegelseskunnen og uttrykk
Kroppsfokus: Overkropp, nakke, armer	Kroppsfokus: Bekken og ben	Kroppsfokus: Overkropp, nakke, armer	Kroppsfokus: Bekken og ben

Hver undervisningsbolk vil bestå av ca. 6 leksjoner á 2 timer. Hver leksjon følger en fast sekvens av øvelser slik jeg har beskrevet i kapittel 4.1. : 1. kroppsmeditasjon; 2. langsomme bevegelser og anatomi; 2 ballarbeid, bevegelseskreativitet og uttrykk; 4 samtale og deling.

Undervisningsbolk 1: Lære å sanse kroppen

Studieåret vil starte med en introduksjon til teknikken KA. Studentene får innføring i grunnprinsippene og klassens gjentagende struktur og arbeidsmetoder. Vi skal arbeide

praktisk med hver enkelt del av overkroppen, som nakke, armer, skuldre, øvre del av ryggen og lungene. Hver kroppsdel blir viet en leksjon, der vi først ligger stille og opplever kroppsdelen, med fokus på pusten og opplevelsen av kroppens vekt mot underlaget. Studentene får undersøke hvordan det er å bevege de ulike kroppsdelene i langsomt tempo. De utforsker muskelspenningsnivået i kroppsdelene, og blir introdusert til øvelser som frigjør slike spenninger. På slutten av hver leksjon arbeides det med dans og bevegelsesarbeid, der nye bevegelsesmuligheter kan utforskes.

Studentene får innføring i anatomi relatert til de kroppsdelene vi arbeider med. Denne læringsaktiviteten er også kalt *experiential anatomy*, erfaringsanatomi. Mitt hovedanliggende for denne bolken er å legge til rette undervisning som gjør det mulig for studentene å etablere kontakt med kroppen. For at dette skal oppstå, må jeg skape en tillitsfull relasjon mellom student og pedagog. Planen er å gjennomføre en samtale med hver enkelt student i løpet av den første bolken, da får jeg mulighet til å gå nær innpå studentene. Her kan en fortrolig atmosfære få oppstå. I undervisningen vil jeg praktisere en ikke-bedømmende holdning til materialet studentene møter i sin kropp, slik at de kan få følelsen av at alle typer opplevelser og oppdagelser er akseptert.

Hensikten med valg av undervisningsstoffet i denne fasen er å få studentene til å nærme seg og erfare kroppen fra et førsteperson-perspektiv. Oppøvelse av oppmerksomt nærvær i kroppen er det fremste redskapet for å oppnå dette. Åpningsbolken bereder veien for å gå inn i kroppen, og etablerer grounding (kapittel 3.2.5).

Undervisningsbolk 2: Sanse og utforske kroppen i bevegelse

Videre ut i prosessen på høsten og opp mot jul kan vi anta at studentene begynner å komme i kontakt med kroppen og opplever mye forskjellig informasjon, ofte kroppslig og ordløst. Studentene vil være på vei inn i ulike prosesser, som kan være svært forskjellige fra student til student. Målet med denne bolken er å få studentene til å oppdage noen bevegelsesmønstre, noen sammenhenger og spenningsmønstre. De begynner kanskje å sette ord på noen av sine prosesser. Med andre ord: definere noen brikker i et stort puslespill, bli kjent med noen kroppsdeler som kan lede til ny forståelse av kroppen som helhet.

En utforskende prosess er igangsatt, og jeg er nysgjerrig på hver enkelt students forskjellige oppdagelser og erfaringer med sin kropp. Som pedagog er jeg til stede, speiler

og støtter studentene og deres utfordringer. Vi fortsetter med samme undervisningsstruktur i bolk 2, og tema for klassene er bekkenet og bena. For å fremme utforsking av kroppsdelene får studentene øvelser der de skal bevege seg langsomt, på samme måte som i bolk 1.

De får innføring i benbalansering (*leg-alignment*), en veiledning i hvordan studentene kan stå balansert med bena for å unngå unødige spenninger og forebygge slitasjeskader. Dette kommer vi til å bruke mye tid på, da det er grunnleggende for å utvikle balanse i kroppen og evnen til å regulere spenning når kroppen er i bevegelse.

Undervisningsbolk 2 avsluttes med at studentene skriver en underveisevaluering, som både fungerer som data for meg og som støtte for studentenes læringsprosess og refleksjon over eget arbeid. Fra et pragmatisk ståsted er jeg først og fremst interessert i om arbeidet kan være «matnyttig» for klassiske dansestudenter. Dette har jeg aldri undersøkt, og jeg undres om kontakt med kroppen kan være et verktøy for utvikling av teknisk presisjon. Jeg vil også prøve ut noen nye samarbeidsoppgaver i arbeid med ben-balansering og loggskriving, for å undersøke om dette kan øke studentens bevisstgjøring om sin plassering av bena. Dette for å støtte konkretisering av arbeidet, som jeg tenker kan være verdifullt for akkurat denne unge målgruppen.

Undervisningsbolk 3: Eksperimentere og utprøve bevegelser og emosjoner

Etter juleferien starter vi opp med undervisningsbolk 3. Under første del av arbeidet er studentene sannsynligvis mest fokusert på de fysiske fornemmelsene de sanser i kroppen. Når vi i andre del av studieåret går igjennom kroppen for andre gang, vil vi fokusere på emosjoner i kroppen når den er i bevegelse. Emosjoner kan også tre frem når muskulaturen forandrer seg, gjennom frigjøring av spenninger. Her stiller jeg meg lyttende og spørrende til mine didaktiske metoder. Hvordan kan jeg støtte og legge til rette øvelser slik at emosjoner kan få mulighet til å tre frem?

Siden studentene får arbeide med hver enkelt kroppsdel en gang til, gir det en mulighet til å gå dypere i prosessen. Det kan antas at vi vil komme til en slik dybde, men det kan jo også være at det ikke skjer? Prosessen vil vise vei, og jeg tilpasser meg det nivået studentene er på. Min oppgave som pedagog i alle fasene er å praktisere ikke-bedømmelse slik at studenten kan våge å møte det fysiske og psykiske materiale som fremtrer. Gi trygghet for at de kan være seg selv og samtidig danse. Klassenes

grunnstruktur fortsetter i bolk 3. Da er studentene vel innkjørt i arbeidsritualet, slik at vi kan gi tid og rom til arbeid med tegnelogg og danseimprovisasjon. Studentene får tegne sine opplevelser fra bevegelsesarbeidet. Tegneloggen synliggjør emosjonelle aspekter ved bevisstgjøringsarbeidet som det kan være utfordrende å verbalisere. Gjennom tegnearbeidet får studentene et verktøy for å kommunisere kroppens tilstand. De arbeider kreativt med tegnematerialet, arbeider i par og i grupper på tre, og uttrykker tegningene i dans og bevegelse.

Studentene kan begynne å prøve ut nye valg på grunnlag av sine oppdagelser. Frigjøring av gamle mønstre og spenninger kan åpne for nye bevegelsesmuligheter som de uttrykker i danseimprovisasjonen. Studentene begynner å merke og kan lære av transformative prosesser i kropp og sinn. I denne fasen er jeg nysgjerrig på hvordan deres emosjoner påvirker deres kropp og dans.

Undervisningsbolk 4: Bevegelseskunnen og uttrykk

Når studieåret nærmer seg avrunding, har vi alle opplevd og samlet inn mye «ny kunnskap». Tiden er inne for å integrere og implementere de nyvunne oppdagelsene. Jeg vil da være interessert i: Hva lærte studentene fra dette arbeidet? Hva sitter de igjen med? Var det en positiv eller negativ prosess for dem?

Noe materiale integrerer studentene kanskje rett inn i sin bevegelseskunnen og det blir direkte operativt i deres danseteknikk. Denne læreprosessen kan bidra til nye bevegelsesmuligheter, som kan utvide dansernes bevegelsesrepertoar. Den kroppslige prosessen kan artikuleres med ord, og ny kunnskap kan kommuniseres til medstudenter og pedagog. Studentene evner nå å reflektere over informasjonen fra bevisstgjøringsprosessene og forandringene de har gått igjennom. Her blir det interessant å studere forskjellen mellom de ulike studentenes erfaringer og evne til å uttrykke hva de har opplevd og lært. Som pedagog er min jobb å stille spørsmål som støtter bevisstgjøring av spesifikke forandringer og overganger i studentenes utvikling, slik at de blir bevisst den kunnskap de har ervervet. Dette kan bidra til dialog og diskusjon om læreprosessen og videre utviklingspotensial. Noen av forandringene blir studentene bevisst, og de evner å reflektere over egen læring fra disse prosessene. Andre ganger integreres forandringen rett inn i deres bevegelsesuttrykk.

I bolk 4 arbeider studentene med bena og repeterer og finjusterer benbalansering. Vi vil også gi tid til avslutning og lukking av prosessen, med *delesirkel*. En arbeidsmetode der alle studentene sitter i en ring og deler sine erfaringer og refleksjoner over læreprosessen. Studentene blir invitert til å reflektere over arbeidsprosessen i det avsluttende intervjuet: «Hva handlet dette faget om for deg?», og «Fortell om begynnelsen, prosessen og hva du sitter igjen med etter avsluttet arbeidsprosess». Når de ser tilbake på prosessen, er jeg interessert i: Hvilken betydning har kontakt med kroppen for dem i arbeid med bevegelse? Hva slags erfaringer har de gjort seg med relasjonen mellom pust og bevegelse? Har de noen «historier» fra prosessen som ga mening og innsikt? Intervjuet fungerer både som datagenerering og som en del av studentenes integrering av og refleksjon over læreprosessen.

8.1.2. Den didaktiske relasjonsmodellen som forskningsdesign og struktur for undervisning

Grovplanen vil bli fulgt opp av delplaner, observasjons- og refleksjonsnotater for hver enkelt undervisningsklasse. Planer og logger skal sammen med andre former for data og dokumentasjon vise hva som faktisk og konkret ble gjort, hva som skjedde, og hva studentene og pedagogene opplevde (Hiim, 2010, s. 51-52).

Etter endt undervisningsøkt starter en kritisk vurderingsprosess, der jeg vil bearbeide dagens undervisning i et refleksjonsnotat basert på min undervisningsplan og mine observasjoner. Hvilke hendelser og oppdagelser oppsto? Hva inneholdt studentenes prosess? Hvordan tok de stoffet? Hvilke valg og endringer gjorde jeg under undervisningen? Dette er spørsmål som kan bearbeides.

Pga. det prosessorienterte aspektet ved undervisningen kan ikke undervisningen planlegges til punkt og prikke. Men selv om undervisningen tilpasser seg hver enkelt students individuelle prosess, har klassen en gjentagende grunnstruktur som alle deltar i. Under mine år som pedagog har jeg sett verdien av å ha en form for gjentagende struktur som en del av det å skape trygghet og tillit. Siden studentene inviteres til å arbeide særs dypt og personlig med sin kropp – og mange opplever overraskende og uforutsigbare reaksjoner i kroppen – kan den repeterende grunnstrukturen skape en ytre forutsigbar ramme, som dermed kan støtte det prosessuelle arbeidet.

8.2. Datagenerering

Med prosjektets forankring i pedagogisk aksjonsforskning kan muligens data-skaping eller datagenerering og -produksjon være en riktigere betegnelse enn det ofte brukte «datainnsamling». Med datainnsamling kan man få assosiasjoner til data som noe ferdig laget og klart for avhenting, som moden frukt som kan plukkes direkte fra treet (Aase, 1997, s. 143). I pedagogisk aksjonsforskning vil forskeren produsere data gjennom en eller flere undervisningsaksjoner, der data vil bestå av ulike former for dokumentasjon av praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring og kritisk analyse av en læringsprosess.

Dokumentasjonen skjer i dette prosjektet gjennom planleggings-, observasjons- og refleksjonsnotater fra forsker; samtaler/intervjuer utført av pedagog-forsker; logger, «tegnelogger», og underveisevaluering fra studentene samt videofilming av noen leksjoner. Data vil også skapes gjennom en fortolkningsprosess. De er ikke ferdige data som forskeren kan samle inn fra feltet. Og gjennom fortolkning av data vil forskeren være en medskaper i prosessen med å generere datamateriale. Jeg vil her i dette kapittelet gjøre rede for de ulike datagenereringsprosessene.

8.2.1. Observasjon og refleksjonsnotater

For å skape retning i arbeidet snevrer jeg det inn mot en undersøkelsen av studentenes læring i de fire undervisningsbolkene. En gjentatt sekvens av øvelser i hver leksjon er rammen for å undersøke hvordan studentene lærer prosessuelt i KA (Postholm, 2005, s. 59).

Ikke-verbal kommunikasjon vil være en del av mitt datamateriale. Det kan være bevegelse, emosjoner uttrykt i bevegelse og tegning, bevegelses-kvaliteter osv. En del av min observasjon vil være en kroppslig, sanselig prosess og ikke bare inneholde det som er synlig for det blotte øye. Observasjonsmaterialet vil også bestå av hva jeg opplever i min egen kropp når jeg sanser en annen kropp i bevegelse. Med min sansende kropp vil jeg også merke andre kroppers emosjonelle tilstand, det er en viktig del av informasjonen som kan tre frem under observasjon av studentene. Jeg er interessert i å sammenholde mine observasjoner av ulike læringssituasjoner med det studentene opplever i disse situasjonene: Hva samsvarer og hva samsvarer ikke? Dette vil jeg undersøke gjennom å lese deres logger og lytte til deres kommentarer i klassen, samtidig som jeg vil sjekke

innholdet i mine egne notater. Dette kan gi anledning til noen interessante diskusjoner omkring prosessen som pågår i undervisningen, og bidra til viktig informasjon om de ulike didaktiske grepene jeg tar i bruk. Mine observasjoner vil bli skrevet ned i refleksjonsnotater etter hver undervisningsklasse, og noe bearbeidelse vil pågå under nedskrivelsen. Uten å være stramt strukturert kan mine refleksjonsnotater deles i de tre ulike kategoriene: *observasjonsnotater,* (handlingen), *teoretiske notater* (mine refleksjoner over disse handlingene) og *metodologiske notater* (påminnelser og instruksjoner til meg selv om validitet, egne opplevelser og følelser) (Postholm, 2005, s. 62-63).

8.2.2. Intervjuer

Jeg velger intervju som metode, fordi jeg kan spørre om spesifikke aspekter ved tanker, opplevelser, læring og erfaringer deltagerne har hatt av det utforskende bevegelsesarbeidet. Jeg ønsker å intervjue alle studentene 4-5 uker inne i undervisningsperioden høsten 2013. Etter endt undervisning våren 2014 vil alle studentene bli intervjuet en gang til (se vedlegg 1 og 5 for intervjuspørsmål).

Det første intervjuet vil hovedsakelig fokusere på studentens første møte med arbeidet. Siden intervjuet inngår i et pedagogisk aksjonsforsknings-prosjekt, vil intervjuet også fungere som en del av studentens læringsprosess. Det første intervjuet vil ha som funksjon at pedagog og student blir bedre kjent med hverandre. Dette kan støtte opp under etablering av en trygghet og tillit som senere er viktig for et godt læringsklima. Derfor er det ønskelig at intervjuet pågår innenfor tydelige og tillitsvekkende rammer. Intervjuet inneholder spørsmål om studentens dansefortid, teknikker han/hun har trent, hvilke lærere han/hun har hatt, tidligere opplevelser av bevegelsesglede, kontakt med kroppen, opplevelser av magiske øyeblikk i dansekunsten, hvordan studenten opplever å lære bevegelse m.m. Dette er meget personlig informasjon for en danser, siden det handler om noe så nært som egen kropp. Intervjuene vil forhåpentligvis igangsette en prosess i studentene, som et av de første skrittene for å rette deres oppmerksomhet mot kunnskap om kroppen fra et førsteperson-perspektiv. Denne «nye» kunnskapen får en mulighet til å bli artikulert gjennom intervjuene, og kan bidra til læring og utvikling.

Intervjuene etter endt studieår vil gi studentene en mulighet til å oppsummere hva de har gått igjennom, og hvilke innsikter de sitter igjen med etter erfaringer med KA som

læringsaktivitet. Det er sannsynlig at studentene først på slutten av året vil se de læringsfasene de har gjennomgått og det utbyttet de har av kursets ulike deler. De siste intervjuene vil derfor få særlig stor betydning for prosjektet, samt funger som eksempler på læringssituasjoner der student og pedagog er i utviklende dialog.

8.2.3. Logg og underveisevaluering fra studentene

For å kartlegge prosessen og refleksjonen over egen praksis hos hver enkelt deltager vil det bli tilrettelagt for loggskriving etter noen arbeidsøkter med KA. Logg som datamateriale er en ansett metode for å utvikle kunnskap om praksisfeltet. Å innhente refleksjonsnotater fra logg er en god kilde til data i sammenhenger der forskeren vil prøve å kartlegge et utviklingsløp knyttet til praktiske og opplevde erfaringer, og som går over lengre tid (Dysthe, 2010).

Spørsmål jeg vil stille studentene i loggene, skal fremme læring og bevisstgjøring i studentene. Samtidig gir loggene en mulighet for innhenting av informasjon om hvilke konkrete erfaringer og oppdagelser studentene gjør under arbeidets gang. Min erfaring fra tidligere loggmateriale fra studenter er at mange vil skrive kort, raskt og ufullstendig om sine erfaringer. Derfor er det en risiko for at dataene jeg får fra loggene er overfladiske og ikke helt gir meg den dybden jeg ønsker i informasjonen fra studentene. Jeg vil derfor følge opp med en skriftlig underveisevaluering, som alle studentene må besvare på slutten av høstsemesteret. De får fire uker til å besvare oppgaven, og slik får studentene god tid til å reflektere over spørsmålene som blir stilt dem.

Ulike temaer vil bli presentert for studentene for å gi fokus til refleksjonsprosessen: Eks: Hva følte du? Hva har du lært? Hva oppdaget du gjennom å bevege kroppen i dag? Hva var vesentlig for deg? Hva er dine refleksjoner, følelser og kroppslige fornemmelser fra dine erfaringer med KA? Hvilke erfaringer fikk du som har overføringsverdi i ditt praktiske virke med klassisk danseteknikk? Hva vil du undersøke i fremtiden? m.m.

(Se vedlegg 2 og 3 for underveisvurdering og loggskjemaer). Her viser jeg et utvalg av ulike loggskjemaer, samt spørsmålene studentene får i sin underveisevaluering av høstsemesteret. (Bortsett fra det første loggskjemaet ble skjemaene og spørsmålene utformet under prosessens gang)

8.2.4. Tegnelogg

Tegnelogg er en metode for å avdekke kroppslig og emosjonell informasjon som ikke umiddelbart kan kommuniseres med ord. Utvikling og forandringer som studentene går igjennom, kan ikke alltid verbaliseres, men de merker i kropp og sinn at en prosess pågår. I KA lærer dansestudentene gjennom å bruke sine sanser, og som Blake (Blake, 1997 i Bjørneboe, 2008, s. 13) sier: «Disse våre fem sanser finner sitt maksimale uttrykk i de forskjellige kunstdisipliner». For å få noe av denne sanseinformasjon opp i dagen, kan tegnelogg være et redskap for å uttrykke hva som pågår i kroppen når den er i bevegelse. Undervisningen i undervisningsbolk 3, januar/februar 2014, vil ha fokus på emosjoner i kroppen og danseimprovisasjon. I denne perioden på 6 undervisningsklasser får studentene ulike oppgaver, der de i hver klasse skal tegne sine opplevelser i kroppen. For eksempel kan en oppgave være å tegne hvordan de emosjonelt føler seg og hvordan disse følelsene oppleves i kroppen. Et forløp kan da være å starte med en kroppsmeditasjon, der studentene undersøker en her-og-nå-situasjon med utgangspunkt i kroppens tilstand. Etter dette tegner de med fettstifter på store ark hva de opplever i kropp og sinn. Videre arbeider studentene med de vanlige fasene i læringsmodellen, med arbeidsmetoder fra KA. Forløpets siste oppgave er en danseimprovisasjon; studentene tegner deretter igjen sine opplevelser fra bevegelsesarbeidet i improvisasjonen. Til slutt samles studentene i en stor ring med bildene bak seg, deretter legger en og en frem sine tegninger og får mulighet til å dele og reflektere over bildenes mening. Hensikten med tegneloggen er at tegningen kan gi studenten innsikt i nye sider ved hans/hennes emosjonelle og kroppslige prosess. Tegneloggen kan igangsette en bevisstgjøringsprosess. Pedagog og andre studenter kan få ytre seg dersom studenten selv ønsker tilbakemeldinger på hva andre opplever i bildene han/hun har tegnet.
(Se vedlegg 4 for tegneloggskjema for arbeidet i undervisningsbolk 3, leksjon nr. 6)

8.2.5. Fotografering og videoopptak

Det blir mer og mer vanlig å benytte fotografering og videoopptak i forbindelse med feltarbeid. Fordelen med bevegelige bilder er at du får mulighet til å studere detaljer i et handlingsforløp som du ikke skulle kunne avdekke uten fotografisk dokumentasjon. Samtidig vil et videoopptak bare vise et utsnitt av undervisningsprosessen. Fotografering

og videofilm får også konsekvenser for muligheten til å anonymisere (Fangen, 2004, s. 183).

Jeg vil ikke destomindre fotografere en student når hun utøver KA-øvelsene i løpet av en leksjon. Når jeg skal presentere den KA-didaktikken jeg utvikler, er det viktig å kunne vise hvordan læresituasjonen og prosessen ser ut i praksis. Jeg vil også filme en hel leksjon med en individuell danser som et sammenfattende og anskueliggjørende eksempel på noe av den didaktikken jeg utvikler på grunnlag av prosjektet ved KHiO. Avhandlingen kommer altså til å ha et videoopptak som vedlegg. Dette for å demonstrere noe ved den konkrete didaktiske prosessen som ikke er like lett å skildre abstrakt. I aksjonsforskningen er konkrete eksempler som sagt spesielt viktig fordi de sikrer de abstrakte didaktiske begrepene et tydelig innhold og viser hvordan de er utviklet.

Jeg vet imidlertid ikke i hvilken grad «film-data» vil fungere som dokument av endring, da det er vanskelig å fange opp små detaljer og subtile forandringer i studentenes kropper under arbeidets gang. Forandringer kan skje på et indre sansende plan, eller danserne prøver ut små millimeterjusteringer i praksis, som følge av oppdagelser fra bevegelsesbevisstgjøringsarbeidet. Jeg vil uansett prøve denne metoden, og jeg tror at om jeg transkriberer samtalen som pågår mellom meg og studenten, vil jeg få tilgang til data rett fra praksissituasjon på en annen måte enn i intervjuene, loggene og refleksjonsnotatene. Her vil vi gå rett inn i arbeidsprosessen, og det vil være mulig å hente frem informasjon f.eks. fra studentens bevisstgjøringsprosess omkring ben-balansering som kan vise seg verdifull.

Intervjuene fra høsten 2013 og våren 2014 vil også bli tatt opp via mikrofon og videofilm, dette først og fremt for å ha en back-up. Samtidig vil videofilming av intervjuene gi en mulighet til å studere studentenes uttrykk og ytringer i ro og mak. På den måten kan jeg få med flere detaljer som jeg kanskje lettere ville ha oversett om ikke intervjuet var blitt filmet.

Fangen (2004, s. 183) med støtte fra Silverman (2011) mener videopptak som data har den fordel at materialet i ettertid kan studeres av flere uavhengige observatører. Likevel gjelder her som i intervjuene at det er viktig å se konteksten studentene har blitt filmet i, og at de også kan være påvirket, ufrie og stresset av den unaturlige situasjonen filmopptak kan skape.

8.3. Oppsummering

I dette kapittelet presenterte jeg ulike former for datagenereringsprosesser som vil bli tatt i bruk i forskningen. Undervisningsplanlegging, observasjon, intervju, logg med tegnelogg og videofilm bidrar alle med data fra avhandlingens didaktiske prosjekt. Ønsket er å bruke genereringsmetoder som kan synliggjøre dansestudentenes læring, og deretter å gi noen praktiske eksempler på hvordan KA-didaktikken virker.

Prosjektet vil produsere kvalitative data basert på ikke-språklig allerede levd erfaring. Men som van Manen skriver:

> Experiential accounts or lived-experienced description – whether caught in oral or in written discourse – are never identical to lived experience itself. All recollections of experiences, reflections on experiences, descriptions of experiences, taped interviews about experiences are already transformations of those experiences. (Van Manen, 1997, s. 54)

På den måten er det umulig å fange erfaringene i opplevelsesøyeblikket, erfaringene er allerede levd. Ut fra det van Manen her sier vil datamaterialet allerede ha vært gjennom en meningstolkning. Prosjektets utfordring ligger i å komme så nær som mulig opplevelsene og samtidig være klar over at materialet ikke er det samme som selve den kroppslige opplevelsen. Alene vil ikke dette datamaterialet nødvendigvis belyse min problemstilling. Tilgang til intern og fortrolig informasjon gir ikke automatisk mening. Dataene er ikke «ferdige», de ligger ikke der åpent og tilgjengelig, men formes på veien. Data skapes gjennom en fortolkende prosess (Fossåskaret, 1997, s. 34-35). Hvordan jeg gjennom et analysearbeid omformer empiri til data som videre kan diskuteres, presenteres i neste kapittel.

9. Hermeneutikk

I dette prosjektet etablerer jeg gjennom min didaktiske forskning to hermeneutisk situasjoner, først dansestudentens forståelse i leksjonene; altså deres læringsprosess, og så forskerpedagogens forståelse av den didaktiske situasjonen og dansernes verbale og ikke-verbale uttrykk i et videre perspektiv. Jeg ønsker derfor å ta i bruk noe av filosofen Gadamers hermeneutikk, som er i tråd med den pedagogiske aksjonsforskning og også med fenomenologisk metode. Gadamer avviser en metodisk tilgang til forståelse basert på vitenskapelige prosedyrer som har som mål å lede frem til en avsluttende objektiv sannhet. Han var selv preget av den fenomenologiske tradisjonen fra både Husserl og Heidegger, som stilte spørsmål ved vitenskapens objektiverende virkelighetsforståelse (Lægreid & Skorgen, 2001, s. 12). I dette kapittelet vil jeg kort gjøre rede for noen av hans begreper og hvordan jeg vil bruke hermeneutisk fortolkning som metode i de to nevnte situasjonene.

9.1. Hermeneutisk fortolkningsprinsipper

Et hermeneutisk prinsipp er å bearbeide en tekst i en sirkulær bevegelse, en *circulus fructuosus*, den hermeneutiske sirkelen. Dette skjer i en kontinuerlig vekselvirkning mellom helhet og deler. Vi starter gjerne med en intuitiv forståelse av teksten som helhet, videre går vi inn i fortolkning av tekstens forskjellige deler. Ut fra fortolkningen av delene vil vi vende tilbake og revurdere vår forståelse av helheten som vi legger til grunn for et nytt fortolkningutkast. Vi kan si at delene forstås og fortolkes ut fra helheten – og at helheten forstås og fortolkes ut fra delene. Dette danner en fruktbar sirkel eller spiral vi tar i bruk som en arbeids- og forståelsesstruktur, med henblikk på dypere forståelse av meningen med teksten.

Sirkelresonnementet er ifølge logikkens grunnleggende regler en *ond sirkel*, *circulus vitiosus*, mens Heidegger mener sirkelen i dette tilfelle er et verktøy for erkjennelsen.

> I sirkelen skjuler det seg en positiv mulighet for den mest opprinnelige erkjennelse, som vi riktignok bare kan gripe på en ekte måte når utlegningen har forstått at dens første, permanente og siste oppgave til enhver tid blir å ikke la innfall og folkelige oppfatninger bestemme forsett, forutseenhet og foregripelse, men å sikre det vitenskapelige tema i utarbeidelsen av disse utfra tingene selv. (Heidegger, 2001, s. 104)

Gadamer støtter seg her på Heidegger, og sier videre:

> Pointen i Heideggers hermeneutiske refleksion er ikke så meget at påvise, at der her foreligger en cirkel; pointen er først og fremmest, at denne cirkel har en positiv, ontologisk betydning. Selve beskrivelsen vil være indlysende for enhver fortolker, der véd hvad han gør. (Gadamer, 2004, s. 254)

Den første, bestandige og siste oppgave er å holde seg til saken, for ikke å gå seg vill i tekstens mange utsagn og lagvise meninger. Vår forståelse av teksten baserer seg på et for-utkast til meningen, som stadig blir revidert i lys av vår videre lesning. Vi utarbeider nye utkast inntil meningens enhet blir tydelig. Vi har da nådd frem til en «god gestalt», der vi ikke har logiske motsigelser.

> Forståelsens bestandige opgave er at udarbejde rigtige udkast, der svarer til sagen, og som i egenskab af udkast er foregribelser, der først skal bekræftes «af sagen». (Gadamer, 2004, s. 255)

Vi tester vår tolkning for å sikre oss at den holder seg innenfor saken, og at vi forstår teksten innenfor tekstens egen referanseramme. I dette prosjektet vil det handle om flere former for «tekster»: studentenes verbale og ikke-verbale utsagn, pedagogens notater underveis og prosessen som helhet. Dette krever at fortolker har kunnskap om tekstens tema, og gjør sine forutsetninger eksplisitt. Fortolker må holde seg innenfor det samme feltet som sine tekster. Gjennom mitt arbeid med tekstene og meningsfortolkning vil jeg definere noen analysebegreper som angir en retning. Jeg avgrenser dermed et interesseområde, en del av en større helhet.

> *Den hermeneutiske opgave går af sig selv over i en sagsmæssig problemstilling* og er altid allerede delvist bestemt av denne. Hermed får det hermeneutiske forehavende fast grund under fødderne. (Gadamer, 2004, s. 256)

Jeg holder meg til saken ved å ha fokus på min problemstilling, og ved å stille ulike spørsmål til tekstene i lys av den. Samtidig må jeg bevisstgjøre meg om min forutinntatthet og mine forventninger. Faren er at jeg bare ser etter ønskede svar og blindes, og ikke lar tekstene vise seg i sin annerledeshet. Tekstene må få en mulighet til å spille ut sin saksmessige sannhet mot min forutforståelse.

Derfor er fornyelse og kreativitet et bærende prinsipp i fortolkningen: «*Jedes Verstehen ist ein Besserverstehen*» - *enhver forståelse er en bedret forståelse* (Radnitzky, 1970, s. 218). Dette innebærer at fortolkningen bidrar til å rekke utover det umiddelbart gitte, den utvider vår forståelse ved å bringe frem nye sammenhenger. Dette kan føre til at tekstene åpenbarer en utvidet og dypere mening. I dialog med tekstene vil jeg være en medskaper av mening. Noe nytt vil komme til gjennom min analyse av studentenes og mine egne beskrivelser av prosessen av økt bevegelsesforståelse.

9.1.1. For-dom

> En filosofisk hermeneutik må sætte ind med kritik. Vi vil vise at oplysningens universelle krav om at overvinde alle fordomme selv er en fordom, og at først en revision heraf vil bane vejen for en adækvat forståelse af den endelighed, der ikke blot behersker vores mennekelige væren, men også vores historiske bevidsthed. (Gadamer, 2004, s. 263)

Med dette utsagnet viser Gadamer oss at naturvitenskapen med positivistene selv er offer for en sterk for-dom, ved å tro at de har en fordomsfri vei til kunnskap. En positivistisk naturvitenskap er ikke fordomsløs. Den er ensidig, på den måten at den kun beskjeftiger seg med den del av virkeligheten som kan måles. Gadamer mener at det er en illusjon at naturvitenskapen avdekker virkeligheten slik den er i seg selv, uavhengig av enhver forutforståelse. Forutforståelsen setter oss i stand til å oppfatte noen sider ved vår verden som betydningsfulle, andre som betydningsløse. Denne forutforståelsen og bedømmelsen uttrykkes tydelig på tysk med ordet *Vor-urteil*. En nøytral betyding av dette er en «dom» som innvirker på forståelse og bedømmelse, som igjen ligger til grunn for all vår forståelse.

> På hvilket grundlag kan fordomme legitimeres? Hvad adskiller legitime fordomme fra alle de utallige fordomme, som det er den kritiske fornufts ubestridelige anliggende at overvinde? (Gadamer, 2004, s. 264)

Gadamer stiller her et grunnleggende erkjennelsesteoretisk spørsmål, og i sitt arbeid mener han selv at han gir en filosofisk legitimering av begrepet fordom. De legitime fordommene vil åpne oss for noe av virkeligheten, men dermed vil andre aspekter tildekkes. Dette er et viktig punkt for oss å holde fast i: Vi vil alltid bare vil se en bit av en større helhet.

Jeg ønsker å analysere min empiri, altså det verbale og ikke-verbale materialet fra den didaktiske prosess, i lys av et sett analytiske begreper som er betinget av min problemstilling. De skal hjelpe meg med å finne relevant betydning og mening i teksten. Samtidig må jeg som forsker være klar over at mine fordommer kan tildekke informasjon i den empirien som foreligger. Likevel vil en lesning alltid være rettet mot et meningsinnhold, og når min forståelse stemmer overens med studentens forståelse, skjer en *horisontsammensmeltning.* Poenget Gadamer (1981, s. 42) vil frem til, er at forståelse er dialogisk. Forståelse oppstår der forståelseshorisonter møtes og forenes, og dette er det han kaller *horisontsammensmeltning*. Tar jeg meg subjektive friheter og presser min egen horisont på teksten uten å spørre teksten hva den har å si, vil jeg forbli innenfor

mine for-dommers rammer. En horisontsammensmeltning vil da ikke inntreffe, fordi én horisont vil undertrykke en annen. Forståelse som springer ut fra en ekte dialog vil kreve en form for demokrati, en lydhørhet for stemmen eller stemmene i teksten.

9.2. Hvordan forstå bevegelse

Omdreiningspunktet i denne avhandlingen er bevegelse, og forståelse av bevegelse blir dermed sentralt. I aksjonsforskningsprosjektet opereres det som sagt med forståelsesprosesser på to ulike nivåer: 1. Studentenes forståelse av sine bevegelser, opplevelser og læringsprosess. 2. Pedagogforskerens forståelse av studentenes bevegelser og beskrivelser, samt det didaktiske arbeidet.

9.2.1. Studentens forståelse

Studentene får tilrettelagt et pedagogisk opplegg, med nye måter å erfare bevegelse på. De erfaringene studentene erverver, er ikke primært språklige. Prosjektet har et fenomenologisk perspektiv, der studentenes ikke-språklige erfaringer inkluderes og valideres. Studentene får veiledning slik at de kan utvikle sin kropp og bevegelsesforståelse, og det legges til rette for bevegelsesbevisstgjøring, en prosess av embodiment. Videre er det denne prosessen, der studentene kommer i kontakt med sin levde kropp, som skal dokumenteres og forskes på.

> I forståelsen af overleveringen er det ikke kun tekster, der bliver forstået; der erhverves også indsigter og erkendes sandheder. Hvad er det for en erkjendelse og hvad er det for en sandhed? (Gadamer, 2004, s. 1)

Overfører vi det Gadamer her sier, til læring og overlevering av bestemte bevegelser, som også kan sees som «tekster», kan en danser få kunnskapen om bevegelsens tekniske utførelse overlevert fra sin lærer. Samtidig er det ikke bare bevegelsen som blir forstått. Med forståelsen av bevegelsen erverver danseren også innsikter og erkjenner sannheter i overleveringen og læringsprosessen. Med tanke på at prosjektet har et fenomenologisk perspektiv, vil studentenes opplevelser og erkjennelser av levd kropp innlemmes i prosjektets undersøkelser.

Når studentene tar del i prosjektets didaktiske opplegg, innebærer det en forståelsesprosess. Jeg vil her gi et eksempel på den hermeneutiske sirkelen som skisse for studentenes forståelse og læringsprosess. Når dansestudentene starter en leksjon i

KA, vil de først få i oppgave å sanse kroppen som en helhet. De vil f.eks. bli spurt: «Opplev og «kjenn-inn» hele kroppen, og gi et eller to ord som beskriver din tilstand i kroppen». Vi kan se svaret på denne oppgaven som dagens første forståelsesutkast, der teksten er hva studentene føler i kroppen. Det de føler, bygger på hva de tidligere har følt og vet om sin kropp og hvilke forventninger de møter sin kropp med. Videre vil studentene få i oppgave å fokusere inn på hver enkelt kroppsdel. Etter å ha vært i kontakt med hver enkelt del av kroppen får de i oppgave «å kjenne-inn» kroppen som helhet igjen. De vil da sannsynligvis revidere sin forståelse av kroppen, noe informasjon vil vise seg som irrelevant og noe vil stå tilbake og gi studentene en ny forståelse av kroppen som helhet. På denne bakgrunn kan et nytt utkast ta form. Slik går arbeidet i sykluser, og forståelsen av den levde kropp kan fordypes.

Denne form for praktisk *kropp- og bevegelsesfortolkning*, der studentene skaper mening ut av hva de sanser, er på ingen måte en enkel lineær affære. Når studentene begynner å føle, sanse og merke kroppen, fremtrer også mange forskjellig tanker, emosjoner, fysiske «vondter», m.m., som en del av hva den levde kroppen er. Dette skal ikke skyves bort eller avvises, men likevel kan det hindre studentene i å sanse sin kropp med en viss klarhet. Tankene og emosjonene kan forkludre sakens kjerne, som i dette tilfelle er å komme så nær som mulig det som konkret pågår i kroppen.

En student har f.eks. opplevd kroppen som helhet, og får i oppgave å fokusere på en enkelt kroppsdel. Studenten får spørsmålet: «Hva kjenner du i din hofte nå?», og svarer med en lang emosjonell historie fra livet sitt. Denne historien vil være et førsteutkast, og der og da representere noe av «helhetsmeningen» i hoften. Historien kan være signifikant for hva hoften bærer på, og være en del av hva som er sant og gir betydning for studenten angående hoften. Å få mulighet til å fortelle historien og samtidig være i emosjonene, kan også være en inngang til å føle kroppen, et forarbeid. På den annen side kan bruk av mye tid til å gi inn i historien være en måte å unnvike å føle kroppen. Studenten går bort fra saken – som er å føle kroppen – og går da inn i en mental og emosjonell dimensjon, der kroppen er fraværende. Vi kan si at en splittelse viser seg. Studenten er ikke på fast grunn, fordi splittelseen blir en avsporing fra saken. Likevel er studenten fortsatt i en forståelsesprosess, der utkastet skal prøves opp mot saken selv. Heidegger beskriver:

> Den, der ønsker at forstå, er udsat for vildfarelser i kraft af formeninger, der ikke kan stå deres prøve overfor sagen selv. Forståelsens bestandige opgave er at udarbejde rigtige udkast, der svarer til sagen, og som i egenskab af udkast er foregribelser, der først skal bekræftes ´af sagen´. (Gadamer 2004, s. 255)

For at studenten skal ledes mot saken, vil spørsmålet bli gjentatt «Hva kjenner du i hoften?». Studenten får da mulighet til å gå tilbake til saken, til hva som faktisk foreligger her og nå, som er å sanse hoften. Historien er noe som har skjedd i fortiden og farger tolkningen av den nåværende tilstand i hoften. For å etablere tilstedeværelse samt få en dypere forståelse av hoften, må studenten utarbeide et «riktigere utkast», som svarer til saken. Dermed går studenten til saken her og nå atter en gang, og det kan hende at studenten vil dele noe annet, f.eks. noe konkret om hoftens tilstand: hvordan det er å bevege hoften, opplevelse av vekt, noe om muskelspenninger, hvordan det er å være til stede i hoften o.s.v. Gjennom «å være i hoften» kan studenten utvikle sin forståelse av hoften, og videre gå tilbake til å oppleve kroppen som helhet. Studenten har gått igjennom en dialektisk forståelsesprosess, som innebærer at perspektivet på hoften stadig er i endring. Den nye forståelsen av hoften vil gi en ny forståelse av kroppen som helhet. Erkjennelsen organiserer ikke bare informasjonen om hoften og hele kroppen, den forandrer studenten som erkjenner. Denne dialektiske forståelsesprosess setter studentens fordommer på prøve. I dette eksempelet fra KA, der den hermeneutiske sirkelen er virksom som en forståelsesstruktur, ser vi hvordan studenten får mulighet til å revidere sine for-dommer. Gjennom denne revideringen av for-dommer er studenten inne i en lærings- og bevisstgjøringsprosess.

9.2.2. Pedagogforskerens forståelse av undervisningen

Gjennom pedagogisk aksjonsforskning som tilnærming genererer jeg data fra det didaktiske arbeidet og intervjuer med studentene. Intervjuet er også en del av studentens læringsprosess, der en hermeneutisk forståelsesprosess pågår både i student og pedagog. Det sentrale på dette forståelsesnivået er at jeg som pedagogforsker bruker min forutforståelse til å «forstå» studentene, og dermed kan støtte deres utvikling som dansere. Både studentene og jeg kommer til undervisningen med forutforståelse, og gjennom det didaktiske arbeidet i den pedagogiske aksjonsforskningen har vi et ønske om endring og utvikling. Studentene vil utvikle seg som dansere og jeg vil utvikle meg som pedagog.

Hermeneutikk

Jeg fungerer som en «mellommann» mellom de kroppslige erfaringene til studentene og det verbale språket. Gjennom den pedagogiske prosessen hjelper jeg studentene til å artikulere og beskrive sine erfaringer.

Med beskrivelsene av sine erfaringer henvender dansestudentene seg til meg primært som pedagog, men også som danser. Jeg vil også som både pedagog og danser observere og tolke studentens bevegelser under undervisningens gang. Dette gir meg informasjon som jeg møter med min forutforståelse. Min forutforståelse er forutsetningen for at jeg kan forstå hvor de er i sin læringsprosess. Den gjør det mulig for meg å veilede og kommunisere med studentene direkte i en «her-og-nå-situasjon» i deres arbeidsprosess. Forutforståelse er en del av mitt pedagogiske verktøy.

Den forståelseshorisont jeg bringer med meg i møte med studentene og deres beskrivelser av sine erfaringer, er ikke ferdig formulert eller fullt bevisst. Den er i stor utstrekning en levd forståelse, en taus forståelse, en form for bakgrunnsforståelse. I dette prosjektet vil mye av min forståelse være *embodied knowledge*, kroppsliggjort forståelse. F.eks. når jeg skal «forstå» en students kroppslige opplevelser av sine skuldre, og sanse når en student «har en tilstedeværelse i kroppen» eller ikke. Jeg har en levd erfaring og en levd forståelse av kroppen min, og gjennom mange års arbeid med KA og andre teknikker har min erfaring med å sanse, føle og merke kroppen lagt grunnen for en relasjonell empatisk didaktikk (kapittel 6.3.1). Mine tidligere erfaringer rommer en kroppslig bevissthet og kunnen, en *embodied knowledge*, som leder meg i mitt arbeid.

Studentene vil både ha en bevegelseskunnen som ikke direkte kan kommuniseres med ord, og en bevegelsesforståelse som de delvis kan videreformidle til meg via ulike beskrivelser. Mitt møte med deres beskrivelser vil også bidra til endringer i min forståelsesprosess. Deres ytringer vil gi meg informasjon som gjør det mulig for meg å revidere mine for-dommer. Dette vil igjen føre til erkjennelser og utvikling av min viten og bevegelseskunnen, primært som forskerpedagog, men også som danser og privatperson. Slik jeg forstår Gadamer, organiserer ikke denne erkjennelsen bare informasjon om studentenes læringsprosess, den forandrer også meg, som pedagog, som erkjenner. Dette er et vesentlig prinsipp i aksjonsforskning.

9.2.3. Pedagogforskerens analyseprosess

Som forsker har jeg i dette prosjektet en hermeneutisk utfordring. Jeg sitter med en stor mengde dokumentasjon av førsteperson-beskrivelser av kroppslige, ikke-verbale erfaringer fra klassiske dansestudenter. Overgangen eller oversettelsen fra det før-språklige til det språklige byr på store utfordringer. Tekstmaterialet som omhandler disse erfaringene, er mer eller mindre vellykkede oversettelser til diskursivt format. Utfordringen ligger i å forstå studentenes førspråklige bevegelseserfaringer. Forskeren skal «ta vare på» førsteperson-erfaringene til studentene, slik at de forblir så sanne som mulig.

Dette før-språklige materialet har studentene uttrykt gjennom sine bevegelser, men også med metaforer som beskriver kroppens tilstand og bevegelsenes ulike kvaliteter, og med tegnede bilder. Som forsker er det min oppgave å tolke og analysere studentenes ufullstendige beskrivelser som uttrykk for kroppslige erfaringer, slik at de kan skape mening også for andre. Forskeren vil dermed gjennom sin «oversettelse» av teksten produsere en «fortolkende tale». «Fortolkerens tale er derfor ikke en tekst, men tjener en tekst» (Gadamer, 2001, s. 184).

Det å tjene teksten har en hermeneutisk struktur, d.v.s. en dialogstruktur.

> Tolken som formidler mellom to parter kan ikke annet enn å oppfatte sin distanse i forhold til de posisjonene som en form for overlegenhet i forhold til forutinntattheten på begge sider. (...) «Mellommannen» blir til «forhandler». For meg synes det som om det dette er et analogt forhold mellom teksten og leseren. Når fortolkeren overvinner det merkelige ved teksten og dermed hjelper leseren til å forstå den, betyr hans egen tilbaketrekning ikke forsvinning i negativ forstand, men en inntreden i kommunikasjon, slik at spenningen mellom tekstens og leserens horisont oppløses – noe jeg har betegnet som horisontsammensmeltning. De adskilte horisontene går opp i hverandre. Forståelsen for tekst tenderer derfor i retning av å vinne leseren for det som teksten sier, som dermed nettopp selv forsvinner. (Gadamer, 2001, s. 184-185)

Min oppgave som pedagog i dette prosjektet vil være å stå i dialog med studentenes kropper og deres beskrivelser av sine bevegelseserfaringer, og videre som forsker være en «mellommann» mellom den teksten som er generert under prosjektets gang, og avhandlingens leser. Gjennom analysearbeidet vil jeg fungere som et kommunikasjonsledd mellom tekst og leser, og bidra til horisontsammensmeltningen mellom studentenes beskrivelser, meg selv og et publikum av lesere.

Gadamer mener at forståelsen av tekster i en viss forstand er analog med forståelse av mennesker. Her i dette prosjektet kan vi se bevegelsesmaterialet og beskrivelsene fra dansestudentene som tekst, og det er denne teksten jeg skal tolke. Jeg vil også arbeide

med å forstå danserne som mennesker, gjennom deres bevegelsesuttrykk, deres *bevegelsestekst*. Ifølge Gadamer (1981, s. 41) vil vi ikke gjøre en tekst til et objekt. Vi står i en stadig kommunikasjonsprosess i forhold til tekstene. I utvekslingen med teksten vil vi risikere å oppleve at vår forutforståelse var en misforståelse, på samme måte som vi opplever det i livet. Stemmer vår antagelse ikke, blir det skjevt, og vi oppdager kanskje at vi har misforstått. Da korrigerer vi vår forståelse. Det er et dialogisk forhold mellom tolker og tekst, teksten stiller krav til tolkningen. Om vi søker sannhet, ønsker vi ikke å fortolke en tekst etter eget forgodtbefinnende.

Samtidig kan jeg ikke verifisere studentens beskrivelser og mine tolkninger som sannhet via regelstyrte vitenskapelige metoder. Sannhetserfaringene dansestudentene deler, står utenfor det snevert vitenskapelige kontrollområdet. Jeg kan ikke frembringe noen objektive målbare størrelser som kan etterprøves ut fra den empirien jeg har generert. Kan jeg da som forsker egentlig forvente at min forskning får allmenngyldighet? Jeg ønsker jo at mitt arbeid skal være pålitelig. Ifølge Gadamer (1981, s. 35) har både naturvitenskapen og åndsvitenskapen sikret forståelsesprosessen ved å skape regler som skal anvendes med fornuft, men det finnes ingen regler for fornuftig anvendelse av regler. Derfor kan man ikke sikre forståelsen ved bruk av regler eller metoder.

Tilbake til spørsmålet om den riktige forståelse og tolkning av bevegelse. All erfaring er tolkning og samtidig virkelighetskonstitusjon. Hvordan merker jeg at min forståelse av bevegelseserfaringene til studentene eventuelt er feil eller falsk? Gadamer (ibid.) mener det er for teknisk å tenke i termer som kriterium og falsifikasjon. Han mener vi bør starte diskusjonen ut fra begrepet erfaring. Han taler for at sannheten ligger i den personlige erfaringen, nemlig av en meningsfull helhet som omfatter både teksten og fortolkningen. Det er dette som ligger til grunn for hans forståelsesbegrep.

> Å gjøre en erfaring betyr å korrigere en forutinntatt oppfatning eller innstilling. Det er en stadig erfaringsprosess at vi så å si må rette ut oppfatninger, inntrykk, innstillinger som står på skjeve i forhold til andre ting vi vet. F.eks.: jeg holder et vennlig smil for å være en innbydelse til et erotisk forhold, og så uttrykker det intet annet enn høflighet eller kanskje til og med skjult motvilje. (Gadamer, 1981, s. 39)

Som forsker undersøker jeg hvordan dansestudentene gjennom deltagelse i en prosessorientert læringsform tilegner seg nye bevegelseserfaringer. Dette er en prosess det bare delvis er mulig å dokumentere eller forklare gjennom anvendelse av

prosedyrelignende metoder, med henblikk på en avsluttende objektiv mening, det er snarere gjennom kvalitative metoder vi kan oppnå fullere forståelse.

9.3. Det hermeneutiske arbeidet i praksis, sortering og bearbeidelse av data

Under prosessens gang med ph.d.-arbeidet, spør jeg: «Hva er det som egentlig skjer når studentene utvikler kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen gjennom sansemotorisk arbeid?» På en organisk måte vokser det frem informasjon fra undervisningsarbeidet som er med på å definere den videre prosessen. Dette er begynnelsen på et analysearbeid som skal lede meg frem til utformingen av en sterkere didaktikk, slik at jeg i min avhandling kan kommunisere tydeligere med andre lesere og pedagoger hva som faktisk skjer og hvordan skjer læringsprosessen i KA kan styrkes. Dette er viktig kunnskap ikke minst for en som vil bli KA-pedagog. Med tanke på den hermeneutiske sirkelen ser jeg på hele året, undervisningsbolkene, arbeidssekvensene i en leksjon, og en øvelse isolert og tilbake til hele året, frem og tilbake innenfor de ulike delene osv. Samtidig analyserer jeg det som skjer av læring og utvikling i lyset av relevant faglitteratur, som også er en viktig kontekst for studentenes «bevegelses-tekster». Målet er en didaktikk med en solid begrunnelse i både praksis og teori.

9.3.1. Meningsfortettning

Her vil jeg drøfte hvordan jeg kategoriserer datatekster og benytter hermeneutisk meningsfortetting. Jeg starter med å lese alle tekstene mine for å få en følelse av helheten, dette er *første trinn* i en meningsfortetting. *Andre trinn* er å sortere data, å se «meningsenheter». Dette er på mange måter de første skrittene på vei til å identifisere og benevne de overordnede fasene i et læringsforløp, et didaktisk handlingsforløp. Dette er benevninger som handler om interaksjonen mellom pedagog og student.

Meningsenhetene leder meg til *tredje trinn* i meningsfortettingsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212), som vil si at jeg forkorter intervjupersonenes formuleringer for å bringe frem essensen i hva de forteller meg. Metodologisk er formålet å systematisere innholdet i teksten i underkategorier. Mitt formål er å synliggjøre sentrale temaer i ulike læringsfaser og deres sammenheng. Under denne prosessen komprimerer jeg sitatene,

stryker gjentagelser og avsporinger og tar ut muntlige ord som f.eks. hm, hæ, på en måte, du vet, osv. Jeg skaper et ekstrakt av hva studentene forteller.

Siste del av trinn tre i meningsfortettingen er å løfte frem noen kjernetemaer, som kan si noe om de ulike arbeidssekvensene på leksjonsnivå og på årsbasis i læring av sansemotorisk-arbeid.

Temaene fremkommer gjennom meningsfortetting av teksten, men med prosjektets problemstilling i mente. Hovedtemaene vil i del 5 bli gjort til gjenstand for fortolkninger og analyser. Sitater blir hentet frem fra tekstene, og sitatene i samme underkategori blir sammenlignet. Kjernetemaene skal gi retning inn i tekstanalysen og hjelpe meg til å forstå hva teksten har å si, med tanke på studentens læring.

> Teksten har noe å si meg. Vil jeg åpne meg for dens budskap, må jeg være villig til å revidere min forutforståelse. Umiddelbart oppdager jeg hva den vil si meg; den gir svar på spørsmål som jeg kanskje ureflektert møter den med. Men snart merker jeg at den har mer å si meg, noe som overskrider mine umiddelbare spørsmål og forventninger. Altså må jeg forandre min forutforståelse, møte teksten med nye spørsmål, hvis jeg vil at den skal tale til meg i sin fylde. Derfor er tekstforståelse hverken prisgitt subjektivisme eller relativisme. Det er ikke opp til subjektiv smak og behag hvordan jeg oppfatter den, og den ene fortolkningen er ikke like god som enhver annen. Mitt dialogiske forhold til teksten gjør meg forpliktet på sannhet. På forståelsens dialogiske og dialektiske vei er imidlertid den ledestjerne som viser frem sannhet hele tiden, det jeg opplever som interessant. (Gadamer, 1981, s. 42)

I *fjerde trinn* undersøkes ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s. 212) meningsenheten i lys av undersøkelsens spesifikke formål. I mitt tilfelle er undersøkelsens spesifikke formål å definere de suksessive fokus i en KA-basert didaktikk. Det skjer avslutningsvis i hvert av de fire kapitlene i del 5. I *femte trinn* blir de viktigste emnene i intervjuet bundet sammen i et deskriptivt utsagn, med et konsistent begrepsapparat. Mye av analysen består i begrepsliggjøring, og mye av didaktikken består i dekkende begreper i en meningsfull sammenheng.

> Didaktisk begreper bidrar til å skape et profesjonelt fokus i lærerutdanningen og i lærerens arbeid, samtidig som de inviterer til stadig utvikling gjennom forbedring av didaktiske relasjoner i ulike kontekster. (Hiim, 2017, s. 50-51)

Det skjer i avhandlingens del 6 og 7.

I analysen av tekstmaterialet har jeg hatt som intensjon å synliggjøre studentenes læringsprosesser, som skal hjelpe meg å besvare prosjektets problemstilling: ***Hvordan kan didaktikken i Kinetic Awareness utvikles for å fremme studentenes kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen?***

9.4. Valg av empiri

Som grunnlag for min analyse og diskusjon har jeg valgt intervjuene våren 2014. Intervjuene fra 2013 viste seg å gi lite informasjon om læringsprosessen, siden studentene bare hadde studert KA i seks uker da intervjuene ble gjennomført. Intervjuet høsten 2013 fungerte pedagogisk, men ikke som datakilde for mitt forskningsarbeid. Siden prosjektet har studentens perspektiv på egen læring som hovedfokus, har jeg lagt mest vekt på og begrenset meg til sitater fra studentene. Jeg fyller dog inn med noen sitater fra mine refleksjons- og observasjonsnotater for å bidra til tolkning av studentenes forståelse av arbeidet.

Der noen sitater er blitt valgt med henblikk på studentens læringsprosess, har andre hatt til hensikt å belyse den didaktiske situasjon og prosess. Disse sitatene er der for å belyse f.eks.: Hva lærer studenten i de ulike fasene av arbeidet? Hva pågår i studenten på dette læringsnivået? Disse sitatene presenteres i del 5.

Studentene som hadde et mer bevisst meta-perspektiv på egen læring, kunne lettere kommunisere hvilket utbytte de hadde fått fra prosessen. Ytringer fra disse studentene er derfor bedre representert i avhandlingen enn ytringer fra dem som ikke kunne verbalisere noe om sin læring. Det betyr ikke at de som var dyktige til å verbalisere prosessen alltid hadde et faglig høyere nivå på sin «bevegelseskunnen», men de hadde kanskje høyere nivå når det kom til refleksiv «viten» om læringsprosessen. Noen studenter erfarte at det av en eller annen grunn ikke inntraff noen læring eller de fikk lite utbytte av undervisningen. Noen sitater fra disse studenter er presentert i avhandlingen. Dermed har jeg inkludert noen sitater som «ikke passer inn», eller motsier mine arbeidshypoteser.

9.4.1. Tre fortolkningskontekster

Jeg har tatt i bruk Kvale & Brinkmanns (2009, s. 221) tre fortolkningskontekster som verktøy for å strukturere presentasjonen av mitt analysematerialet i kapittel 10. *Lære å sanse kroppen*, kapittel 11. *Sanse og utforske kroppen i bevegelse*, kapittel 12. *Eksperimentere og prøve ut bevegelser og emosjoner* og kapittel 13. *Bevegelseskunnen og uttrykk.*

Hermeneutikk

Det første nivået *selvforståelse*, handler først og fremt om dansestudentenes sådanne. På dette nivået presenterer jeg sitater og tekster hentet fra logg, intervjuer og underveisevaluering. Dette nivået gir en fortetting av studentens synspunkter slik jeg har forstått dem.

Selvforståelses-nivået vil også inkludere meg som pedagog, når jeg reflekterer over meg selv og mitt didaktiske arbeid, med henvisninger til data fra refleksjon- og observasjonsnotater. Materiale fra dette nivået har jeg presentert i sitater når jeg beskriver det didaktiske arbeidet. Valideringsfellesskapet rommer her den intervjuede personen og pedagogen.

Kritisk forståelse basert på sunn fornuft er det andre nivået. Her gir jeg mine tolkninger basert på somatisk dansefaglig kunnskap, praktisk og teoretisk. Jeg bruker begrepet *sunn fornuft* som kritisk fagforståelse av den praktiske situasjonen. Dette nivået fører inn i neste nivå, som handler om teoretiske begreper. Materiale fra det andre nivået finnes både i beskrivelser av den didaktisk situasjonen, observasjonsnotater og i kommentarer til sitatene. Valideringsfellesskapet representerer på dette nivået KA-pedagoger og det allmenne dansefagmiljøet.

I tredje nivå, *teoretisk forståelse* baserer jeg meg på litteratur basert på KA-teori og det dansehistoriske grunnlaget til KA, min dansedidaktiske forståelse, fenomenologisk kroppsforståelse, samt tidligere relevant forskning. Prosjektets aksjonsforskning har som mål å frembringe en sammenhengende syntese av teori og praksis. Dialogen mellom teori og praksis utvikles i del 5, og avsluttes i en sammenfattende KA-didaktikk i del 6. Dialogen videreføres videre føres i del 7, der jeg diskuterer det kunnskapsfilosofiske grunnlag for KA-didaktikken og hvordan studentenes opplevelser og læringsutbytte forholder seg til et mer allment fenomenologisk og eksistensielt perspektiv. Valideringsfelleskapet inkluderer i dette tilfelle et bredere forskningsfelleskap.

9.5. Oppsummering

Hensikten med del 4 har vært å gjøre rede for og begrunne valgene av prosjektets metodiske strategi og fremgangsmåte. Kapittel 7 tar for seg pedagogisk aksjonsforskning, en forskningstilnærming som vektlegger handling for å skape endring og utvikling. Aksjonsforskningens epistemologiske grunnlag blir presentert. Det er denne

tilnærmingen som ligger til grunn for prosjektets ønske om å utvikle et komplementært didaktisk opplegg for klassiske dansere. Kapittel 8 redegjør for prosjektets undervisningsplanlegging og datagenererende metoder. Kapittel 9 har omhandlet hermeneutikk som metode for å hente ut mening av prosjektets datamateriale og tolke det. Kapittelet presenterer noen hermeneutiske fortolkningsprinsipper som blir anvendt i analysearbeidet. Videre blir prosjektets forståelsesnivåer gjennomgått. Den praktiske siden ved det hermeneutiske arbeidet blir gjort rede for, og jeg presenterer hvordan data er blitt valgt ut og sortert. Analysearbeidet har skjedd gjennom en meningsfortetning av datamaterialet. Siste del av kapittelet gjør rede for prosessen frem til definisjonen av de didaktiske hovedfokus. Dette for å lede leseren inn i oppbyggingen og logikken i presentasjonen av empirien i del 5.

DEL 5. HVORDAN ETABLERE KONTAKT MED KROPPEN FOR Å UTVIKLE BEVEGELSESKUNNEN?

Introduksjon til del 5.

Del 5 inneholder beskrivelse, analyse og diskusjon av det pedagogiske aksjonsforsknings-prosjektet på KHiO 2013/2014.

Sentralt i del 5 er å analysere om og hvordan min undervisning hjelper studentene til å etablere kontakt med egen kropp og derigjennom utvikle deres bevegelseskunnen. Min analyse i del 5 gjelder hovedsakelig studentenes opplevelser og hvilken betydning KA-arbeidet har for deres utvikling som dansere. I del 6 vil jeg på bakgrunn av prosessen som helhet presentere en didaktikk for KA.

Del 5 er delt inn i fire kapitler: Kapittel 10. Lære å sanse kroppen, kapittel 11. Sanse og utforske kroppen i bevegelse, kapittel 12. Eksperimentere og prøve ut bevegelser og emosjoner og kapittel 13. Bevegelseskunnen og uttrykk. Disse kapitlene følger undervisningsbolkene.

Undervisningsbolkene handler om det konkrete kronologiske undervisningsarbeidet. Studieåret 2013/2014 har fire undervisningsbolker à 6-7 leksjoner. Alle med litt ulike temaer og fokus (Se grovplan 8.1.1). *Arbeidssekvenser* viser til rekkefølgen av KA-øvelser på en leksjon. *KA-øvelser* er de grunnleggende arbeidsmetodene som er tatt i bruk i dette prosjektet. Undervisningsbolkene, arbeidssekvensene og KA-øvelsene handler om det konkrete undervisningsarbeidet som legges til rette for at studentene kan lære å utvikle sin bevegelseskunnen.

Sitater og situasjoner fra undervisningen blir analysert og diskutert i dialog med teori. Nesten alle sitater er hentet fra intervjuene på slutten av studieåret, og representerer studentenes tilbakeblikk på egen læringsprosess. Jeg analyserer sitatene med henblikk på denne læringsprosessen i KA: Hvordan foregår den og hvordan best mulig stimulere den? Sitatene følger ikke samme kronologiske logikk som undervisningsbolkene, for studentens læring pågår ikke nødvendigvis synkront med undervisningen. Likevel har de sammenheng med hverandre og overlappende temaer.

Materialet vil bli presentert slik:

I hvert av de fire kapitlene beskriver jeg innledningsvis undervisningen og læringssituasjonen i de fire undervisningsbolkene: Hva gjør pedagogen og hva arbeider studentene med? Hva opplever og lærer studentene?

Deretter presenterer jeg flere eksempler fra mitt omfattende materiale for å belyse studentene læringsprosess. Her har jeg prøvd å få frem studentenes selvforståelse, og samtidig latt sitatene tale for seg så mye som mulig. Jeg har for det meste ganske korte sitater, men har bevisst inkludert noen lengre sitater, dels for å speile et prosessuelt forståelsesforløp, dels for at studentenes stemmer skulle få mye plass. Disse avsnittene blir tolket i lys av min pedagogiske forståelse. Jeg diskuterer mine tolkninger i dialog med Merleau-Pontys fenomenologi, KA og somatisk litteratur og andre teoretikere.

Alle kapitlene avsluttes med et avsnitt med funn fra aksjonsforskningen oppsummeres med henblikk på den KA-didaktikken som er prosjektets mål: Hva sier studentene om sitt læringsutbytte, og hvordan kan undervisningen tilrettelegges for å styrke det på beste måte?

10. Lære å sanse kroppen

Jeg starter dette kapittelet med å redegjøre for undervisningen i bolk 1, 6 leksjoner. Jeg beskriver noen øvelser i undervisningsbolk 1 for å gi et innblikk i det konkrete undervisningsarbeidet. Som pedagog har jeg til hensikt å åpne en tilgang til kroppen, slik at studentene kan begynne å sanse og føle den. Jeg presenterer noen korte sitater for å speile studentenes umiddelbare møte med arbeidet, og hva de opplever på de første leksjonene med introduksjon og praktisering av KA. For å utdype deres opplevelser presenterer jeg deretter en students beskrivelse av det «første møte med skuldrene».

Videre i andre del av kapittelet har jeg valgt tre eksempler som utgangpunkt for analyse og diskusjon av studentenes læringsprosess. Tema er sansing av kroppen.

10. 1. Undervisningsbolk 1

I undervisningen legger jeg til rette øvelser som kan fremkalle her-og-nå-opplevelser i kroppen, da undervisningens hovedfokus de første 6 leksjonene høsten 2013 er *å sanse kroppen*.

Vi arbeider med nakken, ryggraden og armene. Hver leksjon starter med en kroppsmeditasjon, en øvelse for å fremme kontakt med kroppen, der jeg arbeider med de tre grunnleggende KA-prinsipper: 1. tilstedeværelse, 2. pust og 3. arbeid med tyngdekraften (kapittel 3). Alle leksjonene gjennom året inneholder omtrent de samme, KA-øvelser, men mitt mål i denne bolken er å lære studentene å sanse kroppen, og dette påvirker hvordan jeg guider studentene og hva vi sammen er opptatt av. I bolk 1, blir epoché introdusert, en ikke-dømmende tilnærming til kroppen.

Kroppsmeditasjonsøvelsen tilrettelegges på en slik måte at pusten får fokus. Denne oppmerksomheten på pusten skal aktivere studentenes *awareness*[13]. I undervisningen guider jeg studentene til å oppleve tyngdekraften og utforske hvordan vekten faller gjennom kroppen og hvordan kroppen møter gulvet. Det blir også gitt oppmerksomhet til hvordan studentene opplever støtten fra gulvet tilbake inn i kroppen. Undervisningen

[13] Awareness means experiencing what is present without trying to change or interpret it. Anytime you catch yourself saying or thinking, "this means –," you are attaching an interpretation to your experience that will take you out of simple awareness and back into the realm of psychology. (Levin,1997,s. 81)

i denne bolken inviterer studentene til å sanse kroppen når den ligger stille. Dette for å utvikle deres evne til å sanse kroppen som helhet (*felt sense*[14]).

I loggene underveis i første leksjon skriver studentene:

> «Jeg forsvinner raskt i meg selv og mister fokus».
> «Følte meg tung, og oppdaget nye spenninger i øvre del av nakken».
> «Jeg oppdaget nakken på en annen måte. Lærte at ting tar tid».
> «Jeg føler meg trøtt og rolig».
> «Jeg opplever arbeidet som enkelt og veldig konkret. Jeg opplevde at min kropp slappet helt av fra første stund «jeg la meg ned på gulvet. At tankene også slappet av, jeg tenkte ikke på noe».
> «Jeg må «våkne» for å få konsentrasjon igjen».
> «Jeg opplever min kropp myk og avspent, og jeg lærte meg at «less is more»».
> «Jeg føler meg litt svimmel og kvalm, men er også utrolig avslappet og tung i kroppen».

Gjennom å oppleve, oppdage, sanse, merke og føle kroppen, har studentene nå fått en praktisk erfaring med kroppslig nærvær, *a practice of embodied self-awareness*[15]. Antagelig får de mye mer informasjon fra den kroppslig tilstedeværelsen enn de får skrevet ned i sine logger. De praktiserer øvelsene i to timer, en leksjon i uken, der de kontinuerlig opplever noe i kroppen. Studentene opplever kroppen som spent, tung, myk og avspent, og de føler seg svimle, kvalme, rolige og trøtte osv.

Fokuset for undervisningen er å igangsette utvikling og modningsprosesser i det tause kunnskapsfeltet, der arbeidsprosessen er langsom, møysommelig og strekker seg over lang tid. Gjennom å føle og sanse kroppen når de beveger seg langsomt, begynner studentene å bli *self-aware.*

10.1.1. Å begynne å sanse kroppen

På slutten av første leksjonen får de skrive ned noen av sine tanker og erfaringer i et loggskjema.

[14] A felt sense is not a mental experience but a physical one. A bodily awareness of a situation or person or event. An internal aura that encompasses everything you feel and know about the given subject at a given time – encompasses it and communicates it to you all at once rather than detail by detail. (Gendelin, 1981, s. 32-33)

[15] Embodied self-awareness is made possible by neuromotor and neurohormonal pathways between the brain and the rest of the body, pathways that serve the function on focusing information about body state to maintain optimal health and wellbeing.(..) It is possible to work with or learn different methods for embodied self-awareness, like different form of body psychotherapy, dance movement psychotherapy, somatics, biodynamic massage, bodywork, mindfulness and body focused meditations methods, yoga, tai chi, martial arts.(..) The many different types of practice that can enhance embodied self-awareness that has been impaired follow some general principles that can be understood in terms of the psychophysiology of self-awareness. (Fogel, 2009, x-xi)

Lære å sanse kroppen

Jeg refererer noen kommentarer fra ulike studenter på spørsmålet: «Hva tenker du etter å ha utført KA for første gang?» Svar fra flere studenter:

> «Opplevde arbeidet som interessant»
> «Lærerikt, jeg vil lære mer. Tror det kan hjelpe dansingen min veldig, siden jeg har hatt problemer tidligere med stiv nakke og rygg»
> «Dette kan være et lønnsomt arbeid»
> «Litt rart men godt, man kan tune inn på en annen kanal»
> «Jeg tenker det er deilig og vanskelig»
> «Opplever arbeidet som enkelt og konkret, fin måte å slappe av på og få ut spenninger»,
> «Arbeidet er spennende og jeg tenker jeg kommer til å oppdage noe nytt med kroppen og meg selv som vil hjelpe prestasjonen»
> «Det var deilig og rart samtidig»
> «Dette blir nyttig for meg»
> «Jeg tenker at dette er et viktig arbeid, en viktig teknikk å lære».

Studentene har her kommet til arbeidet med åpenhet, og i mine observasjonsnotater skriver jeg: «Studentene var villige til å prøve å lære noe nytt. Noen har ingen erfaring med sansearbeid, andre har hatt litt. De var nysgjerrige på å få oppleve sin kropp.»

Noen synes også dette er utfordrende, og under de første klassene er det stor variasjon i konsentrasjon blant studentene. Noen studenter er urolige og rastløse, mens andre finner en rask vei inn i avspenning. Noen av kommentarene viser også at de ser muligheter til å finne mening i arbeidet, de sier det er viktig, nyttig, interessant osv.

Allerede på første leksjon er det noen som kommenterer utfordringer og bevisstgjøring angående evne til årvåken tilstedeværelse,

> «Følte jeg var til stede og ikke, innimellom var det drømmeaktig» «Det er vanskelig» «Opplevde at jeg forsvinner raskt og mister fokus».

Sistnevnte er en student i tredje klasse, som på slutten av studieåret utvikler en subtil og klar evne til å være til stede i sitt bevegelsesarbeid. En årsak kan være at hun raskt oppdager når hun ikke er til stede, hun kan deretter artikulere og føle forskjellen mellom å være «borte» og «til stede».

I denne første leksjonen skrev jeg i mine observasjonsnotater:

> Under ballarbeidet gikk studentene ned og inn. Det ble en påtagelig stillhet i rommet under deres nærværsarbeid og fokusering. For meg indikerte dette at de begynte å komme i kontakt med nakken. Studentene gikk inn i nakken med et utforskende modus som gruppe. Jeg merket i min kropp at studentene ble mer og mer til stede. Jeg ble også mer til stede i min kropp, fordi det var noe vi i fellesskap fokuserte på.

Videre får studentene svare på: «Hva opplevde du og hva lærte du i denne klassen?» 9 av 14 studenter viser til konkrete oppdagelser omkring nakken og ryggen, som f.eks.:

> «Forsto forbindelsen fra korsryggen til øverst ved nakken.»
> «Oppdaget nye spenninger i nakken og at man ikke nødvendigvis må arbeide så mye»
> «Jeg lærte hvor nakken er og følte alle de forskjellige stedene i nakken»
> «Jeg har lært om nakken og dens sammenheng med bekkenet»

Disse oppdagelsene er de første skrittene studentene tar når de begynner å sanse kroppen. Et viktig poeng er at det de sier de har lært, henviser til hva de har følt der og da, og oppdagelser de har gjort i egen kropp under leksjonens bevegelsesarbeid. Dette er ikke kunnskap de har lest eller blitt fortalt, det er informasjon de har tilegnet seg gjennom å sanse kroppen fra et førsteperson-perspektiv. Slik Selver, pedagog i Gindler-arbeidet, sier: "One very important part of this is that people speak directly out their experience and not speak *about* what they experience" (Schick, 1995, s. 18)

Alle studentene har oppdagelser knyttet til avspenning, spenningstilstand, bruk av spenning og erfaringer av tyngdekraften.

> «Jeg føler meg avspent, samtidig spent»
> «Lærte at ting tar tid»
> «Oppdaget avspenning på en ny måte»
> «Kroppen og tankene slappet av»
> «Oppdaget en ny måte å løse spenninger på»
> «Jeg oppdaget at kroppen må få spenne av for å kunne brukes 100%»
> «Jeg opplevde min kroppstyngde og restriksjoner»
> «Etter klassen var musklene nullstilt»
> «I begynnelsen ristet musklene mine, trolig fordi spenningene ikke helt ville la seg slippe. Når musklene slapp, ble kroppen bare tyngre og tyngre»
> «Jeg fikk vondt i nakken, den virket stiv, men følte meg uthvilt.»

I løpet av de første leksjonene «samler» studentene informasjon fra kroppsopplevelsene sine. I begynnelsen deler de enkle oppdagelser av enkeltområder, som «nakken er vond» eller «skuldrene er spente». De er nybegynnere og har ikke øvd opp sin kapasitet til å være til stede i det å sanse kroppen over lengre tid. Deres bevisstgjøring baserer seg på informasjon fra sanseopplevelser, som i begynnelsen ofte er fragmenterte og uklare oppdagelser i språklig forstand. F.eks.:

> «Jeg kjente noe ubehag i kroppen»
> «Rart jeg kan ikke forklare»
> «Jeg føler meg avspent, samtidig spent»
> «Jeg opplevde i min kropp tyngde og restriksjoner»
> «Det hele var drømmeaktig, og føler meg «nede på jorda»»
> «Jeg føler, men kan ikke beskrive».

På hver leksjon skal studentene oppleve en ny kroppsdel. De arbeider i en utviklingsspiral som pendler mellom helhet, del, helhet osv. Hver gang de kommer til ny helhetsopplevelse av kroppen, er det en mulighet for dem til å utvide sin forståelse. Men det er klart det vil ta lang tid og mange timer før studentene har arbeidet med alle enkeltdelene av kroppen og så sanset og følt helheten i handling med integrert ny «kunnen».

10.1.2. En students erfaring av tilstedeværelse i skuldrene, som avdekket en muskel-sammentrekning

I andre undervisningstime arbeider vi med skuldrene, og da jeg kommer bort til Kari under ballarbeidet med øvre del av ryggen og skuldrene, har vi en samtale om hennes opplevelser. Utdrag fra min observasjonslogg:

> «Jeg spurte Kari: «Hva ble du oppmerksom på når du arbeidet med skuldrene?» Kari fortalte meg at hun hadde vondt inn mot ryggraden i øvre del av ryggen på høyre side. Mens hun snakket, observerte jeg at hun hadde et bevegelsesmønster der hun trakk seg sammen på høyre side. Jeg spurte: «Er det slik at når du organiserer deg i bevegelse, og for å holde din kontroll og balanse så trekker du deg sammen på høyre side?» Hun svarte: «Ja». Hun fortalte at hun følte at dette holdt henne tilbake, og gjorde at hun aldri fikk danset fullt ut. Jeg sa at vi kunne se på dette i tiden fremover. Jeg spurte om hvordan det føltes for henne at det var slik. Hun svarte: «Jeg vet ikke». Jeg så at hun nesten var på gråten og gikk ikke videre med det, men sa at hun kunne få støtte av meg til å utforske dette. Jeg sa at kunne hun ta med baller hjem og arbeide med muskulaturen, slik at de musklene som jobbet for mye, kunne gi etter, og de som ikke var engasjert, kunne jobbe mer. Jeg sa også: «Du vil kanskje føle deg som «en dårlig» utøver i tiden fremover om du skal prøve ut nye strategier, men ta din tid til å utforske dette». Grunnen til sammendragningen kan være kompleks, men den underliggende hovedårsaken kan ofte være savn av støtte fysisk og psykisk. Hun var sjenert og litt tilbaketrukket, og jeg ser at det er utfordrende for henne å komme frem med seg selv. Hun holder seg tilbake og noe er sammentrukket i kroppen. Vi har god tid, her må det opparbeides tillit før forandringer kan skje.»

Her er et eksempel fra undervisningen i bolk 1 på hva studenten Kari oppdager og lærer når hun etablerer kontakt med skuldrene. Dette stemmer med Summers´ arbeidsprinsipper i kapittel 3 *vekke kroppen, nærværstrening/awareness* og *spenningsregulering*. Gindler mener første skritt til å regulere spenning i kroppen er «becoming aware of it» (Gindler, 1995, s. 9). Studenten Kari gir muskulaturen

oppmerksomhet når hun beveger seg og blir oppmerksom på smerter i øvre del av ryggen. Undervisningen bidrar kanskje ytterligere til å rette oppmerksomhet mot området og hvilke bevegelser som ligger til grunn for spenningene og smerten. Hun får et materiale hun selv kan utforske og arbeide med i fremtiden. Det er informasjonen fra det *å sanse kroppen* som setter i gang prosessen. Det at hun gir oppmerksomhet til ryggen, gjør det mulig for henne å oppdage smerten i dette området. Undervisningens fokus støtter henne til å være til stede i ryggen over en lengre tidsperiode, ca. 2 timer. Om hun ikke direkte reflekterer over tilstanden i dette området, så gir tilstedeværelsen over tid smerten en mulighet til å komme opp til overflaten og bli «sett», følt og erkjent. I ballettleksjonene merker hun kanskje et ubehag i dette området, siden hun er bevisst at spenningen hindrer henne i å danse fullt ut, men uten å få anledning til å bli *embodied* kan det ubehaget ikke bli kroppslig «forstått». Jeg vil si at det er kroppslig oversett. Jeg kan også anta at hun beveger seg fra en overfladisk selvoppfatning til en mer kroppsliggjort (*embodied*) selvoppfatning. Prosessen fra tingliggjøring av kroppen til en opplevelse av den levde kroppen er noe jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 11.

> The more we actively practice creating opportunities for embodied self-awareness to emerge, however, the more we have ability to stay longer in the subjective emotional present and the ability to choose to tune into particular sensations in particular parts of the body. This practice effect happens because the brain learns from each experience of embodied awareness. (Fogel, 2009, s. 61)

Er studenten motivert, kan hun utforske nye bevegelser som kan rydde nye «stier» i kommunikasjonen mellom muskulatur og nervesystemet. Gjentar hun et nytt hensiktsmessig bevegelsesmønster over tid, vil det lede til varige forandringer både i muskulatur, nervesystem og hjerne. Dette igjen kan påvirke henne mentalt og emosjonelt. Gjennom *awareness*-arbeidet kan studentene utvikle det Fogel (2009) kaller *experience dependent brain development.*

> The growth of neural pathways through practice and repeated experience is called **experience dependent brain development.** These increasingly entrenched pathways make it easier for information to travel along the same routes in the future. This neural attractor for the pattern of activation and its link to the body's receptors and effectors for the patterns of activation and its link to the body's receptors and effectors is how we form memories and habits. When it comes to embodied self-awareness, practice is crucial in expanding it and giving us opportunities to make choices for our own benefit. (Fogel, 2009, s. 61)

Fra et fenomenologisk perspektiv vil Fogels utsagn kanskje bli sett som et forsøk på å redusere kroppens handlingsberedskap til neuroner og informasjonsveier. Fogel skriver her om endring av vaner med fokus på hva som skjer i nervesystemet. Vi får nye «stier», nye veier og valg i vårt bevegelsesapparat, og det samme skjer i nervesystemet. Merleau-

Ponty (1962, s. 113) poengterer at kroppen må ses som en organisk helhet, som et kroppslig skjema, ikke oppdelt i organer, nervesystem, muskler osv., som opptrer adskilt fra hverandre. Vi møter en konkret situasjon som en samlet kroppslig helhet (kap 5.1.3 og 15.2.1). Idet studentene begynner med KA, vil de merke endringsprosesser som kan inkludere forandringer av kroppsskjemaet. Et innblikk i en neurologisk forklaring på hva som skjer når bevegelsesvaner er i endring, kan hjelpe oss til å forstå helheten. Som Fogel fremmer i det ovenfor siterte, er det viktig med praktisering av en her-og-nå-tilstedeværelse.

Gjentatte anledninger til å «være-i» kroppen bidrar til å vekke forbindelsene, *the body becomes connected*. Det blir lettere å praktisere det Merleau-Ponty fremmer i sin filosofi, «å holde kroppen i udelt besittelse». Dansernes muligheter til selvstendige hensiktsmessige valg i aksjon kan også øke.

Fogel (2009, s. 61) fremhever at jo mer vi praktiserer *embodied self-awareness*, jo lenger kan vi beholde vårt subjektive emosjonelle nærvær, samt gi oppmerksomhet til våre kroppslige fornemmelser i ulike deler av kroppen. Om vi overfører det Fogel her sier om *embodied self-awarenss* til klassiske dansere som er ferdigutdannet og arbeider i et profesjonelt kompani, vil det være altavgjørende å ha et nærvær å fylle sin dans med på scenen. Danseren bør kunne være tilgjengelig emosjonelt over lengre tid, slik at utøveren kan farge og tolke komplekse emosjonelle karakterer og tilstander. For å mestre teknikk på høyt nivå trenger danseren å lytte til, *tune into*, fornemmelser i spesifikke kroppsdeler, både for å arbeide teknisk korrekt, men også for å gi dansen et kunstnerisk uttrykk.

10. 2. Eksempler på studentens opplevelser av tilstedeværelse i kroppen

I det følgende vil jeg analysere noen sitater fra intervjuene på slutten av studieåret. Selv om altså ikke alle sitatene er hentet fra første undervisningsbolk, mener jeg de kan tydeliggjøre noe vesentlig om nærvær både i den didaktiske prosess og i studentenes læringsutbytte. I intervjuene mine på slutten av studieåret 2014 samtaler jeg med studentene om deres erfaringer. Hvilken betydning kan tilstedeværelse ha for dansestudentene? Hva slags oppdagelser og erfaringer har de hatt? Noen studenter kan ganske klart og innsiktsfullt sette ord på opplevelsen, andre kan det ikke. Noen blir bevisst

opplevelsen av en tilstedeværelse, andre kunne artikulere noe om følelsen av å være til stede og ikke være til stede, som indikerer en modning i forståelsen av fenomenet. Ut fra logger og observasjoner fra undervisningen kan jeg se og føle at alle har hatt noen erfaringer av dette, selv om ikke alle kan erkjenne denne opplevelsen og språkliggjøre den.

10. 2. 1. Lena: «Man er ikke *noe*, man *er*»

> **Intervjuer: Har du noen oppdagelser av det å være til stede i kroppen?**
> **Lena**: Jeg vet ikke. Jeg kjenner at jeg er veldig mye her og nå. I alle fall på KA-leksjonen, for da kommer man veldig som man er, man er her og nå. Jeg kjenner at jeg er i meg selv, og at jeg ikke står to meter bortenfor meg selv. Sånn kan det jo kjennes iblant, men på klassene særskilt når man lukker øynene, da *er* man bare. Det går jo ikke på noe sett å beskrive hva man er. Når man lukker øynene er man ikke *noe*, man *er.*

Når «man ikke er *noe*», hva er man da? Spørsmålet som er interessant her er: Hva er *er* for Lena? Når hun lukker øynene, sier hun at «da *er* man bare». Kanskje har hun en opplevelse av å bare være til, en erkjennelse av å eksistere. Hun er ikke *noe*. Vi kan anta at hun er i en tilstand av «tomhet», hun er tømt for fremtredelser av *noe*, fordi hun bare *er*. Kan det være en erkjennelse av nuet, en eksistensiell opplevelse av væren? Hun sier hun er veldig mye her-og-nå, og det kan indikere at hun ikke projiserer noe inn i fortid eller fremtid.

En her-og-nå-opplevelse av kroppen

I fenomenologien med Husserl skjer erkjennelse i bevissthetsakter, bevisstheten kjennetegnes ved at den er intensjonell. Hos Husserl betyr intensjonalitet «en bevissthetsmessig rettethet mot noe» (Husserl, 1982, s. 200). Bevisstheten er dermed aldri tom, den er alltid rettet mot noe. Du kan ikke bare si du har bevissthet, du må ha bevissthet om noe. Bevisstheten kan være ulikt intensjonelt innstilt, du kan f.eks. frykte, glede deg til noe og erindre noe. Du kan også være refleksivt innstilt mot dine innstillinger, altså anlegge et meta-perspektiv. Lena kan ha opplevd at hun er, samtidig som hun sanser, føler og tenker noe. Dermed er hennes bevissthet ikke rettet mot innholdet av hva hun føler og tenker, men mot den opplevelsen hun har hatt av bare å være, slik hun beskriver det.

Når Lena er her-og-nå, er hun i seg selv og ikke bortenfor seg selv. Dette kan indikere at hun skiller mellom et førsteperson-perspektiv, der hun er i seg selv, og et tredjeperson-

perspektiv som beskrives som å være bortenfor en selv. Det tyder på at en her-og-nå-opplevelse av kroppen kan hjelpe til å være til stede i kroppen, og at dette skjer via førsteperson-perspektivet. «Jeg er i meg selv» kan også beskrive en kroppslig forankring, jeg har kommet «til stedet». Når jeg er til stede i meg selv, er jeg i min kropp.

Sett fra et KA-didaktisk perspektiv vil jeg si hun er i ferd med å komme i kontakt med kroppen, i en påbegynt *awareness*-prosess, der hun praktiserer en ikke-bedømmende holdning til det som skjer i kroppen. Et arbeidsprinsipp forklart i 3.2.1. Som KA-Master Teacher Saltonstall forklarer:

> Any Kinetic Awareness class (..), begins with the very basic process of becoming more aware of the body, of beginning to listen to what the body has to say.(..). For many people it is new endeavor just to observe how the body feels from the inside rather than how they think it should feel or used to feel – or even how it looks. (..).The emphasis in Kinetic Awareness is to have an awareness of the body right now, without the mind dominating, but feeling whatever is there to feel.(..).
>
> It is important to not judge the feelings that come or think that some are more important than others. Usually we are quick to comment, analyze and judge the sensation of our body. (Saltonstall, 1988, s. 34)

10. 2. 2. Kari: «Man mer *er* der»

Kari er tidligere nevnt, hun er den studenten som oppdager muskelsammentrekningen i øvre del av ryggen når vi arbeider med skuldrene (10.1.2). Hun forteller om sin opplevelse av tilstedeværelse:

> **Intervjuer: Når du er til stede, hva tror du skjer da? Lærer du noe av det?**
> **Kari**: Det er vel egentlig mest at man bare føler. Og bare kjenner at man «mer *er* der» på en måte.
> I: Man kjenner at man «mer *er* der»?
> K: Ja. (smiler)
> I: Er det noe du opplever inni deg i kroppen?
> K: Ja (nikker), egentlig over hele kroppen.
> I: Når du «*er* der» som du beskriver, og om jeg bruker dine ord, er det noe som er annerledes da?
> K: Ja, det er ikke noen spesiell følelse av at det er godt eller vondt. Du bare merker at kroppen fungerer på en måte, at det er liksom noe som skjer.
> I: Hvis man ikke «*er* der», hvordan er følelsen da?
> K: Da føler man ikke egentlig så mye av det man gjør i kroppen. Man bare tenker og gjør det. Men når man får en sånn følelse, vet man at hele kroppen er der. Det kommer en sånn rar prikking i kroppen, så man merker at man er der.

Kari forsøker her å sette ord på hvordan hun opplever forskjellen mellom å være til stede og ikke være til stede. Når hun er til stede, beskriver hun at hun bare føler og «mer *er* der». Ut fra hva hun forteller, er det tydelig at denne tilstedeværelsen for Kari er forbundet med å føle kroppen. Hun føler hva hun sanser og hun legger kanskje mer merke til hva hun føler når hun er til stede i kroppen. Når hun beskriver opplevelsen av ikke å være til stede i kroppen, sier hun at hun egentlig ikke føler så mye av det hun gjør med

kroppen. Hun bare tenker og gjør. Dette er en kontrastfylt opplevelse som viser hvor forskjellig det kan være å føle kroppen og det å ikke føle kroppen. Tilstedeværelsen gir en form for sanse- og føle-tilgang til kroppen for Kari, som hun ikke har når hun «bare tenker og gjør det». «*Kinetic Awareness is to practice, being in doing*» (Elaine Summers leksjon i 1995, på Movement Research). Når Kari ikke er til stede, så tenker og gjør hun, hun tenker og beveger seg, men når hun er til stede i kroppen, så føler hun og «mer *er* der»- i bevegelsen. Hun «*er*-i-gjøren», hun praktiserer *being in doing*.

En dansers beskrivelse av tilstedeværelse

Som ballettdanser er Kari opptatt av å innstudere bevegelsesprodukter, idealbevegelser, som innebærer å oppta en eksplisitt viten som kommer til henne utenfra. Hun vet hva som er galt og hva som er riktig ut fra idealbilder av hvordan bevegelsene skal utføres. Gjennom å praktisere årvåken tilstedeværelse går hun inn i et prosessuelt arbeid, som bygger på opplevelser og erfaringer med kroppen og den konkrete omverdenen. Hun innvies i et arbeid der fokus ligger på å sanse og føle kroppen, slik at hun raskere kan føle når bevegelsen er riktig eller feil. Hun får erfaringer av at «kroppen mer *er* der», i utgangspunktet en implisitt viten. Denne kunnskapen er det vanskelig å verbalisere, den består i umiddelbar sansing og fokusering på opplevelseskvaliteter. Kroppen blir en kunnskapsressurs i seg selv, og denne kunnskap manifesteres i hennes kroppsskjema (Stelter & Hansen, 2002, s. 47-48). En årvåken tilstedeværelse i situasjonen er den beste måten å få tilgang til egen taus kunnskap, inngang til det kroppslige skjemaet. Årvåkenhet kan på den måten være et bevisst redskap for å videreutvikle en taus bevegelseskunnen (Stelter, 2002, s. 157).

> Styrker individet sin årvågenhed i forhold til situationen, intensiveres relationen til den mentale involvering i situationen, og denne intensivering kan rent faktisk føre til en større afklaring og muligvis en forbedring af bevægelsens hensigtsmæssighed i situationen. En intensivering af årvågenhed på sansning og oplevelse av situationen fører til at individet via sine sansinger får en tydelig feedback (tilbagemelding) i forhold til sin egen handlings konkrete afvikling. (Stelter, 2002, s. 156)

Ved å sanse med årvåkenhet kan «bevegeren» la refleksjonen komme i bakgrunnen og før-refleksiv informasjon tre frem. Tilgangen til den tause kunnskapen åpnes opp og anvendes aktivt i arbeid med bevegelse i danseundervisningen.

Interessant er at Kari sier det ikke handler om å føle hva som er godt eller dårlig, hun beskriver at hun «er der» og det føles over hele kroppen. Tilstedeværelsen føles i hele

kroppen, som en prikking hun gjenkjenner som et signal på at hun «er der». Summers påpeker at tilstedeværelse i kroppen inkluderer en økt sanselig sensitivitet, der du utvikler en kapasitet til «å vitne»/observere deg selv uten bedømmelse. Dette styrker din personlige utvikling (Saltonstall, 1988, s. 14). At studenten Kari «*er* der», virker som mer signifikant for henne enn å være engasjert i dikotomien godt og dårlig, eller bedømme det som pågår. Generelt beskriver flere studenter at praktisering av tilstedeværelse gir en helhetlig opplevelse av kroppen. Hos noen fremkaller opplevelsen av helhet samtidig motsetningen, en fragmentert opplevelse. Opplevelsen av kroppen som helhet gjør at de fragmenterte bitene kan vise seg. Erfarte og opplevde ressurser kan berede veien for tilstedeværelse i et mer utfordrende stoff. KA og årvåken tilstedeværelse igangsetter en forandringsprosess fra å være delvis fragmentert til helhetsopplevelser.

10. 2. 3. Peter: «Hva om jeg ikke finner meg selv, da er det kjørt da, eller?»

Jeg har her valgt et lengre utdrag fra et intervju med en student, fordi sitatet belyser hvordan læring kan skje gjennom dialog og samtale. Faget er prosessuelt og til tider langsomt. Sansearbeid er tidkrevende, derfor er det viktig å gi mye rom slik at studentene får mulighet for å sanse, oppdage, føle og merke detaljert informasjon om seg selv.

> **Intervjuer**: Så jeg blir nysgjerrig på hvordan er det for deg å føle kroppen? Sanse og føle kroppen, det er jo litt annerledes enn å ha kontroll over kroppen. Ofte når jeg har spurt deg i KA-leksjonen, så sa du «Jeg kjenner ingenting, jeg kjenner ingenting».
> **Peter**: Når jeg ligger på de klassene kjenner jeg ikke noe spesielt. Jeg kjenner mer når jeg beveger meg, da kjenner jeg min kropp. Da kjenner jeg hvor jeg har min kropp.
> På KA leksjonene har jeg roet ned og jeg vet hva de klassene innebærer, og da blir man liksom nummen. Man kjenner ikke så mye. Til eksempel i fall jeg går hjem og legger meg i sengen, da kanskje «Å shit, hvor sliten jeg er». Mine føtter har svulmet opp og jeg kjenner det dunker i føttene. Mine muskler føles som de er revet i stykker. Det føles som at de brister iblant. Kanskje jeg kjenner det når jeg går og legger meg, og når jeg våkner er jeg kjempestiv. Men jeg har jo rørt meg så mye på klassene, så jeg er jo egentlig varm når jeg kommer til KA-leksjonen. Jeg har altfor mye klær på meg. Så da kjenner jeg ikke så mye, da kjenner jeg meg mer nummen. Jeg kan kjenne meg tung kanskje.
> I: Det er interessant, hvordan kjennes det at du ikke kjenner noen ting?
> P: Det er som jeg sier, nummen. Jeg kjenner ingen ting.
> I: Er det slik at du egentlig ikke er nærværende i kroppen?
> P: Det kan man si. Jeg vet at iblant når jeg lå ned på dine leksjoner, så kunne jeg miste følelsen i hendene. Om jeg lå helt stille så, så kunne jeg miste følelsen i hendene. Så fort jeg beveget fingrene, da kjente jeg dem igjen. For når jeg lå sånn stille, så kunne jeg miste følelsen helt. Det kunne nesten kjennes som de ikke fantes.
> I: Så du roer ned på mine leksjoner.
> P: Ja, og da stenges kroppen av.
> I: Jeg tenker, hvis du føler at kroppen og hendene forsvinner, så kan det være som en opplevelse av å ikke finnes, det skulle jeg tenke kanskje er litt ubehagelig.

P: Jeg syns faktisk det. Det har vært sånn en stund. Det kan være så, på morgenen. Du vet når man ligger på sin arm, så føler jeg den ikke, det føles bare som at armen ikke finns. Som om du ikke har en arm. Fantomkjensle. Forstår du hva jeg mener?
I: Ja, emosjonelt og eksistensielt, så er det som om kroppen en stund ikke er til eller ikke finns.
P: Ja, jeg vet faktisk ikke. Det er et vanskelig spørsmål.
I: Det er interessant. Mitt neste tema er nærvær i kroppen. Hvordan er det for deg å være til stede i kroppen?
P: Det er jeg ikke, og jeg vil ikke være det.
I: Du vil ikke være det, eller du er ikke?
P: Vil og vil. Jeg tenker ikke så mye på at jeg vil være det, det er vel bare en naturlig kjensle å ikke være det.
I: At du har en opplevelse av at du ikke er nærværende?
P: Ja, om man skal si det sånn direkte.
I fall jeg hadde lagt meg på bordet her nå, da tenker jeg kanskje på hva som hender i kroppen. Likevel tenker jeg ikke så mye mer på det. Jeg tenker bare at, jeg har hatt et ryggproblem kjempe lenge. Og da tenker jeg bare «Jeg har et ryggproblem. So what?». Så tenker jeg bare på at jeg vil sove.
I: Hvis jeg spør deg om du har hatt noen erfaring av å være til stede i kroppen, så sa du egentlig ganske kjapt at «Jeg har erfaring med å ikke være i kroppen».
P: Jeg vet ikke riktig hva den følelsen av å være i kroppen er. Jeg har ikke fått den følelsen.
I: Om jeg konfronterer deg. KA-leksjonen har egentlig krevd av deg hver fredag at du skulle være nærværende. Og det er noe i deg som menneske som …
P: … ikke gjør at jeg er nærværende.
I: … at du kanskje ikke er det. Og da krever KA at du er det. Og da må du konfrontere deg med noen ting i deg selv, som er noe du ikke skal tvinges til. Bare så du vet det.
P: Jeg tenker at jeg kanskje burde tvinge meg? Men greien er med KA, om det er som du sier at man skal være …
I: Og nå handler det om deg og metoden …
P: Ja, men drit i det. Eller drit i metoden. Men om jeg ikke finner meg selv, hva gjør man da? Hva om jeg ikke finner meg selv, da er det kjørt da, eller?
I: Nei,
Du ble invitert inn i et arbeid, noen ganger vil man det, og er villig til å gå inn i hva som er vanskelig. Andre ganger er man ikke klar for det. Du kommer fra annet land, du er ung og det var veldig mye nytt for deg i høst. Jeg kjenner jeg kan gi tilbake en respekt for din prosess og ditt tempo. Det var kanskje ikke tid og sted for deg å ta tak i dette arbeidet akkurat nå.
P: Så mye på en gang, ja.
I: Det kan hende det er dypt psykologisk, jeg vet ikke. Det jeg syns er veldig spennende når vi snakker sammen i dag, er erkjennelsen av at det å være nærværende i din kropp er noe som er vanskelig. Det er jo virkelig en dyp innsikt etter et års arbeide med KA. Jeg har jo fulgt deg og sett at dette ikke var lett for deg. Det har kostet deg mye, og jeg syns du har også vært veldig tålmodig. Du kom jo veldig mange ganger til leksjonen hvor du egentlig hadde lyst til å gi faen.
P: Men det jeg likte, det var at det var frivillig å gå på leksjonen. Og det var bra, for at da kjente jeg: «Det er ingen som har tvunget meg til å gå på leksjonen, men jeg går på leksjonen fordi jeg vil.» Da visste jeg selv liksom i meg at «Ok, jeg vil det her». Men så kan det være, når man kommer inn på leksjonen, at det ikke fungerer. Oftest var det jo på en fredagsettermiddag, siste leksjon. Da vil man ikke være igjen her, det er alltid sånn, uansett hvilken leksjon det er, ballettleksjon eller hva som helst. Og så spesielt da man skulle ligge og ta det med ro. Da kjente jeg at jeg heller skulle være hjemme og ta det rolig. Forstår du? Det er absolutt ikke samme sak. For da finns det ikke: «Tenk på det her, eller tenk på det her». Det sier ikke en jævel i fall jeg er hjemme. Men, du sier jo ganske smarte greier. Og det med pusten har jo fungert. Og det du har sagt, har jeg jo tenkt på, og det har fungert.

Peter nevner flere ganger i intervjuet at det er utfordrende for ham å føle, kjenne og være til stede i kroppen. Han har virkelig prøvd under studieåret, men det har vært vanskelig for ham. Peter forteller at når han ligger, så kjenner han ingen ting. Han har hatt

opplevelser av å miste følelsen helt i fingrene, slik at det føltes som de ikke fantes. Kroppen stenges av når han roer ned, den finnes ikke. Når jeg spør: «Hvordan er det å være til stede i kroppen»? svarer han: «Det er jeg ikke, og jeg vil ikke være det.». Når vi kommer videre ut i samtalen og han kommer nærmere en forståelse av at han ikke er så til stede i sin kropp, merker jeg at det berører ham. Jeg opplever en fortvilelse når han sier: «Ja men drit i det. Eller drit i metoden. Men om jeg ikke finner meg selv, hva gjør jeg da? Hva om jeg ikke finner meg selv, da er det kjørt da, eller?»

Her står Peter ansikt til ansikt med noe meget eksistensielt, følelsen av å finnes eller ikke finnes. Han står overfor spørsmålene: Hva er det å ha kontakt med kroppen? Hvordan føles det å være til stede i sin egen kropp eller hvordan føles det å ikke være til stede i kroppen? Han sier selv: «Jeg vet ikke riktig hva den følelsen av å være i kroppen er. Jeg har ikke fått den følelsen». Andre studenter i prosjektet som har hatt opplevelser av å være avskåret fra kroppen, har beskrevet det som: Kroppen oppleves som nummen, kroppen er fjern, det er som om du står ved siden av deg selv, du føler ikke kroppen, du tenker og bare gjør, kroppen forsvinner når jeg er redd, kroppen er alltid kald osv.

I lys av KA-arbeidet og Summers´ idé om selvregulering er det «ikke kjørt» for Peter, faktisk er det en meget fruktbar innsikt han kommer frem til, når han innser at han ikke er til stede i sin kropp. Det gir en mulighet til å igangsette en *awareness*-prosess. Siden prosessen er selvregulerende, må Peter selv styre når han er klar for å ta steget, og må selv være motivert for at det skal gi mening for ham. Tiden er kanskje ikke inne for å gjøre et dypt arbeid i kroppen. Han velger kanskje senere å møte dette eller ikke, og det ligger ingen negativ eller positiv vurdering av dette fra en KA-pedagog, bare en respekt for at studentene velger det tempo som er riktig for dem. I kapittel 11 går jeg nærmere inn på Peters kasus med fokus på bevisstgjøring av muskelspenninger, som spiller en rolle i hvorfor han kanskje ikke «føler tilstedeværelse i sin kropp».

Når det er vanskelig å føle, merke og være til stede i kroppen

En person som er til stede, har kontakt med sine følelser og sin kropp, og han evner både å merke og «romme» sine handlingsimpulser før han tar stilling til dem (Perls, 1972). Når noen har mistet forbindelsen med kroppen, kan det ha ulike årsaker, fenomenet kalles dissosiasjon. Dissosiasjon vil si å splitte opp, fragmentere. Man slutter å være fullt og helt til stede i en helhetsopplevelse av seg selv og situasjonen. Dissosiasjon er hjernens

beskyttelse mot opplevelser som er så sterke at vår kapasitet til å håndtere dem på en sammenhengende måte ikke fungerer lenger, de sterke opplevelsene blir i stedet tatt imot i fragmenter eller splittede deler. Dette kan skje i vanlig hverdagsliv når vi er satt under press. Vi går inn i fragmenterte tilstander, vi er mindre til stede i vår handling når vi er stresset. Sterk instrumentalisering av kroppen kan fremkalle en form for splittelse, en lettere dissosiasjon.

> Today it is recognized that dissociation exists on a continuum, with around 60-65% of the general population reporting some kind of non-clinical dissociative experience (Waller et al., 1996). At the far end of this spectrum, dissociation is understood as a protective device that permits individuals to detach mentally from experiences that are too overwhelming for the psyche to process (van der Hart et al., 2006). (Dillon, Johnstone & Longden, 2012, s. 147)

Innen psykologien finnes det flere definisjoner av dissosiasjon, og det vil her være umulig å oppsummere alle (Fogel, 2009, s. 130-131). Uten å gå for langt inn i definisjonen av patologisk dissosiasjon, kan noen tegn på lettere dissosiasjon være: Personen «forsvinner litt eller helt» underveis i en samtale, følelsesløse områder i huden som ikke har noen medisinsk forklaring, uforklarlige lammelser eller kramper som ikke har en medisinsk forklaring, dramatiske humørsvingninger, nummenhet og følelse av ikke å være til stede; uvirkelighetsfølelse, å føle at deler av kroppen ikke tilhører meg (Dillon, Johnstone & Longden, 2012).

Siden denne avhandling retter seg mot kroppslige praksiser, vil jeg presisere at jeg her trekker frem dissosiasjon som en *non clinical dissociative experience*, den type dissosiasjon som vanlige mennesker og dansekunstnere kan oppleve under press.

Dissosiasjon kan ifølge Holmes mfl. (2005, s. 5-7) deles i to grunnleggende former, *detachment* og *compartmentalization*. *Detachment* kan være en opplevelse av å være adskilt fra kroppen, hverdagsopplevelser og følelser. *Detachment* kan også ta form som om kroppen og følelsene har «frosset» og blitt ubevegelige. Undertrykkelse av følelser, ufullførte kjempe- og flykte-mekanismer kan føre til at ulike vev i kroppen «fryser til» (Levine, 1997, s. 95-97,136-143). *Compartmentalization* kan gi neurologiske symptomer, der kroppen oppleves som nummen (Holmes, mfl., 2005, s. 7).

Peter kan ha et snev av lettere dissosiasjoner uten at det er spesielt alvorlig. Psykologiforskerne Waller, Putnam og Carlson (1996) viser til at 60-65% av befolkningen har hatt erfaringer med dissosiasjon. Peter selv sier flere ganger at han ikke føler sin kropp, den er nummen, og han opplever ikke at han er til stede i kroppen. Det i seg selv

kan tolkes som en form for fragmentering. Dette igjen åpner for en læringsprosess, der studenten kan få mulighet til å overkomme denne fragmenteringen, få kontakt med kroppen, samt integrere kroppen som en opplevd helhet. (Arbeidsprinsipper belyst i 3.2.1 og 3.2.2)

Her ligger også muligheten for en frigjøringsprosess, der studenten går fra en tingliggjort kropp til en levd kropp, som kan bety å gå fra bevegelsesrestriksjoner til større bevegelighet, grunnet økt tilstedeværelse, slik Gindler-pedagogen Selver uttaler når hun blir intervjuet av Schick:

> The basis of our work is that when one gradually begins to go into each activity anew, one loses one´s habitual stance. And this approaching each activity anew means a person who is awake and changeable. When one becomes more awake, when one loses restrictions, the organism becomes a very movable and elastic entity. The more one loses the tendency to protect oneself, the more one become trustful of one´s own abilities…with all this comes movability and elasticity. (Schick, 1995, s. 20)

Dissosiasjon medfører ofte restriksjoner i bevegelsesutfoldelsen. Selver påpeker at vi når vi blir årvåkent til stede, kan åpne kroppen for forandringer. Tema spenninger, vaner og restriksjoner kommer jeg inn på i kapittel 11 og 12. Hensikten i begynnelsen av KA-læreprosessen er å fremme økt tilstedeværelse i kroppen. Awareness-arbeidet bereder også veien for et bevegelsesbevisstgjørende arbeid senere i prosessen.

Begrepet dissosiasjon kan hjelpe oss til å forstå ulike grader av ikke-tilstedeværelse og hvordan en ikke-tilstedeværende tilstand kan arte seg, og hvordan dette påvirker bevegelsene. Når jeg her tar meg tid til å belyse temaet dissosiasjon, er det for å få frem at ikke alle er til stede i sine kropper. Ikke alle har kontakt med egen kropp eller evner å lytte til og skape mening av det de sanser i kroppen. Dette er viktig å løfte frem, ikke minst i relasjon til dansedidaktikk. Dansestudentene kommer til danseundervisningen med ulike grader av tilstedeværelse i kroppen. Det vil være svært forskjellige grunner til at studentene er mer eller mindre til stede i kroppen, men deres kapasitet til å være til stede vil påvirke deres læring med kroppen.

10. 3. Kort oppsummering av funn i undervisningsbolk 1 og eksempler

Lære å sanse kroppen

Lære å sanse kroppen

For å oppsummere bolk 1 vil jeg påpeke at undervisningen har bidratt til læring i form av økt self-awareness. Studentene begynner kroppslig å «forstå» hvordan de skal gi oppmerksomhet til kroppen. Jeg har i dette kapittelet løftet frem noen eksempler fra undervisningen som kan tolkes som en begynnende prosess der studentene lærer å sanse kroppen.

I begynnelsen av hver leksjon i undervisningsbolk 1, *lære å sanse kroppen*, får studentene

i oppgave å sanse kroppen og gi oppmerksomhet til hva de opplever når de ligger stille. Fra dette sansearbeidet bruker studentene ord som jeg føler…, jeg oppdager…, jeg merker…, jeg opplever… De føler noe og oppdager noe i kroppen osv., som kan indikere at *awareness* pågår. Gjennom praktisering av sansearbeidet innhenter alle studentene informasjon fra kroppen. Denne informasjon fremtrer ikke uten et oppmerksomt nærvær. Ved å gi oppmerksomhet til kroppen tillater studentene at kroppen får «en stemme». Funnene viser at studentene, gjennom *awareness*-arbeid, øver opp en evne til å lytte til den informasjonen kroppen gir. Når arbeidet avanseres, praktiseres sansing av kroppen mens den er i bevegelse.

Studentens perspektiv:

Ut fra sitatene å dømme vil oppmerksomhet til et område av kroppen gjøre det mulig å sanse og kjenne denne delen mer inngående. Oppmerksomhet gitt en kroppsdel over lengre tid, åpner rom for å reflektere over hva man sanser og føler i dette området. Studentene opplever at når de er-i-kroppen, i-seg-selv, altså når de er til stede i kroppen, da får de tilgang til hvordan kroppen føles. Når de ikke er til stede, beskriver og opplever flere studenter det som å stå utenfor kroppen, eller å ikke sanse og føle den. Dette ligger nær opp til en tilstand av lettere dissosiasjon. Nesten alle studentene beskriver forskjellen mellom å være til stede og ikke være til stede i kroppen. Studentene beskriver opplevelsen av tilstedeværelse i kroppen som en helhetsfølelse, mens det å ikke være til stede i kroppen gir en mer fragmentert opplevelse av kroppen. Å ikke føle kroppen er nesten som å ikke være til; mens når man føler kroppen, «*er* man der», man finnes. Å gå fra ikke å føle til å føle kroppen kan oppleves som et eksistensielt anliggende.

Pedagogenes perspektiv:

Funn fra undervisningen viser at arbeidsmetodene i KA kan igangsette prosesser der studentene begynner å få førsteperson-opplevelser av sin kropp. Prosjektets didaktiske

opplegg gir studentene en begynnende opplevelse av å gå fra *en instrumentell kropp til en eksistensiell kropp*. Kroppsmeditasjon, der studentene fokuserer på opplevelsen av kroppen akkurat her-og-nå, fremmer tilstedeværelse i kroppen og øker kontakt med egen kropp. Å bringe studentene til økt tilstedeværelse viser seg som et godt utgangspunkt for tilegnelse av ny bevegelseskunnen.

Bolk 1 med fokus på å lære å sanse kroppen åpner adgang til informasjon fra studentenes kropper. Denne informasjonen er av stor betydning i studentenes læringsprosess, i pedagogens prosessuelle didaktiske arbeid og i forskerens diskusjon av prosjektets relevans og overføringsverdi.

Undervisningsprosessen og studentens læring: Årvåken tilstedeværelse

Undervisningen i første bolken kan sies å ha ledet til at studentene får kontakt med egen kropp og utvikler årvåken tilstedeværelse. Dette handler om hvordan jeg som pedagog kan tilrettelegge KA-arbeidet slik at det leder studenten inn i den første læringsfasen. I didaktisk henseende er etablering av årvåken tilstedeværelse sentralt, fordi det hjelper studentene til å skape mening også av den videre bevegelsesutforskning. Øvelsen kroppsmeditasjon, som har til hensikt i bringe studentene inn i en her-og-nå-situasjon i kroppen, viser seg være velegnet til å frembringe årvåken tilstedeværelse i studentene og etablerer den første læringsfasen.

Ut fra mine funn vil jeg i dette kapittelet sammenfatte undervisningen og studentenes læringsutbytte med didaktisk fokus: *årvåken tilstedeværelse*.

11. Sanse og utforske kroppen i bevegelse

Dette kapittelet starter med en redegjørelse for undervisningsbolk 2, 6 leksjoner, der undervisningsfokuset er å sanse og utforske kroppen i bevegelse. Først vil jeg presentere noen utdrag fra undervisningsarbeidet for å synliggjøre studentens læringsprosess. Studentene arbeider videre med ulike «bevegelseseksperimenter» og utdyper veien-inn i kroppen. Studentenes beskrivelser av ulike opplevelser av arbeidsprosessen vil bli kommentert. Som pedagog er min hensikt å se hvordan studentene best kan begynne å oppdage sine spennings- og bevegelsesmønstre.

Videre i kapittelet legger jeg frem fire eksempler, som analyseres og diskuteres med henblikk på studentenes læreprosess. Tema er hvordan sansing og utforskning av kroppen i bevegelse kan lede frem til bevisstgjørende prosesser.

11. 1. Undervisningsbolk 2

Når studentene starter undervisningsbolk 2, har de hatt 6 leksjoner i KA med fokus på overkroppen. Praktisering av KA-øvelsene gjør at studentene begynner å få økt evne til å sanse kroppen. Fokus i bolk 2 er å sanse og utforske kroppen i bevegelse. Leksjonenes oppbygging og struktur er den samme, men det faste arbeidsritualet bereder veien for en dypere forståelse av kroppen.

Bolk 2 starter med ulike former for bevegelseseksperimentering, der vi sanser og beveger kroppen langsomt. Dette for å få tid til å «føle og kjenne» kroppen i bevegelse. Vi utforsker en kroppsdel av gangen, som kan avanseres til flere. Jeg guider studentene gjennom å stille spørsmål som støtter fokusering. Læringsmålet i denne bolken er å utforske bevegelses- og spenningsmønstre.

Alle undervisningsleksjonene omhandler bekken, lår, knær, legger osv. Undervisningen legger til rette for at studentene undersøker sin muskelspenning i bekkenet og bena når de beveger seg, og videre ulike bevegelsesmønstre som kan fremtre under arbeidets gang. Jeg underviser benbalansering, en veiledning i hvordan studentene kan stå balansert med bena for å unngå unødige spenninger. Dette gir mulighet til å forebygge slitasjeskader. Denne øvelsen er grunnleggende for å utvikle balanse i kroppen og

spenningsregulering når kroppen er i bevegelse. For mange av studentene kan dette gi oppdagelser som senere kan hjelpe dem i selvkorrigering av senter og plassering.

Dette arbeidet gir mye forskjellig informasjon til studentene, ofte kroppslig og ordløst. Undervisningen setter i gang en undersøkende prosess, og jeg er nysgjerrig på hver enkelt students forskjellige oppdagelser og erfaringer av sin kropp. Som pedagog har jeg fokus på å være til stede, speile og støtte studentene gjennom deres utfordringer, for så å kunne guide dem dypere «inn» i kroppen. For å fremme utforskingen av kroppen, får studentene øvelser der de skal bevege seg langsomt med et oppmerksomt nærvær. Under øvelsene gir jeg studentene ulike spørsmål som støtter fokus og tilstedeværelse i bekken og ben, og som inviterer dem til «å samle inn» informasjon fra det som pågår i disse kroppsdelene.

I den stadige omorganisering av informasjon som studentene opplever, der for-dommer hele tiden ble revidert, oppstår et mylder av kroppslige oppdagelser, og nye sammenhenger. Mye av dette blir aldri verbalisert, men noe blir delt i klassen og noe blir nedskrevet i logger. Jeg har ca. 600 sider med logger og transkriberte intervjuer fra studentenes arbeid, der alle har mer eller mindre detaljerte beskrivelser av sine oppdagelser og erfaringer av sine kropper, bevegelsesmønstre og spenningsmønstre. Det vil si at alle studentene har oppdaget noe, og refererer til ulike ting de blir bevisst under arbeidets gang. Eks:

> «Jeg står skjevt»
> «Jeg oppdaget nye spenninger i øvre del av nakken»
> «Jeg har fått bedre turn-out»
> «Jeg har fått bedre koordinasjon»
> «Jeg merker i kroppen når noe er feil»
> «Mine legger er spent»
> «Jeg har sentrert kroppen, og det gjør at ting er mye lettere. Særlig alt som har med balanse å gjøre, og som fondue, når du er i senter, klarer du å stabilisere deg på en helt annen måte»
> «Jeg vet hvordan jeg selv kan slippe på spenninger»
> «Jeg opplevde hvordan kroppen slappet helt av, og da slappet tankene av også»
> «Nå vet jeg hvordan jeg kan «nullstille kroppen»
> «Har egentlig aldri tenkt over livet mitt og dansen sånn ordentlig før, så arbeidet har vært en oppvekker. Når jeg tenker på det, blir jeg tryggere på meg selv»
> «Jeg danser annerledes nå».

I samtalene gir studentene uttrykk for at de har oppdaget noe nytt, noe som gir mening for dem. Noe har kommet frem i deres bevissthet. En ny helhetsforståelse har kanskje oppstått, og mange «deloppdagelser» kan ligge til grunn for denne innsikten. Av disse «deloppdagelsene» kan noen være forankret i en pre-refleksiv selvopplevelse. Andre kan

være tematiserte og bevisste for danseren. Alle «deloppdagelsene» samlet fører til en bevegelsesbevisstgjøring: «jeg danser annerledes nå».

Med et oppsummerende blikk på denne bolken vil jeg si at studentene begynner å artikulere ulike opplevelser og oppdagelser. Noen studenter legger merke til når de er og ikke er til stede i kroppen; og andre møter ulike grader av utfordringer og motstand i det å være til stede i arbeidet over tid. Hele skalaen fra behagelig, befriende, deilig, nøytral til vanskelig, vondt og meningsløst er representert i deres opplevelser. På slutten av bolken får studentene en skriftlig oppgave, en underveisevaluering, som både fungerer som støtte for deres læringsprosess og som verdifull datagenerering for aksjonsforskningsprosessen.

11. 1. 1. Å oppdage og utforske kroppen i bevegelse

Studentene deler sine erfaringer et stykke ut i bolk 2:

> «Jeg er forvirret.»,
> «Det er vondt»
> «Har ikke noe å si»
> «Vet ikke om jeg føler noe»
> «Er på god vei inn i arbeidet. Kan ikke forklare noe»
> «Er på vei»
> «Jeg kjenner fortsatt ingenting, Opplever meg selv som rastløs. Kan ikke forklare hva som pågår i ord»
> «Dette arbeidet gjør meg rastløs og irritert. Det ene øyeblikket er det meningsfylt, men i et annet helt meningsløst og umotiverende»
> «Jeg kan ikke forklare det, men jeg er i kroppen, Jeg hviler uten å sove»
> «Dette er et gladområde i min kropp. Jeg liker dette stedet. Føler meg tilstede og våken når jeg arbeider i dette området».

Godt ut i arbeidet kommer mange blandede følelser og opplevelser. Studentene er i en prosess av å skru klokken fra hverandre for så å skru den sammen igjen. Dette gjør de flere ganger i løpet av året. Det kan provosere, skape motstand, det kan være utrygt for noen, og ikke alle er modne for å gjøre forandringer eller gå i prosess.

Utdrag fra mine observasjons- og refleksjonsnotater fra en leksjon der vi arbeider med bekkenet:

> Denne leksjonen ble ganske kaotisk, bråk, fnising, småkrangling og erting. Det boblet og kokte og rommet dirret av uforløste spenninger. En side av dette kaoset var nok helt enkelt hvilken kroppsdel vi var involvert med. Her lå ungdommer i alderen 15-19 år, og skulle sanse sitt bekken. De ble invitert til å slippe på *turn-out* musklene, og akkurat i disse musklene ligger det mye investering for klassiske dansere. De trener i mange år for å få sterke *turn-out* muskler, samt opparbeide en tydelig tilgang og evne til å engasjere akkurat disse musklene. Studentene ble konfrontert med å slippe kontroll på musklene, som de har brukt mye tid på å lære å kontrollere. De har i flere år vært lydige studenter som gjør hva pedagogene sier, dyktige til «å følge reglene».

Her kommer de inn på en leksjon der de kan få følge sitt eget tempo og egne følelser, utforske sine «egne regler». Ifølge Saltonstall er KA et prosessorientert arbeid:

> The teacher doesn't manipulate or instruct a student to make certain discoveries, but sets the environment for a safe exploration. A natural and suitable pace is set by both teacher and student, respecting the wisdom of the body and not imposing specific standards or timetables. Kinetic Awareness "respetct your own pace". (Saltonstall, 1988, s. 45)

Det kommer mange forskjellige impulser. Ulydighet og litt ramp, liv og lekenhet. Et innarbeidet system blir satt på prøve, gamle mønstre går i oppløsning, og det oppstår tilstander som «ikke-vite», tomhet og kaos. Ofte har jeg kalt dette kaos-fasen når jeg har undervist bevegelsesveiledere. Fra et hermeneutisk perspektiv kan vi si at deres innarbeidede for-forståelse av kroppen viser seg utilstrekkelig, de prøver ut ulike tolkningsmetoder, men er ennå ikke nådd frem til en ny forståelse. Utenfra kan det se ut som «en dårlig» leksjon, men min erfaring er at når det begynner å bli kaos og studentene ikke helt gjør det de blir bedt om, er vi på god vei inn i prosesser som kan vise seg fruktbare. En prosessorientert didaktikk skal gi studentene rom til å følge sine egne oppdagelser. Det skjer ikke strømlinjeformet og kronologisk, og ikke alltid under «hyggelige og fine forhold» (Inglar, 2002, s. 37). I denne situasjonen blir jeg utfordret til å slippe kontrollen, og samtidig konsentrere meg om å holde fremdriften i undervisningen. Som pedagog er det min oppgave «å holde» kaoset som pågår. Jeg tillater studentene å trekke undervisningen litt ut i ulike retninger, men innenfor min agenda, som er fremdrift mot læringsmålet. Jeg skal ikke fordømme de ulike utspringene som oppstår, likevel passe på at rommet er trygt å være i for dem som er konsentrerte og arbeider i stillhet.

En prosessorientert didaktikk skal gi studentene mulighet til å selvregulere sin læringsprosess (Inglar 2002, s. 28). Det å evne å selvregulere seg er også noe studentene må få tid til å lære, tilegne seg, da det ikke er en naturlig kompetanse de besitter ved starten av det bevegelsesbevisstgjørende arbeid.

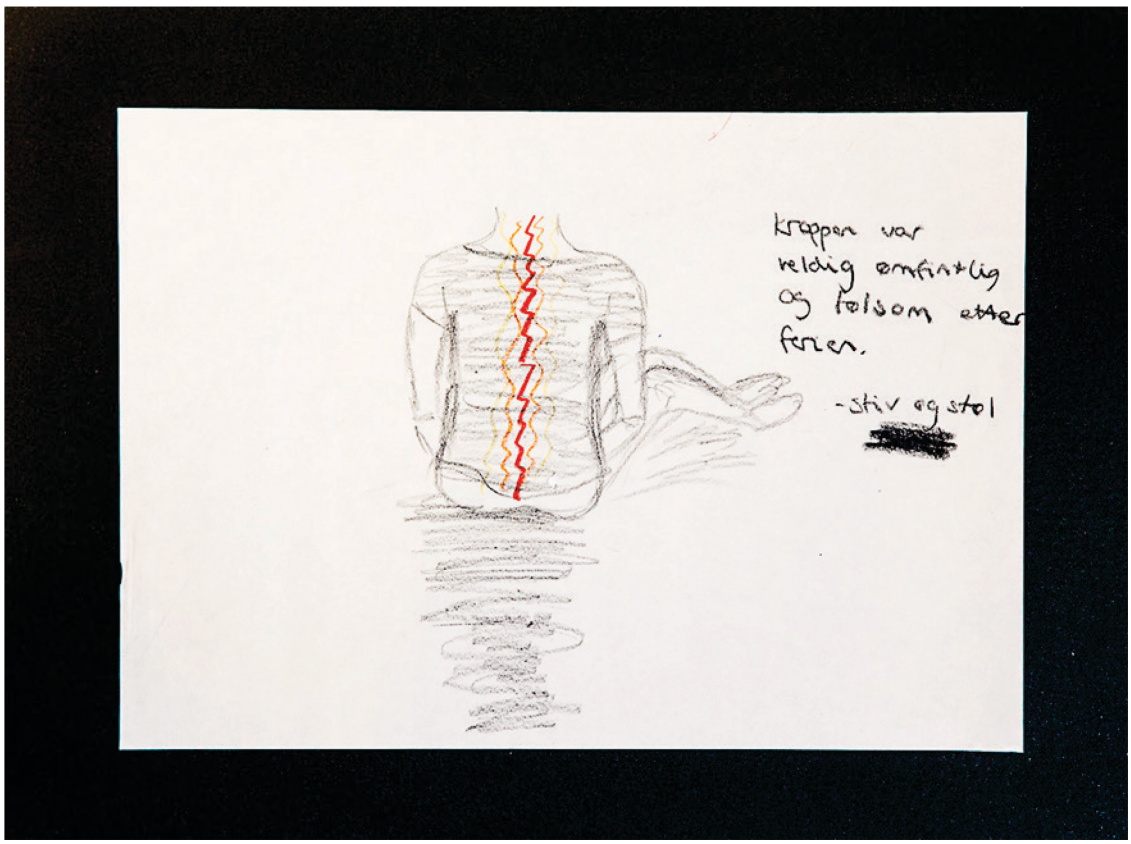
11. 1. 2. Å oppdage og bli bevisst at danseuttrykket har forandret seg

Studentene begynner å bli *aware* og bevisst ulike bevegelsesmønstre og uttrykk de har i bolk 2. Det er vanskelig å komme med korte sitat til støtte for denne påstanden, fordi det

ofte dreier seg om komplekse sammenhenger. En slik kroppslig innsikt må kanskje beskrives i større linjer. Jeg vil derfor gi et eksempel fra en samtale fra undervisningen med student Ranvi. Pluss at jeg legger til en tegning som illustrerer noe av prosessen. Hun går igjennom store utfordringer emosjonelt og fysisk i prosessen med å håndtere en ryggskade under høsten i bolk 2. Hennes tekniske utvikling må stå på vent, men ifølge studenten selv vokser hun kunstnerisk og menneskelig på bevisstgjøringen av møtet med smerte i ryggen. Hun deler fra sin bevisstgjøringsprosess:

> **Ranvi**: Jeg føler at jeg er kommet litt ut av skjellet mitt og er mer meg selv. Sikkert fordi jeg har gått igjennom så mange forandringer, jeg har vokst som menneske. Det har vært veldig utfordrende, så jeg måtte ta det alvorlig og jobbe ordentlig med det. Det har formet meg til den personen jeg er nå. Om en måned er jeg sikkert forandret igjen.
> Og det jeg har merket: for litt siden filmet vi et sommerkurs, der jeg gjør en moderne solo……var jeg helt annerledes. Jeg hadde jo hermet etter det de andre hadde gjort, men jeg var veldig overrasket over hvor forskjellig jeg var. Jeg trodde ikke jeg var den personen. Det har overrasket meg litt, hvor mye min personlighet sånn etter forandringene viser seg i dansen. Og hvor mye uttrykket mitt har forandra seg.
> **Intervjuer**: Hva er det som ligger i uttrykket ditt nå…?
> R: Før var jeg veldig direkte og skarp og har alltid hatt et kraftig uttrykk. Nå i det siste på grunn av de forandringene jeg har gått igjennom, så er jeg mykere, og mer vulnerable.
> I: Sårbar?
> R: Sårbar. At man kan se dypere inn i de mørkere delene av det emosjonelle. Ikke glade, «her hopper jeg rundt og liksom smiler»- følelser, men de litt mer vanskelige følelsene kommer mer frem. Jeg har merket veldig stor forskjell i videoer jeg har sett av meg selv.
> I: Noe nakent ved deg selv som har berørt deg eller overrasket deg?
> R: Ja.
> I: Litt spennende kanskje?
> R: «Oj» jeg ble overraska over å se de uttrykkene som jeg ikke trodde jeg hadde. Og ja, det er noe jeg ser fram til i hvert fall (ler litt).

Hun deler her hvordan hennes bevegelsesmønstre og bevegelseskvalitet «er helt annerledes», etter arbeidet med frigjøring av spenninger, samt emosjonelle prosesser. Dette kan tolkes som at henne bevegelseskunnen er i endring og utvikling – kanskje i vekst. Her er et bilde hun tegnet av hvordan hun opplever sin rygg underveis i prosessen. Bildet viser hvordan hun er i en prosess av å favne det hun selv beskriver som vanskelige følelser og en mørkere side ved seg selv. Bruk av tegnelogg vil jeg diskutere i neste kapittel (kapittel 12) som omhandler temaet prosess.



11. 2. Eksempler på studentenes opplevelser av å sanse kroppen i bevegelse

Et undervisningsfokus på å sanse kroppen i bevegelse utløser gjerne en bevisstgjøringsprosess i studentene. Men denne prosessen vil ikke alltid skje kronologisk i samsvar med bolkene. Ofte oppnår studentene innsikter lenge etter det praktiske arbeidet har pågått, men likevel kan de belyse faser i et prosessuelt arbeid. Derfor vil jeg i de følgende avsnittene presentere tre eksempler hentet fra intervjuene på slutten av studieåret. Dette for å tydeliggjøre vesentlige aspekter ved både den didaktiske prosessen og studentenes læringsutbytte, med et blikk som strekker seg ut over denne konkrete undervisningsbolken.

11. 2. 1. Sam: «Jeg har ikke funnet balansen. Jeg er blitt bevisst at jeg ikke har funnet balanse mellom…..»

Her er et utdrag fra et intervju med Sam i mai 2014, etter at han har studert KA en gang i uken i et studieår.

Sam: Jeg har oppdaget at jeg er skikkelig spent i områdene rygg, hofte og ben. Jeg har funnet ut at jeg stresser og har tenset for mye. Grunnen til at jeg tenser for mye er fordi jeg er feilplassert i barrarbeidet mitt og vektoverføringene blir ubalanserte. Når jeg presser meg selv til en femte, så presser jeg alt fremover, og så begynner jeg å jobbe. (Kommentar: Han presser seg inn i femte posisjon, en av grunnposisjonene i klassisk ballett) Sakte, men sikkert så begynner jeg å gå ut, og ryggen begynner å arbeide for å finne den riktige posisjonen. Jeg har ikke funnet den balansen. Jeg har blitt bevisst på det, at jeg ikke har funnet balansen mellom hvor man skal jobbe i kroppen, hvor man ikke skal jobbe, hvor man skal slappe av når man gjør visse greier.
Intervjuer: Det er jo en ganske stor og grunnleggende oppdagelse.
S: Ja, veldig.
I: Det er fint at du har funnet ut dette i andre klasse. Da har du litt tid igjen til å jobbe med det.
S: Ikke sant. Jeg har egentlig ikke tenkt på det før de siste to ukene. Jeg har egentlig bare latt tiden gå, før jeg satte meg ned og sa: «Ok, hva er det som skjer i livet mitt? Hva er det som skjer karrieremessig? Hva er det som skjer…?». Ok: «Karrieren kommer først, livet nummer 2.». «Ok, hvorfor…», når jeg tenker tilbake. «Men hvorfor klarer jeg ikke å sette ball i rygg-området? Hvorfor klarer jeg ikke å sette ball ved korsryggen? Hvorfor klarer jeg ikke å ligge naturlig? Hvorfor klarer jeg ikke å sette inn femte?» for eksempel. Og da har jeg ikke gjort noe med det. Men det har etter tid bare kommet en etter en.
I: Noen ganger har man åtte ulike oppdagelser, som må komme sammen, og så «Ok, nå kan jeg se det». Jeg så til tider at det kalte på deg, men du hadde litt motstand?
S: Ja.
I: Stemmer det?
S: Ja.
I: Du har egentlig vært i en skikkelig prosess, du?
S: Ja. Dette hadde jeg ikke funnet ut av med mindre jeg hadde hatt KA. Så det har hjulpet. Jeg har oppdaget noe ved kroppen min som har hjulpet meg nå i klassisk. Jeg må liksom ikke tense, jeg må ikke sette for mye stress i det jeg gjør. Og jeg tror det er det som har gjort det her så stivt som det er nå.
Meditasjonen hjalp meg veldig. Jeg føler at jeg slipper mer når jeg ligger på et hardt gulv enn når jeg ligger i en stor en-femti seng. Da føler jeg at jeg kan slippe all vekten min og at det stopper et sted. Det er der det ligger. Mens i en seng slipper du deg litt, så synker det litt og så synker det litt til. Du vet ikke når det slutter å synke, så man holder seg litt igjen.
I: Om du bare skulle assosiere fritt: det å gå ned i gulvet og gi slipp, hvis du skulle overføre det til dansen, den erfaringen i kroppen, hva kan det gi inn i dansen?
S: Det første jeg tenkte på når du sa det, var hopp. Å la vekten bare falle til leddene eller musklene ikke klarer mer, og så derfra eksplodere opp. For da har man kommet til et fritt fall, så har man kommet ned på bakken, og så bare slipper man. Du må ikke tense for mye. Man bruker gulvet når man setter seg i første posisjon, man slipper vekten sin ned. At man samtidig pusher opp, men at vekten er der den skal være. Ikke tense for mye, for det er jeg veldig flink på. Jeg er veldig flink til å over-jobbe dette området, fordi jeg kjenner at jeg ikke er fleksibel nok. Jeg kan ikke bare skli inn i en femte posisjon. Jeg tror egentlig jeg må bruke den meditasjonsopplevelsen i barrarbeidet mitt, og i moderne så klart.
I: En ting jeg bare la merke til, som gjorde meg litt sånn nysgjerrig. Du delte tidligere en innsikt om deg selv, at du har lett for å gå unna, gå forbi eller trekke deg.
S: Ja.
I: Hva er det?
S: Det har blitt mye bedre denne uka. Jeg har liksom satt meg mål for å få gjort det jeg skal gjøre. Men jeg har veldig lett for å ta den lette utveien. Ikke på sånne store ting, for det vet jeg, at hvis man ikke orker å komme på klasse og blir hjemme, det er ikke en lett utvei. Det blir en vanskelig utvei fordi da har du lærere å styre med etterpå (ler litt). Men varme opp ordentlig før klasse, jeg vil heller sitte og snakke med folk. Eller dra hjem tidlig og legge meg tidlig, jeg vil heller være med en medstudent til

> sent på kveld. Bare spise usunt, selv om jeg vet jeg må spise sunt. Jeg må spise jevnt og trutt hele dagen. Spise frokost. Sånne enkle greier, småting, klarer jeg å lure meg selv til å ikke gjøre.
> I: Hva var det med KA som kalte på deg til å se dette, og eventuelt endre det/ ikke endre det?
> S: Det har hjulpet meg til å se det. KA har hjulpet meg med å se hvor mye mer fleksibel og myk jeg må være i forhold til dansen. Ikke bare gi slipp på ting. Nå glømte jeg hva jeg sa. Hva var spørsmålet?
> I: Dette at du oppdaget det mønsteret, at du ville gå den lette veien.
> S: Ja det har hjulpet meg med å se hva jeg må gjøre. Det har blitt litt bedre, men det er ikke helt hundre prosent. Det er i alle fall et steg nærmere. Hvis ikke jeg hadde blitt bevisst på spenningene, så hadde jeg ikke tenkt på det. Da hadde jeg ikke lagt merke til noe før veldig sent i karrieren min.

Sam møter store utfordringer gjennom hele studieåret. Ballarbeidet gjør vondt fordi han har mye spenninger. Han har motstand mot å gå inn i prosessen med å føle og frigjøre muskelspenninger, samtidig er han tålmodig og forstår på en eller annen måte at metoden kan ha noe å gi ham. Studenten våger å stå i ambivalente følelser til faget nesten gjennom hele studieåret. I mange leksjoner sovner han eller velger å ikke arbeide med ballene, det vil si han unngår noen av øvelsene. Til tider er han nok også litt sint på meg, han sier «Du tvinger meg til å føle». Som pedagog arbeider jeg hele tiden bevisst med ikke å bedømme hans frustrasjon og motstand som saboterende og negativ, jeg lar det pågå. Dette er utfordrende, fordi jeg allerede i september 2013 ser hva han selv først blir bevisst i mai 2014. Dermed venter jeg i tålmodighet på «den eventuelle dagen» noe vil skje. Sam er et tilfelle med et tydelig gjennombrudd, hans *awareness* og bevisstgjøringsprosess leder til mange nye muligheter og valg. I andre tilfeller kan denne bevisstgjøring ta lengre tid, være mer utydelig eller den finner slett ikke sted.

Jeg har valgt å ta med en lengre passasje av intervjuet, fordi det gir et bilde av hvordan en prosessorientert veiledningssamtale i en KA-leksjon kan utspille seg. I en gruppeklasse vil studentene arbeide individuelt, i par og grupper, samt få små veiledningssituasjoner med pedagogen. Studentene tilegner seg kunnskap selvstendig og i dialog med pedagog.

Dansere jobber hele tiden med sin plassering, med å finne senter. De rejusterer seg hele tiden. Hver dag er en ny dag i kroppen. De må komme «til-stedet», være til stede i kroppen og gjenfinne sin balanse og plassering hver dag. Jeg har valgt Sam som eksempel, da hans oppdagelser er karakteristiske for hva mange dansere avdekker i et *awareness*-sansearbeid, under en bevisstgjørende prosess.

11. 2. 2. Peter «Arbeidet var unødig, kjedelig og vanskelig»

Her er et utdrag fra et intervju med Peter, i mai 2014.

Peter: Visse saker har faktisk hjulpet, det her med ballene. Jeg har ikke trodd på det, for jeg har ikke hatt vondt. Men nå så har jeg fått mye problemer med ryggen og da har jeg anvendt sånn der rull, det har fungert.
For jeg anser at for meg er den klassen i avslapning egentlig unødig. Om jeg har vondt, da kan det være ganske stor sjanse for at det hjelper. Men når jeg har hatt de klassene, da har jeg ikke hatt vondt noe sted, eller stress. Jeg har bare tenkt at de i blant har vært litt kjedelige, og i blant har det vært helt ok.
Intervjuer: Opplever du at du har hatt et prosessarbeid?
P: Nei, kanskje ikke. Det har jo vært litt vanskelig. For eksempel var det for meg kjempevanskelig å ligge stille og lukke øynene når du pratet. Når kroppsmeditasjonen fortsatte, gikk det ikke riktig å konsentrere seg eller slappe av. Det var veldig vanskelig, syns jeg.
I: Har du noen andre erfaringer fra livet ditt der det er vanskelig å konsentrere seg?
P: Ja, i skolen. Jeg hatet skolen når jeg var der. Jeg var ikke dårlig i skolen. Jeg var faktisk ganske bra. Mine foreldre er bra og støttende, så jeg hadde veldig bra karakterer. Det var egentlig ikke problemet. Problemet mitt var at når jeg var ferdig med mitt arbeid, så forstyrret jeg alle de andre. Jeg dreit i alle andre. Jeg bare begynte å snakke og bråke. Jeg klarer bare ikke å sitte rolig og være stille, det går ikke. Det jeg egentlig tror, er at det tar tid å lære seg saker, uansett hva det er du gjør eller hva det er for en klasse du har. Jeg syns at KA, det kan være til hjelp. Men jeg tror ikke det finnes noen ting som sier: «Takket være KA, så har jeg fått tak i det her». Det er ulikt for ulike personer, helt klart. Til eksempel for meg er det absolutt ikke det. For meg er det muskulært, å styrke musklene. Det handler ikke om å få tak i noe. Jeg kan ikke få tak i noe som jeg ikke har, forstår du. Jeg kan ikke få tak i min biceps om jeg ikke har noen biceps. Mange sier at jeg var veldig mye sånn her før (demonstrerer). Jeg snurret og danset og rørte meg hele tiden her, for jeg var så svak. Det hjelper ikke med KA, for jeg blir ikke sterkere av det. For i KA handler det bare om å få mobiliteten eller å finne det rette måten å bevege seg på. Samme sak med å få bort dårlige vaner. Det tror jeg ikke heller riktig på.
For i KA så gjorde vi ganske langsomme bevegelser og mye improvisasjon. Jeg anser at det fantes ikke riktig noen ting som kunne få bort dårlige vaner. For det forsvinner ved å trene på det, tror jeg. Jeg tror ikke det forsvinner psykisk, og det er jo antagelig det KA er veldig bra for. Mange som slipper det ut under klassen. På et psykisk nivå blir man mer konsentrert i hodet. For i min prosess fra jeg begynte dette her til nå, har jeg merket at de her refleksene har forsvunnet på grunn av at jeg har trent, jeg har gjort massevis med klasser. KA har sikkert vært en bra hjelp til det. Men det har jeg ingen bevis på, om du kan si så.
I: Men jeg kan følge deg på det at hvis du skal endre noen ting, som biceps, hvis du skal bygge opp den bicepsen, så du kan anvende muskelen, må du bygge styrke.
P: Nettopp.
I: Likevel er noe som heter bevegelsesartikulasjon. Og når en pedagog skal korrigere deg, så kan jo den pedagogen komme og si «Løft den skulderen litt». Da kommer det ikke alltid an på om du har styrke i de eksakt rette muskler, men det har også noe med at du har en kontakt med kroppsdelen for å artikulere den.
P: For å finne kroppsdelen
I: Ja, for å kunne utføre den korreksjonen. For du kan tro at du gjør det. Men du gjør det ikke, fordi du har ikke den artikulasjonen eller den kontakten til å gjøre akkurat den lille bevegelsen. Sånn at hvis du går dit og kjenner og føler, så vil du få en kontakt og du vil åpne en nervebane fra hjernen til den muskelen. For hvis den kroppsdelen aldri har gjort det før, så vet ikke hjernen at den bevegelsen er mulig. Det er ikke noen forbindelse mellom hjernen og muskelen. Så den kan begynne å gjøre det.
P: Ok, ok.
I: Så det har ikke så mye med muskel-*power* å gjøre. Noen ganger finner du noen ting, som at du finner turn-outen.
P: Ja, nettopp.
I: For å få bygget opp muskulaturen er jeg enig i at det hjelper ikke å finne den turn-out-muskelen bare ved å ligge på en ball. Men det er noe med artikulasjonen, sånn at du kan gå gjennom og merke og sanse at her starter muskelen, den opplever jeg, den kjenner jeg. Så kan du begynne å anvende den. For noen har egentlig hva man kan kalle «sovende muskler», fordi de aldri anvendes. Ballarbeidet gir fokus. Der du legger ballen får du et arbeidsfokus, slik at du kan vekke og gi støtte til å øke dine artikuleringsmuligheter. Det var bare min forklaring. Så er det ikke sikkert det er din erfaring.
P: Nettopp. Jeg forstår hva du mener. Men det kommer an på hvordan du er genetisk bygd. Noen av mine studiekamerater, for eksempel Sam er muskulært veldig, veldig sterk. KA fungerer kanskje bedre for ham, fordi han har andre ting å jobbe med. Det er kanskje lettere for andre, det fins kanskje ikke noen problematikk, eller det tar bare tid til å finne det. For meg som var veldig svak muskulært da jeg

kom hit, jeg kommer kanskje aldri til å nå fram. Jeg merker massevis med greier nå i slutten av året. Nå finner jeg det meste med en gang, jeg klarer å holde posisjoner og jeg er blitt mye sterkere. Jeg klarer å finne småmuskler. Jeg har lært meg, det kan virke veldig unødig, men jeg har lært meg å spenne halve delen av magen og ikke. Eller å finne underdelen av de her (viser under armen) for å få dem plass så slik. Det kunne jeg ikke før, og det fant jeg på grunn av at jeg har trenet opp disse musklene.
Så for meg det har vært mye trening som har gitt resultater. Derfor kjente jeg at jeg hadde kanskje kunnet gå og trene i stedet for å være på KA. Forstår du hva jeg mener? Det kjentes ikke riktig å være på de klassene, for det første så forstyrret jeg noen i blant. Dessuten trodde jeg ikke på det, så det fungerte ikke.
I: Ble det meningsløst?
P: Ja, for jeg fant ingen bevis for at dette arbeidet var bra. F.eks. folk som er bedre enn meg og de har gjort det og blitt bedre, da ser jeg bevis på at arbeidet har noe for seg. For da vet man: «Ok, om de kan, da kan sikkert jeg gjøre det også.» Men jeg tror at om det er noe som er nytt som KA, da vil jeg veldig gjerne ha et bevis på at det fungerer, innen jeg setter meg inn i det. Fordi jeg kjenner at dersom jeg har hatt ti leksjoner, og jeg ikke kommer noe sted, da mister jeg lysten. Da kjennes det ganske meningsløst.
I: KA er en erfaringsmetode innen samtidsdansen. Du kan jo ikke si at å gjøre en korrekt pliée er vitenskapelig fastlagt, men vi har erfaringen fra å ha gjort det i to hundre år.
P: Men da kan man jo si at pliéen er jo grunnemnet til balletten på grunn av at uten pliée så fungerer ikke noen ting. Mister du pliéen, kan man ikke hoppe. Om man har dypere pliée, mer ekspressiv pliée, så hopper man jo høyere, til eksempel. Eller?
I: Da er det litt det samme prinsippet som i KA, at hvis du er kjempespent så fungerer heller ingenting. Jeg følger deg, det er et veldig godt poeng at hvis du kjente deg svak, så behøvde du ikke først og fremt frigjøre muskelspenninger, du behøvde å bygge muskler.
P: Jeg var ... hva heter det, hypermobil eller?
I: Ja, eller kanskje litt lav tonus, trenger å få opp tonusen i kroppen.
P: Jeg har jo det. Det handler også om å kanskje bli enda bedre på noen ting. Jeg kjenner på klassen, at jeg hadde ballen sikkert tjue minutter på samme stedet. Jeg kjente inn kroppen «Ok, der har jeg litt vondt. Da setter jeg ballen der». Deretter trykte jeg kroppen ned i ballen, lå der et kvarter kanskje. Jeg slappet av og lot tyngden komme over ballen. Og jeg tok til og med de mindre ballene. Når det ikke fungerte, flyttet jeg videre, så fungerte ikke det heller. I mitt hode var det bare unødig. Men det beror jo sikkert på hva man er for en person, hva man har og hvordan man er bygd osv.
I: Jeg tenker at hvis du generelt i livet ditt kjenner at du ikke kan sitte stille, så er det jo en utfordrende klasse. Den krever at man skal komme i kontakt med seg selv, også om du ikke vil, jeg mener ikke at du egentlig ikke vil. Men det kan være noe i deg som ikke er interessert og da er det ingen vits. (ler litt)
P: Jeg forstår. Jeg kan jo sitte stille. Jeg har ikke ADHD. Jeg orker det bare ikke psykisk. Jeg sitter hjemme hver dag tre -fire timer og skriver oppgaver. Og det er ikke et problem, det er kjempeenkelt og det er bare godt iblant. Om jeg syns noen ting er interessant i en klasse, så kan jeg sitte i fem timer, eller nå overdriver jeg kanskje. Tre timer. Jeg satt stille og hørte på en gutt som holdt en tre timer lang tale. Da var det i og for seg småpauser. Men jeg satt og lyttet gjennom hele, fordi jeg var interessert. Så når jeg merker at: «Ok, jeg lærer meg noen ting av dette og jeg forstår det». Nå var det jo bare at KA ikke fungerte for meg.

Etter ett års studier av KA uttrykker Peter at arbeidet ikke fungerer for ham. Jeg har observert hans rastløshet, uro og manglende evne til konsentrasjon som vedvarer nesten hele året. På våren blir det noe bedre. Som pedagog har jeg strevd med å nå ham, finne åpninger der jeg kan komme ham i møte. Jeg ser han sliter med å finne mening i arbeidet, det er vanskelig for ham å gjøre arbeidet til sitt eget. Dermed opplever han kanskje ikke at han lærer noe. Jeg møter ham helt rett på og konkret på hans ytringer og meninger, og gir ham respekt og forståelse for at faget er uinteressant for ham. Samtidig lar jeg ham ikke «slippe unna». Han sier: «I mitt hode var det bare unødig». Peter tilnærmer seg

arbeidet kanskje først og fremst fra «hodet», han vil forstå det intellektuelt før han kan oppleve det som meningsfullt. Derfor kommer kanskje sanseinformasjonen fra kroppen i skyggen, og blir ikke en kunnskapsresurs for ham. Arbeidet gir ham ingen «interessante» opplevelser som genererer lyst til læring. Jeg opplever at hans emosjonelle kamp, frustrasjon og uro i kroppen trenger en tålmodig, myk og aksepterende tilnærming. Han tviler og setter KA på prøve med gode og intelligente spørsmål. Samtidig gjør han kroppslige oppdagelser og får innsikter som han ikke er helt oppmerksom på. Her deler Peter f.eks. noen erfaringer han har gjort fra arbeid med pusten:

> **Peter**: Jeg puster mye tyngre nå. Det er faktisk sant. At jeg får den lengre ned i magen. Det er faktisk det som har fungert. Det fungerte bra.
> **Intervjuer:** Og når det har skjedd, hva har det gitt deg?
> P: Det har gitt meg bedre koordinasjon, altså koordinasjon i kroppen. Det fungerer ganske mye bedre nå enn før, fordi når jeg hørte pusten når jeg jobbet, da slappet jeg av. Takket være pusten, så har jeg kunnet anvende ting fra fysisk trening på gym, og pga. den treningen har jeg kunne ta det hele inn i balletten. Jeg har kunnet puste bedre.
> I: I løpet av de fem første klassene, så var pusten et tema. Husker du det? Vi jobbet med brystkassen i 2-3 leksjon på høsten. Og så snakket vi sammen om pusten, at du sa at du alltid holdt pusten. Vet du om noe endret seg over tid etter dette?
> P: Mener du noe spesielt steg eller bare generelt? Tja. Vel ja, jeg merket når det ble slitsomt og vanskelig. Før når det ble vanskelig, tenkte jeg bare at det var vanskelig. Når det oppstår, pleier man ofte å spenne seg enda mer. Men nå, da puster jeg i stedet (ler litt). Forstår du hva jeg mener? I fall det kommer opp noe melkesyre som det ofte gjør når jeg gjør andre fysiske øvelser, så puster jeg. Jeg kjenner at jeg puster, og at jeg klarer å fortsette. Før var det sånn at jeg pustet og så bare kollapset kroppen. Men nå går jeg og puster i magen og så fortsetter øvelsen. Forstår du? Kanskje det var at jeg pustet oppe i brystkassen i stedet for å puste i magen. Det er en oppdagelse.

Peter er her blitt bevisst at han har fått bedre koordinasjon etter å ha fått pusten mer ned i magen. Han puster bedre og har en bevissthet om hvordan han kan bruke pusten for å møte og gå igjennom utfordringer, i stedet for å kollapse. Interessant er det at han gjør mange viktige oppdagelser i arbeid med meg, som han kan reflektere over og som er operative i hans dansearbeid. Samtidig sier han at KA ikke har fungert for ham.

To ulike læreprosesser, med fokus på muskelspenninger og bevegelsesmønstre

I bevegelsesbevisstgjørende arbeid defineres selvet fra et dynamisk perspektiv på samme måte som Søren Kierkegaard «Selvet er et forhold som forholder seg til seg selv». Ifølge Duesunds kommentar til Kierkegaard (2001, s. 89) «skjer ikke dette bare i tankene, men også gjennom kroppen. Å forholde seg til seg selv, sier han, handler like mye om å kunne og tørre å merke seg selv, som om å bevisstgjøre seg om seg selv i vanlig reflektert og rasjonell forstand».

Sanse og utforske kroppen i bevegelse

Dette båndet mellom kroppen og verden kaller fenomenologene den inkarnerte væren-i-verden. Ifølge Merleau-Ponty (1962) rommer kroppen en tvetydighet ved at den både er et subjekt og objekt. Relasjonen mellom det levende rom og den levende kropp inngår i en sirkularitet hvor de utvikler hverandre. Her er det to studenter hvis levde kropper gjennomgår to ulike selvreflekterende prosesser. De har i forskjellig grad hatt mot til å sanse og merke seg selv, og drar svært ulike læringserfaringer ut av KA.

Sam og Peter har to helt forskjellige erfaringer fra læreprosessen. Sam tør å begynne å merke seg selv etter en lengre prosess med noen unngåelser. Han er klar over at han har blitt noe bevisst, og kommer til et punkt der han ønsker å handle på det han har blitt bevisst om. Han bereder veien for å gjøre noen store forandringer i sin plassering. Eksperimentering og endring av bevegelsesmønstre er noe jeg vil belyse nærmere i neste kapittel. Han uttrykker i slutten av intervjuet en glede over at han er blitt bevisst sine spenningsmønstre nå, og ikke senere i karrieren. Han uttrykker også at KA har vært medvirkende årsak til at han gjorde sine oppdagelser. Sam er et eksempel på en student som har gått igjennom en bevisstgjøringsprosess som han har dratt læring av.

Peter derimot er skeptisk til metoden, og mener at arbeidet ikke fungerer for ham. Han har mange ideer om hvordan KA kan hjelpe andre, for eksempel om de har vondt, har problemer, har spenninger eller har tålmodighet nok til å utforske noe. Til en viss grad har han rett. Arbeidet er enklere å møte om studentene har klare og tydelige problemer, som f.eks. spente gluteus-muskler. Disse hindrer optimal utover-vridning/turn-out, som er viktig for klassiske dansere. De har noe konkret å arbeide med, som umiddelbart igangsetter prosesser som kan føre til bevegelsesbevisstgjøring. For at læringsmetodene i KA skal bære frukter, kreves tålmodighet, mot og kapasitet til å være til stede i kroppen over lengre tid, noe studentene øver opp i studietiden. Peter forteller at han har problemer med konsentrasjon og er rastløs, noe som kan indikere at det er utfordrende for ham å være til stede i kroppen.

Peter er en ambisiøs førsteklasse-student som ønsker å bli så bra som mulig så raskt som mulig. Han er på utkikk etter alle gode råd som kan gi ham optimal utvikling. Metoden er for ham ikke tilstrekkelig utprøvd, og han mener det ikke finnes noe bevis for at dette arbeidet hjelper ham til å bli en dyktig danser, i form av økte ferdigheter. Med «svak» muskulatur og problemer med å sitte stille og konsentrere seg, er han klar for styrketrening og action. Han har rett, han trenger styrke, han trenger ikke først og fremst

muskelfrigjøring, som er en stor del av KA. Er du f.eks. født med god turn-out, hjelper det lite om du ikke har muskelstyrke til å bruke turn-outen i dansen.

Sam uttrykker tidlig i intervjuet at han er blitt bevisst at han står «feilplassert». Han presser seg inn i femte posisjon, og for å gjøre dette spenner han musklene i korsrygg, bekken og ben unødig mye. Han sier at han går den letteste veien, jukser litt. Klassiske dansere snakker noen ganger om at de «jukser og *faker*», som betyr at de presser seg inn i en posisjon. De har ikke kroppen, musklene eller teknikken til å holde posisjonen, så de jukser og kompenserer for at det skal «se fint ut på scenen». Dette kan få alvorlige følger. Dersom de presser seg inn i en plassering over lang tid med mange repetisjoner, vil de løpe stor risiko for å bli skadet. De vil også bruke unødig høyt nivå av muskelspenning for å vedlikeholde et ikke hensiktsmessig bevegelsesmønster. Vi kan si at de ikke eier sin plassering, fordi de egentlig *ikke er plassert* når de med Sams beskrivelse har presset seg inn i en plassering. En del av dette kommer av at når de presser seg inn i en plassering, arbeider de etter ferdige idealbevegelser, de lærer et bevegelsesprodukt de må «presse» seg inn i, for å oppnå de ideelle klassiske linjene. De tar del i formidlingsbasert pedagogikk, der kunnskapen er eksplisitt. Pedagogen videreformidler «det vi kan se, utenfra». Danserne bruker speilet for å sjekke og justere sin posisjon, de arbeider da med et ytre øye på seg selv, fra et tredjeperson-perspektiv. De er tilbøyelige til å henvende seg til kroppen hovedsakelig via refleksiv tenkning, med et ytre bilde av hvordan kroppen bør bevege seg for skape en gitt form, snarere enn å bruke kroppen i seg selv, som en ressurs til kunnskap (Stelter & Hansen, 2002, s. 48-49).

Sam sier «min vektoverføring er ubalansert», hans skjelett står ikke i balanse. Når Sam står oppreist, faller ikke vekten igjennom i midten av bena og ned i gulvet. For å stå oppreist belaster han ryggmusklene uhensiktsmessig mye. På denne måten bærer musklene hans forholdvis mye vekt for å holde kroppen i balanse. Gjennom studieåret blir han bevisst dette gjennom informasjon fra et førsteperson-perspektiv. Han har sanset alle kroppsdelene over tid, hvilket gjør det mulig for ham å gjennomskue sine uhensiktsmessige bevegelsesmønstre.

I prosessorientert dans og bevegelsesdidaktikk er ønsket at eleven utforsker og finner balansen selv (Stelter & Hansen, 2002, s. 48-49). Det er en daglig prosess å finne balansen, den må utforskes på ny hver dag. Det er ikke snakk om rett eller feil plassering – plassering er ikke noe statisk. Vi kan heller snakke om en prosess av å avdekke

uhensiktsmessige mønstre for å orientere oss mot hensiktsmessige mønstre. Som KA-Master Teacher Powell (1985, s. 269) sier: «Awareness work is never finished». *Å utbalansere kroppen* er en dynamisk prosess, som forandrer seg hele tiden, og i fenomenologisk forstand er du hele tiden på vei. Arbeidet med å utbalansere er en stadig tilblivelsesprosess.

Det skjer noe i Sam når han blir bevisst sine spenninger og hvordan han bruker dem, han tar i bruk noe av kunnskapen han har ervervet fra et førsteperson-perspektiv. Han gjennomskuer at han ofte velger den lette utveien. Det vil si at han ikke lytter til den stemmen som ønsker å gå grundig til verks, men fortsette å jukse og presse kroppen inn i posisjoner, slik at det utenfra ser riktig ut. Han tingliggjør kroppen for å «plassere seg i verden», for å tilpasse seg de «rådende estetiske verdier», i stedet for å la den fenomenale kroppen, den levde kroppen, få «være-i-verden». Han våger å sette sine tatt-for-gittheter ut av spill og lar seg påvirke av opplevelsen av verden her-og-nå. Han velger å ikke gå til det ferdige produktet, den gitte «korrekte» objektive plasseringen, han tar veien om tilblivelsen, prosessen med selv å finne balansen. Ved å følge den reduktive bevegelsen går han tilbake til det stedet der den fenomenale kroppen, den levde kroppen, selv finner løsningen på oppgaven.

Ved å avvise den lette veien erkjenner han at han ikke har funnet balansen. Han forflytter seg fra et ytre til et indre perspektiv på kroppen. Fra å ha lent seg på kunnskap fra et tredjeperson-perspektiv, åpner han seg nå for kunnskap fra et førsteperson-perspektiv. Eller for å være mer presis: han innser at han må kombinere begge perspektivene – han befinner seg tydeligere i sirkulariteten. Kroppen er både et subjekt og et objekt i læringsprosessen.

Jeg skjematiserer dette for å vise tydeligere hvor grunnleggende forskjellige de to ulike pedagogiske retningene er i praksis. Det kan godt være at klassiske dansestudenter sanser kroppen og bringer med seg informasjon fra førsteperson-perspektivet inn i arbeidet sitt, men de praktiserer likevel en danseteknikk innenfor det skolastiske paradigmet, der hovedvekten ligger på formidlingspedagogikk og ikke på en prosessorientert pedagogikk. Selv om dette på ingen måte er svart/hvitt, viser Sams eksempel ganske tydelig hvordan han tidligere har jobbet frem sin plassering under en formidlingspedagogisk tilnærming med en mer instrumentell tilnærming til kroppen.

Som Peter beskriver, var hans første oppgave å bygge opp muskelstyrke for å håndtere lange dager med trening og forbedre sin teknikk. Han uttrykker: «Jeg kan ikke få tak i min biceps om jeg ikke har noen biceps». Peter har jo fysisk en biceps, men han hentyder her til at han kanskje ikke føler muskelen, fordi den er svak. På slutten av året sier han at han merker *massevis av greier*, når han er blitt sterkere. For Peter er det kanskje slik at han merker musklene sine bedre når de er sterke, og at «han får ikke tak i dem» når musklene er svake. Det kan bety at han har generelt lav muskeltonus i kroppen eller ulike grader av underspent muskulatur.

> Begrepene nærvær og fylde, som vi bruker for å beskrive det psykososiale aspekt ved muskulaturen, kan graderes på en skala fra sterkt underspent til sterkt overspent. Stress virker forskjellig på overspent og underspent muskulatur. Når stresset rammer en overspent muskel, vil den bli mer spent, og en underspent vil på samme måte bli mer underspent. Begge deler utløser forskjellig utførelse. En overspent muskel merkes mer når den spenner opp ytterligere. Det gjør at personen kan merke sitt stress. Når en underspent muskel spenner av, merkes muskelen mindre, og den vil som regel bli helt borte fra bevisstheten. Det innebærer at personen ikke får noen signaler fra muskulaturen om at han er stresset, og derfor vil han ikke være i stand til å utføre noen korrigerende handling. (Jahnsen, 2010, s. 1)

Ifølge det Jahnsen her sier, kan det være slik at Peter ikke merker og sanser sitt stress i kroppen på grunn av lav tonus, underspent muskulatur. Hans underspente muskulatur er borte fra hans bevissthet, han kan derfor ikke føle den. Han kan heller ikke utføre korrigerende handlinger, da han ikke kan få tak i musklene han mener han ikke har. Peter snakker om sin muskulatur generelt, og det er det han er bevisst om akkurat ved dette intervjuet. Han nevner ikke noen spesifikke muskler, bortsett fra at han har problemer med ryggen på slutten av studieåret. Innen kroppspsykoterapi-metoden Bodynamic[16] blir fenomenet underspent og overspent muskulatur forklart slik:

> Hyperresponse corresponds with tightness, tension, control, holding back emotion and psycho motor impulse linked to the muscle in question. Hyporesponse on the other hand corresponds with giving up, withdrawal, loss of energy – and giving up emotions and impulses. Neutral response corresponds with the individual's free access to emotions and linked to a given muscle. (Brantbjerg, 2009, s. 5)

[16] Bodynamic er en kroppspsykoterapi-metode som ble utviklet i Danmark på 1970-tallet under ledelse av Lisbeth Marcher. Bodynamic ble utviklet med utgangspunkt i hennes observasjoner av sammenhengen mellom muskler og følelsesmessige opplevelser. Metoden er utviklet med inspirasjon fra kroppspedagogikk, humanistisk psykologi, psykologisk og motorisk utviklingspsykologi og karakteranalytisk tenkning.
Målet er å bli i stand til i størst mulig grad å lytte til kroppen for å få kontakt med egne ressurser. Mønstre i personligheten som ikke er hensiktsmessige, undersøkes og man blir hjulpet til å etablere nye handlingsmønstre.
Ved en test av kroppens muskler, en såkalt *bodymap* test, blir det gjort en vurdering av ressurser og vanskeligheter. Ut fra testen og gjennom en forståelse av hvordan hver enkelt muskel er bærer av en psykologisk historie, er det mulig å identifisere problemfylte områder i en persons livsutvikling. (Marcher & Fich, 2010)

Sanse og utforske kroppen i bevegelse

Det er mulig å være nærværende og merke svake muskler på samme måte som du kan være til stede i sterke muskler, men det krever i begynnelsen et langsomt og forsiktig arbeid. En spent muskel kan f.eks. være utilgjengelig grunnet kontroll og avstengthet. Tidligere i kapittel 10, Lære å sanse kroppen, delte Peter at når han ligger stille, er han ikke nærværende i kroppen, da føler han seg nummen, borte fra seg selv. Han antyder her at han har svak tilstedeværelse i kroppen og det er kanskje derfor det er vanskelig for ham å sanse og merke muskulaturen. Underspente muskler trenger motstand med anpasset kraft, og må støttes frem slik at studentene selv opplever at de kan regulere oppbyggingen av spenningsgraden, og dermed også få en mulighet til å øke sitt nærvær og sin kontakt med muskulaturen. Peter forteller fra erfaring fra danseklasser: «Før var det sånn at jeg pustet og så bare kollapset kroppen». Ifølge kroppspsykoterapeutene Brantbjerg (2009, s. 25) og Johnsen (1995) vil en underspent muskel under kraftig stress over tid føre til kollaps. Kollapsen i bevegelsen kan komme brått på studenten, fordi prosessen frem til kollapsen har skjedd uten signaler fra kroppen.

Filosofien bak KA-arbeidet er at studentene gir *awareness*, fokusert oppmerksomhet, til sine spenningsmønstre og ut fra dette arbeider med å frigjøre overspent muskulatur (Green, 1992; Powell, 1985; Saltonstall, 1988). Gjennom dette arbeidet blir de oppmerksomme på hvilke muskler i deres bevegelsesmønstre som er passive, og hvilke som er overaktive. Samtidig får studentene praktisk og teoretisk innføring i hvordan de kan oppnå et balansert skjelett, slik at musklene kan arbeide med balansert spenningsbruk. Over tid begynner kroppen å orientere seg mot en mer balansert bruk av spenning i det danse-improvisatoriske arbeidet, hvilket vil si at overspente og underspente muskler, etter å ha arbeidet med muskelfrigjøring og aktiv bevegelsesoppmerksomhet, utligner hverandre gjennom bevegelse. Optimalt overføres denne kunnskapen videre til andre danseteknikker og kroppslige disipliner. I Peters tilfelle kan jeg se at denne prosessen ikke fant sted, siden han ikke opplevde å merke og føle muskulaturen sin, og dermed ikke ble nysgjerrig eller oppmerksom på noe som var viktig for hans utvikling.

KA-øvelsene kan gi en student som Peter mulighet til å være nærværende i sin muskulatur, men utfordringen å våge å føle et gjemt og sårbart område i kroppen, som også er en del av studentens forsvar, kan bli for stor i en gruppeklasse. Det kan helt enkelt være for risikabelt for den enkelte student uten mer personlig støtte, som en pedagog

ikke kan gi i en gruppeklasse. En privat leksjon i KA der studenten kunne fått pedagogens fulle oppmerksomhet, kunne gått dypere løs på dette temaet. Som ambisiøs student «kreves det utad» at han er sterk, fokusert og kapabel. Hvem vil da vise seg svak og ynkelig overfor de andre dansestudentene? Underspente muskler har «gitt opp». Fra et psykosomatisk perspektiv kan en student med mye underspent muskulatur falle inn i en tilstand av oppgitthet. Underspente muskler kan være et tegn på internalisering av det usagte, det misforståtte, det «maktmisbrukte» og det som oftest blir feil behandlet. Underspente muskler representerer ofte det oppgitte i personligheten (Jahnsen, 2010, s. 6).

KA som arbeidsmetode har her et svakt punkt, da den ikke har noen direkte øvelser som gir motstand og oppbygging av underspent muskulatur. Det skjer indirekte i selve danse- og bevegelsesarbeidet i siste del av klassen. Peter må dermed bygge opp sin muskelstyrke i andre danseklasser, dog med mindre tid til å vekke tilstedeværelse i den underspente muskulaturen, samt mindre rom for å møte følelsene knyttet til denne muskulaturen. På det punktet Peter er i sitt arbeid, er det forståelig at han opplever at han kaster bort sin dyrebare tid med avspenning og bevegelsesoppmerksomhets-arbeid, da hans viktigste oppgave er å bygge styrke.

Tradisjonelt trener dansestudenter mye, 5-7 timer om dagen, og her kan de over tid opparbeide både hensiktsmessige og uhensiktsmessige spenningsmønstre. Uavhengig av tilstedeværelse av underspent eller overspent muskulatur trenger alle studenter å arbeide opp styrke for å begynne å mestre sin teknikk på høyt nivå. «Diagnosen» underspent muskulatur kan dermed se ut som en overdrivelse, likevel har han vist til dissosiative tendenser med sine beskrivelser av nummenhet, «jeg kjenner ingenting, jeg mistet følelsene i hendene». På et tidspunkt sier han rett ut at han ikke vil være nærværende i kroppen. Powell skriver at Elaine Summers uttrykker:

> Body problems are best seen in terms of physical or «kinetic» awareness, the individual's ability to sense accurately (and respond to) the communication from the body´s system. In effect, the primary body problem may be seen as the inability to perceive the body´s problems, just as improved Kinetic Awareness is the essential means of dealing with them. (...). The forms of poor physical awareness Summers is most concerned about involve inappropriate muscle tension. Many people are unable to judge the correct amount of energy needed for posture and movement, and may further complicate the condition by responding to their physical and social environment with excess tension. (Powell, 1985, s. 160-161)

På slutten av studieåret sier Peter: «Jeg har blitt mye sterkere. Jeg klarer å finne muskler». Dette betyr nok at han generelt har fått en høyere tonus i muskulaturen. Likevel er det sannsynlig at han kan ha fått utviklet noen overspente muskler som kompenserer for fortsatt underspent muskulatur, dette med tanke på at han sier han har fått noen problemer med ryggen.

11. 2. 3. Marianne: «Jeg merker fortere hvis jeg står skjevt»

Vi starter undervisningsbolk 2, *å sanse og utforske kroppen i bevegelse*, med fokus på bekkenet, deretter lårene, knærne og leggene. Jeg introduserer studentene for ben-balanseringsprinsippene (*leg-alignment*), en sentral KA-øvelse (14.1.3). Vi arbeider i to undervisningsklasser med prinsippene før jeg introduserer en ny loggmetode for arbeid med ben-balansering, designet for dette prosjektet. Studentene arbeider i par og gir hverandre feedback. Denne oppgaven gir loggarbeidet ny struktur: En student får stå på gulvet og finne frem til sin balansering, mens en medstudent observerer og veileder prosessen. Medstudenten noterer hva studenten føler og oppdager i arbeidsprosessen med ben-balansering, samtidig som medstudenten skriver ned sine egne observasjoner. Etter arbeidet deler de sine oppdagelser med hverandre. På denne måten får de utvidet mulighetene til å innhente informasjon. Den didaktiske hensikten er å undersøke om samarbeidet rundt utforsking av ben-balansering kan fremme awareness og bevisstgjøring bedre enn om studentene arbeidet hver for seg.

Hvordan skjelettet er balansert, er grunnleggende for hvordan dansestudentene kan utnytte sitt potensial i dans og bevegelse. Ubalanserte ben kan føre til skader når dansere skal ta store steg, springe, gjøre høye hopp og tunge løft. Som Summers sier i Powells avhandling (1985, s. 239): "Standing is easy if the weight is balanced through the center of the body." Når kroppen ikke er balansert, vil det være press på ulike ledd, fordi vekten er ujevnt fordelt gjennom leddene. Da vil du få overspente og underspente muskler rundt leddene.

> Many people do what she calls «cliff hanging». That is, they hold the body's weight in the legs and feet rather than giving in to gravity and letting the arches distribute the weight evenly, so that they are "perched" on the floor instead of resting solidly. (Powell, 1985, s. 239)

Jeg vil her presentere et eksempel fra arbeid med benbalansering, datert 8. november 2013. Studenten heter Marianne og går i andre klasse. Hun samarbeider med

medstudenten Camilla. Marianne beskriver hvordan det var å arbeide med leggene før vi startet med ben-balanseringen. Hun har da gått igjennom kroppsmeditasjon, øvelser med langsomme bevegelser og muskelfrigjøring:

> Var superdeilig, jeg merket bena ga seg over til gulvet. Er veldig sliten i dag, så trengte det. L eggene er veldig spente, særlig den venstre. Fikk ikke spent av i knærne først, men la meg på magen så de lå i turn- in, og det hjalp og føltes herlig. Var vanskelig å jobbe med den venstre leggen, muskelen virket så stor så den bare poppet og ville ikke la meg «komme inn». Klassens arbeid var veldig hjelpsomt, og fikk meg til å tenke over kroppen min og hva jeg kan gjøre for å hjelpe den.

Før ben-balansering. Hun får beskjed om å stå vanlig slik hun pleier uten å forandre noe. Marianne forteller:

> Jeg merker at jeg ruller inn på den høyrefoten og henger litt i knærne. Jeg står også skjevt med overkroppen, den henger over på høyre side.

Medstudent Camilla observerer Marianne, før ben-balansering. Hun får beskjed om å observere kroppen og skrive ned hva hun ser. Camilla forteller:

> Høyrefoten hennes henger litt innover. Ser ut som at hun henger litt i ryggen, som fører til at hun henger litt i hoftene. Venstre hofte henger fremover og litt inn. Høyre hofte ser ut som den er høyere enn venstre.

Marianne, etter ben-balansering:

> Føler at jeg står med vekten på utsiden av høyrefoten, og bøyer litt i knærne. Jeg konsentrerer meg om å løfte opp den venstresiden og gi plass til å la musklene jobbe der. Det føles som om jeg står langt over til høyre når jeg egentlig står rett. Må holde skuldrene mine.

Camillas observasjon av Marianne etter ben-balansering:

> Når hun balanserte høyreankelen forlenget hele benet hennes seg ganske mye. Når hun tenkte på å forlenge hele kroppen, så kom ankelen hennes mer på plass.

Marianne forteller om hvordan det var å få feedback fra en medstudent:

> Veldig bra, nå har jeg noe å jobbe med som har stor betydning, tror jeg. Har lært litt om hvordan en liten detalj påvirker mye.

Mariannes tanker om ben-balansering: «Veldig viktig, kan ha mye å si for dansen med tanke på skader og overbelastning». Marianne skriver i sin underveisevaluering i januar 2014:

> Allerede føler jeg at jeg har fått rettet på hvordan jeg står, og at jeg står bedre og sterkere i klassen. Jeg merker fortere hvis jeg står skjevt osv., og legger merke til små ting som jeg ikke har tenkt på tidligere. For eksempel står jeg skjevt i hoften min, siden det ene benet er litt lenger enn det andre. Før har jeg bare tenkt at sånn er det, men etter at vi så på hverandre i klassen og jeg fikk litt tilbakemeldinger, har jeg begynt å tenke over det og hvordan jeg kan stå rett uansett. Jeg synes det var veldig bra å få hjelp. Jeg fikk forklart hvordan jeg kan forlenge den korte siden, og prøve å la musklene rette opp problemet. Bare det at jeg er mer bevisst på det, gjør at jeg kan prøve å korrigere det mye oftere, og det vil nok gi resultater etter hvert!

Her er et utdrag fra intervjuet med Marianne mai 2014:

> **Intervjuer**: Hva skjedde i din prosess med ben-balansering?

> **Marianne**: Ja. Det var da vi fant ut av det ordentlig.
> I: Og hva oppdaget du i ben-balanseringen?
> M: Jeg står litt skjevt. Tingen er at jeg trodde at det bare var at et av bena mine var kortere, men du har forklart at jeg kan prøve å rette det opp selv da. Så jeg prøver å tenke på det når jeg står vanlig. I hvert fall hvis jeg merker at jeg tipper litt sånn over, så tenker jeg sånn «Ok, jeg prøver å strekke mer ut der» og så videre. Jeg har prøvd litt forskjellige ting og jeg føler i hvert fall at det har hjulpet litt, selv om det jo fortsatt er der.
> I: Da har du prøvd nye måter å stå på ut i fra at du har den skjevheten? Hva har skjedd i dansen?
> M: Det jeg har merket, er at før så tippa jeg veldig lett tilbake igjen når jeg gjorde for eksempel *jeté* til venstre. Nå så tar det i alle fall lengre tid da, før jeg tipper. Fordi til høyre så tipper jeg ikke i det hele tatt. Så jeg tror det er litt av grunnen, at jeg kanskje har blitt sterkere på denne her siden etter at jeg har prøvd å fikse det. Og i tillegg, før så fikk jeg ganske ofte tilbakemelding på at jeg stod skjevt. De trodde at jeg dro opp hofte eller noe sånt, at jeg måtte stå mer sånn (viser). Men da føler jeg at jeg står helt over. Men nå får jeg ikke så ofte tilbakemelding på det lenger. Så jeg tror liksom at jeg har blitt litt rettere i hvert fall.

Marianne har igjennomgått en bevisstgjørende prosess fra hun startet å arbeide med ben-balansering til hun oppsummerer sine erfaringer på slutten av studieåret. Under prosessens gang har hun både fått innhentet informasjon, utprøvd nye bevegelsesmuligheter, og er selv kommet frem til at hun står litt rettere og ikke lengre tipper like lett tilbake når hun gjør *jeté*-hopp til venstre.

Bevisstgjøring basert på arbeid med ben-balansering

Med en kombinasjonen av kunnskap om *ben-balansering* og *awareness* om kroppen i bevegelse, begynner Marianne å legge merke til hvordan hun står skjevt og hvordan hun kan endre sine bevegelser. Hun merker seg at hun ikke får like mye tilsnakk om sin skjevhet fra lærerne etter at hun selv begynner å bli bevisst skjevheten. Hun begynner altså å sanse når kroppen går inn i et skjevt bevegelsesmønster. Tidligere har hun fått ytre korreksjon, fra et tredjeperson-perspektiv, og har fått høre at hun sto skjevt. Hun sto feil ifølge teknikkens «regler», og måtte rette feilen gjennom å stå rett. Dermed fantes en oppskrift på hva som var riktig. Her har vi da en eksplisitt viten som eksisterer i forhold til bevegelsesutførelsen.

> Dermed antages det, at en vidensudvidelse i idrætten ikke kan foregå direkte via kroppen, men at eleven hovedsagelig optager en viden om krop og bevægelse via refleksiv tænkning, i denne forestilling går man ud fra, at eleven bevidst forstår, hvad han/hun laver forkert, og hvordan bevægelserne skal udformes korrekt. Refleksiv tænkning i forhold til krop og bevægelse indebærer, at personen udvikler et klart kropsbillede. Derigennem får vedkommende en forestilling om, hvor de forskellige kropsdele skal være i bevægelsessituationen, og hvad man skal gøre med kroppen for bedst at kunne overtage bevægelsen fra det præsenterede idealbillede. (Stelter & Hansen, 2002, s. 47)

Hun dannet seg et bilde av det å stå rett gjennom refleksiv tenkning, og hun hadde sikkert opparbeidet seg en meget god forståelse og anvendelse av de reglene som råder innenfor den klassiske teknikken. Likevel prøvde hun å rette opp skjevheten uten å forstå den

kroppslige årsaken til den. Etter arbeidet med ben-balansering sier hun «Det var da vi fant ut av det ordentlig». Her peker kanskje «ordentlig» mot oppdagelser som Marianne har fått via en opplevelse, en erkjennelse forankret i eget utforskende arbeid. Der erfaringer med egne bevegelser, ben-balansering og sansing av kroppen har ført til en utvikling av *implisitt viten* om kroppens balansering i handlingssituasjonen, i dansen. Denne kunnskapen kan ikke like lett forklares av studenten, men sanses umiddelbart gjennom oppmerksomhet omkring bevegelsene. Hun sier f.eks. «Jeg merker fortere hvis jeg står skjevt», og hun kan justere kroppen sin i *jeté*-hoppene uten ytre korreksjoner fra lærere. Hun utvikler en ny bevegelseskunnen fra denne implisitte viten. Før-refleksiv informasjon, «det hun merker», inkluderes og manifesteres gjennom opplevelse, erfaring og intuisjon. Idet hun gir oppmerksomhet til informasjon fra et førsteperson-perspektiv, bruker hun sin egen kropp som referanse, en kunnskapsressurs. Hun kan kanskje ikke beskrive med ord hvordan hun er skjev, men kroppen i bevegelse sanser og merker det og korrigerer seg mot balanse.

11. 3. Kort oppsummering av funn i undervisningsbolk 2 og eksempler

Sanse og utforske kroppen i bevegelse

Studentene får i undervisningsbolkene 1 og 2 mye tid til å etablere tilstedeværelse i kroppen når de ligger stille og når de er i bevegelse. Pedagogen legger hovedvekten på tilretteleggelse av øvelser som fremmer tilstedeværelse, *awareness*, når de ligger stille. Det blir lagt vekt på øvelser som fremmer sansing og utforsking av kroppen i bevegelse, noe som kan avdekke studentenes bevegelsesmønstre og muskelspenningsmønstre.

Studentenes perspektiv:

Ut fra årvåken tilstedeværelse i kroppen i bolk 2, oppdager studentene ny informasjon om kroppen og bruker ord som: jeg lærte…, jeg forsto…, jeg så sammenhengen, jeg forsto forbindelsen osv. Studentene forteller at de opplever sine kroppslige funn som viktige, lærerike, interessante og nyttige. Sansearbeidet gir mening for stort sett alle, med noen avvik. I denne undervisningsbolken sitter de med mye ny kroppslig informasjon fra et førsteperson-perspektiv. Men bare toppen av isberget blir artikulert og tematisert, for studentene synes det er vanskelig å verbalisere informasjon fra det pre-refleksive

opplevelsesfeltet. I denne undervisningsbolken, *veien-inn i kroppen,* med vekt på å *sanse og utforske kroppen i bevegelse,* sitter de med både utematisert og tematisert informasjon om kroppen. Flere av studentene viser i intervjuene fra slutten av studieåret at de forstår og klarer å artikulere komplekse kroppslige sammenhenger.

Mange studenter blir bevisst noe om sin kropp gjennom avdekking av spennings- og bevegelsesmønstre de har. Dette igangsetter for flere studenter en spenningsregulerende prosess ut fra den informasjon de er blitt bevisst. Denne prosessen forandrer deres kropper (belyses i kapittel 12). Dette kan resultere i en «ny type» kropp som former et nytt danseuttrykk, beskrevet i avsnitt 11.1.3. De klassiske dansestudenter i dette prosjektet opplever konflikter mellom den kroppen de sanser, og den idealkroppen/de idealbevegelsene de arbeider på å perfeksjonere via speilet på leksjonene. Hvordan skal de samkjøre det?

Samtidig medfører bevisstgjøringsprosessen at de forstår at de får ulik informasjon fra sitt innenfra- og utenfra-perspektiv på kroppen. Tidligere har de ikke fått like mye tilgang på kunnskap fra innenfra-perspektivet, og de begynner å bli bevisst at dette kan bidra til essensielle innsikter i deres tekniske arbeid. De blir bevisst at hva de sanser og kjenner i kroppen, er en annen kunnskap enn den de erverver gjennom å se seg selv i speilet. F.eks. Sam blir bevisst og sier: «jeg står feilplassert i barrarbeidet mitt og vektoverføringene blir ubalansert». Peter har innsett at tilgang til pusten har gitt ham bedre koordinasjon. Takket være kontakt med kropp og pust kollapser han ikke lenger når han trener. Marianne: «Jeg står skjevt med overkroppen». Hennes innenfra/førsteperson-perspektiv igangsetter en bevegelsesbevisstgjørende prosess. Studentene utforsker nye bevegelsesmuligheter og strategier og lærer av disse.

Pedagogens perspektiv:

Et sentralt funn i dette prosjektet er hvordan studentenes bevisstgjøringsprosess, deres forståelsesprosess av kroppen i bevegelse, følger den hermeneutiske sirkelen: Studentene veksler mellom å oppleve kroppen i deler og som helhet. På den måten at de starter med å sanse hele kroppen, og så fokusere på informasjon fra en enkelt del av kroppen, for så å sanse hele kroppen som en «ny «helhet», altså integrering av delerfaringen i helheten. For hver gang de kommer tilbake til en «ny helhet» er noe nytt

innlemmet i deres bevegelseskunnen. I takt med at arbeidet skrider frem, kan mange delerfaringer knyttes sammen til en helhet, som blir en bevisstgjørende innsikt.

I didaktisk henseende ser KA som metode ut til å lykkes i en undervisning der kroppen anvendes som en kunnskapsressurs. Funnene viser at læringsaktivitetene i KA fungerer for å bevisstgjøre studentene om hvordan deres spenningsmønstre viser seg og oppleves i kroppen og hvordan de balanserer kroppen når de står (ben-balansering). Alle studentene tilegner seg kunnskap om dette gjennom studieåret, men hvordan de integrerer denne kunnskapen inn i det dansefaglige arbeidet, er meget forskjellig fra student til student. Dette fordi kunnskapen er personlig. Bevisstgjøringen er mulig fordi studentene henvender seg til den eksistensielle sansende kroppen. Den instrumentelle kroppen kan ikke frembringe kroppslig kunnskap fra et førsteperson-perspektiv.

I dette kapittelet er Sam og Marianne eksempler på hvordan endring settes i gang som følge av bevisstgjørende prosesser. I neste kapittel vil jeg derfor belyse hvordan transformative prosesser på grunnlag av bevisstgjørende informasjon, kan fremtre i undervisningen.

Undervisningsprosessen og studentens læring: Bevegelsesbevisstgjøring

Etter analysen av mitt materiale i dette kapittelet vil jeg sammenfatte undervisningen og studentenes læringsutbytte i et didaktisk fokus: *bevegelsesbevisstgjøring.*

I tråd med det didaktiske arbeidet beskriver studentene at de er på vei inn i kroppen. De sanser og utforsker sin egen kropp i bevegelse, men det skjer noe mer enn dette. I sitt arbeid tilegner studentene seg informasjonen som igangsetter en bevisstgjøringsprosess. Undervisning av KA gir studentene mulighet til å utvikle ny bevegelseskunnen ut fra de bevisstgjørende prosessene de er involvert i. I første læringsfase handler undervisningen først og fremt om å etablere en årvåken tilstedeværelse når studentene ligger stille. Dette for at studentene skal bringe med seg årvåken tilstedeværelse inn i det påfølgende bevegelsesarbeid. Etablering av årvåken tilstedeværelse i læringsfase 1 støtter og muliggjør bevegelsesbevisstgjøring i læringsfase 2.

12. Eksperimentere og prøve ut bevegelser og emosjoner

Første del av kapittelet handler om undervisningen i bolk 3, 7 leksjoner vinter 2014. Undervisningen i bolk 3 legger til rette for endringsprosesser. Jeg tar i bruk tegnelogg for å fordype relasjonen mellom kropp, bevegelse og emosjoner. Målet med undervisningen er integrering av bevegelse og emosjoner. Likevel pågår eksperimentering og endring av bevegelsesvaner noen ganger separat fra utforskning av emosjonelt material.

I andre del av kapittelet presenterer jeg to eksempler med vekt på endring av bevegelsesmønstre ved hjelp av *awareness.* Tema er hvordan eksperimentering med og utprøving av bevegelser kan lede til endringer.

12.1. Undervisningsbolk 3.

I undervisningsbolk 3 med fokus på eksperimentering og utprøving ut bevegelser og emosjoner kommer vi et godt stykke ut i det prosessuelle arbeidet. I dette kapittelet vil jeg derfor beskrive et viktig vendepunkt i undervisningen under en leksjon i bolk 3, som førte til bevisstgjøring og endring i studentene. Leksjonen kan sees som et gjennombrudd eller en affektiv forløsning av den tidligere undervisningen for studentene. Vendepunktet synliggjør noen av de transformative aspektene ved undervisningen i arbeid med emosjoner og bevegelse. For å stimulere til affektivitet tar jeg i bruk tegnearbeid. Dette presenterer jeg i senere avsnitt, og reflekterer over bruken av tegning som verktøy for å bevisstgjøre emosjoner.

Bevegelseseksperimentering fortsetter inn i den tredje bolken. Vi utforsker ulike «bevegelsesproblem», og nye bevegelsesvalg og emosjonelle uttrykk. Læringsmålet for denne bolken er å åpne opp for nye valg og endringsstrategier. Siste del av bolk 3 glir over i bolk 4. Begge bolkene gi tid til bevegelseskreativitet og utforskning i en dansekunstnerisk kontekst.

Undervisningen i bolk 3 er lagt opp med den samme grunnstruktur for KA-øvelsene som i bolk 1 og 2. Vi gjentar fokuset på nakke, rygg og armer for andre gang, noe som gir mulighet til fordypet forståelse. I rene danse- og bevegelsesøvelser, i siste arbeidssekvens

på leksjonene, kan studentene begynne å prøve ut nye bevegelsesvalg på grunnlag av sine oppdagelser i bolk 1 og 2. Frigjøring av gamle mønstre og spenninger (ballarbeidet kapittel 3 og 4) åpner for nye bevegelsesmuligheter.

I improvisasjonsøvelser får studentene utforske hvordan de kan uttrykke emosjoner gjennom bevegelse. Her stiller jeg meg lyttende og spørrende til mine arbeidsmetoder. Spesielt i denne bolken er min oppgave som pedagog å praktisere ikke-bedømmelse, slik at studentene kan våge å møte det fysiske og psykiske materiale som trer frem. Gi trygghet slik at de kan være seg selv, og samtidig danse. Studentene er vel innkjørt i arbeidsritualet, slik at vi kan gi tid og rom for arbeid med tegning i tillegg til danseimprovisasjonen. Jeg kombinerer bevisst danseimprovisasjon og loggføring via tegning i alle klassene i løpet av denne bolken, slik at studentene får to ulike uttrykksformer å kanalisere sine emosjoner igjennom. Tegnearbeidet fungerer både som en del av en intermodal overgangsprosess[17], og som loggføring. Danseimprovisasjon er de ikke helt fremmed for, det er en uttrykksform de allerede har arbeidet med. De er dansere og dermed må de tåle å skulle uttrykke seg i denne formen. Tegnelogg er derimot noe nytt, mange opplever arbeidsformen som befriende og uten krav, i motsetning til hva de ofte kan føle i danseuttrykket.

Jeg ønsker i denne bolken å undersøke hvordan deres emosjoner påvirker deres kropp og dans. Vil de finne mening i arbeidet? Kan de overføre det emosjonelle arbeidet til sitt kunstneriske virke?

12.1.1. Å arbeide prosessorientert med bevegelse og emosjoner

Utdrag fra refleksjonsnotat fra første leksjon i undervisningsbolk 3:

> Jeg synes ofte at mine undervisningsplaner er «tynne», de inneholder ikke noen beskrivende og forklarende substans. Hvorfor er det slik? Mye av undervisningen pågår i det «tause kunnskapsfeltet». Planleggingen fungerer som en skisse, en strukturerende ramme, slik at læringsprosesser kan igangsettes. Prosesser som kan aktivere taus kunnskap gjennom opplevelser kroppen og emosjoner i bevegelsesarbeidet. Jeg setter i gang en prosess og «henger meg på» det som skjer, gjennom å sanse de individuelle studentene og gruppen som helhet. Jeg undersøker: Hva skjer i meg og hva skjer i gruppen som helhet? Denne kroppslige informasjonen skaper grunnlaget for de løpende undervisningsvalgene jeg tar, samtidig trekker jeg inn mine tidligere erfaringer og teoretisk og praktisk fagkunnskap fra KA. Dette danner en base for hvordan undervisningen drives fremover, samt hvordan jeg lar undervisningen bli til mens prosessen pågår.

[17] *Intermodale overganger* brukes når veiledere veksler bevisst mellom ulike estetiske uttrykksformer. Dette for å fremskynde og vitalisere bevisstgjøringsprosessen, samt fordype temaet det arbeides med. (Ødegaard, 2008, s. 69)

Jeg improviserer innenfor en ganske fleksibel ramme, samtidig gjentas arbeidsritualet og læringsaktivitetene.

Den tause sansekunnskapen ligger til grunn for ulike valg jeg tar, som f.eks. endringer i undervisningsopplegget. Jeg kan ikke «over-planlegge», for da ville jeg stenge mulighetene for de levde kroppene til å vise seg. Jeg legger til rette for at studentene kan få oppleve kroppens vekt, pust og tilstedeværelse i kroppen og situasjonen. Når dette etableres, begynner mye informasjon å vise seg. Min kropp sanser denne informasjonen og jeg handler på det som oppstår av informasjon.

Planlegging er ofte en start på en ide. F.eks. ideen for denne leksjon var å ta i bruk en klassisk Authentic Movement-struktur der én danser og en annen ser på. I undervisningssituasjonen i dag gikk jeg videre fra grunn-ideen som var: Oppgave 1. Danse med en partner. Partneren skulle støtte nakken til den som danset. Oppgave 2. Danse en solo med en partner som «vitner»/ser på dansen. På leksjonen så jeg at dette ble to ulike konsept, støtte- og vitne-prinsippet. Jeg ville heller etablere vitneprinsippet og deretter gå dypere inn i emosjonelt arbeid. Derfor endret jeg min undervisningsstrategi til: Oppgave 1. Danse nakken med en medstudent som vitne. Etterpå dele opplevelsene med hverandre. 2. De fikk stå med lukkede øyne og jeg spurte: Hvilke følelser har du i kroppen akkurat nå? Deretter sa alle høyt et ord for følelsen de hadde akkurat i øyeblikket. Etterpå fikk de danse denne følelsen. De skulle ikke «vise hvordan følelse så ut», gjøre pantomime eller gestalte følelsene med eventuelle karikaturer av den. Men kjenne følelsene i kroppen, og deretter begynne å bevege seg med denne opplevelsen i kroppen. En danset og en vitnet. De byttet roller og delte sine opplevelser til slutt. Emosjoner som tema for bolk 3, *prosess i kroppen*, vokste frem under leksjonenes gang med start i kroppsmeditasjonen, som en kombinasjon av hva jeg sanset i gruppen og et tema som lå latent i meg.

Ofte lever jeg med en slags undervisningsplanlegging i kroppen som ikke har så mange ord, opptil flere dager før en klasse. Skal jeg ha et helge- eller ukekurs, kan jeg gå lenge med det i kroppen. Jeg vet hvilken retning undervisningen skal ta, men jeg må ankomme stedet, føle inn studentene og ta kontakt med min «kropp- og bevegelseskunnen». Da oppstår en syntese av min undervisningsskisse og hva som ligger i min kropp og i studentene. Når jeg er i min kropp i situasjonen, «kommer» undervisningen frem fra kroppen, det er sansing av kroppen som viser vei. Selvfølgelig vil jeg også ha med meg informasjon fra mange år med tidligere undervisning, analyser og vurderinger av dette, samt teoristudier. Samtidig har det overrasket meg hvor mye som vokser ut av situasjonen med å hvile i et årvåkent nærvær i meg selv og studentene.

Uansett hvor mye jeg planlegger, kan det aldri erstatte at jeg må være våken i situasjonen «være-i » nakken, for å formidle denne type kunnskap. Min kompetanse er en blanding av å ha «vært til stede» i min nakke, min kropp, mange ganger over 20-30 år, samt studier av anatomi, observasjon og opplevelse av andre nakker i bevegelse. Jeg har trent opp en evne til å føle, sanse, «se», og «lese» nakker. En intersubjektiv sensitivitet. Som pedagog «ser» jeg studentene gjennom min kinestetiske sans, gjenkjennelse, sansing av emosjoner som pågår i nakken og det visuelle, det helt synlige i bevegelsen som pågår i nakken. Det er en form for «helhetlig syn». Dette å undervise fra nakken, å skulle «være - i» nakken i en klasse der undervisning av nakken skal pågå, det er det umulig å forberede. Det må skje i situasjonen. Dette er heller ikke noe pedagogen tenker på i situasjonen. Pedagogen har denne kunnskapen i seg helt kroppslig. Det er umulig å undervise en praktisk klasse med en relasjonell empatisk didaktikk uten at den eksistensielle kroppens nærvær er inkludert, som betyr at pedagogen eier denne væren og kontakt med kroppen selv. Uten pedagogens og studentens forankring i sine subjektive kropper vil opplevelsesfeltet ikke eksistere. Studenten kommer i kontakt med den subjektive kroppen via pedagogen, som viser vei gjennom å være i sin kropp, og samtidig gi verbal veiledning. På denne måten blir studentene invitert til å gjenerobre sin levde kropp. En stum kropp vil sjelden inspirere eller vekke en annen kropp til å erkjenne det liv som eksisterer i den.

Utelukker man denne dimensjonen, forlater pedagogen denne kunnskapsresursen, og undervisningen vil gå over til å utveksle «*bevegelsesprodukter*» som skal innlæres. Eller fokus ligger på «action» og «gjøren» uten kontakt med kroppen. Med undervisning av «produkter» er det lettere å være veldig nøye og konkret med innholdet pedagogen strukturerer i planleggingen. Det studenten opplever i sin kropp, er i dette tilfelle ikke kilden til hvordan pedagogen videreutvikler

> sin undervisning, og hva studenten skal bygge sin kunnskap på. Undervisningen har ikke som mål at studenten selv utvikler sin kunnen på grunnlag av sine subjektive prosesser med kroppen. Det er lettere å konkretisere undervisningen når kroppen er et objekt enn når kroppen er et subjekt og materialet i undervisningen omhandler en eksistensiell og levende prosess som pågår i en stadig foranderlig kropp. I oppdagende læring med inkludering av et eksistensielt perspektiv vil pedagogen planlegge en prosess, men kan ikke planlegge hva som skjer i prosessen. Det som oppstår i prosessen, må pedagogen håndtere med en viss evne til improvisasjon bygget på tidligere erfaringer og tilstedeværelse i situasjonen. I og med at studenten er i en selvregulerende læringsprosess, kan ikke undervisningen være planlagt i detalj; studentens oppdagelser er med på å styre undervisningen.

I dette refleksjonsnotatet fra undervisningen i *prosess i kroppen*-bolken, nevner jeg at temaet emosjoner og uttrykk er noe som vokser frem i første del av undervisningsbolken, og hvordan tegning som logg og uttrykk gir meg som pedagog mulighet for å være i dialog med studentenes emosjonelle utvikling. Som pedagog er også jeg i prosess med min «fenomenale kropp», jeg arbeider «i og gjennom tilblivelser». Gjennom å leve min undervisningsretning vil jeg også «være-i» forandringsprosesser, jeg er *in the mind of transformation.*

Bevegelsesarbeidet er lagt opp på en slik måte at det fremmer utforsking av emosjoner i kroppen. For å få i gang konkrete emosjonelle prosesser får studentene tegne kroppen, opplevelser de har når de danset, emosjonelle tilstander og fri tegning der de bare tegner det de vil. Vi tegner en tegning ved start av klassen eller ved start av en øvelse. En her-og-nå tegning ut fra hvordan de opplever kroppen akkurat i øyeblikket. Videre får de ulike oppgaver som kan være langsomme bevegelser, ballarbeid eller ulike danseimprovisasjonsøvelser, med fokus på emosjonelle prosesser. Etter endt bevegelsesprosess får de tegne en ny tegning. Mot slutten av arbeidet deler studentene med hverandre hva de ser og opplever i egne og andres tegninger. De får reflektere over «før» og «etter». Hva har de opplevd? Hva har forandret seg? osv.

Jeg introduserer en Authentic Movement-struktur, som kort går ut på at en person danser mens en annen ser på. Etter arbeidet deler den som har danset hvordan han/hun opplevde å danse, den andre deler hva hun/han så. Dette er en teknikk som utvikler «bevegeren» og «bevitneren», og på sikt utvikler bevegeren til «å bevitne» – bli mer bevisst seg selv og andre under dansearbeidet. Denne arbeidsformen vil jeg bruke sammen med tegning. F.eks. arbeider studentene vekslende mellom danseimprovisasjon og tegnearbeid, og for hvert utviklingssteg deler de hva de er og opplever. Noen ganger får de også «danse» hverandres tegninger. En student tegner en tegning som speiler hans/hennes prosess, en annen medstudent får god tid til å se på tegningen og senere

danse opplevelsen av den andres tegning. Dette blir ofte både en stimulans til utvikling av bevegelseskreativitet og til en undersøkelse av relasjonen mellom emosjoner og bevegelse. Noen oppgaver er basert på hvordan de har det i øyeblikket. Ofte bringer øvelsene frem et emosjonelt materiale i studentene. Oppgavene utfordrer dem til å utforske ukjent terreng i deres emosjonelle liv. En oppgave kan være å danse en hemmelighet, eller «hvem er du under masken?» osv. Dette er ulike strategier for å få frem gjemt uttrykkspotensiale i dansestudentene. Noen trenger kontakt med kraft og sinne, andre utforsker sin sårbarhet for å utvide sitt referanserepertoar i dansen.

12.1.2. Et vendepunkt i undervisningsprosessen

Et stykke ut i undervisningsbolk 3, *eksperimentere og prøve ut bevegelser og emosjoner*, har jeg en leksjon man kan beskrive som et «gjennombrudd», et «vendepunkt», en «forløsning». En leksjon der en lengre prosess får ta form og komme til uttrykk.
Kort utdrag av planlegging av leksjon i prosessbolken:

Planlagt undervisning med tidsplan, januar 2014:

1. Her-og-nå, danse: la kroppen strekke seg selv, tegne opplevelsen, 30 min
2. Veien-inn, kroppsmeditasjon og langsomme bevegelser, 20-30 min
3. Prosess, ballarbeid med skuldrene, 30-40 min
4. Veien-ut, massasje i par, tegne, 30 min

Totalt 120 min

Jeg velger å bryte den vante rytmen vi ellers har arbeidet med. På denne leksjonen ønsker jeg å gi rom for integrering av ukens arbeid og kroppslige utfordringer, derfor velger jeg å starte med en bevegelsesoppgave, ikke den tradisjonelle kroppsmeditasjon. Oppgaven er en variant av «Å la kroppen strekke seg selv». En klassisk KA-øvelse, der man følger kroppens impulser til å strekke seg:

«La kroppen danse det den trenger»: I denne oppgaven kan studentene velge om de ville begynne øvelsen liggende på gulvet, sittende eller stående. Fra dette utgangspunktet skal de begynne å kjenne etter hvilke behov og impulser de har i kroppen. De får følge bevegelsesimpulsene som oppstår. Dette så sakte som mulig for å få tid til å sanse og føle

kroppens behov; videre kan de øke tempo om de ønsker det. Studentene blir invitert til å følge hva kroppen vil og trenger for å restituere seg.

Dette er en annen vei inn i kroppen enn å ligge ned og sanse kroppen når den ligger i ro. Å lytte til kroppen i bevegelse krever en fintfølende modus, du må lytte til alle subtile forandringer i kroppen.

Neste planlagte oppgave er:

> Kan du «vikle ut kroppen». Frigjør spenninger i muskulaturen, mens du beveger deg sakte. Ved hjelp av pusten så gi etter for spenninger i kroppen. Beveg deg mykt med så lite spenning som mulig. Som om kroppen din er et sammenkrøllet håndkle som kan brettes ut. Hvordan ser det ut om ditt indre får vise seg, gjennom at kroppen vikler seg ut, *let the body unfold through movement.*

Arbeidsspørsmål til en slik oppgaven kan være: Kan du hvile, mens du beveger deg? La ukens arbeide falle på plass i kroppen? Bevege deg slik at all informasjon i kroppen kan få mulighet til å integreres, finne hjem? Hvordan kan de ulike lagene i kroppen få komme hjem? Kan du frigjøre muskelspenninger mens du danser? «*Be in doing*»?.

Dette er en oppgave for dem som har praktisert arbeidet en stund, en gruppe studenter jeg kjenner og har en relasjon med. Oppgaven kunne for eksempel ikke blitt gitt til studentene i begynnelsen av høsten. Da hadde de ikke arbeidet med sansing av kroppen i bevegelse, som er grunnleggende for å få tilgang til egne autentiske bevegelsesimpulser. Følelser pågår i kroppen. Studentene trenger å få tilgang til kroppen for å komme i kontakt med sine emosjoner. Samtidig må det være tillit mellom meg og gruppen. Av erfaring vet jeg at når studenter deler sårbart materiale for raskt, uten etablert tillit, leder det ikke alltid til forandring og erkjennelse. Der det er opparbeidet en grunnleggende tillitt og tilknytning til pedagogen over tid, er det større rom for forandringer. Endringsprosesser krever tillit, trygghet og erfart «støtte i kroppen». Først da vil studentene ta nye skritt og våge å åpne seg (Johnsen 1995, Levin, 1997).

Leksjonen tar en helt ny vending etter første øvelse i åpningsdelen. Her følger utdrag fra mitt refleksjonsnotat etter observasjon av denne planlagte leksjonen.

Utdrag fra mine observasjonsnotater av vendepunkts-leksjonen:

> Her-og-nå /Veien-inn:
> danset i ca. 20-30 minutter. Etter dansen fikk de tegne sin opplevelse av kroppen og sine følelser i kroppen. Jeg opplevde at gruppen gikk dypt inn i seg selv. Studentene ga seg tid til å hvile i prosessen «innover». Nå har studentene arbeidet med meg et halvt år, og har opparbeidet en form for kompetanse slik at de vet hvordan de skal gi tid til seg selv, for å være i kroppen. Dette er ikke en selvsagt kunnskap.

Eksperimentere og prøve ut bevegelser og emosjoner

Mange hadde små bevegelser, dette fordi de praktiserte «lytting til kroppen», de var på søken etter autentiske bevegelsesimpulser. Fornemmet også i rommet en nytelse av å være i kroppen, inkludert alle de følelser som kommer når du åpner deg og tillater en levende sårbarhet. De fikk «være», ingen krav om prestasjon eller om gjøre noe «bra». Enkel tid for å være i ro og føle seg selv.

Prosess:
Jeg satt og kjente at de alle var vendt innover i seg selv. Alle satt og tegnet vendt bort fra gruppen. Min intuisjon sa meg at tiden var inne for å konfrontere dem litt. Om jeg der hadde fortsatt min plan med kroppsmeditasjon, langsomme bevegelser og ballarbeid, hadde det blitt for mye introvert arbeid. For å få i gang en bevisstgjørende prosess gjennom bevegelse og uttrykk trengtes kanskje noe annet? Noen av deres opplevelser fra et intro-perspektiv trengte et lite «push» for å fremtre.
Jeg bestemte meg for å samle gruppen i en ring, og ba alle studentene om å ta med seg bildene de hadde tegnet. Alle skulle legge tegningen ned mot gulvet. En og en fikk de holde opp tegningen for gruppen og fortelle hva bildet handlet om og hva som pågikk i dem. Studentene fikk dele først, så ga jeg litt feedback og til slutt henvendte jeg meg til gruppen og spurte: «Kjenner dere igjen dette i henne/han, eller hva ser dere?». Dette for at studentene først selv skulle få uttrykke sin opplevelser uten påvirkning fra de andre. Videre fikk de som ønsket feedback og støtte av meg og gruppen.
Gruppen hadde et stort behov for å dele. Vi diskuterte et meget ladet tema for dem: «Hvordan være danser og håndtere høyt press og smerte i kroppen?». Det rørte både studentene og meg dypt. Vi var nært noe eksistensielt i livet til en danser. Smerte, kunsten, hverdagen og disiplinen som kreves. Et sentralt tema: «Du kan ikke danse når kroppen er skadet. Du lever av at kroppen skal være beredt, i topp kondisjon, topp form, levere bevegelser på høyt teknisk nivå, med krav til daglig utvikling, du skal uttrykke dine følelser med kroppen osv.»
Flere gråt, og de var empatiske og ga hverandre omsorg, det ble luftet frustrasjon, fortvilelse, glede, smerte, skader, uvisshet m.m. Jeg lot denne prosessen få ta sin tid, det var tydelig et behov i gruppen. Noen sa: «Nå føler jeg meg så trygg etter at vi har snakket om dette». Ut fra min erfaring har jeg sett at med mye smerte og stress vil kroppene kjempe for overlevelse, en kamp som kan komme til uttrykk eller ligge latent i kroppen som redsel, sinne, stort behov for kontroll, rastløshet og uro, nedstemthet, depresjon m.m.
Jeg delte med gruppen at trygghet og tillit er noe av det viktigste for å berede veien for læring gjennom endringsprosesser. Kroppen våger ikke å forandre seg på et eksistensielt plan om den ikke har erfart støtte og trygghet først. Kroppen må ha noen gode referanser før den går for en «ny løsning» (Levin, 1997).

Veien-ut/ Lukke:
Alle fikk stå i en sirkel og se på hverandre i stillhet, gi respekt og anerkjennelse til hver medstudents opplevelse.

Dette vendepunktet representerte en forløsning. Min erfaring sier meg at dette ofte skjer i prosessfasen. Ofte har studentene holdt tilbake følelser, kroppene har holdt på muskelspenninger, og de har befunnet seg over lengre tid i en ubevisst motstand mot forandring. Mange bærer på spenninger og følelser inntil gruppen og læringssituasjonen er trygg nok til at de «viser seg». Studentene har trengt tid for kroppslig og mentalt å forberede seg på forandringer. Undertiden har det samlet seg opp en spenning i gruppen, et oppdemmet trykk som ligger og lurer. Å være pedagog og «holde» spenningen kan være utfordrende. Når forløsningen kommer, slipper spenningene, og emosjoner kommer til uttrykk. Et nytt rom åpner seg i undervisningen, og ofte en ny mottagelighet.

Eksperimentere og prøve ut bevegelser og emosjoner

Dette vendepunktet krever at pedagogen og studentene våger å stå i en viss sårbarhet for å få tilgang til den eksistensielle kroppen. Alle studentene i denne leksjonen våget å vise seg litt hudløse for hverandre. Jeg bruker å si til studentene at de må våge å være små for å bli store, på samme måte må de våge å være sårbare og levende for å genuint eie en integrert og elastisk styrke. Dette med støtte i ordtaket: «*Stiff is weak, soft is strong*».

12.1.3. Tegnearbeid fra «vendepunktsleksjonen»

Her vil jeg presentere noen bilder fra «vendepunktsleksjonen» og beskrive hva studentene selv deler og hvordan jeg leser og observerer deres situasjon.

Marianne:

Bilde: En svart stor krussedull med kantete streker, og en oransje kontrast-krussedull til det svarte som hadde samme formspråk.

> Marianne deler: «Jeg har ikke hatt den beste dagen i dag. Har vondt i foten. Det var godt å bare tegne svart med mye energi, få ut «dritten» og følelsene av kroppen. Det hjalp å legge seg ned og føle vekten av kroppen. Når jeg får *grounding* så hjelper det. Hadde vondt i ryggen i går. Hele

> høsten har egentlig ikke gått min vei. Derfor var det utrolig godt å legge seg ned, og spenninger fikk forlate kroppen».

Senere i diskusjonen fortaller Marianne at hun ikke helt forsto hva hun holdt på med når hun tegnet, men nå ser hun at hun ønsket å tømme smerte, få ut oppdemmet energi. Det føles bra.

Camilla:

Bilde: To palmetrær med en latent vulkan i midten.

> **Camilla deler:** «Det skjer så mye, jeg er overveldet. Mye på en gang på skolen og i privatlivet. Jeg er redd for at det er noe som kommer til å bryte ut, at jeg f.eks. blir skadet».

Når jeg spør henne litt om hva det er som er for mye, sier hun at hun ikke helt vet det, og at hun ikke er den typen som kan brette ut seg selv. Når hun prater, er det som en slags «hinne» som trer frem. Hun er litt holdt, som om hun har en litt perfekt hinne omkring seg. Hun er som en litt stiv porselensdukke. Hun er meget vakker, men har også en slags stram hinne. Hun vil nok ikke der og da vise det som ligger bakenfor hinnen, heller ikke mykne. Det kan kanskje bli for farlig. Hun fungerer pga. denne kontrollen. Vil hun ha hinnen, må hun få beholde den, det er henne. Jeg går ikke lenger inn på temaet. Jeg trekker frem at hun hadde plassert to ganske store palmetrær på hver side av vulkanen,

som viser en solid balanse på hver side av vulkanen – det eventuelle utbruddet. Samtalen går litt videre og jeg sier at de to palmetrærne kan gi balanse og støtte det man i Sverige kaller «skynda langsomt». Jobbe jevnt og trutt for ikke å overdrive eller kjøre for hardt ut, så du ikke blir overveldet og evt. skadet. Hvordan kan dere øve dere i å arbeide jevnt – undersøk det. Hva er det for deg? Dette er min feedback til klassen gjennom min veiledning.

Ranvi:

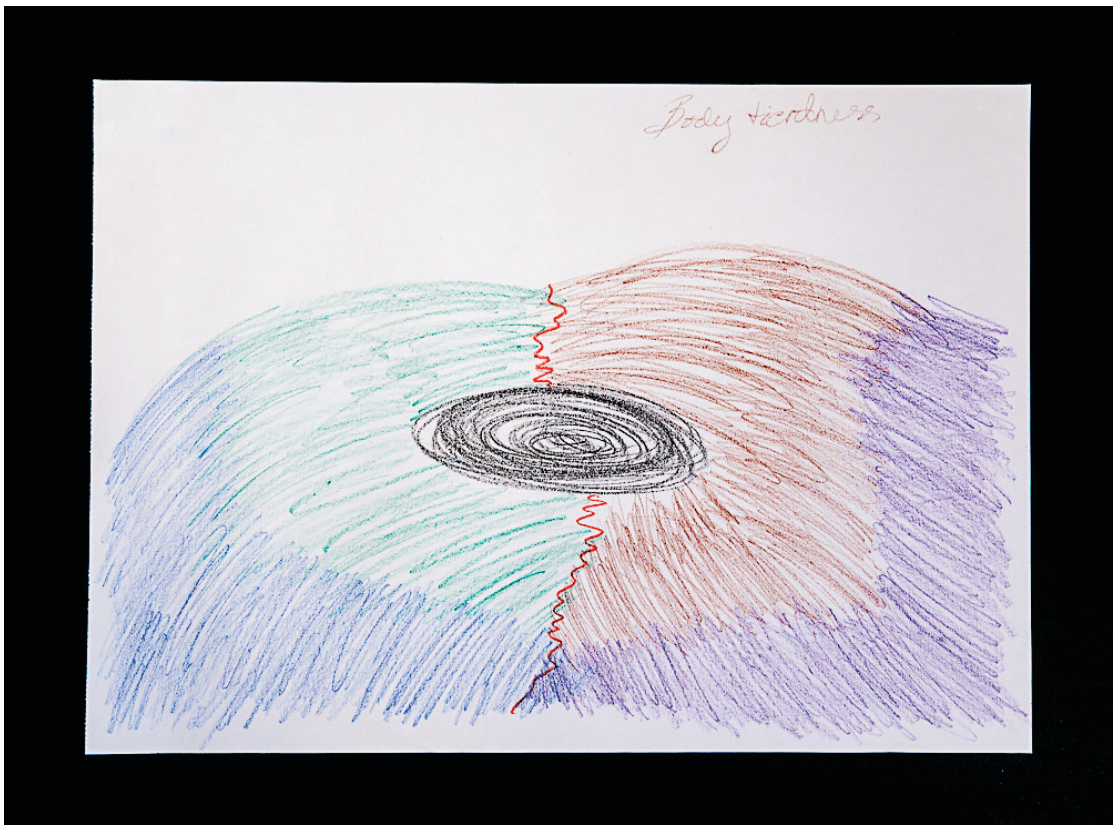
Bilde: To figurer på bildet: En silhuett av en rygg med mye rødt i nedre del av ryggen. Den andre figuren er en slags labyrint, en form med mange deler i.

> **Ranvi deler**: «Det røde i ryggen er smerte, den andre figuren er min redsel og de vanskelige følelsene i ryggen. Hva med min fremtid?»

Hun ikke vet noe om fremtiden angående ryggen. Hun har vært skadet den siste tiden og har tatt røntgenbilde av ryggen og venter på svar. Hun er i en ekstrem situasjon. Kanskje dette er så alvorlig at hun må slutte å danse? Kanskje finnes det behandling? Hun vet ikke. Hun kan eventuelt bli sinket i sin trening og utvikling. Her er det mange ulike utfall,

som hun ennå ikke vet noe om. Hun er veldig nede, men også samlet. Hun snakker mest om å tenke positivt. Ut fra min observasjon er dette noe dansere ofte gjør for ikke å knekke sammen, de har ikke «råd» til å føle. Jeg møter henne på at det også er tid for være litt lei seg og rom for sårbarhet. Hun begynner å bli emosjonell, men jeg ser at det nesten er for stort for henne å komme ut akkurat da. Jeg spør om hun har støtte hjemme, kjæreste eller lignende så hun blir tatt vare på i privatlivet. Senere trøster hun en studievenn, jeg spør om hun har krefter til dette i hennes situasjon. Hun sier det er deilig å glemme seg selv for en stund.

Kari Anne:



Bilde: En liggende oval stein, med en større flytende blå, grønn, gul sirkel rundt.

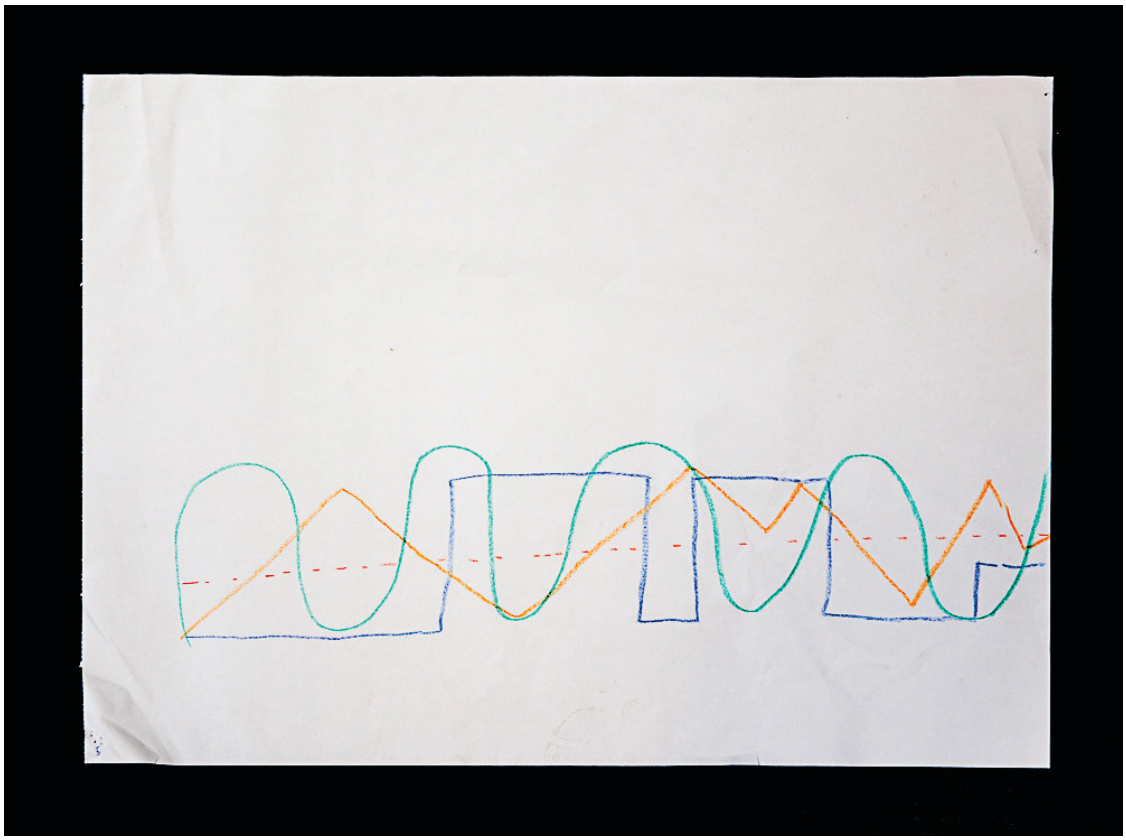
> Kari Anne deler: «Jeg er sliten. Jeg er steinen, men jeg går inn i en manettilstand når jeg er overveldet. Det er mye. Steinen er *grounding*».

Jeg opplever Kari Anne som en veldig emosjonell danser, hun har mye følelser og er nok overveldet av sine egne følelser til tider. Stress setter seg lett i kroppen hennes. Hun søker etter *grounding,* en solid substans i seg selv. Hun flyter lett ut og går i oppløsning. Trener hardt for å samle seg, fysisk og psykisk. Drives mellom ytterpunktene hard trening/skru

av kroppen og føle/kjenne - flyte ut i manettilstand uten grenser og substans. Hun er redd for å forsvinne i manet-tilstanden. Da er det bedre med kontroll og ikke føle kaoset i følelsene.

På slutten av studieåret utbalanserer hun disse to kontrastene. For å balansere disse ytterpunktene må hun våge å kjenne på begge, dette er utfordrende for henne. I takt med *grounding*-arbeid, bevisstgjøring og frigjøring av spenninger, utvikler hun etter hvert en positiv kontroll over disse to kontrastene i seg selv.

Olav:



Bilde: To kurver som går i hverandre.

> **Olav deler:** «Hva er dette» sa han selv først, «En læringskurve?» Kurvene viser noe universelt mener han, hvordan alt går opp og ned, trening, livet venner, alt går opp og ned. Lei seg – lykkelig, opp og ned. «Jeg følger med disse bølgene, og aksepterer dem. En stund liker jeg én type musikk, så er det over og jeg går over til noe annet.»

Jeg sier tilbake at dette er hans styrke, han har kapasiteten til å ta ting lett på en positiv måte. Han aksepterer bølgene og følger dem. En fin ting å ha med seg i dansekarrieren.

Kari:

Bilde: Noen små adskilte former/tegn. Formene har forskjellige farger og er nesten abstrakte, foruten noen lukkede øyne.

> **Kari deler:** «Jeg vet ikke hva det betyr. Jeg vet ingenting.»

Jeg husker ikke helt detaljene i begynnelsen på samtalen. Jeg sier etter en stund: «Du er veldig dyktig til å levere hva andre vil ha av deg. Når du nå skal tegne noe fra deg selv er det kanskje vanskelig. Du får ikke instrukser om hva du skal gjøre. Du får gjøre hva du vil, hva du føler. Er det nytt for deg å finne ut hva du føler, og hvem du er?»

Tegningen gir inntrykk av å være fragmentert, ikke ha form eller tyngde. Hun har mye prestasjonsangst, og bruker mye energi på å være «perfekt». Hun begynner å gråte. Dette har skjedd tidligere når noe har berørt henne. Hun føler ofte at hun ikke er bra nok. Hun vil helst gi hva hun tror andre vil ha av henne, være den perfekte danseren.

Emil:

Bilde: En oval organisk form delt i fem fargelagte biter.

> Emil deler: «Føles som om noen brikker har falt på plass. Jeg tar imot livet og setter mer pris på andre. Jeg er inne hos meg selv og kan glede meg over små ting.»

Jeg kommenterer at han ser mer samlet ut i dag, mer inni seg selv, sterkere. Klassen gir feedback at han virker gladere. Dette er interessant. Emil har lenge delt at arbeidet er kjedelig og meningsløst. Han har virket urolig og deprimert. Jeg har inntrykk av at dette har pågått i livet generelt, ikke bare i KA-arbeidet. Nå er han på et nytt sted, mer våken og i seg selv. Han har også farget håret.

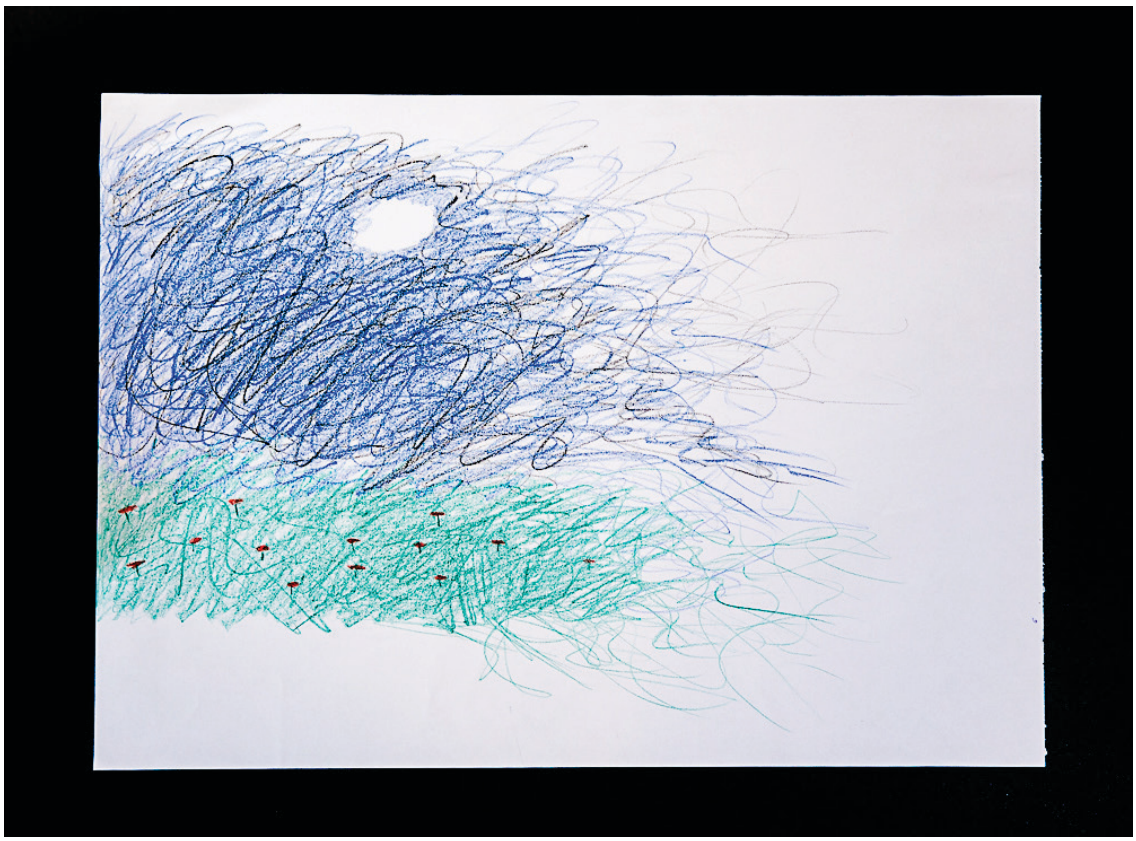
Anna:

Bilde: En kropp tegnet med svart stift. Svarte lår. En liten kropp på et stort papir.

> **Anna deler:** «Opplever meg selv som lite mottagelig. Jeg er litt forvirret. Jeg har vondt i hodet, har en hjelm over hodet. Lårene er tunge. Jeg har tegnet meg selv liggende på gulvet med vondt hode og tunge lår.»

Senere når vi diskuterer, er hun aktiv og stiller spørsmål til en klassisk dansers hverdag med mye smerter. Hun sier: «Skal det være slik? Skal vi godta dette? Vi kan jo ikke dyrke og tømme alt vi har i oss hele tiden, da hadde vi ikke klart å danse, samtidig må vi jo få det ut av og til. Vi må jo også lære oss å fokusere på det positive?»

Lena:



Bilde: Myke grønne og blå farger i diffuse/tynne overganger. Venstre side er fylt av farger som flyter i bølger ut mot høyre side av arket som er tomt. Myke fargetråder strekker seg ut i intet. Overgangen er flytende mellom sidene. Bildet har en følsomhet i seg.

Lena deler: «Jeg hadde en opplevelse av at det var kveldstid når jeg tegnet. Musikken, ballader av Miles Davis, fredag siste time og skumringsstunden ga meg denne følelsen. Jeg opplevde *endlessness*, dager som fortsetter uten stopp.»

Jeg og klassen gir feedback at vi kan se mye av hennes vesen i bildet. Bildet viser mye av den bevegelseskvalitet som kjennetegner henne, myk, følsom og lyrisk. Vi er enige om at vi kan se hennes danse- og bevegelseskvalitet i bildet.

Rikke:

Bilde: En slags lilla rosa *smily.* Et smileansikt som dekker hele arket. To runde øyne og en smilemunn. En glad *marshmallow.*

> **Rikke deler:** «Jeg startet med stive legger når jeg danset. Under dansen slappet jeg av. Leggene mine ville ha oppmerksomhet. Når jeg danset, så jeg hele tiden en sukkerspinn-maskin. Jeg prøvde å tegne sukkerspinnet. Etter dansen og tegneoppgaven ble musklene mine mykere, og jeg er gladere.»

Jeg gir feedback: Når musklene er harde og stive har det samlet seg melkesyre, det dannes små krystaller i musklene. Når vi slipper på spenninger og melkesyren brytes ned, oppløses disse krystallene. Sukkerspinnmaskinen er en fin metafor. Når du slipper sukkeret ned i maskinen består sukkeret av masse små krystaller. Under prosessen oppløses krystallene og blir til et tynt «vev av bomull». Så kanskje ditt smileansikt har noe å gjøre med opplevelsen av at spenningene løste seg opp, og et velvære trådte frem?

Når jeg speiler eller kommer med en tolkning til studenten, sjekker jeg ofte med dem og spør: Treffer det jeg sier nå? Er det slik? Opplever du det sånn osv. Jeg ber også studentene om å korrigere dersom jeg sier noe som ikke er presist eller ikke fanger det de går igjennom. Gjennom dialogen utvikles begge parter, og vinner kunnskap om det

som er blitt undersøkt. Studenten forteller noe pedagogen mener å se eller spør om, slik at det som er avdekket, kan bli tydeligere. Begge parter leter og søker sammen mot noe som treffer studenten og gir mening.

Utdrag fra refleksjonsnotat etter leksjonen:

> Alle fikk dele, og alle fikk se de andre. Medmenneskelighet og forståelse oppsto. De fikk tid til å utfolde seg, og opplevelsene fra dansen ble synliggjort i tegningene. Studentene fikk diskutert og utvekslet erfaringer med hvordan håndtere smerte og sterke følelser m.m. i dansehverdagen. Jeg tror denne klassen var en lærerik stund for dem. Deres kropp er deres instrument, samtidig lever de i denne kroppen. De er hele tiden i sirkulariteten, kroppen som objekt og subjekt. De må forholde seg til denne levde kropp, full av følelser og kroppslige fornemmelser, samtidig pågår en form for dressur/forming der kroppen er et objekt. Kontrasten er både en tilgang, men også kanskje en konflikt? Å legge for mye vekt på følelser bringer ikke dansestudentene fremover i arbeidet med danseteknikken. Men jobber de for hardt imot kroppen, slår den tilbake, med fragmentering og dissosiasjon. Dette kan hindre dansen. Muligheten til å bevege seg helhetlig fremover i rommet svekkes. Arbeider de med inkludering av sansematerialet og det emosjonelle de opplever i kroppen, kan arbeide flyte fremover, og det er «en helhet» som beveger seg fremover.

Studenten Marianne fra andre klasse deler fra denne prosessen senere i semesteret:

> **Marianne:** Jeg syns det var veldig fint når vi bare satte oss i en ring, og kunne fortelle litt om hva som skjedde med oss. Så vi bare fikk delt litt. Jeg syns det var veldig deilig og bra for klassemiljøet vårt, at vi på en måte har lært å stole såpass mye på hverandre. Ja, at du på en måte fikk oss til å bli så åpne, det syns jeg var veldig bra.
> **Intervjuer**: Du tenkte på den ene gangen da vi bare snakket sammen, etter tegnearbeidet?
> M: Ja.
> I: Vi kom hverandre alle litt nær den dagen.

12.1.4. Tegnearbeid som didaktisk redskap i forandringsprosesser

I prosjektet brukes tegnearbeid både som en læringsaktivitet for prosessarbeidet, og samtidig som et verktøy for en ikke-verbal loggføring. I avsnitt 12.1.3. presenterte jeg hvordan studentene uttrykker sine opplevelser av egen dans i bilder. Bildene speiler hvordan de opplever sin dans, kropp, sine forestillinger, tanker og følelser. Når deres forestillinger og opplevelser blir uttrykt, blir bevegelsene transformert i *det affektive selvet*. Dette kan også manifestere seg gjennom forandringer i kroppen og bevegelsesuttrykket. Studentene og jeg erfarer noe om oss selv og hverandre ved å være affektivt beveget. Studentene inviteres til å gi form til det følelsene bærer i seg, gjennom å danse og tegne. Det konkrete uttrykket, i denne leksjonen bildet, blir et vitnesbyrd som studentene kan dele med andre medstudenter og pedagog. Vi kan kalle det et *affektivt livsdokument*. Dette dokumentet gir mulighet for refleksjon og nye lag av erkjennelse. Vi får innsyn i en annen sanselig dimensjon enn den kroppslige. Bildene griper tilstander og

emosjoner vi ikke kan nå om vi bare deler opplevelsene fra dansen verbalt. I møtet med bildene kan noe nytt bryte frem og erkjennes.

Affekt handler om kommunikasjon, og formidles gjennom stemme, kroppsspråk, uttrykk, tegn og symboler. Affekten kommer før det narrative selvet i menneskets utvikling, den gir oss en umiddelbar opplevelse av den andre. Den er subjektiv og gir mening til det mellommenneskelige samspillet. Man kan si *affektiv inntoning* er til stede i all menneskelig interaksjon. Når mennesker kommuniserer, deler de et felles fokus gjennom oppmerksomhet, følelser og intensjon/mening. Affektiv inntoning er en form for ikke-verbal, følelsesmessig kommunikasjon (Askland & Sataøen, 2009, s. 131).

Hva kommer til syne i bildene? Hva oppstår i møtet med bildet? På denne leksjonen opplever jeg at studentene gjennom å tegne opplevelsen av sin dans får se noe av sitt affektive selv. Jeg bruker en intermodal overgang, hvilket vil si at jeg bevisst bruker en overgang mellom to estetiske uttrykk. Dette for å fremskynde, intensivere, utdype og vitalisere prosessen, samt utvide meningen i temaet. Samtidig skjerper det sinnene å bevege seg mellom uttrykk som domineres av ulike sanser. Ifølge Gendlin (1994) kan overganger mellom ulike modaliteter gi en kontakt med *the felt sense*, «den følte fornemmelsen». Forbindelsen mellom bevegelse, bilde og ord kan lede oss nærmere kjernen i oss selv (Ødegård, 2008, s. 69-70).

For Ranvi er det for stort å føle og gripe helheten i hennes situasjon, men hun kan konfrontere den i billedform. Rikke føler glede over å gi slipp på spenninger i leggene og gir form til hvordan hun opplever dette. Kari er kanskje ulykkelig for hun fornemmer å være fragmentert gjennom hva hun har tegnet. Alle kommer et skritt videre i sin bevisstgjøringsprosess gjennom å møte seg selv i bildet.

Bildet har et endringspotensiale hvor vår skapende fantasi søker nye løsninger og forandringer. Flere studenter gir bevisst og ubevisst form til løsninger, avklaringer og strategier i tegningene. Olav gir form til en aksepterende arbeidsrytme som passer ham for å håndtere sin situasjon. Emil tegner en oval hel form og sier: «Føles som om noen brikker har falt på plass». Camilla avdekker en form som peker mot balanse. Holder hun seg i balanse, blir hun kanskje ikke skadet og overveldet av treningen.

Noen studenter uttrykker at tegnearbeidet har gitt et bedre klassemiljø. De våger å være mer åpne og begynner å stole mer på hverandre.

Ut fra denne prosessen ser jeg at tegnearbeidet også fungerer som et loggarbeid for studentene. Tegningene fungerer som viktig informasjon og datakilde fordi vi/jeg får tilgang til og kan gripe affektive og kroppslige informasjon fra det pre-refleksive feltet, som ikke kommer frem gjennom verbal kommunikasjon. Under intervjuene på slutten av året er alle tegningene fra arbeidsprosessen med. Sammen ser vi på bildene de har tegnet. Dette er et supplement til studentenes refleksjon. Flere av studentene sier: «Å ja, det var slik jeg følte på den tiden». Bare ved et kort blikk på tegningen erindrer de hvordan kroppen og tilstanden deres var tidligere i læreprosessen. Bildene er en affektiv sanselig lenke til opplevelsesdimensjonen de har vært igjennom. På samme måte som intervjuprosessen har tegnearbeidet flere funksjoner. Arbeidet er en læringsprosess for studentene, et didaktisk verktøy for meg som pedagog og datagenerering for meg som forsker.

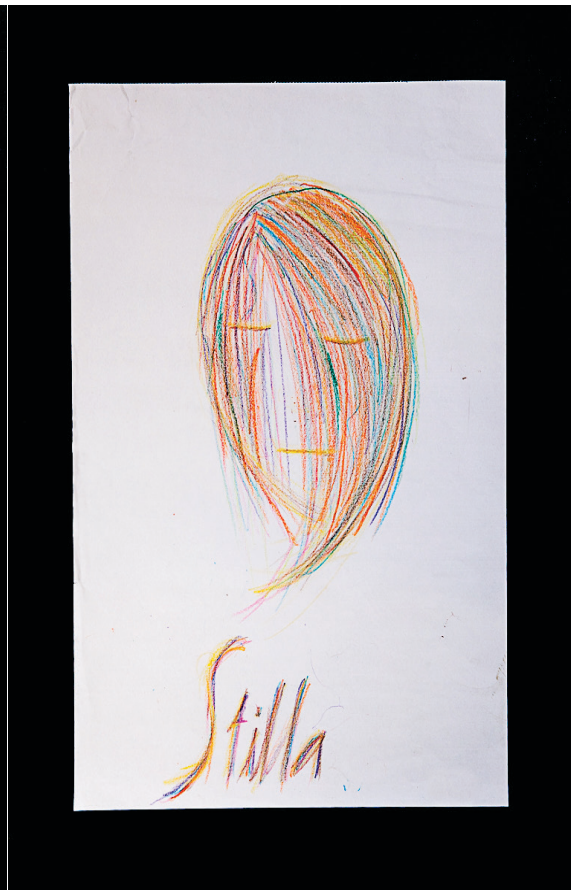
12.1.5. Når tegnelogg reflekterer en forandring

Hvordan fange en forandring som pågår i det pre-refleksive opplevelsesfeltet? Idet vi gir ord til våre opplevelser, tematiserer vi kroppen, og dermed mister vi noe informasjon. Ved bruk av tegnelogg i undervisningen er hensikten å skape en annerledes uttrykkskanal hvor vi kan avdekke og rapportere opplevelser uten ord.

Her viser jeg et kasus der vi ser at en forandring skjer. På denne leksjonen får studentene i oppgave å ligge ned på gulvet og kjenne inn hvordan de føler seg der og da. Deretter får de tegne seg selv. Noen tegninger er konkrete, andre abstrakte, metaforiske, symbolske, fantasifulle, arkitektoniske, følelsesladede, tydelige, uforklarlige osv., men alle har til felles at de er et forsøk på å uttrykke hvordan studentene opplever seg selv. I stedet for å skrive om opplevelsen får de *være i* opplevelsen, og samtidig *tegne og rapportere*.

Bilde 1. Ved leksjonens start

Bilde 2. På slutten av leksjonen



Her har studenten Miranda tegnet seg selv (Bilde 1.og 2), hvordan hun føler seg her-og-nå når leksjonen starter, og hvordan hun føler seg etter leksjonens arbeid. Hun forteller at hun er splittet og ustabil når leksjonen starter, og rolig, stille og innadvendt mot slutten. Vi ser her en student som går igjennom en forandring i løpet av leksjonen. Målet for leksjonen er ikke forandring, men å være til stede i og føle det som pågår. Denne forandringen får hun som student kommunisert tydeligere for meg via bildene enn om hun bare forteller at hun var urolig før leksjonen og rolig etter avsluttet arbeid. Bildene uttrykker og griper en affektivt sanselig dimensjon, og viser samtidig at noe ved leksjonens arbeid er transformerende for henne.

Jeg velger dette eksempelet fordi det gir en indikasjon på at studenten går igjennom en endring. Her er det mulig å presentere mange flere lignende eksempler, der tegnearbeidet synliggjør en forandring i studentene.

12.2. Eksempler på å lære av eksperimentering og endring

I første del av kapittel 12 var fokuset for undervisningen relasjonen mellom emosjoner, bevegelse og uttrykk. Her i andre halvdel vil jeg belyse to eksempler med fokus på endring i bevegelsesmønstre. Jeg vil dermed beholde noe av fokuset i bolk 3, *Eksperimentere og prøve ut bevegelser og emosjoner*, men snevre det inn mot å eksperimentere og prøve ut bevegelser. Eksemplene er hentet fra intervjuene på slutten av studieåret og handler om hvordan en student lærer av endring basert på sansing av kroppen fra et innenfra-perspektiv, og hvilke følger det får for hennes opplevelse av eierskap til selvkorrigering, bevegelsesvaner, sentrering og turn-out-arbeid.

12.2.1. Kari-Anne nr. 1. «Det gjør veldig stor forskjell når du selv lærer å kjenne hva som er riktig, hvilke muskler du skal bruke.»

Her trekker jeg frem et utdrag fra et intervju, mai 2014, med studenten Kari Anne:

> Intervjuer: Hva har arbeidet gitt deg av overføringsverdi til klassisk ballett?
> Kari-Anne: Det er jo turn-out arbeidet.
> I: Ja. Vil du utdype din erfaring med dette arbeidet.
> K-A: Jeg føler at jeg virker tryggere på kroppen og jeg tør å følge hva jeg trenger og hva jeg føler. Jeg syns det er litt lettere å gi kroppen det den trenger, for gjennom ballarbeidet føler jeg at jeg lærer anatomisk hvor og hvordan musklene er. Gjennom ballarbeidet har jeg funnet hvordan jeg kan frigjøre spenninger i bekken-muskulaturen, i hvert fall har det hjulpet meg mye med turn-outen. Jeg har ganske lite turn-out og har veldig mye spenninger på baksiden, fordi jeg bruker veldig mye muskulær kraft der. Dette fordi jeg ikke har så mye utslag i hoftene. Arbeidet har hjulpet meg til å åpne litt, og få vekk litt spenninger. Det hjelper veldig på å ikke tense. Og det hjelper å tenke at kroppen er en stabel av byggeklosser.
> Da jeg fikk fikset den midtre delen av kroppen, så gikk det bedre begge veier, opp og ned. Jeg føler jeg har fått ordnet senteret, det er litt lettere for øvre og nedre del av kroppen å samarbeide. For før var det bare bein, og så var overkroppen veldig urolig, fordi jeg hadde veldig dårlig senter-muskulatur. Dette fordi jeg sliter så mye med turn-outen. Jeg føler det kanskje har hjulpet meg å sette sammen hele kroppen, så byggeklossene på en måte står over hverandre istedenfor at det er en svær klump i midten som er ubalansert.
> I: Det var et veldig godt bilde. Pluss at det er jo veldig interessant at du føler at idet du har fått turn-out og senter mer på plass, så har ting kommet mer på plass i overkroppen og i bena.
> K-A: Det som er greia med meg da, er at jeg sto, fordi jeg tiltet hoftene denne veien (viser med kroppen).
> I: Framover?
> K-A: Ja, fordi da fikk jeg mer utslag i hoftene. Nå har jeg klart å sentrere alt sammen, samtidig som jeg får mer utslag. Nå har jeg ribbeina framover, slik at jeg har klart å lukke ribbeina, samtidig som jeg får ryggen over. Jeg har sentrert kroppen, slik at alt har kommet opp og over. Jeg har på en måte fått aksen mer rett. Og det gjør at ting er mye lettere. Særlig alt som har med balanse å gjøre, og som fondue, når man er i senter, klarer man å stabilisere seg på en helt annen måte. Dette går ikke når du har så mye spenninger i hoftene, for da sitter bare alt sammen (slår hendene sammen), og du har ingen fleksibilitet eller mobilitet til å mobilisere i andre retninger. Hoften blir på en måte stuck, og du får økt spenning.
> I: Så på en måte har du fått litt bedre turn-out?
> Kari Anne: Ja.

Eksperimentere og prøve ut bevegelser og emosjoner

I: Jeg holdt på å si, du bruker ditt potensiale bedre?
K-A: Jeg bruker det jeg har i hvert fall, he -he. (ler)
A: Har arbeidet gitt deg noe i forhold til selvkorrigering?
K-A: Veldig mye med senterarbeid og hvordan ting skal føles når det er riktig. Og ikke bare liksom jobbe hardt (snakker gjennom tennene), men jobbe «riktig» hardt på en måte. Når du slipper spenninger, så kjenner du på en måte hvilke muskler du bruker, ikke bare rumpa. Du kan bruke undersiden av rumpa eller baksiden av rumpa. Det er ikke bare rumpa eller ryggen eller magen. Det er så mye mellom. Sånne ting er så sinnssykt vanskelig å finne når du bare har en klump som på en måte er full av muskler, og så er det bare den klumpen. Det er så mye forskjellige spenninger og dragninger som skjer, fordi du bruker dem aktivt hele tiden. Du må lære deg å holde uten å spenne (snakker gjennom tennene). Det gjør veldig stor forskjell når du selv lærer å kjenne hva som er riktig, hvilke muskler du skal bruke. Da klarer du å kjenne selv hva som er riktig. Du trenger ikke korreksjon utenfra: «Nå står du feil» eller «Nå er foten nede til høyre» eller «Nå er liksom overkroppen din for langt bak». Du kjenner det på en måte selv.
I: Wow.
K-A: Det er veldig stor forskjell, he he, fra å stå der og bare være sånn (snakker gjennom tennene): «Jeg skjønner ikke hva som er feil» til «Å, jeg kjenner at nå er vi litt der eller nå er vi litt der». Og det er veldig stor forskjell. Og det har veldig mye med spenninger å gjøre, har jeg funnet ut. I hvert fall for meg.
I: Så kan du selv, idet du har sluppet på spenninger, få mer tilgang til å kunne finne ut selv hva som er riktig og galt?
K-A: Absolutt.
I: Interessant.

Kari-Anne er en student som byr mye på seg selv. Første skoledag hadde vi en kort-lek der studentene fikk trekke et kort. På kortene stod det ulike ord. Ut fra ordet skulle de fortelle noe om seg selv. Kari-Anne trakk ordet kraftfull. Hun beskrev seg selv som en eksplosiv, kraftfull og emosjonell danser, og hun hadde danset roller som representerte disse kvalitetene. Jeg observerte på de første klassene at hun hadde en tett og kompakt muskulatur. Jeg var nysgjerrig på hvordan prosessen ville utfolde seg når hun skulle begynne med langsomme muskelforlengelser. Hun har tatt et studieår ved en skole i Øst-Europa, med meget streng og hard disiplin, og på et tidspunkt delte hun at studentene ved skolen ble slått for å yte sitt beste. Med dette som bakteppe og uten optimal turn-out har hun ikke fått noe gratis, hun har måttet streve og teste alle mulige utveier for å få utviklet sin plassering, finne senter, bygge opp styrke slik at hun kan holde en så god turn-out som mulig i det dansetekniske arbeidet. Felles med mange andre dansere har hun mye hardt arbeid investert i musklene og kanskje også en del emosjonell kapital bygget opp over flere år med arbeid under press. Du må ha en ekstra styrke og motivasjon når du velger et klassisk dansestudie uten optimal turn-out, et tema dansestudenten konstant vil konfronteres med under sin utdannelse. Under høsten opplever Kari-Anne ved flere tilfeller en utmattelse som er dypere enn trøtthet etter lange dager med trening. Utmattelsen har nok mange årsaker, men hun er tilbake i Norge etter et tøft år i utlandet. PÅ KHiO kan hun trene under tryggere forhold og mindre press, som kanskje fører til at

hun kan senke skuldrene litt. Etter flere år med mye kroniske spenninger i bekkenet kan det være naturlig at en utmattelse kommer til overflaten når muskelspenninger slipper. Hun har over en lengre periode under høstsemesteret en god del psykosomatiske symptomer i magen, og deler hvordan lag av stress blir bevisst- og frigjort under prosessens gang. Hun finner ganske fort ut av hvordan hun kan legge to små baller under musklene som brukes for å vri lårbena utover i hofteleddene. Akkurat dette arbeider hun masse med på egenhånd, og hver gang hun kan velge en kroppsdel, arbeider hun med turn-out-musklene. Under juleferien får hun kjæreste og hun forteller at dette har stor påvirkning og forandrer hvordan hun opplever seg selv som danser.

Kari-Annes forandringsprosess, utdrag fra mitt observasjonsnotat:

> Kari-Anne var forandret etter juleferien. Både kroppen og følelsene hennes var myknet. Tidligere hadde hun vært mye stresset, med en hard attityde. P.g.a svak turn-out, har hun spent muskulatur i bekkenet. Hun er typen til å presse seg litt for langt, samtidig er hun følsom og kreativ i sitt bevegelsesspråk. Hun smilte lurt når jeg kommenterte forandringen, og sa: «jeg har fått kjæreste».
>
> Jeg antar pga. ferie og ny kjæreste at hun har hatt en del sex og tatt imot kjærlighet, som har gjort kroppen mykere, samtidig som hun ikke har trent så mye. Jeg har sett dette tidligere i unge dansere som ikke har hatt så mye kontakt med bekkenet, at når de har fått kjæreste og begynner å ha sex, så forandrer kroppen og bekkenet seg. I bekkenet ligger senter for tyngdekraften, og er man litt lukket her, kan det påvirke bevegelsene. Spesielt farten ned og opp av gulvet blir tregere om ikke kontakten med bekkenet er intakt. Mange unge dansere har ikke hatt sex og det kan påvirke deres uttrykk. Det skjer en forandring i kvinnen i denne overgangen. Siden det her er snakk om den levde kroppen, sier det seg selv at en kvinne som har hatt sex, har noe mer med seg i uttrykket, og det gir en ny dimensjon til bevegelsene. Sex med tilstedeværelse gir kontakt med bekkenet og *grounding* for kvinnen. Etter sex kommer også en dyp avspenning og denne erfaringen påvirker makulaturen. Sex åpner også kroppen for emosjoner, som også gjør dansen rikere på uttrykk og følsomhet.

Kari-Anne har flere forandringsprosesser gående, og jeg vil her trekke frem to temaer jeg vil analysere og diskutere: 1. Turn-out-arbeid og 2. Selvkorrigering.

Forandringer i arbeid med turn-out

Da Kari-Anne starter studieåret med KA, er hun bevisst sin «svake» turn-out, ut fra kommentarer fra tidligere pedagoger, ulike tester hos fysioterapeuter og selvfølgelig en del bevisstgjøring gjennom årenes løp fra selve det klassiske tekniske arbeidet. Tidligere har bevisstgjøringen hovedsakelig kommet fra et utenfra-blikk på kroppen, slik at vi kan si at hun har arbeidet «utenfra og inn mot kroppen». På KA-leksjonene i fase 1 og 2 får hun først tid til å være årvåkent til stede i setemuskulaturen, slik at hun kan bli bevisst spenningsnivået i bekkenets muskulatur. Videre får hun i oppgave å bevege bekkenet så langsomt som mulig med så lite anstrengelse som mulig, slik at hun får mulighet til å

utforske og avdekke hvordan hun bruker spenning når hun beveger bekkenet. Under gjentatt arbeid med setemuskulaturen gjennom bruk av ballarbeidet (3.2.7), frigjør Kari-Anne ifølge henne selv spenninger i muskulaturen (3.2.6). Med dette påbegynner hun en forandringsprosess. Hun sier: «Jeg torde å følge hva jeg trenger og hva jeg føler». Hun begynner å føle muskulaturen og tør å følge muskulaturens behov. Powell (1985, s. 263) forklarer i kap 2.3.1, at muligheten til å forandre spenningsmønstre ligger i å bli muskelspenningene bevisst.

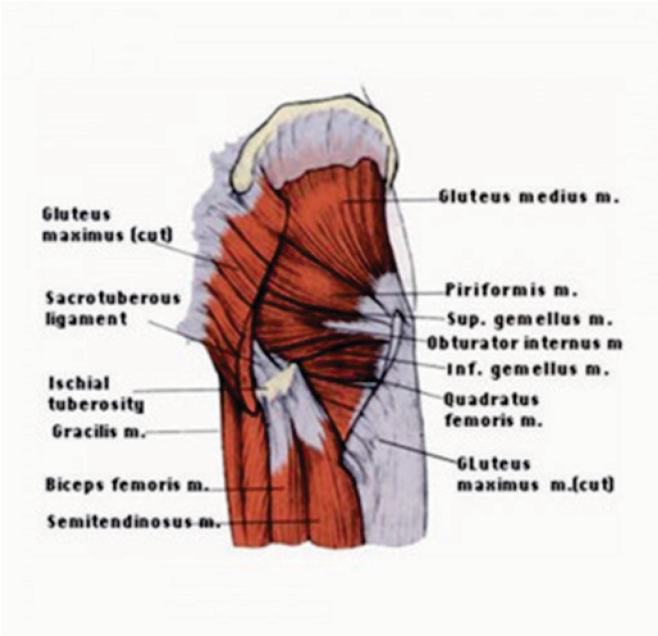
Hennes tidligere strategi var å tilte bekkenet fremover og samtidig bruke mye muskelkraft for kunne holde seg i en optimal turn-out posisjon. Ved å la bekkenet falle fremover mister hun «senteret», fordi byggeklossene med hennes metafor ikke er stablet over hverandre slik at kroppen står balansert, og vekten distribueres ikke jevnt gjennom hvert ledd.

> If a bone is securely supported by ligamentous union with another bone at a joint, so that its weight rests evenly on the bone below, a relatively slight contraction by muscle will serve you to move it, just as a small child can move a heavy door that is securely upheld on well-oiled hinges, although he could not begin to lift the weight itself. (Todd, 1937, s. 62)

I overensstemmelse med Summers´ KA-arbeid ser Todd skjelettet som en effektiv vektbærende struktur. Bein beskytter kroppen, produserer blodceller, støtter vekten av kroppen og fungerer som en balanserende kraft, som står imot tyngdekraften. Når muskler er i bevegelse, opptrer skjelettet som en vektstang som gir kraft til bevegelsene. Styrke og bevegelse kommer fra et skjelett i naturlig vektbærende tilstand, der musklene er balansert mellom sammentrekning og avslapping.

Kari-Anne tilter bekkenet frem, og sier selv: «Jeg har ganske lite turn-out og har veldig mye spenninger på baksiden, fordi jeg bruker veldig mye muskulær kraft der». På figur 12.1. ser vi at Gluteus maksimus er tatt bort, og de dypere musklene Gluteus medius, Piriformis, Sup.gemellus, Obsturaktor internus, Inf. gemellus og Quadratus femoris fremtrer på bildet. Det er disse musklene som hos Kari-Anne blir overspent når hun over lang tid spenner dem for å holde seg i turn-out-posisjon.

Figur 12.1. Rotatormusklene i bekken og lår



Gjennom en konstant sammendragning av turn-out musklene får musklene til Kari-Anne en tilstand som Summers (Powell, 1985, s. 163) kaller «*frozen tension*» (kap 3.2.6). Disse spenningene hindrer henne i å få et skjelett der hver del balanseres oppå en annen del, slik at musklene kan samarbeide organisk. Ifølge Todd (1937, s. 26) blir sammendradde muskler utmattet og forårsaker ubalanse gjennom hele systemet. Musklenes oppgave er å bevege skjelettets ben. Musklene arbeider i par, der den ene gruppen, agonistene, drar seg sammen for å utføre en handling, den motsatte, antagonistene, forlenger seg for å gi plass til bevegelsen. Mønsteret er at musklene alternerer mellom sammendragning/kontraksjon og forlengning/avspenning.

Når Kari-Anne tilter bekkenet forover, hindrer det til en viss grad ut-vridning i sacro iliac-leddene, som støtter en god organisk turn-out-aktivering. Om sacro iliac-leddet ikke er med i ut-vridningen, vil det medføre at dansestudenten får alt press på hofteleddet og muskulaturen rundt dette leddet. Slike dansere må vri ut fra hofteleddet, ikke bare fra knærne, for å unngå at alt press kommer til å ligge på knærne og de blir skadet. Optimalt må det være ut-vriding i alle ledd: ankelledd, kneledd, hofteledd og sacro iliac-leddet.

Gjennom en prosess av tilstedeværelse, bevegelsesoppmerksomhet, bevisstgjøring og mye arbeid med muskelfrigjøring forandrer Kari-Anne hvordan hun står i de klassisk dansetekniske leksjonene. Hun gir oss først informasjon om hvordan hun brukte å stå for å få optimal turn-out, og forteller videre hvordan hun har forandret dette etter å ha

frigjort spenninger i setemuskulaturen. Hun beskriver detaljert for oss ulike delmomenter av forandringene og konkluderer med at «Jeg har sentrert kroppen, (...) Jeg har på en måte fått aksen rett, og det gjør ting lettere. Særlig alt som har med balanse å gjøre, og som fondue, når man er i senter, klarer man å stabilisere seg på en helt annen måte. Dette går ikke når du har så mye spenninger i hoftene.»

> If the median line of the structure passes directly through the center of the weight of each block, gravity will exercise an equal pull on all alike, and structure will stand. But swing one block out of alignment and its relationship to the center of the whole is disturbed: if it is to keep that position, external force must be applied.
>
> In the human structure the three principal units of weight are the skull, thorax and the pelvis. If these are balanced at center in relation to the axis of gravity, there will be no unequal strain upon ligaments or muscles about the joints. But if any one of these three bony blocks is not supported at the center of the structure in its natural alignment, more muscular effort must be exerted to maintain its position in space, which involves an unnecessary strain and waste of energy. (Todd, 1937, s. 59)

Kari-Anne nevner at hennes «kroppslige byggeklosser» ikke stod organisk over hverandre i begynnelsen av arbeidsprosessen, bekkenet var en «klump i midten», og derfor måtte hun, som Todd her nevner, tilføre muskelkraft for å stå i sin posisjon. Dette prinsippet støtter Summers i Powells (1985) avhandling om KA. Når hun utbalanserer spenningen i kroppen med fokus på setemusklene, finner hun sin akse og kan stå med mindre anstrengelse. Hun finner her sitt senter gjennom en prosess der hun innhenter informasjon fra førsteperson-perspektivet. Hadde hun ikke hatt tilgang til denne egenerfarte subjektive informasjonen fra arbeidsprosessen, ville nok hennes forandringsprosess sett annerledes ut, eller den var kanskje ikke skjedd. Kari-Anne blir gjennom KA introdusert til en somatisk metode, der hun arbeider med et introperspektiv, som innebærer fokusert oppmerksomhet omkring bevegelsene hun utfører. Hennes transformative prosess vitner om en dyp kroppsliggjort prosess /*an embodied process*. Feldenkrais-pedagog Ginsburg (1999, s. 79) mener vi ikke kan gjøre noen endringer uten *awareness* med tilgang til et introperspektiv. Varela og Shear (2002, s. 5) mener at somatiske transformasjonsprosesser som utføres i KA og andre somatiske bevegelsesteknikker, er gode eksempler på bruk av innadvendt metodikk. Denne metodikken viser at endring er mulig på grunnlag av kunnskap generert fra et introperspektiv. De ser dette perspektivet som en av de rikeste kildene over det siste halve århundret til kroppsliggjøring av praktisk kunnskap om menneskelig erfaring.

Selvkorrigering

Kari-Anne meddeler at hun har fått utbytte av arbeidet på den måten at hun har kunnet utvikle sitt senterarbeid, balansere kroppen, samt funnet en større klarhet og mer tillit til egne referanser i kroppen. Hun sier hun har funnet ut: «hvordan ting skal føles når det er riktig». Hun sier også at det er stor forskjell på når hun ikke skjønner hva som er feil og når hun føler og merker i kroppen at noe er galt. Vi kan si at hun har «vekket opp sin bevegelsesintelligens» gjennom sansearbeid. Dette medfører at hun kan sanse i kroppen når noe er galt eller på rett vei. Hun sier: «Det gjør veldig stor forskjell når du selv lærer å kjenne hva som er riktig, hvilke muskler du skal bruke. Da klarer du å kjenne selv hva som er riktig.» Hun sier til og med at hun ikke trenger korreksjon utenfra når hun kan kjenne det selv.

Jeg beskriver pedagogrollen i KA i kapittel 14.1.5, og Saltonstall belyser temaet slik:

> The Kinetic Awareness teacher fulfils a role different form the traditional one of instructor. People may come to a teacher wanting to be taught, corrected, or exercised, but the teacher hands the responsibility back to the student. He or she is more of a guide, helping the students to sense more of themselves by giving them simple situations, in which to practice becoming more aware. (Saltonstall, 1988, s. 45-46)

Hadde jeg som pedagog kommet til henne på en av de første klassene og sagt: «Du er ubalansert, ditt bekken tilter forover, setemuskelene dine er spent og du trenger å frigjøre spenninger i bekkenet», hadde jeg påført henne mine meninger om hennes kropp. Selvfølgelig ville mine kommentarer være basert på kompetanse og kunne absolutt være relevante for danseren. Men denne tilnærmingen ville ha satt i gang en helt annen prosess fordi hun ville fått denne informasjonen utenfra: Kanskje ville hun begynt å korrigere sine bevegelser og sin plassering, men hun hadde utgått fra et ytre bilde av henens kropp snarere enn hun hadde følt kroppen. Jeg vil igjen påpeke at denne prosessen er subtil og at den hele tiden inneholder komponenter der vi arbeider utenfra og innenfra, mer presist der kroppen samtidig fungerer som objekt og som subjekt. Likevel peker jeg her på en internalisert prosess der studenten har et spesielt eierskap til kunnskapen hun har ervervet gjennom en forandringsprosess, da læringen får dybde gjennom hennes egne oppdagelser og erfaringer, i tråd med læringsprosesser innen erfaringslæring og prosessorientert didaktikk (Inglar, 2002, s. 44-51). I denne type undervisning streber man etter et likeverdig forhold mellom student og pedagog, ikke etter et hierarkisk maktforhold. Idet studenten finner frem til kunnskapen om egen kropp

i bevegelse, sikres også integritet i egen kropp og eierskapet til kunnskapsresurssene i den. Gjennom en mer instrumentell undervisning der kroppen tingliggjøres og disiplineres gjennom instrukser fra pedagogen eller studenten selv, vil autoriteten over kunnskapen ligge utenfor studenten. Studenten har ikke et personlig eierskap til kunnskapen.

> Disiplin fabrikerer således menneskekropper som underkues og ekserseres- «føyelige» kropper. Disiplinen øker kroppens krefter, sett fra en økonomisk nyttesynsvinkel og svekker de samme kreftene, sett fra en politisk lydighetsvinkel. Kort sagt: den adskiller makten fra kroppen. På den ene side gjør disiplinen kroppens makt til en «ferdighet», en «kapasitet» som den prøver å forøke. På den annen side bevirker disiplinen at den energi eller styrke som ferdigheten eller kapasiteten resulterer i, inngår i et strengt underdanighetsforhold. Dersom den økonomiske utbytting består i å adskille arbeidskraften fra arbeidsproduktet, kan vi si at for kroppens vedkommende oppretter den disiplinære form for tvang, en tvungen forbindelse mellom en øket ferdighet og en skjerpet underkuelse. (Foucault, 1977, s. 127)

Foucault belyser her hvordan makt og disiplinering opererer, men postulerer ikke et instrumentelt kroppssyn. Ved å se på utdannelse av klassiske dansere gjennom en Foucaultiansk linse, vil jeg hevde at ballettstudenter delvis gjøres til «føyelige» kropper når de over lengre tid disiplineres gjennom instruksjon og korreksjoner fra pedagoger. Ulike former for streng disiplinering medfører at danserne mister sin kraft og råderett over egen læring. Danserne vinner en ferdighet, men må underkaste seg dem som sitter med kunnskapsmakten, nemlig pedagogene, utdanningssystemet og koreografene. I dette systemet kan ferdighetene øke, men prisen er at selvstendig tenkning og muligheten til inkludering av subjektiv opplevelse og kroppssansing reduseres. Kroppslig får det store konsekvenser, fordi kroppen blir gjort maktesløs, og her kan man spørre hva konsekvensen blir med tanke på både fysiske og psykiske skader og kunstnerisk uttrykkskraft. Satt på spissen er det nærmest som om retten til å korrigere seg selv blir fratatt studentene, fordi undervisningen ikke legger til rette for å lytte til kroppen, eller gir rom for å sanse. De er fratatt sitt førsteperson-perspektiv som kilde til kunnskap i de tilfeller kroppen er sterkt tingliggjort. De kan heller ikke lære, utvikle seg gjennom forandringsprosesser fra introspektive somatiske prosesser, fordi kontrollen over utviklingen ligger i et ytre perspektiv, som i dette tilfellet er pedagogens.

Sakens kjerne er hvilken didaktisk strategi som gir best helhetlig læring med tanke på teknisk og kunstnerisk utvikling, og som samtidig bygger en god fysisk og psykisk helse hos danseren. Hva igangsetter en fruktbar læreprosess og hva skal til for at kunnskapen blir internalisert? Både veien «utenfra-inn» og «innenfra-ut» bør brukes simultant, men

noen teknikker tenderer til den ene eller andre siden. Antageligvis ville Kari-Anne gått gjennom ulike former for utvikling og forandring under dette studieåret uten KA, men kanskje KA-arbeidet gir henne tilgang til en annen type kunnskap enn det det tradisjonelt legges vekt på i klassisk ballett. Ifølge Kari-Anne er kunnskapen nyttig i hennes tekniske klassiske dansearbeid.

Hun sier: «Det har kanskje hjulpet meg å sette sammen kroppen.» Vi pendler i KA mellom å oppleve en del av kroppen, og å oppleve hele kroppen. Studentene får arbeide med ulike bevegelsesuttrykk, der de integrerer del-helhet-prosessen. En form for syklisk forståelsesarbeid i overensstemmelse med den «hermeneutiske sirkelen», for utvikling av bevegelseskunnskap fra et førsteperson-perspektiv, der kroppen er en kunnskaps-ressurs i læreprosessen. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 13 under tema bevegelsesuttrykk.

12.2.2. Kari-Anne nr. 2: «Det er ikke alltid at vi skjønner at dette her er min legg, og det er jeg som har ansvaret for den, og det er mine muskler.»

Her vil jeg presentere et sitat fra Kari-Anne som beskriver hvordan arbeid med årvåken tilstedeværelse har åpnet for en forandringsprosess. Dette er samme student som beskriver ulike forandringer i arbeid med turn-out og selvkorrigering. Når forandringsprosesser igangsettes, skjer ofte endringer på flere nivåer samtidig.

> Kari-Anne: Jeg føler tilstedeværelse mest under kroppsmeditasjonen. For da kan jeg føle at jeg er i kroppen, ikke utenfor. Ikke sånn at jeg har vondt i leggen fra en tredjepersons-synsvinkel, men jeg opplever at jeg er i leggen min, og jeg kjenner hvor og hvordan det muskulært gjør vondt. Ofte for oss dansere, så ser vi på kroppen vår i tredjeperson. Det er ikke alltid at vi skjønner at dette her er min legg, og det er jeg som har ansvaret for den, og det er mine muskler.
> Du tenker ikke alltid på at kroppen er din og det henger på deg hvordan du behandler den. Med kroppsmeditering så kommer du bort fra tredjepersons-vinklingen og mer inn i førsteperson. Du kan faktisk bare tillate deg å ligge på gulvet med all din vekt ned i gulvet, og bare kjenne hvordan du har det. Hvordan musklene dine har det. Hvordan leddene har det. Kjenne hvordan ting ligger an.
> Det blir så annerledes når du ser ting utenfra, som man som regel gjør for å komme seg gjennom dagen. Med så mye trening som vi har, så er du nødt til å se på ting på et platonisk nivå, du kan ikke si: «Ok, nå trenger jeg å slappe av», for det har du ikke tid til. Du kan bare ikke sette deg ned i leksjonen vår, og si: «Du, jeg er litt sliten, jeg har egentlig ikke lyst til å gjøre noe mer.» Du må se på ting i tredjeperson. Du må tenke: «Greit du er sliten, men du har tre kvarter igjen av leksjonen, og du må faktisk bare gjøre deg ferdig.» Men akkurat den halvtimen vi har en kroppsmeditasjon, kan du bare ta stilling til hvordan ting er akkurat der og da, og hvordan kroppen din føler seg akkurat der og da. Det er *refreshing*, det gir nye tanker og nye ideer.
> Før vi begynte med kroppsmeditasjon, så tenkte jeg aldri på at det er viktig å tenke på hvordan musklene har det, eller det å ta vare på egen kropp. Du tenkte heller sånn: «Jeg har litt vondt i leggen». Det er greit, og det er den tanken du ofrer det.

> Og så føler jeg at når du ser det hele som en sirkel, ikke så firkantet hvor hver kant har sin regel, da kan du ta det med deg i hverdagen. Samme med det emosjonelle, det er ikke en firkant hvor ting bare er greit eller ikke greit. Det kan være greit selv om det ikke går bra på samme gang. Du har ikke de skarpe kantene. Det er litt lettere å få ting til å henge sammen i privatlivet og i jobblivet.
> Vi dansere skal jo ikke dra med oss alt som pågår i privatlivet vårt inn i studio. Samtidig har du en dårlig dag, så kan du bruke det i dansen. F.eks.: «Ok, i dag skal jeg være skikkelig sårbar i dansen min. Jeg skal bruke mye emosjonell energi.» Selv om ting kanskje ikke alltid går så bra, har du en mulighet til å akseptere kroppen din som den er og ta ansvar for å ta vare på den. Du kan legge så mye mer inn i dansen din, når det ikke bare er sånn privatliv – studio, firkantliv.
> Men et spørsmål er: «Hvilke følelser skal du bruke for å uttrykke ting?» Du kan jo gjøre Sylfiden eller Bayadère uten personlige følelser, men det er jo det folk vil se på scenen. De fleste balletter handler jo om kjærlighet, der du har blitt gått fra, eller en eller annen dør. Dette er hendelser som skjer i hverdagen i våre liv, det er jo det som er hele poenget. Så når du først kan ta med deg ting inn i dansen, så gjør det ting så mye lettere. Du trenger ikke å blokkere følelsene ute. Jeg syns det er litt feil med måten lærerne sier: «*Leave your private life outside of the studio*». Det hjelper ikke når du ikke kan være deg selv i studio. Likevel må du tenke på en slik måte, at du har det greit og fysisk kan danse. Følelsene kan brukes i det emosjonelle i dansingen.
> For hvis du kutter all kontakt, da blir det sånn «Leggen min gjør vondt» i tredjeperson igjen. Samtidig fungerer det ikke på en danseutdannelse å si: «Ok, jeg har vondt i leggen. Kanskje jeg ikke bør hoppe så mye.» Jeg har fundert på om man kanskje heller skal begynne å tenke: «Hvordan føles det når jeg gjør sånn? Hvordan føles det når jeg gjør sånn?» Da er det ikke bare, «Det gjør vondt», punktum. Jeg føler at når du finner den sirkelen, så hører alt så mye mer sammen.

Kari-Anne beskriver her innsiktsfullt og levende et dilemma klassiske dansestudenter har: hvordan balansere kroppens følelsesmessige behov med kravet til disiplinering for å lykkes? Det er interessant at studenten her selv bruker begrepene førsteperson og tredjeperson, begreper jeg aldri nevner i undervisningen. Hun har kanskje lest noe om temaet eller bare funnet frem til disse benevningene selv for å få uttrykt hvordan hun opplever de ulike perspektivene hun har på egen kropp når hun danser.

Hvordan årvåken tilstedeværelse kan fremme en endring

Først vil jeg fremheve at Kari-Anne nevner tilstedeværelse/*awareness* som en lenke til oppdagelsen av «å være-i-kroppen, ikke utenfor». Vi kan si at arbeidet i bolk 1 med tema tilstedeværelse har ledet henne frem til å møte kroppen fra et førsteperson-perspektiv, hun f.eks. merker at hun «er-i-leggen». Som Powell skriver i sin avhandling om KA, (se også kapittel 2.3.1):

> Movement Awareness practitioners found that profound bodily changes can be made when one focuses one´s attention on the body or parts of the body. Concentration or awareness, re-establishes communication between the muscles and the brain. (…) Awareness is increased by asking one to notice feelings, sensations, differences and changes in the body. (Powell, 1985, s. 265,267)

Videre har hun gjennom *awareness*-arbeid fokusert sin bevegelsesoppmerksomhet, blitt bevisst og kan sette ord på forskjellen mellom å se på kroppen fra et tredjeperson-

perspektiv og det å oppleve kroppen fra et førsteperson-perspektiv. Hun forflytter oppmerksomhet og går fra å *se på* kroppen til å *føle* kroppen.

Kari-Anne forteller hvordan hun tidligere ikke ga mye oppmerksomhet til hvordan musklene føltes, hun nærmest opplevde ikke leggen og kroppen som hennes egne. Tidligere hadde hun en distanse til kroppen, hun forholdt seg til kroppen fra et tredjeperson-perspektiv for å utholde smerter og for å klare en disiplinert hverdag. Fortsatt må hun gjøre dette, men hun er inne i en prosess der hun må finne balansen mellom å følge kroppens behov basert på hva hun føler, og å distansere seg fra kroppen for å mestre treningskravet hun er stilt overfor. Tredjeperson-perspektivet og førsteperson-perspektivet var først kraftig adskilt: Enten måtte hun tåle å danse med smerte på tekniske danseleksjoner, eller hun lå ned på gulvet og følte leggene på kroppsmeditasjonen. Som om valget sto mellom å danse med smerte eller ikke danse, et utfordrende dilemma. Sakte prøver hun å implementere mer av sansearbeidet og tillater seg å føle kroppen på tekniske leksjoner. Hun trekker også paralleller til den emosjonelle dimensjonen i et kunstnerisk uttrykk. Via indre dialog bearbeider hun ulike strategier. Hun sier: «(...) man kanskje heller skal tenke: Hvordan føles det når jeg gjør sånn, og hvordan føles det når jeg gjør sånn.» Dette reflekterer hun over samtidig som hun bruker metaforene firkant og sirkel. Når hun befinner seg i tredjeperson-dimensjonen refererer hun til «skarpe kanter», strengt og firkantet tankesett, med et markant skille mellom å prestere/ livet i dansestudiet på den ene side og føle/privatlivet på den andre side. Når hun «finner sirkelen, så hører alt så mye mer sammen»: hun beskriver en mer glidende overgang, en balanse mellom den fysiske treningen og den pågående emosjonelle sanseprosessen hun lever i. «Forholdene mellem min beslutning og min krop under bevægelse er magiske» (Merleau-Ponty 1994, s. 37). I det øyeblikk ferdighet (kroppen som objekt) og væren-i-kroppen (kroppen som subjekt) sammenfaller, oppstår en samtidighet. Disse øyeblikkene av samtidighet kan oppleves intense for dansere. Under høstintervjuene kaller studentene dem faktisk det samme som Merleau Ponty gjør, magiske øyeblikk, der alt faller på plass og går opp i en høyere enhet.

> Sjælen og kroppens enhed besegles ikke ved et vilkårligt dekret mellom to ydre led, objekt og subjekt. Den fuldbyrdes hvert eneste øjeblik i ekistensens bevægelse: Det er eksistensen, vi har funnet i kroppen. (Merleau-Ponty, 1994, s. 30)

Kari-Anne tar skrittet fra å se på kroppen til å føle kroppen, fra kroppen som tingliggjort til eksistensen i kroppen. Denne forandringsprosessen kan tilsynelatende være enkel å

gripe intellektuelt, men i praksis kan den være revolusjonerende, og dypt gjennomgripende for studentene.

Idet hun entrer den levde kropp, blir kroppen en tilgang til å utforske seg selv og verden. Ifølge Merleau-Ponty (1994) er kroppen en eksistensiell opplevelse. Kroppen er bevegelig, foranderlig og i kontinuerlig tilblivelse, og det didaktiske opplegget i KA er lagt til rette slik at det er denne fenomenale kroppen det læres av. Vi studerer kroppens bevegelser, dens forandringer og tilblivelser. Bevegelse blir noe som tilhører den levde kroppen, og gjennom å være i verden får kroppen en implisitt viten om seg selv og sine bevegelser.

12.3. Kort oppsummering av funn i undervisningsbolk 3 og eksempler

Eksperimentere og prøve ut bevegelser og emosjoner

Funn fra undervisningsbolk 3, *Eksperimentere og prøve ut bevegelse og emosjoner*, må sees i lys av bolk 1 og 2 som pågår i forkant. Funn fra bolk 1 og 2 viser at studentene har hatt opplevelser og erfaringer med årvåken tilstedeværelse i kroppen og er blitt bevisst ulike muskelspennings- og bevegelsesmønstre.

Studentens perspektiv:

Tidligere i arbeidet rapporterer studentene at de oppdager, føler, lærer, forstår, og det handler stort sett om kroppslige oppdagelser med fokus på muskelspenninger, plassering og bevegelsesmønstre. Det som kommer inn i bolk 3, *eksperimentere og prøve ut bevegelser og emosjoner*, er affektivitet og hvordan den relaterer til kroppen. Studentene deler i logg og tegnearbeid følelser som smerte, redsel, og glede. Mange i gruppen kjenner smerte. I plenum diskuterer gruppen: «Skal vi godta denne smerten?». De har en uro og uttrykker at de opplever en fortvilelse omkring hvordan de skal håndtere smerte.

Studentene tegner og viser både fysisk og psykisk smerte i bildene. Bildene uttrykker hvordan det affektive og det kroppslige reflekterer hverandre. Emosjonene er ofte knyttet til hvilken tilstand kroppen fysisk befinner seg i.

Kari-Anne er et eksempel på hvordan en danser via praktisering av KA-øvelsene forandrer hvordan hun står og beveger kroppen. Dette eksempelet handler hovedsakelig om

endring og ikke like mye om affektivitet. Endring skjer gjennom først å komme i kontakt med muskulaturen, deretter å bli bevisst uhensiktsmessige bevegelsesmønstre som fører til spenninger. Dernest pågår frigjøring av muskelspenninger, hvoretter nye bevegelsesstrategier og ny bruk av muskelspenninger utprøves. Dette fører til at dansestudenten får bedre turn-out og står mer balansert og sentrert. I prosessfasen går mange av studentene igjennom ulike forandringer som forbedrer deres sentrering av kroppen.

Et sentralt funn er hvordan studentene igangsetter forandring gjennom selvkorrigering. *Awareness* gir tilgang til førsteperson-perspektivet, noe som gjør det mulig for studentene å ta egne korrigerende valg. Det myndiggjør den enkelte student. Uten tilgang til den eksistensielle kroppen kan ikke studentene selvkorrigere på den måten at de «kan føle og sanse når sentreringen er riktig», eller ta valg på bakgrunn av hva de sanser. Flere studenter beskriver hvordan KA-arbeidet med praktisering av årvåken tilstedeværelse har gitt dem en opplevelse av å være-i-kroppen kontra å kun *se på* kroppen. De forstår at kroppen = min kropp, og dette endrer deres holdning til den. De begynner å ville ta vare på den, gi den omsorg og lytte til dens behov osv. Gjennom arbeidet har flere av studentene innsett hva forskjellen mellom kunnskap fra et førsteperson- og et tredjeperson-perspektiv innebærer. Dette i seg selv frembringer forandringer i studentenes bevissthet. De etablerer en ny bevegelseskunnen. Dette bidrar til nye muligheter for å utvikle danseteknisk kunnskap.

Pedagogens perspektiv:

I bolk 3, *Eksperimentere og prøve ut bevegelse og emosjoner*, har undervisningsopplegget lykkes med å igangsette forandringsprosesser som inkluderer et affektivt arbeid med kroppen, samt endring i bevegelsesvaner. Funnene viser at tegnelogg kan fungere som en didaktisk metode for igangsetting av affektive prosesser i arbeid med kroppen, samt avdekke og synliggjøre det affektive materialet som viser seg. Med tanke på hvilken forløsende effekt vendepunktsleksjonen hadde for mange av studentene fysisk og psykisk, kan det være hensiktsmessig å inkludere den affektive dimensjonen. Inkluderes den ikke, kan den fortrenges og dermed hindre ønskede endringer i det kroppslige skjemaet.

Vi kan se hvordan KA kan legge til rette en didaktisk strategi der det affektive, kognitive og motoriske får være likeverdig i læringsprosessen. Arbeidet forutsetter en relasjonell empatisk didaktikk som fremmer tillit, slik at kroppslige og affektive prosesser kan finne sted. Funnene viser at læringsaktivitetene i KA fungerer som ulike metoder til å lære av de endringene studentene kroppslig går igjennom, og at disse forandringsprosessene kan føre til ny bevegelseskunnen. Alle studentene erfarer endringer, noen store og omfattende, andre småjusteringer av ulike slag.

I dette kapittelet er Kari-Anne et eksempel på hvordan en student går igjennom forandringer med tanke på sentrering, turn-out, bevegelsesvaner, evne til selvkorrigering og balansering mellom kroppen som subjekt og kroppen som objekt. Dette synliggjør potensialet i KA. Ikke alle studentene går gjennom en like tydelig endringsprosess som Kari-Anne. Hennes eksempel står i særklasse da hun både hadde fysiske og psykiske endringer. Om lag 50 % av studentene rapporterer om bevisste strukturelle endringer som får konsekvenser for deres bevegelseskunnen.

Undervisningsprosessen og studentens læring: Forandringsprosesser:

Etter analysen av mitt materiale i dette kapittelet vil jeg sammenfatte undervisningens fokus og studentenes læringsutbytte med et didaktisk fokus: *forandringsprosesser.*

Etter hvert som studentene blir bevisste om sine holdnings-, muskel- og bevegelsesmønstre, kommer de inn i en prosess der de prøver ut nye bevegelsesmuligheter. Valg blir et tema, hvilke valg som best fører til ønsket endring. Bevegelsesbevisstgjøringsarbeidet setter studentene i stand til å frembringe bevisste forandringer gjennom selvkorrigering. Arbeidet vi gjorde i bolk 3 igangsetter *forandringsprosesser.* Dette er en sentral del av didaktikken i KA og de læringsfasene jeg observerer.

I neste kapittel vil jeg gå inn på hvordan flere studenter reflekterer over egen læring og utvikling, med tanke på deres bevegelseskunnen og uttrykk. Kapittelet vil også belyse hvordan noen studenter gjør motstand mot endring og deler av undervisningen.

13. Bevegelseskunnen og uttrykk

Første del av dette kapittelet handler om undervisningen i bolk 4, *bevegelseskunnen og uttrykk.* Alle bolkene bygger på hverandre og belyser deler av en lengre læringsprosess. Målet for undervisningen er å lede studentene frem til ny bevegelseskunnen og integrere denne nye kunnen i deres bevegelsesuttrykk. Hele studieårets læringsprosess får mulighet til å manifestere seg i bolk 4.

I andre del av kapittelet trekker jeg frem to eksempler med fokus på motstand, et relevant tema i undervisning som legger til rette for forandringsprosesser. I tredje del presenterer jeg fire kasus der jeg undersøker hvordan undervisningen kan lede frem til ny bevegelseskunnen og et nytt danseuttrykk.

13.1. Fokus i undervisningsbolk 4.

Bevegelseskunnen og uttrykk betegner snarere målet for hele studiet, enn selve undervisningsarbeidet i bolk 4, 7 leksjoner. Bolken skal knytte sammen alt studentene har arbeidet med og lært. Fortsatt underviser jeg KA-øvelsene, og kroppslig fokus for undervisningen er bekken og bena. Hovedfokus for undervisningen er å repetere, integrere og lede studentene inn i en oppsummerende prosess, for slik å bevisstgjøre dem på deres eventuelle ervervede bevegelseskunnen. Vi undersøker også hvordan dette har påvirket deres uttrykk. Arbeidsmetoder er logg, samtale, deling, studentsamtale/intervju og ben-balansering. Målet er å få studentene til å reflektere over egen læring.

Flere leksjoner handler om repetisjon og finjustering av benbalansering. Denne øvelsen fungerer bra for å oppdage og avdekke forandringer i bevegelsesmønstre- og kunnen. I bolk 2 handlet undervisningen om benbalansering. Studentene får nå i oppgave å sammenligne balanseringen fra høsten 2013 med den de arbeider med på våren 2014. Dels gjennom en kroppslig sanseprosess og dels gjennom å lese gamle logger. Dette for å avdekke endring og integrering.

I bolk 4 arbeider vi med bevegelsesintegrering og kunstnerisk arbeid (*performance skills*), derfor gir jeg ekstra fokus på den siste målfasen i KA (3.2.8):

Bevegelseskunnen og uttrykk

> Movement through space and interaction with others are added. The student´s concentration and awareness of movement articulation, tension level, and speed are fully developed and can be maintained in performance, if desired. (Saltonstall, 1988, s. 30)

Målet er å få studentene til å integrere og uttrykke seg med hele kroppen i bevegelse. Arbeidsmetoder for dette er improvisasjonsstrukturer i par og i gruppe, noe vi også har arbeidet med i bolk 2 og 3. Slik kan vi knytte sammen alt vi praktisk har arbeidet med, og rette arbeidsprinsippene i KA inn mot et scenisk uttrykk. Informasjon fra sanse- og bevegelsesarbeidet blir brukt i kunstneriske utforskende prosesser. På grunnlag av de tidligere bolkene kan integreringsarbeidet i denne bolken sees som et «bevegelseslaboratorium», der hensikten er å legge til rette for at ny bevegelseskunnen kan bli operativ.

I bolk 4 pågår de avsluttende intervjuene. De fungerer som studentsamtaler, og har til hensikt å bevisstgjøre studentene om deres læringsprosess. Her får vi god tid til å snakke sammen og oppsummere studieåret. Sammen undersøker vi hva som skapte mening og hva som står frem som signifikant fra prosessen, hvilken ny erkjennelse og helhetsforståelse trer frem for studentene og pedagogen. I denne bolken kommer ulike integreringsprosesser til syne, nye uttrykk og ny «kunnen» viser seg. Deler av læringsprosessene evner studentene å reflektere over og kommunisere videre til meg i avslutningsintervjuet, men mye av kunnskapen kan kanskje ikke verbaliseres. Til gjengjeld kan den i noen grad operasjonaliseres direkte. I logg og intervjuer kommer det frem at noe materiale integreres rett inn i deres bevegelseskunnen. Intervjuet fungerer også som datagenerering og oppsummering av undervisningen. Jeg er interessert i: Hvordan har studentene opplevd læreprosessen? Hvilken betydning har KA hatt for deres utvikling som dansere?

Under bolk 4 avlegger studentene flere eksamener i danseteknikkfag, derfor improviserer jeg og anpasser undervisningen til deres utfordringer. Jeg legger ekstra vekt på avspenning og restitusjon, og bruker øvelser som inkluderer massasje. Ballarbeidet får ekstra mye tid slik at studentene får frigjort spente og anstrengte muskler. Studentene er mentalt slitne og trenger mye tid til å sortere informasjon, kroppslig og mentalt. Jeg setter av mye tid til samtale og deling, en KA-øvelse brukt til å lukke og avrunde prosesser. Hele siste leksjon går med til å ha en stor avskjeds-dele-sirkel.

13.1.1. I bolk 4 oppsummerer studentene

Siden bolk 4 handler om å stimulere studentene til å oppsummere studieåret, gir jeg studentene i oppgave å skrive en logg. Spørsmålet de får er: «Hva har vært det viktigste for deg i dette arbeidet? Hva har du lært?» Jeg presenterer her et sammendrag for å gi et helhetsbilde:

Sam: Det viktigste for meg var å bevisstgjøre meg på at jeg kanskje har jobbet feil

Det viktigste for meg var å oppdage, forstå, og bevisstgjøre meg selv på at jeg kanskje har jobbet feil opp til nå eller kanskje har jobbet for «mye». Arbeidet har gitt meg bevisstgjøring av hvilke muskler jeg bruker og ikke bruker. Bevisstgjøringen av alt, av plassering og vekt.
Jeg måtte se problemet før jeg kunne løse det. Før trodde jeg at jeg ikke hadde noe problem å løse. Jeg visste at det var et der, men jeg visste ikke hva det var. Nå vet jeg det, og jeg tror jeg kommer til å bruke det i min karriere framover. Det å bare kjenne kroppen og vite hva jeg gjør. Så jeg håper og tror karrieren blir lettere framover.

Marianne: Det å ha lært å spenne av musklene synes jeg har vært viktig.

Før vi begynte med KA, så var det å slappe av bare å ligge på sofaen eller sove. Mens nå er det en helt annen ting for meg. Den kroppsmeditasjonen med avspenning syns jeg hjelper veldig. Hvis jeg bruker ti minutter eller et kvarter når jeg er skikkelig sliten, til å gå inn i kroppen og slippe vekta ned i gulvet, så føler jeg meg mye bedre. F.eks. det å ha lært å spenne av musklene synes jeg har vært viktig, fordi det kommer jeg til å bruke masse. Når jeg er støl, så syns jeg det hjelper skikkelig. Jeg syns ikke det hjelper å tøye. Men ballarbeidet, det fungerer.

Lena: Det er opp til meg å finne min egen løsning

En innsikt som jeg er veldig glad for at jeg fikk, er at det var egentlig ingenting som ble sagt man skulle forstå, du forstår selv ut fra prosessen. Det behøver ikke være sånn der store greier. For i begynnelsen av studieåret, tenkte jeg: «Ok, nå skal jeg forstå noe om livet» (ler litt). Men det var ikke sånn det fungerte. Jeg er veldig glad at jeg fant ut og forsto at det er opp til meg å finne min egen løsning. Så det er jeg veldig glad for, og få den tryggheten i meg selv.
Intervjuer: Finne svarene i deg selv?
Lena: Akkurat. Svaret som en annen finner, er kanskje ikke mine svar. Det er egentlig ingenting som man kan snakke så inngående med venner om, for at det er veldig emosjonelt.
Avspenning var også viktig. Jeg har lært å forsøke å finne avspenning i ulike situasjoner. På din leksjon er studioet et helt annet studio enn når vi er der og danser. Å finne avspenning når jeg er på veg hjem. Virkelig kunne senke skuldrene og være avspent.

Ranvi: Det viktigste for meg var å kunne lære å løsne på spenninger selv

Det viktigste for meg var å kunne lære å løsne på spenninger selv. Dette året har jeg blitt bevisst på hvor spent kroppen min var. Nå når jeg merker at jeg er litt spent her og der, tar jeg det før jeg får vondt. Jeg har lært meg at jeg kan løsne det opp selv, og ikke gå til forskjellige personer for å bli behandla til en høy pris (ler litt). Jeg har lært at jeg må ta tak i spenningene mye tidligere enn før, men så har jeg blitt mer oppmerksom på når spenningene kommer, og da ble det ikke noe problem. Jeg er blitt mer kjent og bevisst på min egen kropp.

Kari-Anne: Å lytte til kroppen min, og kjenne hvordan den faktisk føles

Jeg tror det viktigste for meg gjennom hele kurset har på en måte vært å finne hovedområder i kroppen min som jeg syns trenger ekstra pleie. Å lære å hjelpe kroppen min til å spenne av, å lytte til kroppen min, lære meg hvilke metoder jeg kan bruke for å faktisk genuint lytte til kroppen. Ikke bare være sånn «Jeg har vondt i leggen», men faktisk høre på, lære av det og forstå hvor det kommer fra. Bare rett og

slett la kroppen bestemme litt innimellom, ikke alltid la hjernen styre alt. Lytte på de impulsene jeg får og bruke dem positivt, og ikke bare la dem tynge meg. Og jeg tror det er viktig å la ting være litt som de er og ikke legge lokk på det. Det føler jeg har kommet ganske mye fram gjennom både kroppsmeditering og ballarbeid. Særlig kroppsmeditering, fordi da får jeg den yogafølelsen, en opphøyd sinnsstemning, samtidig som jeg lar kroppen bli *grounded.* Kjenne vekten og kjenne hvordan kroppen faktisk føles. Det har i hvert fall vært veldig viktig for meg å lære, og det å være ærlig med meg selv (fniser).

Kari: Jeg har merket at jeg blitt mye mer følsom etter leksjonene

Jeg synes det er veldig deilig å drive med ballarbeid. Egentlig er jeg ikke så veldig stiv, men jeg merket at jeg blir mye mer avslappet etter ballarbeidet, så har jeg tatt med baller hjem (ler litt), og brukt dem av og til. I hvert fall har jeg merket at jeg har blitt mye mer følsom etter disse leksjonene. Jeg kan bli veldig lei meg eller veldig sur, eller får veldig mye energi etter at vi har gjort KA. Noe jeg har merket veldig godt, er at arbeidet har gjort at jeg kommet i kontakt med følelsene mine.
Intervjuer: Og syns du det har vært givende eller skremmende, bra eller dårlig?
Kari: Nei, det har vært ganske greit, egentlig.

Olav: Jo mer du ga tid, jo bedre kom man i dybden

Det har jo gått i dybden. Fra begynnelsen av så var det ballarbeidet som fanget meg. Selvfølgelig noe alle kan klare, men det krevde at jeg fokuserte slik at jeg kunne artikulere og stimulere det ene punktet vi arbeidet med, gå i dybden på det. Det har jeg fått en gradvis forståelse for i løpet av perioden. I begynnelsen var det slik at du lå der og noen steder var verre enn andre, men du klarte ikke gå i dybden. Du kjente jo og at jo mer du ga tid, jo bedre kom man i dybden på det, og man fikk mer forståelse for oppgavene. Nå føles det lettere å komme inn i musklene. I begynnelsen når jeg ikke forsto, føltes det vanskelig. Nå når jeg begynner å forstå arbeidet, er det lettere å bruke det til min fordel, nå kan jeg bruke verktøyet videre.

Camilla: "Turn-in og turn-out"

Jeg må vel si arbeidet med «turn-in og turn-out», og det verktøyet vi har lært med ballene. Det tror jeg faktisk at jeg kommer til å ha veldig mye bruk for fremover. For det er en veldig effektiv måte å få musklene til å spenne av på. Og så har det vært innsiktene jeg har fått fra hvordan jeg har forandret meg.

Her får studentene satt ord på sine opplevelser. Felles tema for mange er avspenning og kroppsmeditasjon, muskelfrigjøring med hjelp av ballarbeidet, komme i kontakt med muskulaturen, kroppen og emosjoner. Noen legger vekt på bevisstgjøring, selvstendighet, tillit og trygghet, pust og koordinasjon. Disse oppsummeringene av hva som er viktig for studentene, gir noen signaler om hva som er sentralt i undervisningen og hva didaktikken dermed må bygge på og utbygge videre.

Med all den harde treningen som krever mye av studentene fysisk og psykisk, er nok avspenning med kroppsmeditasjon, restitusjon og frigjøring av muskelspenninger et særdeles verdifullt og virksomt komplement til deres ordinære undervisning. Avspenningen og frigjøring av muskelspenninger sammen med bevisstgjøring fører til at studentene etablerer en kontakt med sin kropp. De begynner å føle kroppen.

Sanseinformasjonen herfra gjør dem bedre kjent med den eksistensielle kroppen, de etablerte en tilgang til den levde kroppen.

Jeg leser i alle disse kortversjonene at veien til bevisstgjøring først og fremst går via frigjøring av og kontakt med muskulaturen. Selv om det ikke er detaljer i det de deler verbalt, kan den kroppslige kunnskapen de har ervervet være kompleks. Arbeidets fokus har vært pusteøvelser, balansering av kroppen, effektivisering og bevisstgjøring av bevegelse for å fremme hensiktsmessige mønstre, samt fordypning i erfaringsanatomi. Dette nevnes lite i deres oppsummering. En oppsummering gir heller ikke rom for detaljert informasjon om deres kroppslige oppdagelser og erfaringer. Noen av detaljene er kanskje ikke lenger interessante eller trer ikke frem i forgrunnen av bevisstheten, ettersom de allerede har medført forandringer og ikke lenger er noe studentene reflekterer over.

Integrering av erfaringsanatomi-materialet kommer frem flere steder i intervjuene. I mine observasjonsnotater deler studentene mer subtile innsikter, og de reflekterer i detalj over forandringsprosesser i sin balansering/(*alignment*) av kroppen, og hvordan dette påvirker deres danseteknikk. Her viser de til en fordypet forståelse av seg selv som mennesker i arbeid med bevegelse. De gir også eksempler der kunnskap er blitt operativ i deres dansevirke, der deres bevegelseskunnen har utviklet seg.

13.1.2. Forhold mellom klassisk teknikk-trening og KA

Samtidig som undervisningen i KA leder studentene inn i en prosess med utforskning av den subjektive kroppen og kroppslig kunnskap fra et førsteperson-perspektiv, trener de klassisk ballett. Noen opplever en konflikt mellom disse to tilnærmingene, mens de fleste studentene opplever tilnærmingene som komplementære og interessante å utforske samtidig. I det oppsummerende arbeidet er jeg interessert i hvilken relevans KA kan ha for klassisk ballettstudenter.

Denne klassiske tradisjonen innebærer et definert bevegelsesrepertoar som kroppen presses inn i på vei til et estetisk ideal (Thomas, 2003, s. 109). Målet for studentene er å presentere en idealkropp. For å oppnå dette behandler de kroppen som et objekt. For å utøve klassisk balletteknikk på høyt nivå, med presisjon og det virtuose bevegelsesrepertoaret som er en del av det klassiske danseuttrykket, må kroppen

kultiveres og kontrolleres. Idealkroppen er en ekstern referanse, og studentene trener med et utenfra-blikk på kroppen, f.eks. når de sjekker og korrigerer kroppens linjer foran speilet. For mange er det en utfordrende prosess å finne en forbindelse mellom den åpne sansende kroppen i KA og den stringente idealkroppen i klassisk ballett, spesielt i begynnelsen. Men mot slutten av året deler flere at de finner ulike måter å integrere dette i sitt bevegelsesarbeid.

En av hensiktene med klassisk opplæring er å gjøre det unaturlige naturlig, slik at det blir en *second nature* (Bull, 1999, s. 140). Når de grunnleggende posisjoner utføres riktig og nøyaktig over lengre tid, utføres de til slutt automatisk, de blir en del av dansernes second nature. Senere, når dette er på plass, kan de fokusere mer på følelser og uttrykk. Finne senter, et punkt rett under navlen, og plassering/alignment. Forsøket på å balansere delene av kroppen over hverandre i relasjon til den vertikale aksen er en daglig rutine for dansestudentene. Sentralt for den klassiske teknikken er å vinne kontroll over den vertikale aksen. Den optimale plassering og alignment handler om en dynamisk kontroll, en prosess som danserne kontinuerlig refererer til for å sjekke om bevegelsene føles naturlige og «på plass». I KA finner studentene sin kroppsbalansering gjennom å la vekten av kroppen falle naturlig gjennom skjelettet, det snakkes ikke om plassering, men balansering. Flere finner nye måter å forstå den klassiske teknikken kroppslig fra et innenfra-perspektiv og de deler at dette gir et eierskap til bevegelsene og dansen.

I klassisk ballett får danserne utviklet en spesifikk kroppssansing i relasjon til de fastlagte bevegelser de har gjort om og om igjen helt til de er blitt vaner. Danserne får en bevegelsesbevissthet knyttet til de bevegelsesformene de utfører. Dansestudentenes teknikk bygger på kontinuerlig utvikling av ferdigheter, der mestring av én øvelse leder videre til en annen. Dansernes *second nature* inkorporeres gjennom mange års teknikktrening. Men dette representerer samtidig en konstant utfordring. Dansestudentene ønsker hele tiden å perfeksjonere sine vaner, og de undersøker hele tiden hvordan deres teknikk fungerer. Selv om danserne er opptatt av hvordan deres *second nature* viser seg for et ytre blikk, og selv om de kontrollerer hvordan bevegelsene ser ut utad, er de også opptatt av hvordan de føler og sanser bevegelsene innenfra. Trinnene og bevegelsesmønstre er styrt av et eksternt ideal, men danserne er samtidig avhengige av tilbakemeldinger fra kroppen når den er i bevegelse. En intern fysisk sansing

som overvåker at bevegelsen føles riktig (Ravn, 2009, s. 205-206-207). Klassiske dansere er hele tiden drevet av å arbeide korrekt, finne en ren og riktig bevegelsesestetikk.

Flere studenter deler i bolk 4 hvordan arbeidet har hjulpet dem i senterarbeidet og hvordan KA har hjulpet dem «å føle når bevegelsen oppleves riktig». For noen gjør det stor forskjell når du selv kan lære å kjenne hva som er riktig, hvilke muskler du skal bruke osv. KA-arbeidet styrker deres evne til «å føle hva som er riktig».

13.2. Eksempler på tema motstand

Tema motstand er sentralt i undervisning som omhandler psykiske og fysiske forandringsprosesser. Jeg vil derfor her analysere to eksempler som berører dette tema. Dette også fordi jeg vil trekke frem noen tilfeller som ikke er «suksessfulle» med tanke på et forventet læringsutbytte hos studentene. Denne analysen faller litt utenfor de andre analysetemaene som berøre studentens prosessuelle læring.

13.2.1. Jan: «På en eller annen måte bruker jeg fysisk trening til å stenge ute vonde følelser og tanker.»

Utdrag fra et brev fra Jan i slutten av studieåret, juni 2016:

> Jan: I starten av semesteret før vi begynte med KA, gledet jeg meg veldig. Jeg gledet meg først å fremst til å kunne slappe av på slutten av en lang dag uten å gjøre så mye, men her tok jeg vel kanskje litt feil. For selv om vi lå på gulvet og slappet av, gikk vi også igjennom kroppen, vi tegnet, kjente og snakket om følelser og vi danset. Det å gå gjennom kroppen med ball og avspenningsøvelser var i seg selv ikke så ille, jeg sleit i dette tidspunktet med en hofte, så dette var for meg noe jeg egentlig trengte.
> Det jeg kanskje sleit med, var først å fremst å ligge stille og bare slappe av, noen ganger klarte jeg det og andre ganger ikke. Jeg klarte først og fremst ikke å kontrollere tankene mine når jeg lå der, om det var fordi en jeg tidligere hadde hatt et forhold til, var i samme rom, eller om jeg var usikker på meg selv, kan jeg ikke si. Det jeg kanskje fant ut av, er at jeg på en eller annen måte bruker fysisk trening til å stenge ute vonde følelser og tanker. Jeg har aldri gitt nok tid til meg selv, men i dine leksjoner handlet det ikke om alle andre, men om seg selv, og hva vi som enkeltpersoner føler og tenker osv. Det var nok derfor jeg ikke likte timene dine noe særlig, og forklarer hvorfor jeg kanskje ikke var så interessert og til tider veldig negativ til saker som vi gjorde.
> Dette var for meg en forsvarsmekanisme for å ikke vise hva jeg egentlig følte.

Jan er delvis interessert i KA i begynnelsen av studieåret og tidlig åpner Jan seg for meg. Han har problemer med det ene hofteleddet. Vi har en samtale om hans prosess med dette leddet. Mens han snakker, holder jeg en hånd under den ene bekken-halvdelen og en over, samtidig som jeg sanser hans rotasjon av lårbenet/Femur i hofteskålen/Acetabulum. Gjennom hans og mitt nærvær i hva som pågår, slipper Jan på spenninger i leddet, noe som blir veldig sårbart for ham både kroppslig og emosjonelt.

Bevegelseskunnen og uttrykk

Etter dette er han involvert og interessert i arbeidet, men begynner langsomt å trekke seg unna. Jeg tolker det slik at han har blandede følelser angående å fortsette arbeidet med hofteleddet. Slik KA-Master Teacher Saltonstall beskriver her:

> If a student I particular reluctant to work on a certain area, the teacher won't force the issue or demand to know why the resistance is there. In other words, there is an acknowledgement that certain physical areas are highly charged emotionally, but there is no pressure to talk about private feelings; the teacher is not a therapist. (Saltonstall, 1988, s. 45)

Jeg prøver å finne noen berøringspunkter der det er mulig å åpne ham for arbeidet igjen slik at han kan finne mening i sine opplevelser, men han virker mer og mer trøtt, likegyldig og uinteressert. Jeg kan ikke nå ham og lar ham være. For noen studenter kan det være fruktbart å få tid og rom til å søke på egen hånd. Men jeg merker på Jan at han ikke er inne i en god prosess. Han strever spesielt i bolken 3, og velger derfor å hoppe av undervisningen i begynnelsen av den siste bolken. Jeg prøver å motivere ham til å fortsette å delta, men han vil ikke. Siden undervisningen er frivillig, presser jeg ham ikke. Han vil heller ikke delta i det avsluttende intervjuet. Jeg spør ham derfor om han kan svare på intervjuspørsmålene mine skriftlig. Det er viktig for meg å kommunisere til ham at jeg ikke er misfornøyd med ham selv om han ikke deltar i undervisningen, men at jeg interesserer meg for hans prosess frem til valget av å ikke delta. Fra et pedagogisk perspektiv tenker jeg at det kan være verdifullt for ham å artikulere hvorfor han ikke vil delta i undervisningen. Den prosessen vil styrke hans opplevelse av aksept for hans følelser og valg, samt bevisstgjøre ham om ulike typer læringsprosesser og hva som gir mening eller ikke for hans utvikling. Samtidig er det selvsagt av betydning for mitt aksjonsforskningsprosjekt å få innblikk også i deltagerenes negative erfaringer og ikke minst deres begrunnelse for ikke å ville delta i undervisningen.

Ut fra hva Jan skriver, opplever jeg som pedagog at han går igjennom flere viktige bevisstgjørende prosesser i faget som potensielt kan være fruktbare for ham, men det er ikke sikkert han selv opplever det slik. Han reflekterer over hvordan han bruker trening for å fortrenge, og «stenge ute vonde følelser og tanker», fra sin *embodied self-awareness*. Læringssituasjonen som krevde at han skulle ligge stille i et rom og arbeide utforskende med kroppen og emosjoner, *an embodied self-awarness process*, samtidig som en eks-kjæreste var nærværende, ble for overveldende for ham. Med tanke på hans relasjon til medstudentene kan læringsklimaet ha vært for utrygt for ham til å dykke ned i et skjørt emosjonelt landskap. Fra min praksis har jeg sett mange eksempler på

forandringsprosesser, og det de ofte har hatt til felles, er at studentene har våget å være sårbare, åpne og følsomme. Det kan se ut som kroppslige forandringer ikke kan skje uten en visst grad av sårbarhet; det krever en åpenhet å gå inn i noe du ikke kjenner, noe du ikke kan kontrollere. Studentene møter sine forsvarsmekanismer og overlevelsesstrategier når de trer inn i et utforskende arbeid og må avlære gamle vaner og lære noe nytt. Dette kan naturlig nok fremkalle motstand.

Derfor krever dette arbeidet et tillitsfullt læringsklima. Individuell oppfølging eller privatleksjon hadde kanskje vært optimalt. For Jan er det kanskje ikke rett tid og sted å gå i gang med en slik type bevisstgjørende prosess. Jans valg gjør det tydelig for ham hvorfor det er så vanskelig å ligge stille og sanse kroppen. Jan gjennomskuer sin egen forsvarsmekanisme, som er et stort steg i utvikling av sensitivitet og selvoppfattelse. Negativiteten til faget skyldes antagelig blant annet hans vegring mot å komme i kontakt med kroppen. Opplevelsen kan komme ham til nytte senere i karrieren, eller den kan være noe han fortsatt ønsker å ha på avstand. Valget er hans, men nå er han det bevisst.

13.2.2. Peter: «Jeg har tenkt at leksjonene i blant har vært litt kjedelige. For meg var det kjempevanskelig å ligge stille.»

Her gir jeg et ikke-kronologisk sammendrag av noen av den andres studentens, Peters utsagn fra intervjuet våren 2014. Jeg ønsker å få frem noe av det han strever med i undervisningen, og vise til noen ytringer der han stiller seg negativ til faget.

> **Intervjuer:** Ofte når jeg har spurt deg i KA-leksjonen, så sa du «Jeg kjenner ingenting, jeg kjenner ingenting».
>
> **Peter:** Det er som jeg sa, jeg var nummen. Jeg kjente ingen ting. Jeg vet at iblant når jeg lå ned på dine klasser, så kunne jeg miste følelsen i hendene. Det kunne nesten kjennes som de ikke fantes.
>
> I: Du har også sagt at du roer ned på mine klasser?
>
> P: Ja, og da stenges kroppen av.
>
> I: Jeg tenker, hvis du føler at kroppen og hendene forsvinner, så kan det være som en opplevelse av ikke å finnes, det skulle jeg tenke kanskje er litt ubehagelig.
>
> P: Jeg syns faktisk det. Det har vært så en stund. Jeg har ikke trodd på arbeidet, det her med å ha baller på muskler og ulike saker, for jeg har ikke hatt vondt. Men nå så har jeg hatt mye problemer med ryggen og da har det hjulpet. Jeg har tenkt at leksjonene har vært i blant litt kjedelige, i blant har det vært helt ok.
>
> I: Hvordan har læreprosessen vært for deg ellers?
>
> P: Det har vært litt vanskelig å utvikles. For meg var det kjempevanskelig å ligge stille og lukke øynene når du pratet. Det var kjempevanskelig. Det gikk ikke riktig å konsentrere seg eller slappe av.

Bevegelseskunnen og uttrykk

> I: Har du noen erfaringer fra andre situasjoner i livet ditt, der det er vanskelig å konsentrere seg?
>
> P: Ja, i skolen og jeg hatet skolen. Jeg var ikke dårlig i skolen egentlig. Jeg var faktisk ganske bra, eller jeg hadde veldig, veldig bra karakterer.

I kapittel 10 belyste jeg Peters utfordringer med å være til stede i kroppen, så jeg vil ikke gå i dybden på det her. Peter hadde en dobbelthet til faget hele tiden, og tross all motstand fulgte han undervisningen hele studieåret igjennom. Han sa i intervjuet at han likte at faget er frivillig, så noe i ham må ha vært nysgjerrig på hva han kunne hente ut av det. Prosessen var på ingen måte lett for ham, og mer enn noen annen student møtte han utfordringer i arbeidet med å være til stede i kroppen. Leksjon etter leksjon utstod han sitt ubehag. Han var urolig, ukonsentrert, bråkete og fikk med seg andre studenter i sin uro gjennom plapring og tøys. Andre studenter ble også irritert på ham. Jeg lurte på om jeg skulle konfrontere ham med: «Du liker jo ikke dette, kanskje best du forlater undervisningen». Samtidig merket jeg at han på en måte var på søken etter sin kropp, og jeg ville støtte ham i dette. Når jeg ser tilbake på prosessen og har lest intervjuet med ham flere ganger, trer hans ønske om å komme i kontakt med kroppen, som var utydelig i undervisningen, tydeligere frem for meg. I undervisningssituasjonen opplevde jeg nok emosjonelt at han ville være der, mens jeg intellektuelt tenkte at han da måtte ønske å komme ut av disse leksjonene fortest mulig. Av erfaring vet jeg at overgangen fra en tingliggjort kropp til en levd kropp kan være veldig lang og uoversiktlig. Alt er ikke som det ser ut i begynnelsen. For eksempel: noen studenter sier de er interessert i faget, men kroppen stritter mot med mye spenning. Kroppen sier dette er farlig, jeg vil ikke. Andre viser at de synes det er kjedelig, unngår noen kroppsdeler, sovner, kommer for sent, stiller kritiske spørsmål, er engstelige, men egentlig ganske interesserte, mer enn de selv vet.

Med Peter ventet og ventet jeg til små øyeblikk skulle oppstå, slik at jeg kunne nå inn til ham. Det kan være at en student åpner seg for å sanse og føle sin kropp og gjennom dette «tillater deg å føle hans kropp». Studenten lar deg slippe til. Studenten må ønske å vise seg for at pedagogen kan få komme til, «for å lese» studenten. Ganske tidlig i kurset hadde vi et slik møte, der jeg fanget opp at han holdt pusten. Gjennom noen direkte spørsmål får han erfare at han holder pusten idet han skulle initiere en bevegelse. Dette plukket han raskt opp, og integreringen førte til bedre koordinasjon, som dermed ble operativ kunnskap. Men det var først 6-7 måneder senere, i intervjuet, at han innså og

reflekterte over at denne erfarte innsikten om pusten hadde ført til bedre koordinasjon. I intervjuet sa han først at han ikke hadde lært noe, faget var kjedelig m.m., han hadde helt glemt erfaringen med pusten. Da jeg begynte å spørre ham om hans erfaringer med pustearbeidet, ble han overrasket der og da over hvilken betydning det har hatt for hans bevegelsesarbeid. På mange måter var Peter en modig student, fordi han våget å ligge og føle på at hans kropp ikke var til stede, hans hender forsvant, han opplevde seg selv som nummen og avstengt. Dette er for mange svært eksistensielt skremmende. På samme tid var det som om fraværet av å kjenne og oppleve kroppen ikke angikk ham, nesten som om han snakket om en kropp som var fremmed for ham. Dette hadde kanskje å gjøre med at han ikke før i det siste intervjuet forsto at han ikke var til stede i sin kropp.

Refleksjon over motstand mot undervisningen

Jan og Peter strevde begge to. Selv lurte jeg lenge på hvorfor jeg lot Jan gå, mens jeg ikke lot Peter «slippe unna». Hva var det som gjorde at jeg møtte deres motstand forskjellig? Basert på min tolkning av situasjonen, tror jeg Peter hadde større ønske om å delta i undervisningen enn Jan. Med Jan følte jeg at om jeg presset ham tilbake i undervisningen, ville jeg ha invadert ham, trådt over noen grenser, hvilket ikke hadde vært bra for ham. Med Peter følte jeg at dersom jeg ba ham om å forlate undervisningen, ville jeg ha avvist ham og fratatt ham noe verdifullt, nærmest straffet ham. Peter klagde, skulket en og en annen gang, men ham kom alltid tilbake og prøvde å involvere seg. Han trengte omsorg selv om han var «tøff i trynet». Jan og Peters forsvarsmekanismer var forskjellige når det kom til kroppsliggjøring av kunnskap, embodied self-awareness.

> (…) **defense mechanisms**, the forms of suppression having the goal of avoiding what is unpleasant or threatening to the self. Although some lists of defenses can have 30 different categories, for our purposes the main types are denial, repression, intellectualization, and projection (Lambie & Marchel 2002). **Denial** is suppression of self-awareness of the possibly difficult and painful *outcomes* of one's embodied experience, an experience of which one is aware. (...). **Repression** is the cover up of feelings itself so that it does not enter embodied self-awareness,(...). **Intellectualization** is a judgment or reinterpretation while **projections** impute the problem to someone else. (Fogel, 2009, s. 115)

Det kan se ut som det å komme i kontakt med sin kropp og sine emosjoner hadde vært ubehagelig for begge studentene gjennom studieåret. Jans forsvarsmekanisme var å fortrenge følelser gjennom hard trening, og KA hindret ham i dette. Han undertrykket følelsene for å slippe å føle og kroppsliggjøre dem gjennom *embodied self-awareness*. Jan hindret egentlig seg selv i å lære noe av undervisningen gjennom helt å fortrenge det som

ble vekket av informasjon i kroppen hans. Han skilte seg fra Peter ved å være mer bevisst hvorfor han ikke ville gå inn i faget, og tok et selvstendig valg om ikke å konfronteres med sine vonde følelser, og meldte seg dermed ut av undervisningen. Ved å melde seg ut sa han et tydelig «Nei, jeg ville ikke lære dette akkurat nå». Om jeg ikke hadde respektert hans valg, ville jeg ha manipulert ham.

Peter var i en tilstand av delvis fornektelse. Under hele året hadde han problemer med å være til stede i kroppen. Intellektualisering var også en del av Peters forsvar, han var skarp og snakket ofte fort og mye «om» kroppen, dans og teknikk. Mangelen på tilstedeværelse ga ham et distansert forhold til kroppen. Kroppen var et konsept å betrakte og diskutere. Han stilte mange kritiske spørsmål til arbeidet. Til tider var de relevante og interessante, men de kunne også være en avledning for å slippe å være i kroppen og føle den. Jeg observerte at han følte lite og «gjorde mye». Gjennomgående hadde han vanskelig for å definere noe som helst omkring sansing av kroppen og hvilke emosjonelle tilstander han var i, og sa ofte «Jeg kjenner ingenting».

Både Jan og Peter projiserte noen av sine vanskeligheter over på selve faget. Sagt enkelt: «Det var faget det var noe feil med, ikke dem selv». Jan og Peter hadde to ulike forsvar, som krevde ulike pedagogiske tilnærminger. I lys av KA´s prosessorienterte læring, sa Elaine Summers under et Teacher Training kurs i 1993: «Det tempo en student velger for sin læring, er det rette tempo for den studenten». Der Jan ikke var klar for eller ikke ville gå inn i en dypere bevegelsesbevisstgjørende prosess, var det riktig å respektere dette og la ham forlate arbeidsprosessen. Tvang ville ikke gjort faget meningsfullt for ham. Meningsdannelse må studenten aktivt ta del i selv, gjennom oppdagende læring, undersøkende arbeid, lyst og involvering. Pedagogen kan ikke tvinge studenten til å ville oppdage noe (Grenstad, 1986, s. 235; Inglar, 2002, s. 44), og kanskje er undervisningsopplegget ikke egnet for nettopp denne studenten.

Peter derimot hadde tross sin ambivalens en vilje til å gå inn i faget, og trengte pedagogens aktive støtte for å møte de utfordringer han ble stilt overfor. Han ville involvere seg og han ønsket å oppdage noe gjennom arbeidet, men klarte det ikke helt, kanskje grunnet sitt forsvar. Jeg så min oppgave som pedagog å «holde ham», vise vei og stadig peke mot det som kunne oppdages. Ikke la ham gli unna, la ham være i et ubehag, men kreve litt tilstedeværelse i hver leksjon, slik at nærværet i hans kropp kunne

ekspandere og etablere seg. Summers´ tidligere utsagn tar oss rett til begrepet selvregulerende læring, som fremhever betydningen av studentens autonomi og ansvar for egen læring. Pedagogen er en med-reisende som støtter studentens prosess (Paris & Winograd, 2001, s. 4). Peter var aktiv i sin søken etter mening, og jeg prøvde å gi rom for at han kunne finne veien selv tross utfordringene han hadde.

> In my experience, KA has been most meaningful to people who can suspend their own judgment of their body enough to accept the guidance of a good teacher, but then have the interest to maintain the process of growth in their own lives. (…). The teacher sets an example and provides suggestions for new experiences of awareness, but the students must make the technique their own. (Saltonstall, 1988, s. 72)

På mange måter fikk ikke Jan og Peter optimal uttelling av undervisningen, da deres ulike forsvar sto i veien for å oppleve, dra nytte av og etablere embodied self-awareness. Ikke så mange kroppslige prosesser fant sted som de kunne dra læring av. Men hvilke fremtidige konsekvenser for deres læring kan det ha fått at de to studentene på ulike måter fikk en innsikt om at de ikke var til stede i kroppene sine? Hvilke frukter kan Peter eventuelt høste i fremtiden av at han gjennom et år ga tid til å prøve å være i kontakt med kroppen? Vil Jan lenger frem i tid ønske å gå igjennom de vonde følelsene han oppdaget at han fortrengte? Om studentene overkommer noe ubehag og vier noe tid til disse oppdagelsene, vil de støte på noen eksistensielle spørsmål som kan føre til utvikling og endring i deres dansekunstneriske arbeid. De går inn i fremtiden med noen innsikter vi ikke vet hvordan de vil forvalte.

13.3. Eksempler på operativ bevegelseskunnen og uttrykksmuligheter

I første og andre del av kapittel 13 handlet det om den oppsummerende undervisningen i bolk 4, B*evegelseskunnen og uttrykk*, og en analyse og diskusjon av tema motstand. Her i andre halvdel vil jeg belyse fire eksempler med fokus på operativ bevegelseskunnen og hvordan emosjoner kan besjele dansen. Eksemplene er fordelt i avsnitt, der tre av dem belyser operativ kunnen og integrering og ett uttrykksmuligheter.

Å vise til konkrete eksempler der studentene beskriver ny operativ bevegelseskunnskap som med sikkerhet skyldes KA-arbeidet, er vanskelig. Studentene tar imot mengder av ny informasjon fra alle dansefag de deltar i, og konstruerer sin kunnskap ut fra dette. Derfor vil jeg påpeke at mange av de forandringene studentene går igjennom, er en kombinasjon

av kunnskap fra ulike dansefag de studerer. Likevel fremhever studentene noen spesifikke innsikter fra de bevisstgjørende prosessene KA igangsetter. Mer eller mindre alle studentene blir bevisst noe, siden arbeidet fremmer bevisstgjøring, men ikke alle innsiktene kan ledes tilbake til KA-arbeidet alene. Ut fra informasjonen studentene deler, blir integrering synlig gjennom forandringer i kroppens *alignment*, bevegelsesmønstre/vaner og tilgang til pusten. Videre påvirker dette hvordan de utfører og arbeider med sin klassiske bevegelsesdisiplin.

Når dansestudentene øver på nye dansesteg og rutiner, er de konsentrert og tenker bevisst på teknikken, memorering av stegene og utførelsen. Når arbeidet blir innlemmet i deres *second nature*, blir bevegelsene operative, de tenker ikke lenger på hver detalj i den tekniske utførelsen, den nye bevegelseskunnskapen er kroppsliggjort og integrert. «Når kroppen glemmer seg selv» i utførelsen av de nye dansestegene, er den nye kunnskapen innlemmet i kroppsskjemaet. Jeg vil her gi tre eksempler på forandringer der bevisst arbeid med kroppsbildet fremkaller endringer i det kroppslige skjemaet som studentene relaterer til arbeidsprosessen i KA.

13.3.1. Marianne: «Nå tar det lengre tid før jeg tipper»

> Det jeg har merket, er at før så tippa jeg veldig lett tilbake igjen når jeg gjorde for eksempel jeté til venstre. Nå tar det lengre tid før jeg tipper. Fordi til høyre så tipper jeg ikke i det hele tatt. Så jeg tror det er litt av grunnen, at jeg kanskje har blitt sterkere på denne her siden etter at jeg har prøvd å fikse det. Og i tillegg, før så fikk jeg ganske ofte tilbakemelding på at jeg sto skjevt. De trodde at jeg dro opp hoften eller noe sånt, at jeg måtte stå mer sånn (viser). Men da følte jeg at jeg sto helt over på den andre siden. Men nå får jeg ikke så ofte tilbakemelding på det lenger. Så jeg tror at jeg har blitt litt rettere i hvert fall.

I kapittel 11.2.3. forteller Marianne at hun under vårt arbeid med ben-balansering på høsten 2013 oppdager at hun har en tendens til å henge litt over til høyre side med overkroppen. Hun oppdager en skjevhet i sin balansering/*alignment*. I tiden etter utprøver hun nye måter å arbeide på for å unngå å gå inn i sitt «skjeve» bevegelsesmønster. Kort tid etter sier hun: «Jeg merker fortere nå når jeg står skjevt, og legger merke til små ting jeg ikke har tenkt på før.» Marianne bruker ordet merker når hun beskriver hvordan hun fortere oppdager sin skjevhet, noe som betyr at hun henter informasjon fra sanseprosesser i kroppen og ikke fra en konseptuell tankeprosess. Hun opplever og merker skjevheten kroppslig. Pga. vaner, eventuell feiltrening og skjevhet i

sin balansering/*alignment* har hun et kroppsskjema som inneholder denne «skjeve vanen». Ut fra å merke skjevheten har hun begynt å arbeide annerledes.

Integrering av ny bevegelseskunnen i det kroppslige skjemaet

Her kan vi se en student komme frem til en integreringsfase gjennom arbeid med tilstedeværelse i kroppen og bevegelsesbevisstgjøring. Prosessen har igangsatt forandringer i studentens bevegelsesvaner, og de er blitt operative. Som KA-Master Teacher Powell (1985, s. 265) beskriver i kapittel 2.3.1, har vår body-mind-forbindelse en logikk. Når vi har gjort en bevegelse «korrekt» en gang, så «husker» kroppen det. Deretter begynner kroppen å organisere seg ut fra den nye innsikten, og orienterer seg mot en mer hensiktsmessig måte å bevege seg på. På denne måten kan vi endre bevegelsesmønstre, og integrere ny bevegelseskunnen.

Dette har Marianne klart ved blant annet å frigjøre spente muskler på venstre side av korsryggen og engasjere muskler på høyre side, slik at hun kan arbeide mer «plassert». Om ikke velartikulert, prøver hun i intervjuet å forklare at hun har merket at hun ikke tipper like lett over til venstre side når hun gjør en *jeté*, og hun får ikke like ofte korrigeringer av sine pedagoger på at hun arbeider skjevt. Dette kan indikere at hennes forandringsprosess har ført til ny operativ integrert kunnskap. Fra å ha en vane der hun beveger seg «skjevt», har hun fått en ny bevegelsesvane som er mindre skjev. Når hun nå danser, tenker hun ikke hele tiden på å rette opp skjevheten, å arbeide mindre skjevt er inkorporert i hennes tause kunnskap. Den nye kunnskapen opererer ubevisst og er integrert inn i kroppslige skjemaet.

Ifølge Merleau-Ponty (1962, s. 159) er en bevegelse lært når kroppen har forstått den, det vil si når den er inkorporert, tatt opp i det kroppslige skjema. Mariannes kropp har forstått noe nytt, den har inkorporert endringen i det kroppslige skjemaet. Når kroppen opptar en vane i seg, omorganiserer og fornyer den det kroppslige skjemaet. Opptak av en vane i det kroppslige skjemaet er å gripe en «kroppslig og motorisk betydning». Merleau-Ponty (ibid., s. 168) spør: «Hvis vanen verken er en form for erkjennelse eller ufrivillig handling, hva er den da?» Han mener den er en kunnskap, en kunnen, «noe jeg kan». Marianne kan noe nytt, når hun endrer sine bevegelsesvaner, har hun tilegnet seg en ny kroppslig kunnskap.

Marianne har mye kunnskap i kroppen som hun har utviklet gjennom kroppslig innsats i dansetreningen, og denne kunnskapen kan ikke formuleres løsrevet fra selve innsatsen/dansen. Derfor har Marianne og mange andre studenter vanskelig med å verbalisere sin bevegelseskunnen.

Ifølge Merleau-Ponty (ibid., s. 165-166) er vanen en form for grunnleggende kraft, som «kroppen forstår». Vi danner og kultiverer bevegelsesvaner, og absorberer ny mening. Merleau-Ponty kaller det «en utvidelse av eksistensen».

I KA og somatiske praksiser et det å endre bevegelsesmønstre og uhensiktsmessige vaner sentralt. Marianne endrer sine bevegelsesvaner gjennom utprøving og eksperimentering, i tråd med Gindlers filosofi (kapittel 2.2.1), og hva Saltonstall beskriver:

> Some bodymind techniques require that the students discontinue their poor movement patterns or habits before more appropriate possibilities are attempted. Kinetic Awareness work lets the good and the bad habits pass each other on the road, acknowledge once again the value of making conscious choices while working changing ones mechanical functioning, and concurrently one's mind state and body image, becomes a flux more than a prescribed sequence. (Saltonstall, 1988, s. 67)

13.3.2. Peter: «Pusten har gitt meg bedre koordinasjon»

> **Peter:** Jeg puster mye tyngre. Det er faktisk sant. Jeg får den lengre ned i magen. Det har fungert bra. Pusten har gitt meg bedre koordinasjon, altså koordinasjon i kroppen. Koordinasjonen fungerer bedre, takket være pusten så har jeg kunnet ta det med meg inn i balletten.

I arbeid med pusten finner Peter ny kroppslig mening, og opplever at han får bedre koordinasjon. Koordinasjon er evnen til å samordne kroppsbevegelser i forhold til hverandre, og til omgivelsene (Hollekim & Vingdal, 2000). Med bedre koordinasjon kan dansere raskere nå et høyt tekniske nivå. Peter avdekker en «dårlig vane», han har restriksjoner i sin måte å puste på. Gjennom å avdekke et lite hensiktsmessig pustemønster, som går ut på at han holder tilbake pusten og har en del spenninger i sin diafragma, kan han gå i gang med å endre det. Han begynner å praktisere dype åndedrett helt ned i magen. Peter finner selv frem til sammenhengen mellom pusten og sin koordinasjon. Fra mine observasjoner av studenter i bevegelse, vet jeg at en åpen og god pust ofte bidrar til mer flyt i bevegelsene. Holder derimot studentene pusten tilbake, kan bevegelsene bli mer hakkede og uorganiske. Koordinasjon handler om samhandling mellom sanseimpulser, bevegelse og emosjoner og tankeprosesser. God koordinasjon gir enkelt sagt en helhetsfølelse.

Integrering av pusten gir bedre koordinasjon

Som Gindler påpeker i kapittel 3.2.3, kan en forsert pust forårsake restriksjoner i vår bevegelseskapasitet, mens en åpen fri pust vil gi en mer elastisk og levende bevegelseskvalitet (Gindler, 1995, s. 9-11). Peter har fått bedre koordinasjon gjennom frigjøring av pusten på KA- leksjonene, i dette ligger et potensial for å utvikle en friere scenisk uttrykk.

Tema på en leksjon er pust (kapittel 3.2.3) og det bringes opp i forgrunnen fra det pre-refleksive ubevisste kroppslige skjema, opp i det bevisste. Peter og jeg har en samtale om hans pust tidlig høsten 2013, der han begynner å merke restriksjonene i pusten, og samtidig å reflektere over dem. Vi diskuterer pusten i hans kropp på et konseptuelt nivå, vi arbeider altså med kroppsbildet. Men hans konseptuelle forståelse hviler på hva han hadde sanset pre-refleksivt. Dette igangsetter hans endringsstrategi, som er å øve bevisst på å puste dypere ned i magen. Han arbeider da på å endre sitt kroppsbilde, men et endret kroppsbilde endrer også hans kroppslige skjema. Idet arbeidet med pusten «synker» tilbake i bakgrunnen, blir ubevisst, og «kroppen glemmer seg selv», absorberes den nye måten å bruke pusten på inn i det kroppslige skjemaet. Når den dype magepusten blir operativ, har Peter ifølge ham selv fått bedre koordinasjon.

Endringen skjer ikke gjennom en konseptualiseringsprosess. Med Peters integrering av en ny vane har han utvidet sin verden med en ny betydning, han har «grepet» en ny motorisk kunnskap. Han griper en ny betydning, uten kognitivt å «begripe» det. Først senere når han reflekterer over endringen, «begriper han det begrepslige». Med støtte fra Merleau-Ponty (1962, s. 166) kan vi si at det er Peters kropp som forstår og utvikler vanen, og som hjelper Peter til å innse en ny mening.

13.3.3. Kari-Anne: «Jeg har sentrert kroppen»

> **Kari Anne**: Det som er greia med meg da, er at jeg sto, fordi jeg tiltet hoftene denne veien (viser med kroppen).
>
> **Intervjuer:** Framover?
>
> K-A: Ja, fordi da fikk jeg mer utslag i hoftene. Nå har jeg klart å sentrere alt sammen, samtidig som jeg får mer utslag. Nå har jeg ribbeina framover, slik at jeg har klart å lukke ribbeina, samtidig som jeg får ryggen over. Jeg har sentrert kroppen, slik at alt har kommet opp og over. Jeg har på en måte fått aksen mer rett. Og det gjør at ting er mye lettere. Særlig alt som har med balanse å gjøre, og som fondue, når du er i senter klarer man å stabilisere seg på en helt annen måte.

I: Så på en måte har du fått litt bedre turn-out?

K-A: Ja.

Her nevner Kari-Anne flere ting som har forandret seg. Etter hva hun forteller i intervjuene og informasjon fra mine observasjoner ved begynnelsen av studieåret, har Kari Anne mye spenninger i rotator-muskulaturen i hofteleddet, grunnet svak turn-out. Samtidig vipper bekkenet fremover, hvilket ytterligere gjør at hun ikke får tak i turn-out-muskulaturen, og gir henne lite styrke i mage og korsrygg. Dette gjør henne ustabil. Liten styrke i magen og korsryggen har mer å gjøre med at hun står ubalansert enn at hun har svak muskulatur. Hennes reduserte *alignment*, med bekkenet tiltende fremover, gjør at hun «sprekker» i solar pleksus, som igjen gir spenninger i nakken. Når en danser «sprekker» i solar pleksus, åpner ribbeina seg, hvilket gjør at muskulaturen blir passiv i dette området og mellomgulvet glir fremover. Danseren får en svai høyt i korsryggen og må bruke mye muskelkraft i dette området for å motvirke tyngdekraften. Dette drar solar pleksus-området fremover. Når kroppen ikke er balansert ut fra bekkenet, senteret, «sprekker» man gjerne andre steder, man klarer ikke å holde seg samlet omkring en organisk vertikal akse. Noen muskler arbeider for mye med å holde kroppen i balanse, og andre muskler er passive og gjør at kroppen glir ut av balanse. Som hun selv beskriver i kapittel 12.2.1., har ikke Kari-Anne byggeklossene balansert over hverandre i kroppen ved start av studieåret.

Integrering av kroppsholdning

Polatin (2013) sier i sin bok, The actor´s secret, *Techniques for Transforming Habitual Patterns and Improving Performance*:

> Habits that interfere with the manifestation of innate raw talent and skill are in the way. Habits of body tension, fear, emotional responses, and survival are in the way. (Polatin, 2013, s. XIII)

Det er derfor viktig for dansestudenten å rydde bort og bli bevisst uhensiktsmessige vaner, både for å utvikle en sterk teknikk, men også for å kultivere sitt emosjonelle uttrykk. En danser må være nærværende og spontan for å være mest mulig effektiv på scenen. Danserne ønsker å ha sitt fulle emosjonelle- og bevegelsespotensial tilgjengelig i sitt uttrykk, fra stort og universelt til lite og subtilt. Ofte kan dårlige pustevaner og «dårlige» bevegelsesvaner stå i veien for et rikere kunstnerisk uttrykk. KA er en læreprosess som avdekker vaner. Er dansestudentene ikke i stand til å oppdage, bli bevisst vaner, er muligheten til å transformere dem begrenset. Idet de utvikler en

awareness, blir de bevisst vanene, noe som vil åpne en mengde nye valg for dansestudentene. Det dreier seg ikke om å fjerne alle vaner, men å introdusere deler av selvet som av en eller annen grunn er kommet i eksil (Polatin 2013, s. 30). Vi ønsker å bringe et potensial frem i forgrunn som aldri får vist seg, fordi en dårlige vane har vært dominant.

Først beskriver Kari-Anne hvordan hennes bevegelsesvaner med fokus på turn-out tidligere har stått i veien for hennes fulle senter og *alignment*-potensiale. Bevisstgjøring av spenningene i rotator-muskulaturen i bekkenet fører til at Kari-Anne begynner et intensivt arbeid med å frigjøre spenningene i dette området gjennom praktisering av ballarbeidet i KA. Ben-balanseringsarbeidet og andre øvelser vi utfører for å få bevissthet rundt kroppsbildet, fører til at hun får en konseptuell forståelse av hvordan det står til med hennes vertikale akse. Hennes kroppsbilde blir oppdatert og bevisst. Hun arbeider flittig med å finne bedre *alignment,* ut fra informasjon fra det pre-refleksive sansearbeidet, i kombinasjon med den perseptuelle og konseptuelle forståelsen hun har fått av hvordan kroppen står ubalansert.

Hun forklarer selv hvordan hun har bekkenet mer plassert under seg og hvordan aksen er blitt mer rett på slutten av studieåret. Ribbena kan hun lukke på fremsiden, hun får ryggen opp og over. Hun sier at alt er blitt mer sentret, hun har fått bedre turn-out, og opplever at hun danser bedre etter å ha fått et tydeligere senter og en mer balansert kropp. Når noe så fundamentalt har forandret seg hos henne, kan vi anta at det har hatt stor påvirkning på hennes teknikk som helhet.

Jeg inkluderer dette eksempelet her fordi Kari-Anne kanskje er den av studentene som opplever den mest gjennomgripende forandringen i kroppsskjemaet dette studieåret. Der Sam i kapittel 11.2.1. gjør en stor oppdagelse når han innser at han arbeider feil og dermed blir bevisst et problem som han må bearbeide, oppdager Kari-Anne at problemet med hennes *alignment* skyldes «dårlige» vaner i kroppsskjemaet som hun kan endre gjennom praktiske øvelser.

Hun fortsetter sikkert med noen av de gamle vanene, men inkluderer også noe nytt i helheten. Sam derimot gjør en konseptuell oppdagelse bygget på pre-refleksiv informasjon fra kroppsskjemaet, men kommer ikke like langt som Kari-Anne i å fullføre en forandring i kroppsskjemaet. Sam innrømmer også at han har vegret seg mot å ta

innover seg informasjon fra sitt kroppsskjema. Ifølge ham selv prøver han å unngå informasjonen ved å søke etter en «lettere vei», og med dette «motarbeider» han litt at informasjonen skal komme opp i forgrunnen, slik at han blir den bevisst. Han får ikke gjort kunnskapen operativ i sin dans; han har en del forandringsarbeid fremfor seg.

13.4. Eksempel på uttrykksmuligheter

Under avsnittet om integrering la jeg vekt på å synliggjøre kunnskap som blir integrert og gjort motorisk operativ. Motorisk operativ betyr at bevegelsen er integrert, studenten *kan* noe. Refleksjon handler i hovedsak her i dette avsnittet om studentenes tilbakeblikk på studieåret og tanker de gjør seg om dans som kunstnerisk uttrykk. Hva de har lært og opplevd? Hvilke innsikter sitter de med? Gjennom arbeid med bevegelsesbevisstgjøring har studentene øvet opp evnen til å reflektere over hva som skjer i kroppen. Dette har øket deres bevissthet om egen bevegelser og egen kropp. Refleksjonsarbeidet underveis og på slutten av studieåret har utfordret studentene til å sette ord på egen kunnskap (Juell, 2003).

Refleksjonens natur er å reflektere over det som allerede har funnet sted, den er tilbakeskuende. Bevegelsesvanene som blir innleiret i kroppsskjemaet, er derimot fremoverrettet, beskjeftiget med å bygge opp en bevegelseskunnen som gjennom tilegnelse lagres i kroppen i form av ureflektert finmotorikk. Denne kroppsliggjorte og ureflekterte forståelsen former vår relasjon til verden, det fenomenologien kaller vår åpenhet mot verden. Når vi gjennom refleksjonen forsøker å begripe «denne åpenhet», vil vi miste den (Merleau-Ponty 1968, s. 57). Derfor kan dansestudentene ikke fullt ut redegjøre for sin utveksling med verden, sine kroppslige erfaringer og sin tause kunnskap. De prosesser hvor det tenkes reflektert, bevisst og utenfra, kan bare rasjonalisere en sedimenteringsprosess som allerede har funnet sted i dansernes kropper. Slik Tin (2011, s. 152) sier: «Min kropp, mine sanser er nettopp denne tilvante viten om verden, denne implisitte eller sedimenterte vitenskap».

I dette avsnittet om uttrykksmuligheter vil jeg bringe inn et eksempel der en dansestudent reflekterer over emosjoner og kunstnerisk arbeid. Dette fordi endringene i studentenes kroppslige skjema har som mål å lede frem til utvikling av deres kunstneriske uttrykk, og fordi det kroppslige skjemaet også inneholder pre-refleksiv affektivitet. Denne er også forbundet med vaner og det å-være-i en levd kropp. I somatisk arbeid har man

sett at det ikke skjer noen forandring i noens mentale og emosjonelle konstitusjon uten at kroppens holdning og utseende forandrer seg. På samme måte endres ikke motoriske vaner eller holdninger uten at det skjer forandringer i hele mennesket (Dropsy, 1998, s. 46-47). Når kroppsskjemaet transformeres, skjer det endringer i hele menneskets eksistensielle dimensjon. Det er i den eksistensielle kroppen danserne henter sine emosjonelle referanser, som de artikulerer i sitt dansekunstneriske uttrykk.

Emosjoner betyr «å bevege seg igjennom». Når vi har tilgang til kroppen og våre følelser, kjenner vi at de flyter gjennom oss. Noen følelser kommer til uttrykk og noen lever taust i oss. Men følelser kan erkjennes uten at de må uttrykkes eksplisitt. Når følelser kommer opp, kan vi kjenne på dem og være bevisst at de beveger seg gjennom oss. Vi kan også holde tilbake følelser og blokkere dem f.eks. ved å stoppe å puste. På sikt kan dette bli en vane som får helsemessige konsekvenser, eller som hindrer en dansestudent i å uttrykke seg. Jo dypere den emosjonelle blokkeringen er, desto mer vil dansestudentene måtte kompensere et annet sted (Polatin, 2013, s. 152).

13.4.1. Lena: «Det å gi seg hen, å bare være. Det syns jeg kan være ganske emosjonelt, å bare finnes til. Emosjoner er jo dans, det er jo hele pakken. Jeg danser for å berøre folk.»

Intervjuer: Hva var emosjonelt for deg i dette arbeidet?
Lena: Det å gi seg hen, å bare være. Det syns jeg kan være ganske emosjonelt, å bare finnes til. Å bare komme som man er, ikke legge på noen ting. Bare være seg selv. Det syns jeg kan være veldig emosjonelt. Eller det finns mye følelser der, bakom.
I: Hva tenker du med det emosjonelle landskapet og dansen? Du sier det å være kan være emosjonelt for deg.
L: (ler litt) Emosjoner er jo, det er jo dans, det er jo hele pakken. Det er en del av det å være kunstner. Det handler jo om følelser og om sjelen og om personen. Jeg syns at dansen blir mye mer spennende når man fyller opp med emosjoner og tanker bakom. For det syns, selv om dansen er veldig abstrakt, så ser man danserne som virkelig legger ned hele sjelen i det arbeidet de gjør. Ikke bare for å perfeksjonere teknikken, men for å kunne formidle noe som berører folk. For det er jo derfor jeg danser, det er for å berøre folk. Jeg tror ikke jeg gjør det gjennom å gjøre tre piruetter. Jeg tror ikke det.
I: Hvilke pedagogiske metoder kan vi anvende for å støtte utviklingen av kunstneren etter din mening? Fordi vi vet jo veldig mye om teknikk og fysiologi og hvordan vi skal trene for å bli sterkere eller få høyere ben. Vi trenger kanskje noen metoder for å få feedback fra danserne. Hva opplever du har støttet deg i å fylle teknikken din med sjel?
L: Det er jo kjempevanskelig å svare på, det er jo egentlig ikke så mye du kan gi oss av input som ballettlærer. Å si at du må kjenne ulike saker og ting går ikke, du må på en måte forstå selv, eller kjenne selv. Først da blir det interessant. For ellers, om læreren kommer med for mye input om følelser og tanker bakom dansen, da blir det at noen kommer utenfra og legger på noen ting som egentlig ikke passer. Det er som om noen prøver en trøye som ikke passer. Det

> må komme fra meg. Må være en trøye som jeg har kjøpt (ler litt). Det er jo en evig søking, den reisen må man gjøre selv. Læreren kan jo inspirere, og på en måte har jeg inspirert meg selv gjennom dette arbeidet. Du har kommet med en fin ide om at man skal tegne hvordan man føler seg og hvor man befinner seg der og da. På den måten når jeg ser på bildene nå, så inspirerer jeg meg selv. Det var lenge siden jeg så disse bildene samlet.
> I: Det var et poetisk arbeid.
> L: Ja.

Lena beskriver hvordan hun opplever at «det å finnes til» er emosjonelt, og hun forbinder dette eksistensielle tema med dansekunstnerisk arbeid. Tegnearbeidet i kombinasjon med tilstedeværelse i kroppen blir på en måte litt drømmeaktig for henne, og opplevelsene av dette igangsetter hennes fantasi. Tegning, fantasi og bevegelse kommer sammen, og tilfører Lena en emosjonell grunntone i hennes dansekunstneriske arbeid. Fantasi, følelser og tilstedeværelse får flyte og eksistere. Hennes dans gir henne mening og blir ekte når uttrykket er emosjonelt, har sjel som hun selv sier. I sin refleksjon over emosjonalitet og dansekunst søker hun å besjele sin dans. Hun har tilbrakt mange timer liggende på gulvet og opplevd «å bare finnes til». Da fornemmer hun en emosjonalitet som ligger bakenfor. Dette «bakenfor» får tid til å fremtre, bli sett og følt. Ved at dansen besjeles, får bevegelsene liv og personlighet. Ifølge Lena betyr dette at dansen blir fylt med emosjonalitet.

Å besjele dansen

Den opplevde kroppen er ikke nøytral, den står i konstant forbindelse med vårt følelsesliv.

KA-Master Teacher Frances Becker har utviklet mange danseforestillinger basert på KA-prinsipper. Hun har ønsket å arbeide med dansere som våger å bruke hele seg inn i kreative prosesser. Hun sier:

> Using KA, I train dancers to improvise and be able to make kinetic decisions that are informed by their intellect, theirs sensations, and their emotions. The honesty of this highly aware state is transmitted to anyone watching, whether in class or a performance. Very often after a performance done by dancers trained by KA the audience responds physically, not with words. (..) Their body directly experience and retain the kinetic communication. (Becker, 1993, s. 59)

I likhet med Becker synes også Lena at dansens uttrykk blir spennende dersom det berører publikum. Og hun mener det er når danseutrykket er fylt med emosjonalitet og sjel, at det når frem og berører. Sartre (1994, s. 29) skriver: «Vi beveger oss beveget mot verden». I en dansekunstnerisk kontekst kan vi si at danserne er «beveget i og av sitt uttrykk». Uttrykket retter seg mot verden. Opplevelse og uttrykk blir ett, og dette beveger

og gir mening. Når danseren er beveget, er egenkroppen opplevd, og kommuniserer med vårt følelsesliv.

Der noen studenter i prosjektet undertrykker emosjoner i egenkroppen, åpner Lena seg mot en eksistensiell dimensjon når hun gir emosjonene rom og oppmerksomhet. Et danseutrykk kan åpne seg når kroppen, som en ekspressiv dynamikk, svarer på en opplevelse. Emosjonaliteten spiller en rolle i denne dynamikken. Den er med på å besjele danserens opplevelse, og danserens kropp bærer dette inn i danseuttrykket, som eksistensiell mening.

Gjennom en dypere aksept av den emosjonelle dimensjonen får Lenas dans en eksistensiell mening for henne. Hennes utforskning av dansekunstnerskapet er godt på vei til å få opplevelse, uttrykk og mening bundet sammen av emosjonalitet. I KA lærer studentene å oppdage sin egen kropp, og dermed åpnes de også for sine opplevelser og følelser. På mange måter blir dansen for Lena en emosjonell måte å være i verden på. Hun reflekterer over viktigheten av selv å finne en eksistensiell dimisjonen i dansen, som kan gi henne mening. Ingen andre kan finne dette for henne, for det er forankret i hennes førsteperson-perspektiv. Hun sier: «Du må forstå selv, kjenne selv. Det er et evig søkende, den reisen må du gjøre selv». Når hun trer inn i eksistensen, er det kun henne som kan føle den og lære av hva hun da opplever, føler og uttrykker. Det er kun hun som kan skape mening av dette. Lena sier at det ikke fungerer om pedagogen sier hva hun skal føle, men hun peker på at pedagogen kan inspirere. Jeg forstår henne slik at pedagogen kan legge til rette slik at hun selv kan finne veien gjennom sine emosjoner, fantasi og uttrykk. Muligheten til å oppleve en eksistensiell dimensjon som kan gi mening, er der hele tiden i undervisningen, men det er opp til studentene å koble seg på. Når de under intervjuene reflekterer tilbake på tidligere erfaringer, opplever de disse erfaringer i et nytt lys. Gjennom refleksjonen kan de bevisstgjøres om sine meningsdannelser, og deres sammenheng med både motorisk og emosjonell kunnen.

13.6. Kort oppsummering av funn i undervisningsbolk 4

Bevegelseskunnen og uttrykk

Funn i bolk 4, *Bevegelseskunnen og uttrykk,* handler om hvilke endrings- og utviklingsprosesser som skjer i kjølvannet av de tidligere bolkene. Hva manifesteres i bolk 4 på grunnlag av de tidligere bolkene?

Bevegelseskunnen og uttrykk

Studentens perspektiv:

I oppsummeringen på slutten av året legger omtrent alle studentene vekt på temaene bevisstgjøring, avspenning, muskelfrigjøring og kontakt med kroppen og emosjoner som meningsfulle for deres danseutdannelse. De fremholder selvstendighet, tillit, trygghet, pust og koordinasjon som viktige aspekter ved arbeidet.

Vaner er sammensatt av affektive, kognitive og motoriske mønstre, og derfor vil endring innebærer komplekse prosesser. Å endre studentenes bevegelsesvaner vil angå mange års tidligere trening og vaner, blant annet basert på deres oppvekst. Studentene viser ulik motivasjon og interesse for endring, og flere uttrykker tydelig motstand og opplever undervisningen som konfronterende.

Flere funn gjelder hvordan studentene endrer vaner og bevegelsesmønstre. Funnene viser hvordan studentene opptar ny kunnskap og hvordan denne nye bevegelseskunnen gjøres operativ. Forandringsprosessene i studentene fører til omorganisering og fornyelse av det kroppslige skjemaet. Studentene «kan» noe nytt og integrerer dermed noe nytt inn i sin bevegelseskunnen, det kroppslige skjemaet.

Studentenes refleksjoner fører til innsikt i komplekse sammenhenger, de konstruerer ny kunnskap på grunnlag av affektive, kognitive og motoriske erfaringer. Logg og intervjuer viser at denne refleksjonsprosessen i studentene utløses av overgangen fra det *å ha* en kropp til det *å være* en kropp. Merleau-Ponty mener det er en forskjell på *å være* en kroppen og *å ha* en kropp, dette forklares i kapittel 15. Den nye kunnskapen har sin kilde i den erfarte, eksistensielle kroppen. For studentene fører dette til refleksjoner over følelsene ved å involvere kroppens levde erfaring i endring og utvikling, og til personlige innsikter i hva et dansekunstnerisk uttrykk krever, dansetekniske løsninger, og omsorg for kropp og psyke. Å stimulere til slike innsikter er en viktig oppgave for en KA-basert didaktikk.

Hensikten med dansedidaktisk arbeid er blant annet å utvikle det dansekunstneriske uttrykket. Noen av studentene beskriver hvordan de affektivt og motorisk opplever sitt danseuttrykk. De beskriver hvordan opplevelse og uttrykk blir ett, og dette påvirker dem og gir mening. Uttrykket speiler hvordan ulike studenter orienterer seg gjennom sin dans. Noen vender seg bort fra eksistensens utfordringer gjennom å fortrenge emosjoner eller avvise opplevelser i den eksistensielle kroppen. Andre går inn i dem gjennom emosjoner

og levd erfaring. Danseuttrykket får en eksistensiell mening for dem. Dette indikerer at den eksistensielle mening dansestudentene finner i sin dans oppstår gjennom tilgang til og kunnskap fra førsteperson-perspektivet.

Pedagogens perspektiv:

Dokumentering av økt operativ bevegelseskunnen må være begrenset, da denne kunnen er vanskelig å verbalisere for studentene. Samtidig er den basert på sanseinformasjon fra et førsteperson-perspektiv og dermed også vanskelig å observere utenfra. Film eller fotografering vil ikke kunne fange den tilstrekkelig. Informasjonen er innleiret i et taust kunnskapsfelt. Derfor kan man anta at en del funn fra dette kunnskapsfeltet i studentene kan ligge «gjemt» for oss. Likevel har noen studenter klart å forklare med ord noe av hva deres endringsprosesser har ført til.

Prosjektet viser at undervisningen igangsetter refleksjonsprosesser i alle studentene. I veilednings- og intervjusamtalene arbeider studentene med å skape forbindelse mellom flere opplevelser. De skaper mening der og da og konstruerer aktivt kunnskap i samtalen. Undervisningopplegget ser ut til å gi mulighet for å omdanne erfaringer til erkjennelser. Selve læringen er en transformativ prosess, der studentene selv skaper og konstruerer kunnskap om sin kropp i bevegelse. Dette «byggverk» av omdannelsesprosesser og personlig bevegelseskunnen beskriver de gjennom sine refleksjoner i logg og intervjuer. Studentenes bevegelseserfaringer er ulike og de reflekterer seg frem til forskjellige innsikter som kan ha en eksistensiell betydning for noen av studentene.

Undervisningen i KA for klassiske dansestudenter (med bolkene 1, 2, 3 og 4) gjør det mulig å åpne seg for egenkroppen, og de åpnes dermed for opplevelser og følelser. Den eksistensielle dimensjonen gir studentene mulighet til å oppleve sine danseuttrykk som meningsfulle.

Undervisningsprosessen og studentens læring: Integrering og refleksjon

Etter analysen av mitt materiale i dette kapittelet vil jeg sammenfatte undervisningen og studentenes læringsutbytte med et didaktisk fokus: *integrering og refleksjon*.

Ut fra de funnene jeg har presentert, kan vi se at integrering og refleksjon er en følge av studentenes erfaringer med prosjektets undervisningsopplegg. Dette er hva de er involvert i for å utvikle bevegelseskunnen og uttrykk. De prosessene studentene har gått igjennom i de tidligere læringsfasene, leder frem til integrering av ny bevegelseskunnen

og refleksjon over komplekse kroppslige erfaringer. *Integrering og refleksjon* tydeliggjør hva undervisningen handler om og hva studentene er involvert i under denne læringsfasen, og hva didaktikken dermed bør ha fokus på.

Årvåken tilstedeværelse, bevegelsesbevisstgjøring, forandringsprosesser og *integrering og refleksjon.* Disse didaktiske fokusene beskriver og binder sammen *både* hva som didaktisk pågår i den sekvensielle undervisningen på leksjonene, i de prosessuelle læringsfasene som pågår gjennom studiet, og gjennom studieåret som helhet.

DEL 6. SAMMENFATTENDE PRESENTASJON OG DISKUSJON AV KA - DIDAKTIKKEN

Introduksjon til del 6.

Jeg ønsker i del 6 å sammenfatte analysen av mitt praktiske undervisningsarbeid med en diskusjon av undervisningsprinsippene i KA, og studentenes opplevelse av en bevegelsesundervisning basert på disse prinsippene. Jeg vil peke på hvilke didaktiske prinsipper som har vist seg å være mest sentrale for å fremme kontakt med egen kropp og utvikle bevegelseskunnen i studentene. Det er disse prinsippene som på sikt kan komme KA-pedagogutdannelsen til gode som grunnlag for en egen KA-didaktikk.

I avhandlingens innledning presenterte jeg et behov for å levendegjøre kroppen i dansen, og å unngå føyelige og tingliggjorte kropper. Mye danseundervisning preges av overlevering av ferdig konstruerte bevegelsesprodukter som objektiverer kroppen. Derfor etterspør danseprofesjonen en didaktikk som fremmer mer utforskende dansere, som også selv kan bidra med kunnskap. Undervisning med fokus på endring, bevegelsesutforskning, medskaping, affektivitet, improvisasjon og refleksjon, der kroppen er en kunnskapsresurs. Vi snakker om en undervisning som fremmer dansernes eierskap til egen bevegelseskunnen.

Målet for mitt pedagogiske aksjonsforskningsprosjekt har vært å undersøke i praksis om KA kan imøtekomme noen av disse behovene. Min sammenfatning i del 6 er basert på mitt undervisningsarbeid med femten klassiske dansestudenter, og viser til den prosessuelle læringsprosessen studentene går igjennom over hele studieåret 2013/2014. En diskusjon av det kunnskapsfilosofiske grunnlag for KA-didaktikken og dens eksistensielle dimensjon følger i del 7.

Den praktiske tilretteleggelsen og implementeringen av denne didaktikken i KA-pedagogutdannelsen ligger utenfor rammene av min avhandling. Fokuset her er om og hvordan KA er relevant for dansestudiet generelt og klassisk ballett spesielt.

14. Hvordan kan didaktikken i KA utvikles for å fremme studentenes kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen?

I dette kapittelet vil jeg sammenfatte mitt didaktiske forskningsarbeid så langt. Den kunnskap som mitt aksjonsforskningsprosjekt har gitt meg om studentenes læring har, sammen med mitt forutgående litteraturstudium, vært avgjørende for de didaktiske prinsipper jeg formulerer som svar på avhandlingens problemstilling:

Hvordan kan didaktikken i Kinetic Awareness utvikles for å fremme studentenes kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen?

Den KA-baserte didaktikk jeg presenterer, har jeg arbeidet frem gjennom praktisk planlegging og gjennomføring av og kritisk refleksjon over prosjektets undervisningsarbeid. Den er forankret i min analyse av teoretisk materiale om utviklingen av KA, men baserer seg frem for alt på mine praktiske erfaringer, funn og analyse av studentenes opplevelser og dialogen jeg hele tiden har hatt med studentene. Utviklingen av KA-didaktikken har skjedd gjennom den bearbeidelse og konseptualisering av mitt datamateriale som jeg har dokumentert i del 5.

I min didaktiske forskning har jeg hatt fokus på hvordan studenter lærer gjennom transformerende bevegelsesbevisstgjørende prosesser, basert på førsteperson-perspektivet. Dette er forutsetningen for en logisk strukturering av undervisningen. Jeg vil derfor i dette kapittelet belyse forholdet mellom undervisning og læring i en KA-basert didaktikk. Gjennom undersøkelser av dansestudenters læreprosesser kan danseprofesjonen lære mer om undervisning som angår levendegjøring av kroppen i dansen. Hensikten er et forskningsbasert grunnlag for den praktiske undervisningen i KA så vel som for pedagogutdannelser i somatisk danse- og bevegelsesarbeid.

Prosjektet har dreiet seg om å få frem studentenes læreprosesser generelt og bevegelsesbevisstgjørende prosesser spesielt. Gjennom egne erfaringer og tilbakemeldinger fra studentene har jeg fått innsikt hvordan øvelsene og undervisningsopplegget erfares og i hvordan studentenes læring foregår. Denne

sammenhengen er blitt tydeliggjort gjennom en form for *practitioners research*/ aksjonsforskning hvor jeg som danse-KA-pedagog forsker i egen praksis i samarbeid med studentene.

I dette kapittelet vil jeg først presentere det som gjennom min forskning har vist seg som en hensiktsmessig undervisningsstruktur for en KA-leksjon. Bilder eksemplifiserer øvelsene og deres rekkefølge. I lyset av studentenes læring diskuterer jeg de didaktiske prinsipper som har vist seg viktigst for å fremme kontakt med egen kropp og utvikle bevegelseskunnen. Jeg avrunder sammenfatningen med en refleksjon over klassisk ballett i relasjon til KA, hva jeg lærte og en kritisk selvrefleksjon.

14.1. Oppsummering og refleksjon over undervisningsopplegget

I dette avsnittet presenterer jeg en struktur for undervisning av en leksjon i KA. Denne strukturen er min sammenfatning og videreutvikling av eksisterende arbeidsprinsipper og KA-øvelser. Den ble prøvd ut i prosjektets pedagogiske aksjonsforskning og ble gjentatt hele studieåret igjennom, med noe variasjon og med ulike tema i de fire undervisningsbolkene. Jeg vil her redegjøre for opplegget i form av et konkret «paradigmatisk» eksempel, slik at andre pedagoger kan la seg inspirere av denne strukturen i sin undervisning. «Hensikten med forskningen er å utvikle og dokumentere en form for paradigmatiske eksempler som andre lærere og lærerstudenter kan lære av, og bidra til å utvikle innhold i sentrale profesjonsbegreper» skriver Hilde Hiim i artikkelen «Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning» (Hiim, 2017, s. 57).

14.1.1. KA-øvelse 1: Kroppsmeditasjon

Første øvelse som blir introdusert for studentene, er en klassisk start på en KA-leksjon, nemlig " å lytte til kroppen". Men hvordan gjør man det? Det første skrittet for pedagogen vil være å invitere studentene til å sanse kroppen. Dette gjør pedagogen med en *Inventory*, som er en guidet kroppsmeditasjon. Pedagogen inviterer studentene til å gi hver enkelt kroppsdel oppmerksomhet.

Eksempel på en kroppsmeditasjon (Inventory):

> Finn en komfortabel liggestilling på gulvet. Gi tid til å fokusere inn på kroppen din. Start med å føle hele kroppen din. Hvilke deler av kroppen har du kontakt med og hvilke ikke? Er noe av kroppen

> mer i forgrunnen og noe i bakgrunnen? Hvordan opplever du spenningsnivået i kroppen din på en skala fra 0 -10? Har du et høyt spenningsnivå eller et lavt?
>
> Observer pusten din uten å forandre pusterytmen. Merk hvilke deler av kroppen din som beveger seg når du puster. Gi litt tid til å være med pusterytmen din. (Tid for studentene til å undersøke.)
>
> Kjenn vekten av kroppen din mot underlaget. Vær i opplevelsen av hvordan vekten til kroppen din møter underlaget. Hvordan føles det? Utforsk om det er mulig å gi mer vekt ned i underlaget.
>
> Kjenn støtten du får tilbake fra underlaget når du gir din egen vekt ned i gulvet. Hvordan opplever du dette? (Tid for studentene til å undersøke.)
>
> Kjenn føttene dine, hælene, fotsålene, vristene og tærne. Hvordan opplever du føttene dine akkurat nå?

Videre gjennomgås hele kroppen. Mot slutten spør man studentene hvordan kroppen føles nå i forhold til da de startet kroppsmeditasjonen. Dette for å øve opp studentenes evne til "å merke og sanse seg selv" og de forandringer som skjer i kroppen. Pedagogen må være til stede i seg selv for å kunne lede studentene inn i en utforskende prosess, med fokus på det å oppnå tilstedeværelse i kropp, bevegelse og psyke.

Kroppsmeditasjon, der pedagogen leder "den veisøkende studenten»" gjennom dennes kropp, er en god måte å etablere tilstedeværelse i kroppen på. Under meditasjonen gjør pedagogen studentene oppmerksom på opplevelsen av kroppens vekt når den møter underlaget. Studentene flytter sin bevissthet inn i kroppen og får mulighet til å fornemme og føle hvordan tilstanden i kroppen er akkurat "her-og-nå". Dette åpner for en utforskende prosess i studentene. Videre kan observasjon av respirasjonen skjerpe tilstedeværelsen, og pedagogen kan tilrettelegge pusteøvelser som fremmer tilgang til pusten. Pedagogen skal ikke gi for mye føringer i kroppsmeditasjonen. Det skal gis rom for individuelle opplevelser.

I prosjektet åpnet jeg leksjonene med kroppsmeditasjon (inventory) for å bringe deltageren inn i en "her-og-nå"-situasjon. Dette etablerte et ritual som kunne brukes som en referanse for hvert bevegelseseksperiment. Siden en leksjon inneholder en rekke eksperimenterende øvelser, der studentene får som oppgave å utforske og oppdage sin kropp i bevegelse, er det viktig å definere et startpunkt. Hvordan har studentene det i sin kropp når leksjonen starter?

I "her-og-nå"-øvelsen etablerer studentene et referansepunkt for hvor «oppdagelsesreisen inn i kroppen» begynner. Studentene har en «rød tråd» med seg fra

startpunktet til det utforskede området i kroppen, «henter opp» ny informasjon og går via den «røde tråden» tilbake til et gjenkjennbart terreng i kroppen.

Figur 7.1. Student Regine Trondstad praktiserer kroppsmeditasjon. (Alle bildene i dette kapittelet er tatt av Peter Jørgensen og viser Regine Trondstad i arbeid med KA).

Tre viktige elementer i det å legge til rette for en her-og-nå situasjon i åpningen av arbeidsprosessen er 1. Nærværstrening, 2. Pust og 3. Opplevelse av kroppens vekt/*grounding* (3.2.2. /3.2.3./3.2.5.). Nærvær krever tillit og aksept og øker med fravær av bedømmelse. Ved lengre tids praktisering kan evnen til «*å bevitne*» det som pågår i situasjonen øves opp, uten å blande seg i hva som pågår i kropp og psyke. Med fokus på respirasjon bringes en utøver inn i nuet og i kontakt med avspennings- og *grounding*-prosesser. Friere og lettere pust gir tilgang til mer livsenergi, velvære og nærvær i kroppen. *Grounding* er en prosess der kroppens vekt møter underlaget. Tyngdekraften får virke gjennom kroppen og ned i gulvet, og opplevelsen av kroppens vekt mot underlaget blir tydeligere. Når vi konsentrerer oss om denne prosessen, bringes vi ned i kroppen og inn i nuet, her-og-nå.

Tilstedeværelse er grunnpilaren i KA, og viser seg som den viktigste komponenten for å tilrettelegge utforsking og læring. Tilstedeværelse, oppmerksomhet, nærvær er ulike ord

for *awareness*. Vi arbeider med å etablere *awareness in movement*, som kan oversettes med å være våken til stede i dine bevegelser.

14.1.2. KA-øvelse 2: Langsomme bevegelser, anatomi og ben-balansering

Langsomme bevegelser

Langsomme bevegelser (*slow movement*) innebærer at studentene beveger den kroppsdelen som er klassens tema, så langsomt som mulig med så lite anstrengelse som mulig. Studentene utforsker alle retninger denne kroppsdelen kan bevege seg i, uten at andre deler av kroppen hjelper til. Etter endt øvelse ligger studentene på gulvet og observerer eventuelle forandringer som har skjedd med pusten og i kroppen. Med dette praktiseres tre arbeidsprinsipper i KA. 1. Langsomme bevegelser, 2. Bevege seg med så lite anstrengelse som mulig og 3. Isolasjon, som er f.eks. å bevege en enkelt kroppsdel i alle retninger den kan gå, uten at andre deler av kroppen beveger seg.

Et vanlig uttrykk i danseverdenen er "*to break it down*", som handler om å ta en bevegelsessekvens og dele den i mindre enheter for å forstå hvordan bevegelsen er bygd opp. Det samme gjør vi i denne KA-øvelsen. For å forstå kroppens bevegelsesfunksjon er det hensiktsmessig å utforske en og en del av kroppen, for senere å integrere alle delene i en større helhet. Vi veksler mellom forståelsen av hver isolerte del og fokus på helheten, og etter hvert vil studentene klare å gjøre begge deler simultant. Dette for å oppnå trygge og hensiktsmessige bevegelser. Vi kan ta en kroppsdel, og studere bevegelser utført av f.eks. nakken. Noen spørsmål pedagogen stiller under arbeidet kan være: «Hva kan du gjøre med nakken din? Hvilke bevegelsesmuligheter har du med denne delen av din kropp? Hvordan påvirkes helheten når du beveger denne delen?»

Figur 7.2. Student beveger nakken så langsomt som mulig i alle retninger nakken kan bevege seg, liggende på ryggen.

Figur 7.3. Student beveger nakken så langsomt som mulig i alle retninger nakken kan bevege seg, liggende på siden.

Figur 7.4. Student beveger nakken så langsomt som mulig i alle retninger nakken kan bevege seg, sittende på gulvet.

I raske hverdagsbevegelser skjelner vi ikke ulike sansefornemmelser, vi merker ikke alle de ulike fasettene i bevegelsene. Langsomme bevegelser kan gi mulighet til å avdekke og se "gamle vaner" i vårt bevegelsesrepertoar. Dette åpner for nye bevegelser og vil på sikt øke vårt bevegelsesomfang. På lang sikt er praktisering av langsomme bevegelser en nærværstrening for utøveren, som gir økt kontakt med kroppen.

Inventory, slow movement og *anatomy* er forberedende øvelser frem til ballarbeidet. De har til hensikt å lede studentene «inn i kroppen», de får subjektiv kunnskap fra egne opplevelser og i tillegg noe objektiv kunnskap fra anatomiforelesningen.

Anatomi

I hver leksjon der jeg underveis i prosjektet på KHiO introduserte en ny kroppsdel, ga jeg en innføring i hvilke muskler og skjelettdeler denne kroppsdelen består av. Med undervisning i anatomi og fysiologi i KA-leksjonene kan studentene få et objektivt kart,

som de kan ha med seg når de utforsker og lærer om kroppens bevegelsesfunksjoner. Praktisk kan de vite hva en muskel heter, hvor den har sitt utspring og feste, palpere den og videre subjektivt utforske den i bevegelse. For utøvere i kroppslige praksiser kan det gi en dypere faglig forståelse av deres virke å forstå anatomien i de ulike tekniske ferdigheter de utøver, både intellektuelt, motorisk og affektivt.

Anatomien i KA kan også være en klargjørende motpol til all den subjektive oppdagelse eleven ellers gjør i dette arbeidet. Av erfaring kan ofte subjektive opplevelser manifestere seg i forestillinger/«symbolske indre bilder» med innslag av anatomiske bilder og informasjon. F.eks. kan en elev oppleve sitt bekken som en flat pakke med to lårben stikkende ut, men når hun ser på et anatomisk bilde, ser hun at skjelettet er formet som en kurv rundt organene og at lårbenene sitter i to groper i denne kurven. Her ser hun kanskje at det spriker mellom hennes forestillinger og kroppens faktiske form og funksjon. Hennes forestillinger kan evt. fortelle noe om hennes forhold til bekkenet både fysisk og psykisk. Det anatomiske bildet av bekkenet kan bli en nøytral veiviser under videre arbeid med å avdekke bekkenets "historie". Et interessant spørsmål er også hvordan en utøvers forestillinger og anatomiske oppfatning av seg selv påvirker funksjonen og hvilken kvalitet utøveren beveger seg med.

Ben-balansering

Dette er en øvelse for å balansere bena og skjelettet, og det ble arbeidet med den på de leksjonene som omhandler bekken og ben. Studentene står opp og vi arbeider med å finne en linje fra hofteleddet, gjennom midten av kneet, ankelen og ut mellom stortåen og neste tå. Summers mener det er enkelt å stå om du kan balansere vekten gjennom senter av kroppen. Da vil du unngå overspente eller underspente muskler i bena. Gjennom ben-balanseringsøvelsen vil studentene få anledning til å undersøke hvordan de står. Dette gir mulighet til å oppdage spenningsmønsteret de har i bena, deretter kan de begynne å frigjøre overaktiv og engasjere underaktiv muskulatur, slik at de kan stå mer balansert (Powell, 1985, s. 239-240).

14.1.3. KA-øvelser 3: Ballarbeid, bevegelseskreativitet og uttrykk

Ballarbeidet

Gummiballer av ulike størrelser blir tatt i bruk for å utføre øvelsen *ballarbeid*. (3.2.7)

Figur 7.5. Eksempel på ulike typer gummiballer man kan ta i bruk.

I begynnelsen starter studentene med én ball og kan avansere til bruk av flere senere i læringsprosessen. En ball plasseres under den kroppsdel det skal arbeides med. Ballen fungerer som støtte og gir arbeidet et punkt å fokusere på, og forhøyer konsentrasjonen omkring kroppsfornemmelser og opplevelser i dette området.

Øvelsen kan foregå slik:

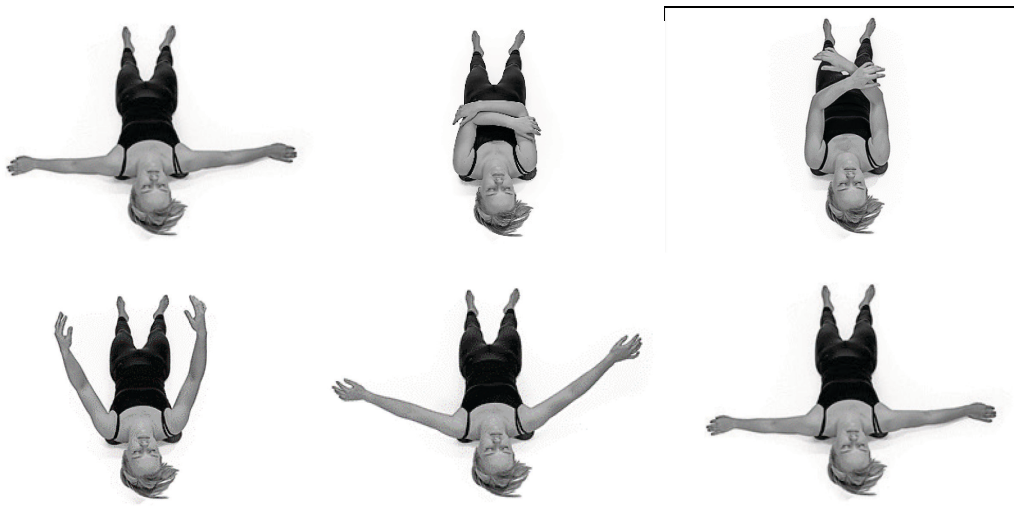
Studentene legger ballen under f.eks. nakken, og lar vekten av nakken synke ned i ballen. Deretter begynner studentene å bevege nakken i alle retninger den kan gå, samtidig som vekten av nakken får synke ned i ballen. Det blir lagt vekt på å integrere pusten organisk med bevegelsene. Kort fortalt vil studentene bli invitert til å observere hvordan de puster, fordi mange stopper å puste når de begynner å utføre en bevegelsesoppgave. Gjennom fokus på pusten kan studentene avdekke hvilke pustemønstre de har i relasjon til sine bevegelser. Idet kroppens vekt synker ned i ballen og kroppsdelen strekker seg, gir dette et trykk inn i muskulaturen. Effekten blir en form for selvmassasje, og en mulighet for studentene til å frigjøre spenninger som sitter i denne delen av kroppen. Eksempelvis gir en myk ball mindre intenst trykk på musklene, og her kan studentene selv regulere intensitet i forhold til behov og toleranse. Bevisstgjøring av kroppen i bevegelse fortsetter og nye aspekter av kroppen kan avdekkes.

Figur 7.6. Student praktiserer «ballarbeidet».

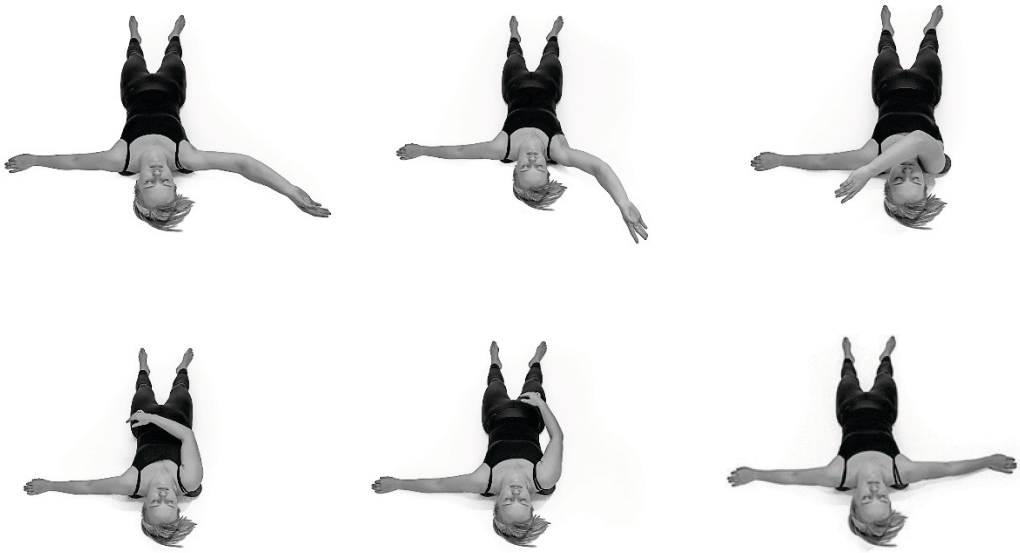
Denne fasen kaller jeg transformasjonsfasen, fordi det er her studentene gir slipp på gamle oppfatninger og spenninger, og trer inn i en overgangsfase av "ikke å vite". Samtidig får de nye opplevelser og erfaringer. Her forkastes gammelt for nytt: *akkomodasjon*. Ny kunnskap legges til tidligere ervervet kunnskap: *assimilasjon*. Faser av forvirring, frustrasjon, redsel og kaos kan oppstå i terrenget der man verken er i "det gamle" eller "i det nye", men i en overgang. Denne overgangsfasen viser seg å gi tilgang til mye ny informasjon som kan brukes i kreative prosesser. Det gamle handlings- og tankemønsteret er midlertidig «satt ut» og studentene blir utfordret til å løse bevegelsesoppgavene og -problemene på en ny måte, gjennom ulike improvisasjonsøvelser.

Her følger en presentasjon av hvordan man kan arbeide med de ulike delene av kroppen:

Figur 7.7. Skuldrene. Student ligger med to baller under skuldrene.



Figur 7.8. Skuldrene. Student beveger begge armene langsomt. Hun krysser armene over overkroppen og deretter åpner hun armene. Dette gjentas flere ganger, samtidig som hun fokuserer på å forlenge muskulaturen.

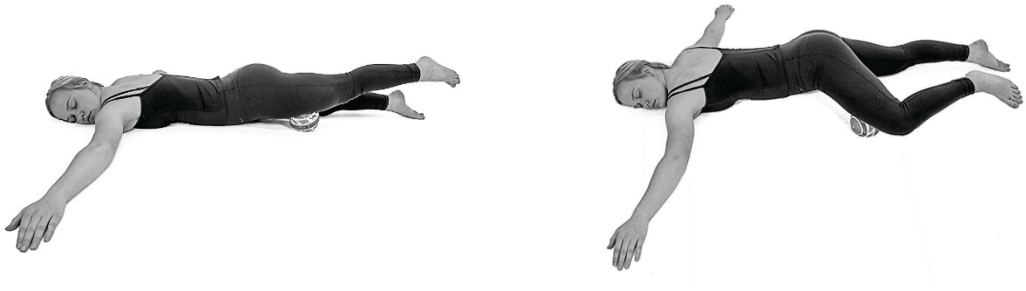


Figur 7.9. Skuldrene. Student beveger en arm i full sirkel.

Figur 7.10. Hånd, underarm, overarm.

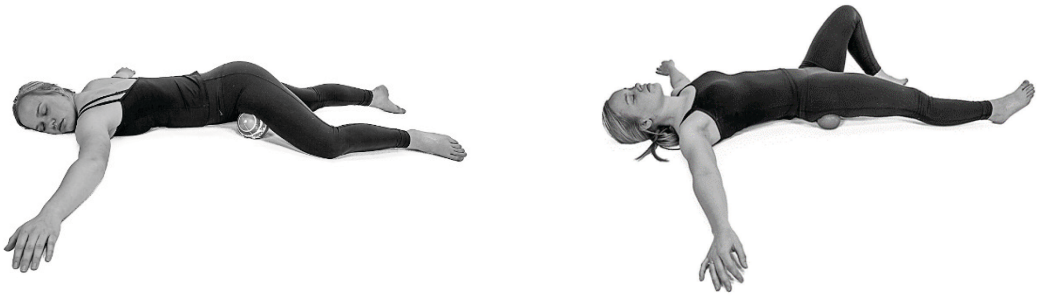
B.

Figur 9.11. Korsryggen og bekkenet. A. Student arbeider med korsryggen. B. Student arbeider med bekkenet.



B.

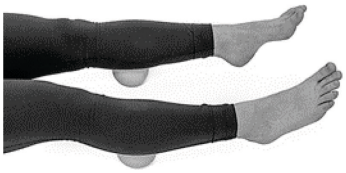
Figur 9.12. Forsiden og innsiden av låret. A. Student arbeider med fremsiden av låret. B. Student arbeider med innsiden av låret.



B.

Figur 9.13. Artikulasjon av hofteleddet og baksiden av låret. A. Student arbeidet med artikulasjon av hofteleddet. B Student arbeider med baksiden av lårte (Piriformes).

Figur 9.14. Student arbeider sittende med baksiden av låret (*hamstering*).



Figur 9.15. Student arbeider med leggene.

Figur 9. 16. Student arbeider med undersiden av foten.

Her har jeg presentert et utvalg av det jeg anser som sentrale KA-øvelser fra «ballarbeidet». Summers har utviklet mange flere for de som fordyper seg i arbeidet. Studentene blir oppfordret til selv å prøve seg frem og «oppfinne» nye varianter av «balløvelser», der de frigjør muskelspenninger med bruk av gummiballer.

Bevegelseskreativitet og uttrykk

Under denne fasen kan læringsaktivitetene ha mange ulike praktiske former og strukturer. Hensikten er å legge til rette for at studentene får uttrykke og utforske bevegelser som springer ut av arbeidet som er gjort tidligere i leksjonen. Studentene har da ligget på gulvet og utforsket små bevegelser i separate deler av kroppen. Under

prosessens gang har studentene eventuelt avdekket ulike mønstre i måten de anvender sin spenning i bevegelse. Denne bevisstgjøringen kan starte en prosess mot mer hensiktsmessig bruk av spenning når kroppen er i bevegelse. Gjennom ulike bevegelsesoppgaver kan arbeidet fungere som et «prøverom» for den «virkelige verden». Studentene prøver for aller første gang å bevege kroppen på en ny måte, tenke nye tanker og uttrykke emosjoner gjennom bevegelse.

Gamle spenninger kan oppløses og forlate kroppen, og dette kan føre til emosjonelle reaksjoner, men også muligheter til nye uttrykk. I aktivitetene *Bevegelskreativitet og uttrykk* kan hele kroppen involveres samtidig som en utforskende prosess forsetter å pågå. Fokus vil være rettet mot utfoldelse og kreativitet gjennom større bevegelser som tar studentene gjennom rommet og i kommunikasjon med andre. Et spørsmål for denne fasen kan være: «Hvordan påvirker arbeidet med den kroppsdelen som var leksjonens tema, hele bevegelsesapparatet? F.eks.: «Hvordan påvirker arbeidet med nakken hele kroppen når den er i bevegelse?» I første del av leksjonen går studentene inn i kroppen for å utforske, se, observere, føle, sanse, kartlegge, avdekke og oppdage. Videre kan all den informasjon som studentene da besitter, få komme til uttrykk gjennom bevegelse. En motorisk bearbeidelse kan pågå, der kroppen får reorganisere seg, integrere, være i gammel og ny kunnskap. I dette feltet ligger det mye informasjon som studentene også kan bruke kreativt inn i danseimprovisasjonsøvelser.

For å gi noen eksempler på hva man praktisk kan arbeide med i denne fasen, vil jeg her presentere øvelsen *kroppsdelsdans* som fremmer prinsippet *bevegelsesdifferensiering*. I arbeid med kroppsdelsdans får studentene initiere bevegelse fra en bestemt del av kroppen. Denne kroppsdelen får lede bevegelsen, og videre ut i øvelsen får denne delen av kroppen påvirke resten av hele kroppen. Til slutt er hele kroppen involvert, og vi kan gå videre til mer avanserte improvisasjons-strukturer. Dette for å oppøve evnen til å initiere bevegelse med detaljerte nyanser, noe som kan være nyttig ved innøving av teknikk og for å kunne improvisere med en våken og tilgjengelig kropp.

Kroppsdelsdans-øvelsen vekker opp bevegelsesapparatet ved at den aktiverte muskulaturen i den enkelte kroppsdelen gir signaler til nervesystemet, hvilket får musklene til å engasjere seg i «nye bevegelser» initiert fra denne delen av kroppen. Ved

å utforske nye bevegelser som engasjerer lenge ubrukte muskler, vekkes nye bevegelsesmuligheter. Noe en KA-pedagog ofte kan si, er:

> Tenk at du beveger denne kroppsdelen for aller første gang og du ikke vet hva du kan gjøre med den. Undersøk hvilke muligheter du har. Hvilke bevegelser kan denne kroppsdelen gjøre uten at noen andre kroppsdeler hjelper til?

Først utforsker studentene dette med små bevegelser og får mulighet til senere å utforske større bevegelser. Videre instruksjon kan være:

> La kroppsdelen du arbeider med, lede hele kroppen inn i bevegelse. Utforsk bevegelser med denne kroppsdelen i alle nivåene. Hvordan er det å bevege denne kroppsdelen ned på gulvet, på mellomnivå, stående, løpende eller hoppende i luften? La denne kroppsdelen lede bevegelser gjennom rommet, og når du møter en annen student, kan dere kommunisere med hverandre gjennom bevegelser initiert fra den kroppsdelen vi har arbeidet med.

Figur 9.16. Studenten utforsker hele kroppen i bevegelse, gjennom ulike type danseimprovisasjonsøvelser.

Dette er en fin nybegynnerøvelse som inngang til danseimprovisasjon. Studentene lærer å lytte til sine impulser og øvelsen vekker bevegelseskreativitet, fordi de får fokus på å utforske sine bevegelsesmuligheter. På mange måter gjør musklene i et ustimulert område noen «nye» bevegelser for aller første gang. En dialog innledes mellom bevegelse og tanke, en *embodied self-awareness*-prosess er i gang, og et nytt bevegelsespotensial er introdusert.

Å utnytte disse mulighetene kan være essensielt for å oppgradere teknikk og trening for så å prestere maksimalt ut fra utøverens gitte forutsetning.

Evnen til bevegelsesdifferensiering er en kompetanse som er viktig i alle kroppslige praksiser, både for å praktisere ferdigheter teknisk korrekt, og for å øve opp kroppen til

å arbeide mest mulig hensiktsmessig. Bevegelsesdifferensiering betyr at dansestudentene kan arbeide med ulike kroppsdeler separat. Når differensiering mangler, vil noen kroppsdeler jobbe for mye og andre for lite. To eller flere kroppsdeler arbeider sammen som en «pakke» og ikke hver for seg. Jo flere «pakker» en utøver har i sin kropp, jo tyngre vil det være å utføre bevegelse, og bevegelsene vil også ha et tungt preg. F.eks. vil hofteleddet stagnere når lår og bekken alltid jobber sammen som om de var én kroppsdel. De er da ikke optimalt engasjert, og kan forårsake at f.eks. knær og rygg må jobbe mer enn de trenger og forårsake slitasjeskader over tid. Der det finnes en god evne til bevegelsesdifferensiering, vil man ofte også kunne se en ubesværet og lett bevegelseskvalitet.

14.1.4. KA-øvelser 4: Samtale og deling

- Samtale/deling
- Warm down, bevegelsesintegrering
- Logg
- Forelesninger i bevegelseslære
- Besvarelse av skriftlige oppgaver

En del av læringsprosessen er å sette ord på oppdagelsene og gi struktur og mening til hva man har lært. Det blir ikke skapt mening av erfaringer uten et element av tenkning og refleksjon. Gjennom refleksjon over våre erfaringer og observasjoner analyserer vi for å erkjenne hva som forbinder årsak og virkning, aktivitet og konsekvens. Innsikt gir økt evne til å arbeide mer nøyaktig ved neste praktiske utprøving (Dewey, 2005, s. 162).

I arbeid med KA vil studentene få innsikter basert på sine bevegelsesforsøk. Lenge kan erfaringene være ordløse, «de ligger i kroppen». Mange studenter trenger tid for å få «flere biter på plass», for å skape mening i arbeidet. En stor del av arbeidet foregår liggende ned på gulvet, som gjør at studentene kan komme i kontakt med motoriske og sanselige opplevelser fra tidlig i livet. Fra et psykologisk perspektiv vil studentene komme i kontakt med pre-verbale nivåer fra sin motoriske og psykologiske utvikling. Erfaringene kan komme gjennom vår kinestetiske sansing.

Ved en samtale, en *delesirkel*, på slutten av leksjonen og underveis i arbeidet, får studentene mulighet til dele sine opplevelser med medstudenter og pedagog. Gjennom

å dele sine erfaringer med andre kan studentene øve seg i å verbalisere pre-refleksivt materiale, og slik gjennom refleksjon og verbal artikulasjon øke opplevelse av mening og forståelse av arbeidsprosessen. Noen ganger kan studentene dele noe som for andre kan lyde rotete, fragmentert og usammenhengende. Som pedagog får du presentert noen bruddstykker av mening, samtidig som materialet som deles, er emosjonelt ladet for den som deler det. Som lytter må du være tålmodig og la den helhetlige meningen få tre frem over tid. Min erfaring er at materialet som erfares og oppleves, krever tid, og veien til tydelig verbal presentasjon kan være lang for noen. Derfor er det viktig at undervisningen jevnlig stimulerer til dette. Dele-arbeidet kan støtte studentene i «å rydde opp i» sine opplevelser og berede veien for å skape mening og erkjennelser fra bevegelsesarbeidet. Studentene kultiverer evnen til å sette ord på hva de oppdager, og til å sette «den nye kunnskapen» inn i en meningsfylt helhet.

Dele-arbeidet bidrar også til et tillitsfullt arbeidsmiljø i studentgruppen, og inviterer til aksept av andre og seg selv.

> Many find it helpful to name physical sensations or emotional reactions that they experience while getting more in touch with their bodies. It is reassuring to hear other people describing similar feelings; sharing reduces the mystique of the body and our fear of what might be happening to us on the inside. We can see how universally similar bodies are, yet how unique each person is. (Saltonstall, 1988, s. 47)

Studentene får i oppgave å føre en «kroppsdagbok» etter hver leksjon. Dette er deres private bok, som ingen andre skal ha innsyn i, dette for å øve opp evnen til å sette ord på sine opplevelser og observasjoner. Det er viktig også for å huske detaljer fra arbeidsprosessen, som ellers kan bli glemt. På selve leksjonene vil det også bli gitt loggoppgaver, der studentene får mulighet til å kommunisere sine oppdagelser med pedagogen. Dette kan gi rom for å dele litt mer privat informasjon, samt berøre og vise hvilke faglige individuelle spørsmål de arbeider med.

I kapittel 3 tolket og redegjorde jeg for arbeidsprinsippene i KA. Her i kapittel 14 har jeg satt sammen en rekke konkrete metoder og KA-øvelser som byggesteinene i et eksempel på den didaktikken jeg utvikler. Jeg kobler øvelsene til fire faste arbeidssekvenser som utgjør en leksjon. Se tabell:

Arbeidssekvens på en leksjon	Arbeidsmetoder: KA-øvelser brukt i de ulike arbeidssekvensene

Hvordan kan didaktikken i KA utvikles for å fremme studentenes kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen?

Her-og-nå i kroppen	Kroppsmeditasjon
Veien-inn i kroppen	Langsomme bevegelser, anatomi og ben-balansering
Prosess i kroppen	Ballarbeid, bevegelseskreativitet og uttrykk
Veien-ut i bevegelse	Samtale og deling

Siden undervisningen i mitt aksjonsforskningsprosjekt rettet seg mot klassisk dansestudenter, passet jeg på å vinkle undervisningen slik at jeg forklarte hensikten med hver øvelse i relasjon til den klassiske teknikkens utfordringer. På denne måten fanget jeg studentens interesse for å undersøke kroppen. Temaer som turn-out, senter, ben-balansering, kroppens holdning og akse ble spesielt viktige for denne studentgruppen. En slik innretning mot studentenes spesielle behov er selvsagt viktig hver gang man setter i verk undervisning i KA.

14.1.5. Pedagogrollen

Slik jeg tolker KA-arbeidet, vil pedagogen ha en rolle som veileder, som tilrettelegger for oppdagende læring. Som pedagog leder jeg studentene inn i ulike bevegelseseksperimenter. Studentene skal selv regulere sin utvikling, selv utforske, oppdage, erfare og konstruere sin kunnskap. Studentene går veien, og min jobb som pedagog er å støtte elevens utvikling, og fungere som ressursperson. Etter min oppfatning bør en KA- pedagog «være sin retning», for å lykkes med sin undervisning. Dette betyr at pedagogen selv må ha erfart og kroppsliggjort den kunnskapen som undervises. Siden undervisningen ikke er målorientert, men legger vekt på prosess, dreier det seg om "å være prosessen/ retningen". Studentene vil lære av erfaringene som er innleiret i pedagogens levde kropp, der de i beste fall finner et balansert samspill mellom det motoriske, kognitive og affektive.

Utdannelsen til sertifisert KA-pedagog krever av pedagogstudenten mange timer psykoterapi, kroppsterapi og gruppeterapi ved siden av undervisningspraksis og grundig kunnskap om anatomi og fysiologi. Dette for å være godt rustet til å ta vare på de fysiske og psykologiske prosesser som kan oppstå i klasserommet. Faget krever at læreren har

dyp selvforståelse som redskap til å speile og lese elevenes prosesser (Saltonstall, 1988, s. 72).

14.2. Diskusjon av sentrale didaktiske prinsipper i KA for å utvikle kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen

I foregående avsnitt anskueliggjorde jeg med fotografier og redegjorde for et konkret eksempel på hvordan man didaktisk kan bygge opp en enkelt KA-leksjon. I dette avsnittet presenterer og diskuterer jeg en didaktisk struktur for et helt studieår, også dette på grunnlag av min aksjonsforskning på KHiO.

Sentralt i pedagogisk aksjonsforskning er å vise til hva pedagogen gjør og hvordan undervisningen går til. I dette ligger noen utfordringer i dokumenteringen av KA-undervisning, fordi i KA og awareness-arbeid generelt er «*being in doing*» (kapittel 2.2.3) et bærende prinsipp. Det betyr at undervisningens sentrale omdreiningspunkt er *å være til stede i sin gjøren*. Undervisningen og pedagogens oppgaver handler derfor ikke så mye om å «gjøre noe», som å instruere, vise, forelese og forklare. Undervisning og overføring av «being in doing» innebærer at pedagogen selv er til stede i kroppen. Dette er et viktigere prinsipp enn hva pedagogen gjør. F.eks. kan pedagogen tilrettelegge for et bevegelseseksperiment i 2-4 minutter, hvoretter studentene utforsker kroppen i 20 minutter. Dette i stillhet uten korreksjoner eller instruksjon. Pedagogen sitter våken og følger studentenes bevegelse og energi. Dette kalles «å holde rommet i væren». Ofte «endrer rommet seg», og pedagogen sanser at studentene «faller inn i en dypere væren», en årvåken tilstedeværelse innfinner seg. Denne siden av undervisningen er vanskelig å forklare og dokumentere i etterkant, fordi «handlingen» ikke er synlig eller intellektuell.

Jeg vil sammenfatte mitt aksjonsforskningsprosjekt med noen sentrale prinsipper i KA-didaktikken, basert på undervisningsprosessen og analysen av eksempler fra hele studieåret. Undervisningen var delt opp i fire bolker, hver med et undervisningstema:

Studieåret var delt opp i fire undervisningsbolker:
1. Lære å sanse kroppen
2. Sanse og utforske kroppen i bevegelse
3. Eksperimentere og prøve ut bevegelser og emosjoner
4. Bevegelseskunnen og uttrykk

Analysen av mitt undervisningsarbeid og studentenes læringsprosess viser at de finner sted i en syklisk prosess. Det er denne prosessen som blir styrende for didaktikken. Didaktikken handler om sammenhengen mellom undervisning og læring, som kan sammenfattes i fire sentrale didaktiske fokus: 1. årvåken tilstedeværelse, 2. bevegelsesbevisstgjøring, 3. forandringsprosesser og 4. integrering og refleksjon. Disse fire suksessive didaktiske fokus skal støtte den læringsprosessen som prosjektet har tydeliggjort, og stimulere til størst mulig utbytte av undervisningen.

Didaktisk fokus: Årvåken tilstedeværelse

I mitt undervisningsopplegg startet jeg med å legge til rette for ***å lære å sanse kroppen***, dette med KA-øvelsen kroppsmeditasjon (kapittel 14.1.1). Jeg introduserte tre arbeidsprinsipper som vi arbeidet med: 1. nærvær (kapittel 3.2.2), 2. pust (kapittel 3.2.3) og 3. tyngdekraften (kapittel 3.2.5). Denne delen av undervisningen handlet om å åpne en prosess, etablere her-og-nå opplevelser og skape kontakt med kroppen. Det som ble tydeligere for meg i dette prosjektet, er hvordan arbeidsprinsippene i kroppsmeditasjonen gjør det mulig å frembringe ***årvåken tilstedeværelse*** i studentene. Undervisningen og analysen av kasus ga meg forståelsen av at dette bør være det første og mest grunnleggende didaktiske fokus i KA.

«Awareness is increased by asking one to notice feelings, sensations, differences and changes in the body". (Powell, 1985, s. 265). Her er noen korte sitat fra studentenes umiddelbare sansing av kroppen:

> «Jeg kjente noe ubehag i kroppen»
> «Jeg føler meg avspent, samtidig spent»
> «Jeg opplevde i min kropp tyngde og restriksjoner»
> «Jeg oppdaget spenninger i venstre side av nakken»

Noen studenter fikk sanseopplevelser og kunne verbalisere dem, andre fikk ikke merkbar kontakt med kroppen eller opplevde noe spesifikt. Mitt fokus og spørsmål i undervisningen av kroppsmeditasjonen hjalp til for noen å åpne kontakten med kroppen som videre fremmet årvåken tilstedeværelse. Her beskriver noen studenter sin opplevelse av det jeg tolker som årvåken tilstedeværelse, der de begynner å komme i kontakt med kroppen:

> **Student 1.**: Jeg føler tilstedeværelse mest under kroppsmeditasjonen. For da kan jeg føle at jeg er i kroppen, ikke utenfor. Før vi begynte med kroppsmeditasjon, så tenkte jeg aldri på at det er viktig å tenke på hvordan musklene har det, eller det å ta vare på egen kropp.
>
> **Student 2**: Jeg kjenner at jeg er veldig mye her og nå. I alle fall på KA-leksjonen (…) man er her og nå. Jeg kjenner at jeg er i meg selv, og at jeg ikke står to meter bortenfor meg selv.
>
> **Student 3**: Men når man får en sånn følelse, vet man at hele kroppen er der. Det kommer en sånn rar prikking i kroppen, så man merker at man er der. (...)

Studentene opplever en forankring i seg selv når de er i kontakt med kroppen. Eksemplet viser også hvordan Student 1 gjennom kontakt med egen kropp begynner å utvikle empati. Student 1 uttrykker at hun ønsker ta vare på kroppen, den er ikke lengre en ting. Studenten begynner å føle kroppen. Flere KA-Master Teachers anbefaler øvelser som fremmer årvåken tilstedeværelse fordi dette er en forutsetning for at studentene kan komme i kontakt med egen kropp (Becker 1993, s. 54; Green, 1992, s. 61; Powell, 1985, s. 265). Også pedagogen må være i kontakt med egen kropp for å etablere årvåken tilstedeværelse i studentenes kropper. Østern & Engelsrud (2014, s. 68) eksemplifiserer i kapittel 6.3.1. hvordan pedagog og student gjensidig påvirker hverandre gjennom hva danseforsker Parviainen (2002, s. 147) kaller *kinestetisk empati.*

Noen studenter sa*:*

> Jeg sovnet
> Det var kjedelig
> Jeg forsvant
> Jeg følte ingenting
> Jeg føler ikke kroppen min

Dette viser til studenter som på leksjonen ikke opplevde noen umiddelbar kontakt med kroppen eller erfarte noen form for årvåken tilstedeværelse. Undervisningen var for dem kanskje diffus og abstrakt og de var usikre på hva de skulle føle eller «se» etter. Men selv om eksemplene viser at didaktikken ikke lyktes med å fremme kontakt og nærvær, opplevde de noe og ble bevisst noe.

Hvordan kan didaktikken i KA utvikles for å fremme studentenes kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen?

I mitt pedagogiske aksjonsforskningsprosjekt viste det seg at årvåken tilstedeværelse i sansing av kroppen er en forutsetning for å åpne førsteperson-perspektivet, slik at undervisningen kan frembringe og kommunisere en sensitiv subjektiv kroppslig kunnskap. Jeg mener derfor at undervisning i KA bør bygge på en relasjonell empatisk didaktikk. For at studentene skal kunne lære av «den levende kroppen», bør pedagogen basere undervisningen på det dansefenomenologen Sheets-Johnstone (2011, s. 198) kaller *kinetic inter-attunement*. I første fase av undervisningen arbeider pedagogen med å utvikle evnen til å gripe kinestetisk mening, både for pedagogen og studenten. Dette er viktig for videre kommunikasjonen mellom pedagog og student.

Ut fra hvordan jeg har tolket mine funn, bereder denne læringsfasen veien for at studentene kan bringe med seg årvåken tilstedeværelse inn i det påfølgende bevegelsesarbeid og sceniske uttrykk. Sam (11.2.1.) og Kari Anne (12.2.2.) mfl. beskriver hvordan kontakt med kroppen og årvåken tilstedeværelse fører til bevisstgjøring. For Sam handler det om å la tyngdekraften få virke og for Kari Anne å akseptere egen kropp og å integrere emosjoner.

> Utdrag 11.2.1. /Sam: Det første jeg tenkte på når du sa det, var hopp. Å la vekten bare falle til leddene eller musklene ikke klarer mer, og så derfra eksplodere opp. For da har man kommet til et fritt fall, så har man kommet ned på bakken, og så bare slipper man. Du må ikke tense for mye. Man bruker gulvet når man setter seg i første posisjon, man slipper vekten sin ned. At man samtidig pusher opp, men at vekten er der den skal være. Ikke tense for mye, for det er jeg veldig flink på. Jeg er veldig flink til å over-jobbe dette området, fordi jeg kjenner at jeg ikke er fleksibel nok. Jeg kan ikke bare skli inn i en femte posisjon. Jeg tror egentlig jeg må bruke den meditasjonsopplevelsen i barrarbeidet mitt, og i moderne så klart.
>
> Sammendrag av 12.2.2. / Kari-Anne: Det er ikke alltid at vi skjønner at dette her er min legg, og det er jeg som har ansvaret for den, og det er mine muskler. Selv om ting kanskje ikke alltid går så bra, har du en mulighet til å akseptere kroppen din som den er og ta ansvar for å ta vare på den. De fleste balletter handler jo om kjærlighet, der du har blitt gått fra, eller en eller annen dør. Så når du først kan ta med deg ting inn i dansen, så gjør det ting så mye lettere. Du trenger ikke å blokkere følelsene ute. Jeg har fundert på om man kanskje heller skal begynne å tenke: «Hvordan føles det når jeg gjør sånn? Hvordan føles det når jeg gjør sånn?» Da er det ikke bare, «Det gjør vondt», punktum.

Sam oppdager at konsekvensen av kroppsmeditasjonen gir tilstedeværelse og kontakt med kroppen, som gjør det mulig å spenne av muskulaturen, slik at han kan gi etter for vekten. Dette får han bruk for i arbeid med hopp. Kontakten med kroppens vekt er en forutsetning for å få tak i den organiske spensten. Uten denne kontakten *tenser* han, presser og forserer. Kari-Anne integrerer sine følelser i dansen når hun begynner å føle kroppen. Hun oppdager at kroppen er hennes.

Etablering av årvåken tilstedeværelse gjør at transformativ læring kan finne sted (Powell, 1985, s. 265). Dette kan kritiseres for å være et meget diffust prinsipp som lett kan mystifiseres, da årvåken tilstedeværelse ikke er forbundet med noe vi konkret kan se, en kumulativ kompetanse, eller noe vi kan utvikle gjennom intellektuell forståelse. Årvåken tilstedeværelse betyr ennå ikke at studentene vet eller kan noe. Det handler om å nullstille seg og ha en åpen innstilling til det som er og skjer i kropp og sinn. Denne innstillingen ligger nært opp til den fenomenologiske epoché (kapittel 5 15), som har til hensikt å føre oss tilbake til en uformidlet opplevelse av verden her-og-nå. En tilstand av ikke-bedømmende åpenhet mot livsverdenen. Det er denne tilstanden undervisningen streber etter å etablere som utgangspunkt.

Flere studenter opplever denne form for læring som krevende og konfronterende.

> **Intervjuer**: Hvordan er det for deg å være i kroppen?
> **Student:** Det er jeg ikke, og jeg vil ikke være det.
> Jeg vet ikke riktig hva den følelsen av å være i kroppen er. Jeg har ikke fått den følelsen.
> Hva om jeg ikke finner meg selv, da er det kjørt da, eller?

Dette kan være personlig sårt, men kan også ha betydning for dansen, da det kan påvirke både kroppslig kunnen og det emosjonelle uttrykket. Denne studenten opplever ingen kontakt med egen kropp. Kanskje skyldes det tingliggjøring som følger instrumentell undervisning. Den eksakte årsaken vet jeg lite om, men hans tidligere trening har ikke åpnet for noen kontakt med kroppen. Under arbeidet i denne fasen forteller studentene at når de er til stede i kroppen, får de tilgang til hvordan kroppen føles. Undervisning med didaktisk fokus på årvåken tilstedeværelse kan dermed støttes av Ravns (2009, s. 274) forskning (kapittel 6). Hun beskriver hvordan danserens teknikk har å gjøre med en forfinet inntoning på «hvordan kroppen føles». Mine funn viser at undervisning med fokus på årvåken tilstedeværelse gjør det mulig å øve opp denne «hvordan kroppen føles-kompetansen».

For de studentene i prosjektet som var mer orientert mot dynamiske bevegelsesøvelser, kom den første delen av KA-didaktikken til kort. De opplevde kontakt når de gjorde raske energiske bevegelser eller bestemte bevegelser flere ganger. Kanskje dette var en annen måte å fremme årvåken tilstedeværelse i ulike bevegelsessituasjoner? De opplevde at de langsomme øvelsene i KA gjorde dem fjerne og ukonsentrerte.

Didaktisk fokus: Bevegelsesbevisstgjøring

I neste fase handlet undervisningen om å **sanse og utforske kroppen i bevegelse**, med KA-øvelsen *langsomme bevegelser* (14.1.2). I undervisningen ledet jeg studentene inn-i-kroppen, og spenningsregulering (3.2.6) var et sentralt arbeidsprinsipp. Jeg definerer ***bevegelsesbevisstgjøring*** som KA-didaktikkens andre fokus. I undervisningen i denne fasen brukte jeg arbeidsmetoder og øvelser som kunne gjøre studentene bevisst sine bevegelsesvaner gjennom økt tilgang til sanseinformasjon fra kroppen i bevegelse. Dette for å åpne for nye bevegelsesmuligheter og valg, jfr. Eksempel Marianne 11.2.3:

> **Marianne oppdager under arbeidet i bolk 2:**
> Jeg merker at jeg ruller inn på den høyrefoten og henger litt i knærne. Jeg står også skjevt med overkroppen, den henger over på høyre side.
> **Marianne skriver i sin underveisevaluering i januar 2014:** Allerede føler jeg at jeg har fått rettet på hvordan jeg står, og at jeg står bedre og sterkere i klassen. Jeg merker fortere hvis jeg står skjevt osv., og legger merke til små ting som jeg ikke har tenkt på tidligere.
> **I mai 2014, forteller Marianne:**
> **Intervjuer:** Har du prøvd nye måter å stå på ut i fra at du har den skjevheten? Hva har skjedd i dansen?
> **Marianne:** Det jeg har merket, er at før så tippa jeg veldig lett tilbake igjen når jeg gjorde for eksempel jeté-hopp til venstre. Nå så tar det i alle fall lengre tid da, før jeg tipper. Fordi til høyre så tipper jeg ikke i det hele tatt. Så jeg tror det er litt av grunnen, at jeg kanskje har blitt sterkere på denne her siden etter at jeg har prøvd å fikse det. Og i tillegg, før så fikk jeg ganske ofte tilbakemelding på at jeg stod skjevt. Men nå får jeg ikke så ofte tilbakemelding på det lenger.

Dette er et ganske tydelig eksempel på en student som gjennom øvelsene *langsomme bevegelser* og *ben-balansering* går igjennom en bevegelsesbevisstgjørende prosess. Under prosessens gang har hun både innhentet informasjon via årvåken tilstedeværelse og blitt bevisst hvordan hun står og beveger seg. Ut fra hva hun er blitt bevisst, utprøver hun nye bevegelsesmuligheter. Gjennom å sanse koppen i bevegelse kommer hun frem til at hun står litt rettere og ikke lenger tipper like lett tilbake når hun gjør jeté-hopp til venstre. Hun har med andre ord gått igjennom en bevegelsesbevisstgjørende prosess, som bereder veien for endring.

Ut fra mine observasjoner mener jeg å kunne hevde at nøkkelen til bevisstgjøring og endring ligger i årvåken tilstedeværelse. Summers mener at problemer med uhensiktsmessige bevegelsesmønstre løses best gjennom studentenes evne til å sanse og bli bevisst eksakt hvordan kroppen beveger seg. For å lære av kroppen må vi ha kontakt med den. Kroppen kommuniserer til deg «hvordan den har det» gjennom hva du sanser når du beveger deg. Mange kan ikke tolke eller merke fysiske fornemmelser som kommer

fra muskler, skjelett, sener og ligament. Ifølge Summers er problemet primært at studentene ikke har kontakt med kroppen, ikke sanser og er bevisst kroppen i bevegelse, og derfor ikke kan «forstå bevegelses-problemene». Bevisstgjøring må dermed ligge til grunn for å påbegynne endringsstrategier (Powell, 1985, s. 101, 160). I tråd med hva Summers og Powell her sier, mener jeg at årvåken tilstedeværelse må ligge til grunn for å komme i kontakt med kroppen og for å kunne lære av hva vi sanser.

I undervisningen lå det en utfordring i dette didaktiske prinsippet, bevegelsesbevisstgjøring, da det varierte i hvilken grad studentene hadde kapasitet til å konsentrere seg nok til å dra nytte av informasjon fra bevegelseseksperimentene. Videre læring var avhengig av at studentene ga oppmerksomhet til det «kroppen fortalte» av sanseinformasjon. Om sanseinformasjonen ikke interesserte eller hadde betydning for studentene, så de ikke poenget i arbeidet og de falt lett fra, slik noen eksempler har vist. Her er et eksempel på en student som hadde vanskelig med å konsentrere seg og fant det utfordrende å finne mening i arbeidet, en annen har ikke «et problem»:

> **Student:** Det har jo vært litt vanskelig. (..) Det gikk ikke riktig å konsentrere seg eller slappe av. Det var veldig vanskelig, syns jeg.
>
> **Student:** Jeg kjente at jeg hadde kanskje kunnet gå og trene i stedet for å være på KA.

Mange studenter blir bevisst noe, men noen finner ingen «tydelige problem». De vet ikke helt hva de skal fokusere på og mister motivasjonen. For studenter med lav muskeltonus vil KA ikke fungere så godt, fordi de trenger å styrke muskulaturen, ikke frigjøre den. De har «ingen» spenninger å frigjøre.

Funnene viser likevel at dette didaktiske fokus kan bidra ikke bare til å bevisstgjøre studentene på deres spennings- og bevegelsesmønstre, men også på fravær av spenninger og hvordan de opplever dette i kroppen. Denne bevisstgjøringsprosessen er med på å gi studentene informasjon som de anvender i utvikling av sin bevegelseskunnen. Bevisstgjøringen er mulig i den grad studentene henvender seg til den sansende kroppen. Den instrumentelle kroppen kan ikke frembringe kroppslig kunnskap fra et førsteperson-perspektiv. Det studentene blir bevisst gjennom å sanse kroppen, er en annen kunnskap enn den de erverver gjennom å se seg selv i speilet, eller som de kan få via en pedagogs kommentarer.

Hvordan kan didaktikken i KA utvikles for å fremme studentenes kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen?

Undervisning med didaktisk fokus på bevegelsesbevisstgjøring handler om å legge til rette for at studentene gjennom årvåken tilstedeværelse kan hva Husserl (6/11; 15/78; 120 i Zahavi, 2001, s. 131-132) kaller «tematisere sine opplevelser». De reflekterer over hva de har opplevd. Tematiseringen gjør at studentene kan bli noe bevisst, som i sin tur gjør at de lærer noe nytt. I nuet har studentene mange utematiserte opplevelser, disse er også en del av deres pre-refleksive selvopplevelse og kompetanse: taus kunnskap. Noen av opplevelsene blir hentet opp i forgrunnen og tematisert, andre ikke. (Dette utdypes i kapittel 15.). En risk ved KA-didaktikkens invitasjon til bevisstgjørende prosesser er at tematiseringsprosessen kan gå for langt. Studentene kan fjerne seg fra kroppen gjennom intellektualisering og psykologisering av den sanseinformasjonen de opplever, og dermed ende med å bli mindre *kinetic aware* i situasjonen. Noen studenter i prosjektet snakket seg mer bort fra kroppen enn *inn i* kroppen.

Ravn (kapittel 6) understreker hvor viktig det er for dansere å kunne «lytte til kroppen når de beveger seg». Dette for å åpne danserne for *den pre-reflekterende performative kroppen*. Det handler om å kunne sette sin subjektive bevegelsessansing i forgrunnen uten å gjøre erfaringen til et intensjonelt objekt. Ifølge Ravn er dette er en aktiv del av dansernes teknikk. (Ravn, 2009, s. 274). Med didaktisk fokus på årvåken tilstedeværelse og bevegelsesbevisstgjøring i undervisningen, med øvelsene kroppsmeditasjon og langsomme bevegelser, får dansestudentene øve på å sanse og føle kroppen. Gjennom en ikke-bedømmende betrakting og nærvær av hva som pågår i kroppen, i stillstand og i bevegelse, skal undervisningen øve opp studentenes evne til å sette sin subjektive sansing i forgrunnen uten å gjøre erfaringen til et intensjonelt objekt. Slik Lena uttrykker det: «man er ikke *noe*, man *er*» (utdypes i kapittel 10 og 15)

For noen kan didaktikken oppleves irrelevant om de allerede har utviklet et kroppslig nærvær. En mannlig student logget således lite informasjon under studieåret, og hadde lite å formidle i intervjuene om erfaringer fra bevegelsesbevisstgjørende prosesser. Studenten var merkbart forankret i kroppen, tok instruksjon lett og var meget dynamisk og bevegelsesintelligent. Jeg observerte at han integrerte flere av KA-prinsippene. Men når jeg adresserte dette, var han uvillig til å snakke om det, som om det var en unødvendig intellektuell problematisering. Han ble direkte irritert. Jeg opplevde at restitusjonsaspektet var sentralt for ham, men ellers stilte han seg nøytral til faget.

Didaktisk fokus: Forandringsprosesser

Videre legger jeg til rette for å ***eksperimentere og prøve ut bevegelser og emosjoner.*** Her bruker jeg særlig KA-øvelsene ballarbeidet (3.2.8) og bevegelseskreativitet (14.1.3), samt inkludering av andre arbeidsformer som f.eks. intermodalitet m.m. (kapittel 12) Sentralt er *spenningsregulering* (3.2.7). I undervisningen fokuserer jeg på «å holde studentene i prosess». Jeg legger til rette øvelser som stimulerer dem til å prøve ut nye bevegelsesmuligheter, ta nye valg. Dette gjennom å frigjøre muskelspenninger og emosjoner. Min analyse av undervisningen og studentenes læring viser at denne fasen handler om ***forandringsprosesser***, som dermed blir didaktikkens tredje fokus. Undervisningen har her til hensikt å hjelpe studentene til å dra læring av endringsprosesser, og dermed øke bevegelsesforståelse og –kunnen.

Den forutgående undervisningen har hatt fokus på å bevisstgjøre studentene på deres spenningsmønstre, for å berede veien for endring. Summers med Todd mener begge at *frozen tension*/kroniske spenninger kan føre til at studentene får redusert evne til å sanse kroppen i bevegelse. Videre fører kroniske muskelspenninger til uhensiktsmessige bevegelsesmønstre, som det kan være utfordrende å endre. Dette fordi studentene har redusert sansekapasitet, grunnet de kroniske spenningen i kroppen.

> Body problems are often responded to as if the body were another mechanical apparatus, something to be fixed by external means. Individuals often seek symptomatic relief rather than trying to understand the causes.(…)
>
> Frozen tension interferes with alignment distorting the relationship of one part of the body to another, thereby disturbing weight distribution. Holding any body part rigidly contracts and shortens the length of the muscles. Parts of the body may be further pushed or rotated into fixed patterns which move the bones out of their natural weight bearing relationship. Frozen tension causes postural imbalance by weakening the muscles which hold the body erect. Summers´ work emphasizes her observation that when one muscle is constantly over-contracted the opposing muscle groups become week and overstretched. This imbalance is often found between the back and stomach. (Powell, 1985 161-163)

Kari-Anne 12.2.1 hadde problemer med turn-outen p.g.a kroniske spenninger i bekkenet. Tidligere hadde hun ikke kunnet balansere vekten gjennom skjelettet fordi hun hadde delvis overspent og underspent muskulatur i bekkenet. Svakhet i mellompartiet rygg-mage førte til at hun hadde dårlig kontakt med senter. Hun forteller her om sine erfaringer fra KA-leksjonene, der vi har arbeidet med sansearbeid og bevisste endringsstrategier.

> **Kari Anne:** Nå har jeg klart å sentrere alt sammen, samtidig som jeg får mer utslag. Nå har jeg ribbeina framover, slik at jeg har klart å lukke ribbeina, samtidig som jeg får ryggen over. Jeg har sentrert kroppen, slik at alt har kommet opp og over. Jeg har på en måte fått aksen mer rett. Og det gjør at ting er mye lettere. Særlig alt som har med balanse å gjøre, og som fondue, når man er i senter, klarer man å stabilisere seg på en helt annen måte.
> I: Så på en måte har du fått litt bedre turn-out?
> Kari Anne: Ja. (…)
>
> Det gjør veldig stor forskjell når du selv lærer å kjenne hva som er riktig, hvilke muskler du skal bruke. Da klarer du å kjenne selv hva som er riktig. Du trenger ikke korreksjon utenfra: «Nå står du feil» eller «Nå er foten ned til høyre» eller «Nå er liksom overkroppen din for langt bak». Du kjenner det på en måte selv.

Hun forteller at hun nå kan føle hva som er riktig osv. Hun trenger ikke korreksjoner utenfra på samme måte som før. Endringene har ført til en ny stabilitet, bedre balanse og en rettere akse. Frigjøring av muskelspenninger har ført til økt fleksibilitet og bedre turn-out. Hennes bevegelsesbevisstgjøring har utviklet ny bevegelseskunnen. Som nevnt i kapittel 13, streber klassiske dansere etter å utvikle sin *second nature*, som innebærer daglig trening over mange år for å perfeksjonere sitt senter i relasjon til et fast bevegelsesrepertoar. Sentralt er å vinne kontroll over den vertikale aksen (Bull, 1999, s. 140). Dette skjer via en dynamisk kontroll over kroppen, der danseren korrigere kroppen utenfra og innenfra simultant. Hva Kari-Anne har vunnet gjennom bevegelsesbevisstgjøring og utforskning av endringsstrategier, er en styrket vertikal aske fra et subjektivt innenfra-perspektiv. Hun har funnet dette gjennom sansing av kroppen snarere enn gjennom sitt speilbilde. Dette gjør henne mindre avhengig av pedagogens ytre blikk og korreksjoner. Studenten erverver en mer selvstendig og autonom bevegelseskunnen. Hun integrerer sin egen personlige kunnskap inn i *the second nature*, som er et viktig aspekt av klassisk dansetrening.

Eksemplet med Kari Anne viser at studentene kan utvikle det Merleau-Ponty kaller kroppslig begripelse eller erkjennelse. Ved hjelp av årvåken tilstedeværelse i kroppen og bevisstgjørende prosesser utvikler studentene i denne læringsfasen evnen til selvkorrigering. Samtidig øker de sin kapasitet til å motta korreksjoner fra pedagogen, fordi de er mer i kontakt med kroppen, kroppen «griper»/ «forstår» korreksjonene bedre. Et sentralt tema i denne fasen er endringer i det kroppslige skjemaet, der studentene endrer bevegelsesevner og mønstre. Dette får igjen konsekvenser for deres bevegelses- og emosjonelle uttrykk.

Denne fasen krevde en viss selvstendighet i studentene som ikke alle har. De måtte stå frem og ta valg som individer med styrke og svakheter, og våge å være «uferdig». Her skulle studentene trosse og bryte seg løs fra mønstre som er kulturelt, fagtradisjonelt og psykologisk betinget. Ikke alle hadde den styrken. På den måten var det variasjon mellom studentene som kunne gå gjennom dyptgripende, små eller ingen endringer. I vendepunktsleksjonen 12.1.2 og tegnearbeidet 12.1.3. viser flere studenter ulike aspekter av denne læringsfasen.

Kari-Anne er et tydelig eksempel på KA-didaktikkens potensial, men det var studenter i prosjektet som ikke rapporterte noen omfattende forandringer. Jeg observerte også at noen studenter gikk igjennom endringer, men de kunne ikke verbalisere prosessen eller strukturere den. På KHiO igangsatte KA-didaktikken endringsprosesser som studentene i stor utstrekning måtte takle på egen hånd. Få studenter våget å si: «Jeg trenger mer støtte», eller de var ikke bevisst dette behovet. Jeg på min side kunne ikke følge alle studentene til enhver tid. Noen studenter opplevde seg nok litt overlatt til seg selv, der de optimalt hadde trengt mer støtte og veiledning fra meg. Undervisningen kan på den måten ha blitt for utfordrende for dem. Uten nok støtte vegret de seg for å gå inn prosesser og gikk dermed glipp av læring, slik som den ene studenten som trakk seg fra KA-undervisningen i bolk 4. Man kan derfor stille spørsmål til balansen mellom igangsetting av forandringsprosesser og oppfølging i KA-didaktikken, spesielt i gruppeundervisning.

Konkret viser funnene at endring først kan skje når man kommer i kontakt med kroppen, og deretter er blitt bevisst sine uhensiktsmessige bevegelsesmønstre. Videre utprøves nye bevegelsesstrategier i prosessfasen. Mange av studentene gikk igjennom ulike forandringer som forbedret deres sentrering av kroppen og bevegelseskunnen. En annen dimensjon er hvordan det affektive og det kroppslige kan reflektere hverandre. Varige endringer synes å forutsette at det affektive, kognitive og motoriske får være likeverdige i læringsprosessen.

Didaktisk fokus: Integrering og refleksjon

I siste del av undervisningsforløpet legger jeg til rette for å utvikle og integrere ***bevegelseskunnen og uttrykk***. KA-øvelsene jeg tar i bruk, er bevegelseskreativitet,

improvisasjon (14.1.3), samtale og deling (14.1.4). Sentralt arbeidsprinsipp i det avsluttende arbeidet er å integrere Summers´ fem målfaser (3.2.8). Undervisningen handler om veien-ut i bevegelse og uttrykk. Her fokuserer jeg på: hvordan relatere til andre og verden med et endret bevegelsesuttrykk. Basert på min didaktiske forskning og analyse av eksempler vil jeg si at den siste fasen dreier seg om ***integrering og refleksjon***. Jeg gjør dermed dette til mitt fjerde didaktisk fokus i en syklisk KA-didaktikk. De arbeidsmetodene jeg legger til rette i undervisningen, skal sette studentene i stand til å etablere ny bevegelseskunnen. Studentene skal «kunne» noe nytt og dermed ***integrere*** noe nytt i sin bevegelseskunnen, det kroppslige skjemaet. Her er noen korte eksempler der studentene har integrert ny kunnen. Dette er vanskelig å dokumentere da det er ikke-verbalt og ikke lar seg kommunisere i intervjuene. Studentene kan merke endringer når de sanser kroppen i bevegelse, men ikke konkret forklare de komplekse forandringene. Noen ble seg ikke bevisst at de hadde ervervet ny bevegelseskunnen, fordi dette noen ganger oppstod uten refleksjon.

> «Pusten har gitt meg bedre koordinasjon»
> «Nå tar det lengre tid før jeg tipper»
> «Jeg har sentrert kroppen, aksen er mer rett».
> «Balansen er bedre»
> «Er mer stabil»
> «Arbeidet har gitt meg bevisstgjøring av hvilke muskler jeg bruker og ikke bruker.»

Undervisningen fremkalte ikke integrering hos alle, i hvert fall ikke kroppslig kunnen som de kunne forklare eksplisitt. Mange var fortsatt i første læringsfase, som innebar at de hadde mer enn nok med å prøve å etablere kontakt med kroppen. Studentene har ikke nådd frem til læringsfase 3 og 4. KA-didaktikken kan kritiseres for å bidra til lengre perioder med forvirring før nye strukturer er etablert. Studentene opplever studiet som et utfordrende studie eller de faller av lasset og oppnår ingen endring og integrering, som noen eksempler viste.

Når vi i siste undervisningsbolk arbeidet med integrering av det de hadde lært gjennom studieåret, delte mange av studentene erfaringer omkring emosjoner. Under studieåret var det mange som gråt på leksjonene, uten at de delte med meg hvorfor de gråt. Jeg bare trøstet dem av og til uten å presse dem til å fortelle meg hva emosjonene handlet

om. Fra undervisningsprosessen så jeg at frigjøring av spenninger i kroppen kan medføre emosjonelle reaksjoner, både tydelige og mer diffuse.

> «Jeg har merket at jeg har blitt mye mer følsom etter leksjonene. Jeg kan bli veldig lei meg eller veldig sur»
> «Sårbar. At man kan se dypere inn i de mørkere delene av det emosjonelle. Det ikke glade, men de litt mer vanskelige følelsene kommer mer frem.»
> «Godt å bare få ut «dritten» og følelsene av kroppen»
> «Jeg er aldri bra nok», (gråter).

Noen ganger relaterer studentene sine emosjoner til psykologiske sammenhenger, eller de blir overrasket av en nærmest biologisk reaksjon på frigjøring av fysisk og psykisk stress der og da. Jeg observerer at emosjonene ofte er forbundet med de mønstrene studentene løser opp. Har de f.eks. holdt tilbake frykt, sårbarhet, glede, eller lyst, kommer disse følelsene frem når muskulaturen begynner å løse seg opp. Men ikke alle studentene klarer å lære av de komplekse prosesser de gjennomgår, de opplever det som krevende og overveldende.

> «Det skjer så mye, jeg er overveldet. Mye på en gang på skolen og i privatlivet. Jeg er redd for at det er noe som kommer til å bryte ut».

Noen studenter klarer heller ikke å sette ord på sine kroppslige og affektive prosesser. Jeg ser at ikke alle klarer å vinne ny kunnskap, eller de involverer seg ikke nok til å lære noe av betydning. Arbeidet med å sette ord på emosjoner og vise dem for andre i klassen opplever noen studenter som påtrengende. Det å reflektere og samtale om sin kropp, er for nært og privat, og de viker unna dette på leksjonene. For mange studenter er opplevelsen av hvordan kropp, bevegelse og emosjoner reflekterer hverandre, forvirrende og litt kaotisk, men også frigjørende og lærerik. Som Powell her sier, er emosjonene en del av den helhetlige tilnærmingen til kroppen i bevegelse.

> However, although Body Awareness techniques deal with the physical body and its function, it is recognized among practitioners that muscular tensions are connected to emotional attitudes. Therefore, changes that occur in the body are also reflected in the emotions. Individuals who have undertaken the work refer to specific physical changes but also report that accompanying these changes are less definable changes in attitudes and emotional behavior. Among them are the reduction of anxiety, increased ability to concentrate, a feeling of "being in the present", greater openness to new ideas and experiences, greater ability to solve problems, a more tolerant view of others, and greater sense of well-being and self-esteem. (Powell, 1985, s. 269-270)

Jeg lærte at det sentrale for undervisningen er at helheten av *awareness*-arbeidet med alle de endringene de fire didaktiske fokusene leder frem til, må starte innenfra i studentene. Gindler fremmer:

> The most essential things we have to keep in mind are: that any correction made from without is of little value, and that each of us must try to gain understanding for the special nature of our own constitution in order to learn how to take care of ourselves. (Gindler, 1995, s. 14)

I denne avsluttende undervisnings- og læringsfase handler det også om å oppsummere studieåret. Mange studenter på KHiO uttrykte at arbeidet hadde vært særdeles viktig med tanke på å forstå at det er deres ansvar å ta vare på kroppen. Mange studenter delte ulike opplevelser av hvordan de opplevde å flytte fokus fra et utenfra-perspektiv til et innenfra-perspektiv på kroppen, og hvilke konsekvenser det fikk fysisk og emosjonelt. I studentsamtaler får studentene mulighet til å ***reflektere*** over læringsprosessen. Under samtalene får studentene reflektert tilbake på tidligere oppdagelser, og får se erfaringene i et nytt lys. Studentene får mulighet til å finne en forbindelse mellom flere komplekse opplevelser, slik at de kan skape mening i det de lærer. Gjennom å koble handling og konsekvens kan de bevisst trekke konklusjoner av de ulike strategier de hadde fulgt/ikke fulgt. De blir invitert til aktivt å konstruere kunnskap på grunnlag av affektive, kognitive og motoriske erfaringer. Her reflekterer en student over hvor viktig årvåken tilstedeværelse har vært for hennes prosess med å utforske emosjoner, og hvilken rolle det spiller for hennes tanker om et dansekunstnerisk uttrykk.

> **Lena:** Det å gi seg hen, å bare være. Det syns jeg kan være ganske emosjonelt, å bare finnes til. Å bare komme som man er, ikke legge på noen ting. Bare være seg selv. Det syns jeg kan være veldig emosjonelt. Eller det fins mye følelser der, bakom.
> Emosjoner er jo, det er jo dans, det er jo hele pakken. Det er en del av det å være kunstner. Det handler jo om følelser og om sjelen og om personen. Jeg syns at dansen blir mye mer spennende når man fyller opp med emosjoner og tanker bakom. (…) det er jo derfor jeg danser, er for å berøre folk. Jeg tror ikke jeg gjør det gjennom å gjøre tre piruetter.

Her reflekterte Lena over en eksistensiell dimisjonen hun finner i dansen, som gjør at dansen gir henne mening (se kap 13.4.1). Hun sier: «Du må forstå selv, kjenne selv. Det er et evig søkende, den reisen må du gjøre selv». Her skaper Lena mening av det emosjonelle i hennes dans og væren. De fire didaktiske fokusene skal gi studentene muligheten til å oppleve en eksistensiell dimensjon, men det blir opp til studentene å koble seg på. Lena sa også senere i intervjuet at pedagogen kan være der som støtte, slik at hun selv kan finne veien gjennom sine emosjoner, fantasi og uttrykk.

Avslutningsvis i min diskusjon av de fire didaktiske fokus vil jeg trekke inn Rouhiainens (2003) begrep *an integrated motional style of being* (6.2.6) som samsvarer med Sheets-Johnstones *thinking-in-movement* (6.2.3). De mener intensjon og handling kan være så

nært forbundet at de integreres inn i et øyeblikk av bevegelsesnærvær, *a moment of awareness*. Denne tilstedeværelsen skaper en samtidighet. Flere av eksemplene fra undervisningen berører dette tema indirekte og direkte. Studentene beskriver på ulikt vis ulike erfaringer av bevegelsesnærvær, som er målet med undervisningen. Jeg observerer og kinestetisk merker dette bevegelsesnærværet i de ulike øvelsene vi arbeider med, men spesielt i improvisasjonsøvelsene studentene utfører på slutten av leksjonene. Bevegelsesnærværet, *kinetic awareness*, begynner å utvikle seg tydeligere i bolk 3 og 4 fordi studentene da har praktisert årvåken tilstedeværelse og tatt del i bevegelsesbevisstgjøring i bolk 1 og 2.

Rouhiainen (2003, s. 328-329) mener dette utvikles gjennom en prosessuell kroppsliggjøring av dansen som forutsetter en vedvarende tilstedeværelse i bevegelsene. De fire didaktiske fokus skal lede frem til dette vedvarende og integrerte bevegelsesnærværet. Avhandlingen har vist til konkrete øvelser for hvordan man kan fremme dette. En undervisning basert på de fire didaktiske fokus gir studentene mulighet til «å overgi seg til hva kroppen vil gjøre», og til å frigjøre kroppens stemme, som etter min mening kan lede frem til aktualisering av bevegelsesnærvær, *an integrated motional style of being,* den kognitive og motoriske «viljen» finner sammen i samtidighet. Et delmål i undervisningen blir derfor å sette «intensjonsmoduset» i parentes og få frem de pre-refleksive bevegelsesimpulser. Dette for å oppnå bevegelsesnærvær, en form for kroppsliggjort bevegelseskunnen innenfor dans og scenisk arbeid.

Mange studenter gikk igjennom transformative prosesser, men ikke alle studentene i prosjektet nådde frem til en opplevelse av eller en bevegelseskompetanse som samsvarer med *thinking-in-movement*. Noen studenter var ikke avansert nok til å utøve denne form for bevegelsestilstand, mens andre ikke interesserte seg for det eller ikke ga seg nok hen til en slik bevegelsesutforskning. Den form for integrert bevegelsesværen som KA-didaktikken ønsker å fremme, står i sterkt kontrast til den klassiske dansedidaktikkens innøvelse av idealbevegelser. To studenter uttrykte dette som konfliktfylt. KA-didaktikken ga dem ingen «form». De foretrakk å øve på tekniske ferdigheter, ikke kaste bort verdifull tid til improvisasjonsarbeid. KA-didaktikken bidrar ikke til innøvelsen av et bevegelsesprodukt, men kan på sikt støtte studentens kinestetisk forståelse av den.

Hvordan kan didaktikken i KA utvikles for å fremme studentenes kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen?

En vesentlig innsikt som aksjonsforskningsprosjektet har gitt meg, er hvordan de fire suksessive didaktiske fokus kan støtte studentenes sykliske læringsprosess og slik fremme kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen. Avslutningsvis vil jeg her i kapittel 14 organisere øvelsene i en slik prosessuell struktur. Prosessen kan åpne studentenes læring ut mot et nytt felt. De klassiske dansestudentene opplever en annerledes didaktikk enn de vanligvis undervises i, og erverver en ny form for bevegelseskunnen gjennom å få mer kontakt med egen kropp. Denne forbindelsen til den levde kropp åpner en eksistensiell dimensjon som spiller en vesentlig rolle i denne didaktikken og studentenes læringsutbytte. Den bygger på studentenes engasjement i arbeidet, og funnene viser hvordan dansekropper kan «våkne» og levendegjøres gjennom et undervisningsopplegg av den form som jeg her har skissert. I mange tilfeller skjer det en frigjørelse av kroppens stemme, som både handler om fysisk og emosjonell endring. Hele didaktikken har som mål å myndiggjøre studentene, slik at de kan utvikle autonomi innenfor sitt virke.

Figur 14.3. Syklisk struktur for undervisning og læring i en KA-basert didaktikk

Denne sykliske strukturen for undervisning og læring er ingen instrumentell oppskrift, men anskueliggjør et prosessuelt forløp for undervisning og læring, der målet er å utvikle kontakt med kroppen og bevegelseskunnen. Den er syklisk i den forstand at den gjentar seg leksjon for leksjon, og prosessuell i den forstand at studenten for hver syklisk omdreining når til et nytt stadium av innsikt og kunnen. Modellen gir rom for variasjon av arbeidsmetoder, improvisasjon og bruk av andre teknikker enn KA. Den didaktiske strukturen og de didaktiske begrepene kan brukes i flere undervisningssammenhenger der hensikten er å åpne førstepersons-perspektivet.

> Innholdet i de didaktiske grunnbegrepene er ikke og blir aldri gitt – det dreier seg om generelle kategorier som blir fylt med innhold i lærerstudenter og læreres møte med både konkrete praktiske situasjoner og kunnskapsteoretiske, pedagogiske og faglige teorier. (Hiim, 2017, s. 50)

De fire didaktiske fokus i en syklisk prosess kan betraktes som et kunnskapsbidrag for pedagoger, et strukturerende redskap for undervisning som legger vekt på læring gjennom bevisstgjøring, der studenten selv må være aktiv i læringsprosessen. I et mer generelt perspektiv kan årvåken kroppslig aktivitet og «begripelse» i skole og utdanning bli mer og mer tiltrengt i en hverdag der barn, ungdommer og voksnes lek og interaksjon er dominert av en virtuell teknologisk verden. Dermed er ikke sagt at dette er den eneste eller beste didaktiske vei til kontakt med kroppen og integrering av bevegelseskunnen. Her har målet vært å undersøke hvordan øvelsene i KA kan fungere for ballettstudentene, og hvordan de best kan settes sammen for å stimulere deres læringsprosess. Læringen som pågår, må ses som en sammenhengende sirkulær prosess – med vekt på kontinuitet. Derfor understreker jeg den sykliske strukturens betydning også for en helhetlig og dyptgående KA-didaktikk.

14.3. Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen omfatter seks faktorer og deres innbyrdes relasjoner: læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosessen og vurdering (Hiim og Hippe, 1998, s. 250-255). Svakheter i en eller flere av disse faktorene vil påvirke de øvrige. Et aksjonsforskningsprosjekt har til hensikt å bøte på disse svakhetene gjennom

planlegging og gjennomføring av en aksjon. Med utgangspunkt i en refleksjon over de endrede relasjoner vil man deretter, om nødvendig, foreta en fornyet aksjon.

Når det gjelder KA-pedagogutdannelsen, påpekte jeg innledningsvis at den viktigste mangelen er en forskningsbasert praktisk-teoretisk didaktikk, som forutsetter en systematisk undersøkelse av studentenes erfaring med faget. Jeg påviste dermed en svakhet i KA-lærerutdannelsens *innhold*. Det var for å bøte på denne svakheten jeg planla og gjennomførte aksjonsforskningsprosjektet på KHiO. I lys av mine refleksjoner over dette prosjektet kan jeg i neste omgang komme tilbake til KA-utdannelsen med en styrket KA-didaktikk.

Den klassiske ballettutdannelsen på KHiO representerer en egen didaktisk situasjon, med et eget sett av didaktiske faktorer som jeg har måttet forholde meg til i mitt prosjekt. Jeg har imidlertid ikke underveis i prosjektet diskutert og vurdert hver kategori i den didaktiske relasjonsmodellen. Modellen er anvendt og ligger implisitt i den måten prosjektet har bygget på planlegging og refleksjon, gjennomføring og analyse. Men i dette refleksjonsavsnittet vil jeg ganske kort redegjøre for hvordan de didaktiske faktorene har gjort seg gjeldende i aksjonsforskningsprosjektet på KHiO:

Studentene i prosjektet møtte med helt spesifikke *læreforutsetninger*. Det var ikke forutsetninger som prosjektet kunne påvirke, til gjengjeld påvirket de i høy grad prosjektet: Den lange og harde trening i klassisk ballett som studentene hadde med seg inn i prosjektet, innebar på den ene side en velutviklet bevegelsesforståelse og interesse for ulike metoder som kunne hjelpe dem til å bli bedre dansere, på den annen side var det en trening innen det skolastiske paradigme som på fundamentalt vis stred med KA-opplegget innen det nye læringsparadigmet. Denne kollisjonen var et bevisst valg fra min side: Jeg ville se om og hvordan KA kunne oppleves som relevant også i et miljø som i utgangspunktet var fremmed for det nye læringsparadigme. Noen av studentene slet med motivasjon eller viste direkte motstand mot KA-opplegget, men flertallet opplevde det som et meningsfullt og nyttig supplement.

Rammefaktorene for aksjonsforskningsprosjektet var gitt: én to-timers leksjon på slutten av uka over et studieår. Med tanke på at undervisningen var et støttefag, fungerte dette bra. Ved å utvide denne rammefaktoren, med lengre leksjoner eller undervisning 2

ganger i uka, ville studentene kanskje ha kunnet tilegne seg flere kunnskaper og økt kunnen. Men innenfor de gitte rammene fikk jeg gjennomgått faginnholdet, og de fleste av studentene nådde *læringsmålene*, enda en faktor i modellen. Noen ganger var studentene veldig trøtte på slutten av uken. Jeg gav dem tid til restitusjon, men det hendte likevel at deres trøtthet gikk ut over deres evne til å ta imot nytt læringsstoff.

Når det gjelder undervisningens *innhold*, hadde prosjektet som formål å teste de øvelsene som hører til KA. Det hadde ingen hensikt å utvikle helt nye øvelser. Det var derimot avgjørende å se om og hvordan de etablerte øvelsene førte til de ønskede læringsmål og helt særlig til den ønskede læringsprosess, da KA-didaktikken fremfor alt er prosessuell. Undervisningen i KA har prosessmål, ikke produktmål.

I prosjektet var det altså spesielt viktig å undersøke hvordan øvelsene kunne settes sammen for å stimulere en optimal *læreprosess*, den neste faktoren i modellen. Didaktikken må derfor bygge på en hensiktsmessig strukturering av læringsaktivitetene, slik jeg har vist med min sykliske læringsmodell. Den sykliske undervisningen bidro til å fordype studentenes kontakt med kroppen. Studentene fikk utforske, gjøre, oppleve, oppdage, erfare og reflektere, og på den måten modnes. Men det var stor variasjon i deres opplevelse av mening og læringsutbytte.

Vurdering, den siste faktoren i relasjonsmodellen, har også vært av avgjørende betydning i aksjonsforskningsprosjektet. Slik det fremgår av de foregående avsnitt i dette kapittelet, har vurderingen imidlertid ikke vesentlig dreiet seg om måloppnåelse; den har derimot vært integrert i alle leksjonene, dels i form av studentenes løpende tilbakemeldinger, implisitte eller eksplisitte, dels i mine egne refleksjoner som lærer/forsker: Hvordan fungerer øvelsene, og hvordan kan de organiseres så de fungerer best? Hensikten med KA-undervisningen var at studentene skulle etablere kontakt med kroppen og integrere ny kunnen gjennom en prosessorientert didaktikk. I tråd med relasjonstenkning var jeg som pedagog mest opptatt av hva de klassiske dansestudentene selv opplevde av læring, og det var dette jeg la til grunn for min vurdering.

I min undervisning på KHiO har jeg, i overensstemmelse med de bærende prinsippene i KA, forsøkt å praktisere en helhetlig relasjonstenking. Innholdet i undervisningen har vært forankret i et helhetlig perspektiv på mennesket. Mål, innhold, og arbeidsmetoder speilet

dette perspektivet. Undervisningen rettet seg mot læring gjennom subjektive opplevelser av kroppslige prosesser.

Hensikten med den didaktiske relasjonsmodell er å påpeke at didaktikk omfatter mer enn bare undervisning og læring. Men man kan tenke seg enda flere faktorer enn de seks som er med i modellen. Således er det viktig at man i didaktikken også tar stilling til selve kunnskapsbegrepet, og spørsmål som gjelder menneskesyn. I avhandlingens siste del drøfter jeg hvordan disse faktorene påvirker elevenes læring, og hvordan de gjennom dyptgående endringsprosesser kan hjelpes til å bevege seg fra tingliggjort til levd kropp.

14.4. Læring og kritisk selvrefleksjon hos pedagog-forsker

Erfaringene fra undervisningen i dette prosjektet overrasket meg. Studentens fysiske og psykiske endringer var mer omfattende enn jeg først tenkte var mulig. Gjennom et studieår rapporterte ca. 10 av 15 studenter hvordan undervisningen hadde ført til endring og innsikt av betydning for deres utvikling som klassiske ballettdansere. Endringskapasiteten i KA-undervisningen ble tydeligere etter hvert som jeg gjennom hele studieåret fikk mange og grundige tilbakemeldinger fra studentene. Tidligere har denne informasjonen ikke i like stor grad vært tilgjengelig for meg. Jeg kunne gå dypere med disse studentene. Jeg endret ikke KA-øvelsene enkeltvis, men strukturerte deres rekkefølge i leksjon, bolk og studieår, og fordypet min veiledning og kinestetiske empati for å møte studentene i situasjonen. Det krevde avansert lytting til deres kropper og «bevegelsesproblem». Under prosjektets gang utviklet jeg en kombinasjon av «funksjonell og eksistensiell lytting», der jeg kinestetisk tonet meg inn på de funksjonelle utfordringene de hadde, ofte med en psykologisk og eksistensiell komponent. F.eks. kan du jobbe lenge med et students ben på en funksjonelt plan som senere får påvirkning på deres forankring i verden og emosjonelle uttrykk på scenen. Jeg opplever at jeg utvidet min evne til å holde mange plan åpne i arbeidet med studentene. Dette viser også tydelig at arbeidet krever en helhetlig tilnærming.

Studentene arbeider med å forfine en kompleks og avansert danseteknikk. Det at danserne studerte klassisk ballett, gjorde endringspotensialet tydeligere enn om jeg hadde undervist samtids-dansere. Studentenes tilbakemeldinger ble derfor meget viktig for min utvikling av didaktikken i KA. Didaktikken ble primært fordypet og bekreftet,

snarere av endret. I begynnelsen var jeg usikker på om jeg ville få noe data med substans fra studentene, også fordi de var unge, 16-19 år. Men det både overrasket og imponerte meg hvor reflekterte og modne de var. Deres beskrivelser og respons på undervisningen bidro uvurderlig til min og prosjektets utvikling.

Jeg ble også nok en gang ydmyk og påmint om hvor viktig en daglig eller ukentlig praksis er. Hvor essensielt gjentagelse av en øvelse over lang tid er for å fordype praksis kunnen. I en produktorientert *quick-fix*-kultur ser jeg hvor verdifullt det er å gi unge mennesker mye tid og rom til å utforske og kontemplere. Helt enkelt få mulighet til å lære noe grundig og langsomt.

I dette prosjektet samarbeidet jeg ikke med andre pedagoger, noe som er vanlig innen pedagogisk aksjonsforskning. Det kan sees som en svakhet med tanke på valg av tilnærming (kapittel 7.2 og 7.3.). Valget skyldes mer praktiske årsaker enn prinsipielle, da jeg var timelærer ved KHiO og det ikke var så enkelt å involvere andre pedagoger i mitt prosjekt. Det kunne vært interessant med en *lesson-study* der en annen KA-pedagog hadde observert undervisningen og gitt tilbakemeldinger. Noe jeg tidligere har gjort, men som var vanskelig å organisere denne gangen da alle KA-Master Teachers er bosatt i USA. Dermed ble studentene de viktigste refleksjons- og samarbeidspartnere i mitt prosjekt, noe som også er et viktig prinsipp i pedagogisk aksjonsforskning. Mange aksjonsforskere mener dette er tilstrekkelig (Hiim, 2010; McNiff, 2013). I etterkant kan jeg se at et kollegialt samarbeid kunne gitt verdifulle innspill og faglig innsikt, og samtidig gitt prosjektet validering og forankring i fagmiljøet. En viss tilgang til løpende innspill og faglig innsikt fra annet hold har jeg dog hatt med mine to ph.d. veiledere.

Jeg besøkte også KA-senteret høsten 2012, der jeg hadde samtaler med Elaine Summers og Master Teacher Ellen Saltonstall. Vi diskuterte oppstarten av prosjektet og behovet for didaktisk videreutvikling av KA.

Pedagogisk aksjonsforskning legger vekt på et demokratisk samarbeid, der pedagog og studenter er likeverdige i det utforskende arbeidet (Tiller 1999, Hiim 2010, s. 48). Prosjektet kan i det perspektiv kritiseres for å ha et relativt fast utarbeidet undervisningsopplegg fra starten av arbeidet med studentene. Videre ble det i liten grad gjort endringer underveis. Studentene fikk i begrenset grad anledning til å påvirke det praktiske undervisningsopplegget og øvelsene som ble benyttet selv om deres reaksjoner

var avgjørende for utfallet av prosjektet. På den annen side dreide prosjektet seg om en form for frigjøring, som skulle gi studentene mulighet til å fremelske subjektive kropp- og bevegelseserfaringer. De fikk mulighet til å bli bevisst emosjonelle opplevelser knyttet til kropp og bevegelse i en utdannelse som ellers risikerer å fastholde danserne i en meget fast form. Studentene var involvert, de (og kroppene) ble hørt og tatt hensyn til, vi var hele veien i dialog med deres erfaringer, men rammen for øvelsene var relativt fastlagt. Et stabilt undervisningsopplegg var nødvendig både for å skape trygghet, men også for å fordype den praktiske bevegelseskunnen. Det var den faste rammen som muliggjorde en frigjørende prosessen, men som ikke innfant seg for alle.

I mitt arbeid var jeg interessert i å belyse dansestudentenes individuelle transformative prosesser, og å basere min didaktikk på dem. Jeg har derfor ikke like inngående dokumentert studentenes gruppedynamikk og -prosesser og utforskende arbeid i improvisasjons-strukturer og dansearbeid i samarbeid med andre. Jeg undersøkte ikke inngående KA-øvelsen som omhandler bevegelseskreativitet (14.1.3), så mine eksempler og funn belyser ikke tydelig de «frigjorte bevegelsene», med tema som f.eks. flyt, harmoni, rytme, kraft, uttrykk, tempo osv. Ei heller var dette tema i intervjuene. Jeg observerte en utvikling gjennom studieåret, studentene våget mer, ble friere og la mer av seg selv inn i sitt bevegelsesuttrykk. Men denne læringsfasen var spesielt vanskelig å kartlegge og dokumentere i gruppeundervisningen. Jeg filmet flere leksjoner, men det var vanskelig å synligjøre progresjon og utvikling. Jeg hadde heller ikke et systematisert fokus eller tema å observere i denne læringsfasen. Dette synliggjøres likevel til en viss grad i eksemplet som presenteres i kapittel 16 (som inkluderer et videovedlegg) En individuell leksjon som viser utvikling av en dansers bevegelsesuttrykk. Men her er et stor felt å dekke innenfor KA-arbeidet og dansedidaktisk forskning som jeg ikke har berørt i denne avhandlingen.

Min utvikling av en KA-basert didaktikk kan kritiseres for ikke å inkludere forholdet menneske-samfunn, og for ikke å vise til læring gjennom samhandling med andre i et gruppefellesskap. Didaktikken forutsetter riktignok en relasjonell empatisk didaktikk, men i dette tilfelle begrenser den seg til relasjonen pedagog-student. Kun ved ett tilfelle i dette prosjektet, eksempel 12.1.2, går hele klassen igjennom et vendepunkt som åpner for empatisk aksept dem imellom, samt vekker deres kritiske stemmer. Studentene stiller

spørsmål til den smerten de må utholde for å høre til og delta i det klassiske dansefelleskapet. Likevel er det fullt mulig å følge læringsspiralen selv om man hele veien legger inn arbeidsmetoder som involverer samhandling, om du har dette som mål for undervisningen.

En annen svakhet ved KA-didaktikken er at endring forutsetter allerede oppbygde bevegelsesmønstre som kan endres. Klassiske dansestudentene lærer hovedsakelig gjennom assimilative prosesser som handler om en jevn utvikling, der bevegelsesprodukter bygges opp, tilegnes og stabiliseres. KA-didaktikken derimot beskjeftiger seg med tilretteleggelse av forandringsprosesser, akkomodasjon, der studentene får mulighet til å omstrukturere etablerte bevegelsesmønstre. Men ikke alle studentene er i behov av dette. Eksemplifisert i 11.2.2, der studenten Peter uttrykker at han opplever undervisningen som meningsløs, fordi han ikke har bygget opp muskelspenninger i et tydelig bevegelsesmønster. Han går i første klasse og ønsker ikke å bryte ned noe, tvert om vil han bygge opp nye hensiktsmessige bevegelsesmønstre innenfor den klassisk teknikken. Et annet aspekt er at ikke alle studenter har interesse av å mobilisere energi til å gjøre denne endringen, slik studenten Jan i 13.2.1. Han orker ikke å fortsette å delta i undervisningen fordi det krever for mye av ham. Noen studenter har motstand og unngår endringspotesialet i undervisningen ganske lenge før en transformerende innsikt eller endring innfinner seg, som eksempelet Sam i 11.2.1. Prosessuell undervisning med fokus på endring krever også at studentene opplever tilstrekkelig trygghet for å tørre å endre det allerede kjente. Peter i 10.2.3, Kari i 12.1.3, Jan i 13.3.1. og Camilla i 13.5.1 berører dette tema, og det kan tenkes at flere av studentene i dette prosjektet hadde trengt ytterligere trygghet for å våge å gå dypere inn i sine forandringsprosesser. Støtte er et annet viktig aspekt. Denne form for læring krever en pedagog som empatisk sanser og ser studentene. I motsatt fall vil studentene føle seg overlatt og ensomme i sine undersøkelser og vil få lite fremdrift i læringen.

Jeg har ikke problematisert kjønn og makt i avhandlingen. Tankevekkende er det at 4 av 5 gutter opplevde undervisningen som utfordrende, og 10 av 10 jenter opplevde arbeidet som greit å forholde seg til. KA er utviklet av kvinner og det finnes få mannlige KA-pedagoger, noe som kan bety at det er vanskelig for menn å identifisere seg med fagets empatiske kroppslige fokus eller at det ikke er interessant for dem. Undervisningen hviler

på en kroppslig kommunikasjon mellom pedagog og student, der jeg som kvinnelig pedagog har styring over undervisningsprosessen og står i et maktforhold til de mannlige studentene. Trolig kan det være utfordrende for dem å være åpen og kroppslig innfølende i relasjonen til en kvinnelig pedagog. Dette både med tanke på seksualitet, projeksjoner og kulturelt betingede normer.

Alle pedagoger står i et maktforhold til sine studenter og har stor påvirkningskraft. Mye av styrken i dette prosjektets læringsform ligger i et nært tillitsforhold, der pedagogen kan bli meget betydningsfull for studentene både personlig og faglig, og dermed få mye makt. Men dette er også sårbart, for gjør du som pedagog et ubetenksomt overtramp eller er ufølsom i et kritisk øyeblikk, kan du «miste» studenten. Studenter er intelligente og følsomme, og utnytter du din maktposisjon, vil flere vike unna, eller noen lar seg overstyre, men mister selvstendighet og dermed også et læringspotensiale. Jeg prøvde å nå alle, og jeg varierte min «vei-inn» mot de ulike studentene, fordi alle var forskjellige. Jeg fikk varierende kontakt som kan ha påvirket studentenes læringsutbytte. Dette var sammensatt av ulike faktorer som personkjemi, studentens evne til tillitt og læring, min evne til å se alle, hvem du liker og ikke liker: Noen studenter er lettere å nå og noen lar seg lettere bli sett. Alle disse faktorene vil farge hvilke data jeg har presentert for å belyse den KA-baserte didaktikken.

Avhandlingen har belyst muligheter til hvordan du som pedagog kan frembringe kunnskap innenfor rammen av en relasjonell empatisk didaktikk. Pga. den sterke personavhengige situasjonen kan denne undervisningen ha tydelige begrensinger og samtidig et stort potensiale.

14.5. Oppsummering

I dette kapittelet presenterte jeg en sammenfattende diskusjon av sammenhengen mellom KA-undervisningen og studentens læring. KA-didaktikken bygger på en interaktiv kroppslig dialog mellom pedagogens levde kropp og studentens levde kropp. Sentralt for didaktikken er den empatiske intersubjektive forståelsen, der studentene gir tilbakemeldinger på det didaktiske arbeidet via «kroppslige meninger». De svarer mer kroppslig enn verbalt.

Hvordan kan didaktikken i KA utvikles for å fremme studentenes kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen?

Et viktig poeng med pedagogisk aksjonsforskning er å utvikle teori gjennom å involvere seg i en transformativ prosess som både omfatter praksis og teori. Danseprofesjonen med KA trenger en forskningsbasert didaktikk for somatisk dansearbeid. Tidligere praktisk erfaring som KA-pedagog og helt særlig mitt aksjonsforskningsprosjekt ved KHiO har sikret denne didaktikken et empirisk grunnlag – men den trenger også et sterkere grunnlag i eksisterende teori.

Det didaktiske arbeidet har en eksistensiell dimensjon som jeg vil diskutere i del 7, kapittel 15. Jeg tar temaer som førsteperson-perspektivet, bevegelseskunnen og de didaktiske begreper opp i en mer teoretisk diskusjon med begreper hentet fra fenomenologien. Avhandlingens epistemologiske grunnlag vil bli diskutert.

Hvordan kan didaktikken i KA utvikles for å fremme studentenes kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen?

DEL 7. FRA INSTRUMENTELL TIL EKSISTENSIELL KROPP

15. Et kunnskapsfilosofisk grunnlag for en didaktikk av eksistensiell dimensjon

Hensikten med dette kapittelet er å undersøke hvordan resultatene fra mitt didaktiske arbeid ytterligere kan belyses fra et kunnskapsfilosofisk perspektiv.

T.o.m. kapittel 14 har jeg gjennomført og avsluttet et prosjekt der jeg har holdt meg innenfor dansefeltet. Aksjonsforskningen har gitt meg det praktisk-empiriske, samt fagteoretiske, grunnlag for en dansedidaktikk. Enhver didaktikk inneholder et praktisk aspekt, men også et erkjennelsesteoretisk aspekt som er mer eller mindre tematisert. I dette kapittelet vil jeg derfor diskutere aspekter ved KA-didaktikken i et videre kunnskapsfilosofisk perspektiv. I denne sammenhengen er fenomenologien særlig relevant, fordi den problematiserer ulike kunnskapsperspektiver som angår kropp og bevegelse. Jeg vil undersøke berøringspunkter mellom somatiske bevegelsesstudier og en fenomenologisk forståelse av kropp, persepsjon, bevegelse og erkjennelse og mellom dansebasert bevegelseskunnen spesielt og kunnskap innenfor kroppslige praksiser generelt, og vårt kroppslige nærvær allment i verden.

I kapittelet vil jeg diskutere enkelte av studentenes opplevelser av undervisningen i lys av et fenomenologisk perspektiv for å se hvordan de forholder seg til kropp, bevegelse og erkjennelse mer allment. Jeg vil undersøke hvilken betydning filosofien kan ha i forhold til praksisfeltet, og omvendt, og om innsiktene fra praksisfeltet kan belyse noen kunnskapsfilosofiske prinsipper. Kort sagt gi det praktiske arbeidet en sterkere kunnskapsfilosofisk begrunnelse. Slik fenomenologien med Merleau-Ponty (1962, s. ix) postulerer at «vitenskapens praksis forutsetter førvitenskapelige erfaringer av verdenen» (Se kapittel 5.1.1), vil jeg prøve å synliggjøre forbindelsen den andre veien, fra studentenes utematiserte opplevelser til en tematisert kunnskap om kroppen i bevegelse.

Diskusjonens teorigrunnlag bygger hovedsakelig på Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, *Phenomenology of Perception* (1962), med støtte fra noen fenomenologiske begreper utviklet av Husserl, og somatiske bevegelsesstudier basert på Hannas (1993;1995) arbeid og Gindler-tradisjonen. Underveis trekker jeg inn bidrag fra

andre fenomenologer, særlig Gallagher & Zahavi, samt enkelte prinsipper fra awarenesspraksis basert på østerlandsk filosofi med vekt på Advaita-tradisjonens ikke-dualistiske lære (Kroese, 2011, s. 73).

Somatiske bevegelsesstudier og fenomenologien har en historisk samtidighet. Både Gindler (*Arbeit am Menschen*) og Husserl (fenomenologien) utvikler sine ideer på begynnelsen av 1900-tallet. Hver på sin måte tar de stilling til vesentlige spørsmål i sin samtid, og kanskje i første rekke gjennom sin kritikk av det positivistiske paradigmet. Gindlertradisjonen med KA og fenomenologien har flere felles prosjekter. De interesserer seg for og verdsetter førsteperson-perspektivet. Prosesstenkning utforskes. På ulike måter ønsker de å overskride dualismen og undersøker og reflekterer over et ikke-dualistisk syn på kroppen og hvilken virkning de ulike kroppsperspektivene får for mennesket, *bevegeren* i verden.

Innenfor fenomenologien skjelner både Husserl og Merleau-Ponty mellom to forståelser av kroppen. Det tematiserte objektive legeme (Körper) er den kroppen det hovedsakelig arbeides med i klassisk ballettdidaktikk. Den kroppen studentene utforsker og blir kjent med i undervisningen av KA, kan man derimot se som den erfarende, subjektive og før-refleksive kroppen (Leib).

Somatiske bevegelsesstudier med KA opererer med et holistisk *body-mind* konsept og forsøker å løse kropp-sinn-dualismen gjennom å forstå forholdet mellom kropp og sinn som en integrert enhet. F.eks. ser Saltonstall (1988, s. 11-12) KA som et verktøy som kan tydeliggjøre relasjonen mellom *body* og *mind.*

Første delen (15.1) av kapittelet presenterer noen utvalgte funn/eksempler fra mitt arbeid med årvåken tilstedeværelse og bevegelsesbevisstgjøring, det første og andre didaktiske fokus, og andre del (15.2) henter materiale fra arbeid med forandringsprosesser og integrering og refleksjon, det tredje og fjerde fokus. Dette er de fire didaktiske fokus som sammenfatter den didaktikken som er vokst ut av prosjektet.

15.1. Didaktisk fokus: fra årvåken tilstedeværelse til bevegelsesbevisstgjøring

Avhandlingens analyse (del 5) munner ut i en didaktikk (del 6) som baserer seg på den sykliske struktur for undervisning og læring som jeg har utarbeidet. Strukturen viser hvordan undervisning, læring og erkjennelse i transformative bevegelsesprosesser kan skje i en hermeneutisk forståelsesprosess. (Et eksempel presenteres i kapittel 16) Årvåken tilstedeværelse og bevegelsesbevisstgjøring representerer de to fasene av disse.

En kort oppsummering av prosjektets funn viser at det didaktiske arbeidet med KA kan bidra til etablering av årvåken tilstedeværelse når kroppen ligger stille. Dette bereder veien for å være årvåkent til stede i den påfølgende prosess med bevegelsesarbeid, *becoming kineticly aware*. Vi kan se dette som et didaktisk utgangspunkt for å utvikle ny bevegelseskunnen. Etablering av årvåken tilstedeværelse støtter og muliggjør bevegelsesbevisstgjøring. Studentene blir bevisst informasjon ervervet fra et førsteperson-perspektiv, og de lærer og utvikler bevegelseskunnen fra denne prosessen.

15.1.1. Kroppen som subjekt og kroppen som objekt

Sitatet (10.2.2): «Når man får en sånn følelse, vet man at hele kroppen er der (…), du bare merker hvordan kroppen fungerer», beskriver hvordan Kari opplever at hun *er* en kropp. På den måten forteller hun om hvordan hun er *belivet* når hun sanser og kjenner kroppen i bevegelse. Videre beskriver samme student hvordan det er *å ha* en kropp: «Da føler man ikke egentlig så mye av det man gjør i kroppen. Man bare tenker og gjør det». Dette viser kanskje at det å være i kontakt med og merke og kjenne kroppen avtar når hun i høyere grad tenker på kroppen som en mekanikk, et instrument.

Både Husserl og Merleau-Ponty omtaler at vi *er* en kropp før vi *har* en kropp, og det gjelder en kropp som er:

> (...) belivet av evne og vilje til å interagere med verden. En kropp som kan sanse og bevege seg på samme tid, og som derfor kan sanse verdens sansbare egenskaper. (Tin, 2011, s. 153)

Ut fra Karis sitat kan man påvise to ytterpunkter, en følt kropp og en mekanisk kropp. Husserl understreker at det er viktig å skjelne mellom den ikke-tematiserte «fungerende» og den tematiserte kroppen. Den opprinnelige kroppsbevissthet er ikke en erfaring av kroppen som en ting, men bevisstheten til et subjekt som allerede eksisterer kroppslig

(Zahavi, 2001, s. 148-149). Med andre ord må det ligge en subjektiv opplevelse i forkant før opplevelsen kan tematiseres og objektiveres, f.eks. ligger en inkarnert opplevelse til grunn når vi tematiserer en kroppsdel. Det er den levde kropp som er den grunnleggende opplevelsen, og dette er en ikke-tematisert opplevelse av kroppen. KA gir studentene mulighet til å oppleve kroppen før den tematiseres, og med årvåken tilstedeværelse å følge prosessen fra pre-tematisk opplevelse til tematisert informasjon. De er til stede i hvordan de skaper mening av sine erfarte opplevelser.

Når studentene er årvåkent til stede i kroppen, opplever de å være-i-kroppen. Når de opplever kroppen samtidig som de er til stede i den, beskriver de at de *er* en kropp. På den måten at de må være-i-kroppen for å oppleve *å være* kropp. Mens speilet de klassiske dansestudentene bruker når de trener, forteller dem at de *har* en kropp. I dette distanserte perspektivet opplever de å stå utenfor kroppen.

> Oprindeligt er der slet ikke nogen bevidsthed om kroppen. Jeg erfarer den ikke tematisk, men er den. Oprindeligt er kroppen oplevet som et enhedsligt aktivitets- og affektivitetsfelt, som en viljesmæssig struktur, som bevægelsespotentiale, som et «jeg gjør» og «jeg kan». (Zahavi, 2001, s. 149-150)

Når vi opplever kroppen, «er vi aktiviteten», vi kan ikke oppleve noe *om* kroppen fordi da står vi utenfor opplevelsen. Men å være i aktiviteten og å tematisere aktiviteten trenger ikke utelukke hverandre; de kan pågå samtidig. Denne samtidighet kaller Husserl *dobbelsansingen* og Merleau-Ponty (1962, s. 106-107) *sirkulariteten*. Begge ligger i forholdet mellom «det som berører», og «det som blir berørt». Dobbelsansing som fenomen (forklart i 5.1.1) gjør at vi står innenfor en tvetydig ramme, hvor kroppen veksler mellom to roller, å berøre og berøres. Vi opplever dermed kroppens dualitet, som innebærer at den på samme tid kan fremtre på to forskjellige måter.

Ut fra studentenes beskrivelser kan vi si at praktisering av KA kan gi klassiske dansestudenter et bevisst forhold til dobbelsansingen. Dette fordi arbeidet styrker oppmerksomhet på de pre-refleksive opplevelsene som ofte kan fortrenges av tematisering av kroppen eller enkelte kroppsdeler, hvilket kjennetegner klassisk ballettundervisning. Gjennom å oppdage, forstå og erkjenne forskjellen mellom de to perspektivene, kan studentene klarere se hvilken rolle og type kunnskap de ulike perspektivene gir deres arbeid med bevegelse og instruering. Ulike typer kunnen og kompetanse genereres fra de ulike perspektivene.

Ravn (2009, s. 248) påpeker i sin fenomenologiske danseforskning at klassiske ballettdansere kontrollerer kroppen som et objekt der sanseoppmerksomheten styres utenfra. Samtidig opplever de kroppen som et subjekt når de danser og arbeider for å kultivere en sanseinformasjon innenfra. Beskrivelser fra studentene i prosjektet ved KHiO viser at denne prosessen kan være konfliktfylt for dem når de styres av en idealform gitt utenfra. Det er lett å miste kontakten med innenfra-sansingen – man legger for stor vekt på kroppen sett utenfra. En didaktikk som styrker innenfra-perspektivet kan dermed øke deres bevegelseskompetanse ved at de utvikler en bevegelseskunnen som balanserer mellom kroppen som subjekt og kroppen som objekt. Gjennom arbeid med KA får studentene en mulighet til å sette sin subjektive bevegelsessansing i forgrunn. Kroppen får «en stemme», den får mulighet til å si hva den føler. Ravns forskning beskriver at perseptuelle tilstander kan ses som en del av dansernes teknikk. En tilstand Ravn nevner er *sansesyntese* (6.2.7/6.2.8), som har å gjøre med en forfinet inn-toning på «hvordan kroppen føles».

Å praktisere årvåken tilstedeværelse i sansing av kroppen i bevegelse – altså den kinestetiske kropp – gjennom arbeidsmetoder i KA, kan hjelpe studentene med å lytte til «hvordan kroppen føles».

Med støtte fra Legrands teori om den pre-reflekterende performative kroppen, en tredje posisjon mellom kroppen-som-objekt og kroppen-som-subjekt, gir Ravn i kapittel 6.2.9 eksempler fra sin empiri. Hun ser at kompetente dansere kan sette sin subjektive bevegelsessansing i forgrunnen uten å gjøre dansen til et intensjonelt objekt. Denne perseptuelle tilstanden mener Ravn (2009, s. 274) er en del av dansernes teknikk og kompetanse.

Jeg støtter Ravns utsagn og vil tilføye at det er mulig med relevant didaktikk å øve opp denne perseptuelle tilstanden hun beskriver for å videreutvikle dansernes teknikk. Å kunne sanse og kjenne kroppen er en ferdighet en klassisk danser trenger for å utvikle sin kompetanse.

Men ut fra det som er blitt diskutert i dette avsnittet, kan vi se at ulike praksiser som fremmer *awareness,* ofte kalt oppmerksomt nærvær, kan øke alle menneskers evne til å kjenne og sanse kroppen. Kapasiteten til å kjenne og sanse er en forutsetning for å bli noe bevisst og ansvarliggjøre individet for egen kropp. *Awareness* åpner førsteperson-

perspektivet og fremmer kontakt med kroppen, og kan hjelpe til å unngå instrumentalisering og fremmedgjøring av kroppen hos mennesket generelt.

15.1.2. Den eksistensielle kropp

Er det via vår levde kropp vi erfarer verdenen? Merleau-Ponty ser kroppen som grunnlaget for menneskets eksistens. Å *være* kroppen viser til at eksistens avhenger av en kropp. Når vi åpner oss for den verden vi erfarer, væren-i-verden, betyr det for Merleau-Ponty at vi blir oppmerksom på vår levde og erfarte kropp, egenkroppen og kroppen som subjekt (Merleau-Ponty, 1962, s. 103-105), eller som fenomen, fenomenal kropp.

Peters sitat (10.2.3) kan være et eksempel på hvordan det å ikke *være* kropp gjør at danseren ikke opplever kontakt med kroppen. Han sier at han ikke *er* i kroppen og ikke vil være det. Han sier han ikke vet hvordan det er *å være* kropp. Han har ikke fått den følelsen. Hva han her ytrer, kan indikere at han ikke lytter til eller har kontakt med den levde kropp, og at det pre-refleksive opplevelsesfeltet ikke er tilgjengelig for ham. Er han splittet, med bevegelsene som adskilt fra hans bevissthet? Han opplever undervisningen som meningsløs, kanskje fordi han ikke åpner seg for den erfaring av verden som KA inviterer til. Når det å føle, sanse og kjenne kroppen er det som gir bevegelsesarbeidet mening for studentene, da oppstår et tomrom for Peter. Han utbryter: «Hva om jeg ikke finner meg selv, da er det kjørt da, eller?». Her kan det se ut som at Peters grunnlag for meningsopplevelser og ny opplevd kunnen vakler litt, fordi dette forutsetter subjektive opplevelser av kroppen.

I danserens arbeid med bevegelse spesifikt vil det *å ha* en kropp lede til å se på bevegelse som adskilt fra bevisstheten. Kroppen utfører en mekanisk handling, kroppen er et objekt og et instrument for danseutøverens tanke eller koreografens konsept. Det legges vekt på anatomi og fysiologi for å forklare kroppens bevegelser. *Å være* kropp åpner et helhetsperspektiv og peker mot opplevelsen av bevegelse som levd erfaring. Kropp og bevissthet opererer som en helhet, der også emosjoner hører med. Generelt vil den pre-tematiserte kroppslige tilstedeværelse innebærer en situert, intensjonalitet i kroppen, som gjør det mulig å involvere seg i verden. Med kroppen åpner det seg et perspektiv, som vi er bundet til eksistensielt.

I KA arbeides det med eksistensielle meningsprosesser, der det opplevde får komme til uttrykk i nuet. Studentene prøver å forstå sine opplevelser gjennom sine uttrykk. Vi kan si det slik at det opplevde og det uttrykte ikke er adskilt, på den måten at det opplevde ligger inni uttrykket som dets mening. Undervisningen gir rom for dette eksistensielle meningskretsløpet, og dette ligger til grunn for arbeid med det kunstneriske uttrykket. Kunsten i seg er opplevelser som søker uttrykk. Uttrykket gir form til opplevelsen.

Flere dansere med Lena (13.4.1.) beskriver hvordan dansen er besjelet og gir mening når den er en kroppslig og emosjonell opplevelse. Emosjonaliteten gjør at de er *beveget i og av sitt uttrykk.*

I avhandlingen har jeg brukt begrepet «den eksistensielle kroppen» vekselvis med det fenomenologiske begrepet «den levde kropp». Den eksistensielle kroppen favner litt bredere, og inkluderer emosjoner og spirituelle opplevelser, noe Merleau-Ponty ikke fokuserer på i sin kroppsfenomenologi. Begrepet den levde kropp peker på levde erfaringer, det som har skjedd i fortid, mens den eksistensielle kroppen i tillegg til fremover rettet intensjonalitet, inkluderer erkjennelser som pågår i nuet. I KA-arbeidets didaktikk fremmes en her-og-nå-situasjon i kroppen gjennom praktisering av årvåken tilstedeværelse. Dette åpner studentene for opplevelse av den eksistensielle kroppen.

Sterke øyeblikksopplevelser kan finne sted i dansen, der erfaringer fra fortiden ligger i bakgrunn og noe nytt trer frem. I slike øyeblikk er danseren en *belivet* kropp. Fra min tidligere erfaring med undervisning har jeg observert at noen studenter kan ha en intens «øyeblikks-erkjennelse» av at kroppen er *belivet*, at den er levende. Dette møtet kan for noen være meget emosjonelt, personlig og spirituelt. Til studentene pleier jeg å benevne dette *eksistensielle opplevelser*. En erkjennelse av den eksistensielle kroppen, av det «å eksistere» trer frem. Øyeblikk der studenten har en erkjennelse av å gå fra tingliggjort kropp til levd og eksistensiell kropp.

Prosessen av å gå fra tingliggjort kropp til eksistensiell kropp er universell og en mulighet til å transformeres. Kunsten eller det å være kunstner kan være en form for lengsel etter å ta del i eksistensen og uttrykke den, men alle mennesker kan velge å tre inn i eksistensen. Møte den, være i den. Slik sett kan KA være et verktøy for mennesker generelt, som ønsker å utforske den eksistensielle kroppen.

15.1.3. Kroppslig intersubjektivitet

Hva er det som gjør at en pedagog kan se, føle, merke og sanse studentenes opplevelser? Motsatt, hvordan leser studentene kroppen til pedagogen, slik at de griper emosjonene og bevegelseskvalitetene til danseuttrykket det arbeides med? Bonnie Cohen[18] sa til meg en gang: "You have to be in your own heart if you are going to teach it. For the students to discover their heart, you have to transmit the teachings by being present in your own heart." Kort sagt betyr dette at undervisning av erfaringsanatomi og dans med utgangspunkt i den levde kropp, kun kan skje gjennom et møte mellom to erfarende kroppssubjekter. Denne type sanseinformasjon viser seg ikke, ei heller kan den overføres, gjennom et subjekt til et objekt.

> Det er i sidste ende kroppens unike subjekt-objekt status som gør mig i stand til at erkende og genkende andre kropslige subjekter. (Husserl 8/62; 15/300; 14/457; 14/462 i Zahavi 2001, s. 153-154).

Når høyre hånd berører venstre, erfarer jeg meg selv slik en annen kan erfare meg, som også er måten jeg kan erfare en annens hånd. I dette ligger mulighet for empati: Vi har erfart at det vi sanser og griper som objektive kropper der ute, selv kan handle og føle. Denne form for kroppslig intersubjektivitet åpner inn til den sosiale verden. Kroppen som blir betraktet eller berørt, skiller seg fra en gjenstand fordi den selv er sansende. Oppøvelse av bevegelsesferdigheter i danseundervisning, i koreografi som i idrett og håndverk, innebærer ofte at kroppen objektiveres, men det er ikke tale om en fullstendig suspendering av dens subjektivitet. Dette fordi den berørte hånd selv merker berøringen (Zahavi, 2001, s. 155). Øvelsene lykkes når studentene har tilegnet seg ferdighetene og innlemmet dem i sitt «jeg kan». Mester og lærling forstår hverandre uten å trenge ordene.

En student fortalte meg: «Jeg kjenner at hoften er låst og det er vanskelig å differensiere mellom bekken og lår. Jeg blir ekstremt bevisst det, fordi du også opplever det. Du sanser det og da kan jeg anerkjenne det i min kropp. Kjenne det bedre». Hun opplever dette

[18] Bonnie Cohen, bevegelsesterapeut og tidligere danser. Hun utviklet Body-Mind Centering, en metode innenfor somatiske bevegelsesstudier, som bruker Basic Neurological Patterns og erfaringsanatomi som diagnostisk verktøy i arbeid med læring og utvikling av bevegelseskunnskap (Cohen, 1993). Veiledningen fikk jeg under en leksjon i erfaringsanatomi med tema hjertet under mitt første år på BMC Summer School, 1995.

fordi hun merker at jeg sanser «samme» opplevelse. En kroppslig intersubjektivitet, basert på en sanse-samtidighet. Dette er hva jeg kaller relasjonell empatisk didaktikk.

Eksempelet med studenten viser hvordan to subjekter, to levende kropper, kan ha en sammenfallende forståelse. Opplevelsene er ikke like, men studenten får en opplevelse av at pedagogen er nær og griper hennes opplevelse. Dette støtter henne i å stole på sin opplevelse og styrker kunnskapen hun genererer fra førsteperson-perspektivet. Hun sier selv at hun da kan anerkjenne sin opplevelse. KA åpner førsteperson-perspektivet, og dette forutsetter en pedagog som selv *er-i* det pre-refleksive opplevelsesfeltet som et kroppslig subjekt. Undervisningen foregår som kommunikasjon mellom to subjekter.

Denne «likhet», en form for sammenfallende forståelse, mellom å persipere en annens kropp og min egen kropp, forutsetter at vi på samme måte er kroppslige subjekter. Kun gjennom å være et subjekt, i en levende kropp, får jeg tilgang til å erfare andre subjekter. Dette betyr ikke at de to persiperte opplevelsene er helt like, for jeg kan ikke «være i» den andres kropp (Zahavi, 2001, s. 166-167).

> Den Andens selvforhold er mig utilgængeligt og transcendent, men det er netop denne grænse, som jeg erfarer. (1/144; 15/631) Når jeg har en *autentisk* erfaring af et andet subjekt, erfarer jeg netop, at den Anden – til forskel fra et hvert objekt – unddrager sig mig. At fordre mere, at hævde at jeg kun erfarer den Anden det øjeblik hvor jeg har adgang til hendes oplevelsers første-personlige givethetsmåde, er en fundamental misforståelse, der er langt fra at respektere den Andens *transcendens*. (Zahavi, 2001, s. 167-168)

Med dette sier Husserl ifølge Zahavi at vi har en erfaring av den andre som en «fremmed», men det er ikke det samme som at den andre er et objekt. I lys av Husserls teori kan det være et subjekt-subjekt forhold mellom pedagog og student selv om f.eks. studenten av pedagogen erfares i sin subjektive utilgjengelighet. Denne fenomenologiske beskrivelsen av subjekt-subjekt-forholdet kjennetegnes ved en asymmetri, fordi vi bare kan være subjekt for vårt eget perspektiv. Denne asymmetri hører til en korrekt beskrivelse av *intersubjektiviteten*, og uten den ingen intersubjektivitet.

Selv om asymmetrien er der, kan subjekt–subjekt-forholdet — altså intersubjektiviteten — utvikles gjennom en kroppslig sansende kommunikasjon slik at felles forståelse kan oppstå. To subjekter må til for å skape intersubjektivitet. På den måten finnes det samtidig en streng symmetri der den andres selv-væren avhenger av meg, og jegets selv-konstitusjon avhenger av den andre. Ethvert subjekts selv-væren er avhengig av andre subjekter (Zahavi, 2001, s. 169).

I dette feltet av kroppslig intersubjektivitet, mellom for eksempel danse- og bevegelsespedagog og dansestudent og mellom studentene pågår det didaktiske bevegelsesarbeidet. Den kroppslige intersubjektivitet gjør en annen bevegelsesundervisning mulig enn den der pedagog/koreograf ser dansernes kropper som et mer eller mindre viljeløst materiale som skal formes. For eksempel der pedagog og studenters kroppslige forståelse ikke sammenfaller, mottar ikke studentene noen sansende empati fra pedagogen. Opplevelsesfeltet reduseres og grunnlaget for kommunikasjon og utvikling fra en felles forståelsesplattform uteblir. Pedagogen praktiserer en enveis formidling som kan gjøre læring til et instrumentelt anliggende. Dette kan føre til at studentene føler seg lite sett eller direkte usynlige, og misforstått fordi de blir speilet som objekter, de tingliggjøres. De får ikke bekreftelse på at de eksisterer som subjekter. Det er deres prestasjoner i form av gjøren som blir sett, mens for eksempel affektiviteten utelukkes fra undervisningen og hindres i å utvikles. Dette kan føre til at undervisningen hemmer kunstnerisk utvikling. Spesielt den form for kunst som baserer seg på uttrykk med utspring i den menneskelige eksistens.

En relasjonell empatisk didaktikk (Parviainen, 2002a; Sheeets Johnstone, 2011; Svendler Nilsen 2012; Østern & Engelsrud, 2014; Winther, 2012) kan først og fremst øke bredden av kunnskap, den inkluderer og gir rom for mer kroppslig og affektiv informasjon. Overfører vi dette til et mer generelt perspektiv, vil det si at der det er empati, har vi tilgang til mer informasjon. I arbeid med mennesker vil inkludering av førsteperson-perspektivet, der møter mellom inkarnerte subjekter pågår, utvide vår forståelseshorisont og styrke vårt kunnskapsgrunnlag. I det intersubjektive feltet kan vi utforske «hva som er meg» og «hva som er deg», og på den måten utvikle en sunn grensesetting og ansvarstagelse innen undervisning og kommunikasjon.

15.1.4. Pre-refleksiv selvopplevelse

Her vil jeg presentere to ulike studenters opplevelser av KA som også er presentert tidligere, og drøfte dem i lys av fenomenologien for her å se om noe av det spesifikke i KA kan ha allmenngyldighet.

Studenten Lena (10.2.1) forteller om hvordan det er å være til stede i kroppen her og nå: «Man er ikke *noe*, man *er*», og Kari (10.2.2) beskriver: «man mer *er* der».

Undervisningen av KA gir adgang til det man betrakter som en pre-refleksiv selvopplevelse. Vår utematiserte levde kropp er en form for implisitt selvopplevelse, og for å se hvordan denne forholder seg til refleksjon overhodet, presenterer jeg Husserls teori om forholdet mellom selvopplevelse og tidsbevissthet. Husserl og Zahavi opererer med begrepet pre-refleksiv selvbevissthet. Jeg forstår begrepet som selvopplevelse. Dette fordi jeg forbinder selvbevissthet med en reflekterende oppfatning av selvet, mens selvopplevelse peker mot mer direkte pre-refleksive sanseopplevelser av kroppen, og selvet.

Husserl opererer med tre forskjellige former for tid: 1. De fremtredende objekters objektive tid: hvordan vi måler tid med f. eks klokken, kalender, osv., 2. Aktenes subjektive tid som handler om hvordan vi opplever tid, som for eksempel at tiden går sakte når vi kjeder oss eller flyr avgårde når vi morer oss. 3. Den indre tidsbevissthets absolutte, pre-fenomenale strøm, kaller han *nunc stans*. Dette pre-fenomenale tidsbegrepet kaller Husserl også for den absolutte strøm, og den er *samtidig* med det som konstitueres tidslig. Likevel er den ikke det samme som den objektive tid og den subjektive tid. Strømmen påvirkes ikke av tidslige forandringer, det vil si at den ikke er *i* tiden. Samtidig er den ikke adskilt og uten forhold til den. Strømmen er alltid nu, og dette nuet er en egen form for tidslighet (Zahavi, 2001, s. 128). *Nunc stans* kan oversettes til «det stadige nu» eller «det bestandige nu».

Ut fra mitt analysearbeid ser jeg at årvåken tilstedeværelse kan betegne: «En som er våken og kommer *til stedet*». Å være våken og til stede i kroppen kan bringe studentene til en opplevelse av nuet. Flere av studentene beskriver ulike former for opplevelser av nuet og tilstedeværelse i kroppen, der de vekker opp en kontakt med kroppen via en årvåken tilstedeværelse i kroppen her-og-nå. Praktisering av årvåken tilstedeværelse åpner det pre-refleksive opplevelsesfeltet for studentene. Videre kan det se ut som at dette er en god måte å berede veien for videre læring som innebærer bevegelsesbevisstgjøring. I KA praktiseres en ikke-bedømmende observasjon av kroppen i bevegelse. Vi behøver en årvåken tilstedeværelse for å kunne bli våre bevegelser bevisst, årvåken tilstedeværelse muliggjør bevisstgjørende arbeid. Slik den absolutte strøm muliggjør konstitusjonen av det som er i tiden. Når vi tematiserer våre opplevelser, er det en *tidslig* konstituerende akt, mens våre pre-refleksive opplevelser pågår i nuet, *nunc stans*. Slik studentene uttrykker det: «man er ikke *noe,* man *er*», og «man mer *er* der»

Nunc stans er en tidsdimensjon som ikke er *i* tiden, og den ligger nær opp til awareness eller tilstedeværelse. *Awareness* er et «nærvær», som gjør det mulig å avdekke det som pågår i tiden. *Awareness* er heller ikke adskilt fra eller uten forhold til handlingen som pågår i tiden. På samme måte som «stillhet»/stillstand gjør det mulig å se bevegelse. Strømmen er alltid nu og awareness skjer alltid nu, dette nuet er en form for opprinnelig tidslighet. Vi behøver et nu som utgangspunkt, for «å se» at det finnes en fortid og en fremtid. *Self-awareness* går forut for det å være *aware of something.*

Vi er eksistensielle vesener og vi lever en form for intensjonelt liv gjennom vårt værende, der vi alltid er bevisst at vi eksisterer, uansett hva vi ellers måtte være bevisst om.

> At være et subjekt er at være på en sådan måde at man er bevidst om seg selv. (Husserl 14/151, i Zahavi, 2001, s. 129)

Ut fra empirien vil jeg si at studentene blir bevisst sin eksistens og blir subjekter gjennom å oppleve å være en kropp. Tidligere har jeg beskrevet hvordan de opplever å «ikke eksistere» når de ikke opplever kroppen. Videre er det de pre-refleksive opplevelsene som gjør det mulig for oss å reflektere over oss selv. Husserl viser til en intim forbindelse mellom opplevelsene og deres *førsteperson-gitthet*. Vår subjektivitet, vår selvbevissthet er ikke en Cartesiansk bevissthet, med selvtransparens. Ifølge Husserl er subjektivitetens eller førsteperson-gittheten ikke en kvalitet som tilføyes opplevelsene, denne gitthet utgjør selve opplevelsenes værenmodus. Opplevelsene karakteriseres ved sin subjektive gitthet (Zahavi 2001:130).

> Refleksionen er således netop karakteriseret ved at artikulere og tematisere noget som allerede var tilstede forud for refleksionen. Refleksionen afdækker sit tema, den produserer det ikke.(...) Refleksionen er altså ikke sui generis. Den oppstår ikke ud af intet, men forudsætter ligesom enhver annen intentional aktivitet, en motivasjon. Jeg kan tematisere mig selv refleksivt, fordi jeg allerede passivt er selvbevidst. (Husserl 6/11; 15/78; 120 i Zahavi, 2001, s. 131-132)

Idet vi reflekterer over noe, begriper noe, så har noe vært til stede utematisert et stykke tid. Vi kan si at hele det didaktiske opplegget har til hensikt å etablere et oppmerksomt nærvær, slik at det er mulig å tematisere opplevelsene. Gjennom tematiseringen kan studentene bli noe bevisst, som gjør at de lærer noe nytt. En bevegelsesbevisstgjørende prosess pågår gjennom «å se» på en opplevelse som allerede har vært. Studentene i prosjektet har et mylder av utematiserte opplevelser som pågår i nuet. Av disse opplevelsene kommer noen opp i forgrunnen og blir kort tid etter tematisert, mens flere opplevelser ikke blir tematisert. De ikke-tematiserte opplevelsene kan «ligge i det kroppslige feltet» over lengre tid før de blir tematisert. Mot slutten av studieåret

erkjenner flere av studentene komplekse sammenhenger når de setter sammen flere biter i en reflekterende prosess. En opplevelse oppstår ikke i det øyeblikket vi retter vår oppmerksomhet mot den, og dens eksistens endrer seg når vi erkjenne den og reflekterer over den. Opplevelsen er noe som har vært og nå blir fortid. Husserl vil forklare det som en akt med tidslig utstrekning.

Idet vi tematiserer en opplevelse og begynner å reflektere over den, er det en tidslig konstituerende akt. Men hvordan er forholdet mellom den absolutte indre tidsbevissthet og den tidslige konstituerende akt?

Zahavi (2001, s. 132-133) hevder at det hersker en tradisjonell forklaring av en gjensidig relasjon som tillater dem å fremtre. Ifølge den tradisjonelle forklaringen gjør den absolutte strømmende indre bevissthet det mulig for oss å bli bevisst aktene i den subjektive tid. Han mener dette ikke er riktig, og fremholder at den indre tidsbevissthet er aktens før-refleksive selvopplevelse. Dermed blir det feil å hevde at akten er konstituert i den indre tidsbevissthet, det er tvert imot den indre tidsbevissthet som i aktene bringes til gitthet. Den indre tidsbevissthet utgjør aktens innerste vesen.

Ifølge Zahavi (2001, s. 133) er det ingen forskjell mellom aktenes før-refleksive selvgitthet og den absolutte strøm. Om vi relaterer dette til arbeid med bevegelse, kan vi si at vår indre tidsbevissthet er våre bevegelsers før-refleksive selvopplevelse. Det er i den før-refleksive selvopplevelse at f.eks. dansestudentene har utematiserte kroppsopplevelser.

I aktene er vi et aktivt, erfarende subjekt. Men det er først når vi tematiserer aktene, at de fremtrer på rad og rekke som subjektive gjenstander i en serie. Zahavi (ibid.) sier: «Oprindeligt er akterne momenter af den selv-temporaliserende strøm og netop derfor *ikke* tidsligt konstituerede *genstande*.» Når dansestudentene tematiserer sin kropp gjennom å reflektere over sine kroppslige opplevelser, så er refleksjonen forbundet med den pre-refleksive strømmen som en refleksiv fremtredelse av den.

Generelt i våre liv er vi hele tiden involvert i å se og erkjenne fenomener. Vi ønsker i hverdagen å forstå våre relasjoner, vårt arbeid, våre følelser, våre problemer og konflikter, ulike konsepter osv. Når vi nærmer oss disse fenomenene, forstår vi dem ofte gjennom en undersøkelse av deres begynnelser, hva som pågår og hvor disse fenomenene ender. For å se deres bevegelse, må de tre frem på en bakgrunn. Denne

bakgrunnen kan vi se som *Nunc stans*, en form for tidløshet og stillstand. Både KA og fenomenologien gir oss ulike redskap for vår forståelse av bevegelsesfenomen.

15.1.5. Awareness-Consciousness

Gindler sa: "The more human beings are aware of their internal sensations, the better they function". Ved siden av å påvirke arbeidet til Fromm, Perls og Reich, sammenfaller flere av Gindlers arbeidsprinsipper med buddhistisk filosofi og Zen-buddhistisk praksis. Zenpraksis er ikke en religion, men som Gindlerarbeidet: "it is a "way" and a "how" of living in which total attention, full awareness is the goal" (Hanna, 1993, s. 158,160-163).

Advaita representerer en ikke-dualistisk lære med røtter i buddhismen, beskrevet i Upanishadene og Vedaene. Filosofene og lærerne Ramana Maharashi og Sri Nisargadatta Maharaj var med på å føre denne tradisjonen videre på 1900-tallet (Kroese, 2011, s. 73). Et perspektiv fra denne tradisjonen ligger til en viss grad iboende i KA-undervisningen. Denne ikke-dualistiske forankringen tar utgangspunkt i en forståelse av at *awareness/tilstedeværelse* er uforanderlig og *consciousness/bevissthet* er foranderlig. Under studentenes læringsprosess er selve tilstedeværelsen og nærværet uforanderlig, mens våre bevegelser, tanker og emosjoner hele tiden er i forandring. I Gindler-tradisjonen med KA er det etablering av *awareness/tilstedeværelse* som muliggjør for studentene å bli sine bevegelser bevisst.

Motsatsen til holisme er dualisme. Den holistiske dimensjon presenterer en helhet, mens den dualistiske dimensjon presenterer to eller flere polariserte deler. Studentene i prosjektet forteller at når de *er* en kropp, kan de føle en helhet, «en holistisk tilstand». Mens når de *har* en kropp, tenderer studentene mot å oppleve kroppen mer fragmentert, «en dualistisk tilstand», der de betrakter seg selv som deler, «oppdelte biter». Ifølge Nisargadatta vil en tilstand av erkjent tilstedeværelse gi en helhetsopplevelse fordi du «trer tilbake fra» *det foranderlige*, «setter det foranderlige i parentes» og får en opplevelse av *det uforanderlige*. I prosjektet får studentene mulighet til å være til stede i kroppen og opplever kroppen som en helhet her-og-nå. Det er i den foranderlige dimensjonen dualismen opptrer, som Nisargadatta Maharaj (1973, s. 29) sier, a *state of duality*. Derfor kan vi avdekke, se og forstå dualismen, gjennom å avstå fra å «gå med» forandringene. Dette er en måte å tre ut av a *state of duality*. Det vil si å erkjenne det uforanderlige og dermed se det foranderlige. Med andre ord kan vi ikke gjennomskue

dualismen uten en erfaring av helhet, en holistisk innsikt. På samme måte kan studentene gjennomskue sitt distanserte tredjeperson-forhold til kroppen gjennom å erfare kroppen fra et førsteperson-perspektiv.

Når vi er *til stede,* er vi våkne og absorberer mye informasjon fra de pre-refleksive opplevelsene. Når vi er *bevisst,* bruker vi vår refleksivitet til å være bevisst noe. Når vi befinner oss i det pre-refleksive, er vi «ikke tenkende», vi «er» i helheten av opplevelsen. Idet vi blir refleksive, deler vi opp opplevelsene og begynner å konseptualisere ulike prosesser i våre erfaringer. Dette også for eventuelt å forberede oss på en språklig kommunikasjon om hva vi har opplevd.

Advaita-læreren Nisargadatta Maharaj (1973) forklarer dette:

> Awareness is primordial; it is the original state, beginningless, endless, uncaused, unsupported, without parts, without change. Consciousness is on contact, a reflection against a surface, a state of duality. There can be no consciousness without awareness, but there can be awareness without consciousness, as in sleep. Awareness is absolute, consciousness is relative to its content; consciousness is always of something. Consciousness is partial and changeful, awareness is total, changeless, calm and silent. And it is the common matrix of every experience. (…) Since it is awareness that makes consciousness possible, there is awareness in every state of consciousness. Therefore, the very consciousness of being conscious is already a movement in awareness. Interest in your stream of consciousness takes you to awareness. It is not a new state. It is at once recognized as the original, basic existence, which is life itself, and also love and joy. (Nisargadatta Maharaj, 1973, s. 29)

Hva har så dette med dansedidaktikk å gjøre? Nisargadatta Maharaj sier her: "Interest in your stream of consciousness takes you to awareness". Når dansestudentene praktiserer KA, viser de interesse for hva som pågår når de beveger seg. Dette gjør de gjennom oppmerksomt fokus på sine bevegelser, noe som over tid bringer dem til etableringen av årvåken tilstedeværelse. Arbeidet tar dem til *awareness*. Samtidig vil årvåken tilstedeværelse være deres fremste læringsredskap, en uforanderlige base, for det som pågår i *bevisstheten*, hvilket er bevegelsene som hele tiden er i tilblivelser.

Nisargadatta sier videre: «Since it is awareness that makes consciousness possible, there is awareness in every state of consciousness». For at noe kan bli bevisstgjort, må undervisningen begynne med å etablere *awareness/tilstedeværelse* i studentene. Først når de er til stede, kan dansestudentene bli noe bevisst når de arbeider med sine bevegelseseksperimenter. Eksperimentene gjør det mulig for dansestudentene å undersøke sine bevegelser for å kunne videreutvikle sitt bevegelsespotensial. Nisargadattas forståelse av årvåken tilstedeværelse og bevissthet støtter et ikke-dualistisk syn på kropp og læring. Denne begrepsforståelsen ligger til grunn for

læringsprosessen i KA, nemlig dynamikken mellom årvåken tilstedeværelse og bevegelsesbevisstgjøring.

Tilbake til avsnittets begynnelse: Gindler mener vi mennesker fungerer bedre om vi streber etter full tilstedeværelse i vår sansing av kroppen. Husserl taler om *Leib* som den fungerende kroppen, en levd kropp som er i stadige tilblivelsesprosesser. Med dette som utgangspunkt kan vi kanskje si at tilstedeværelsen gir mennesker en form for «nærvær» i alle kroppens forandringsprosesser, og dette «støtter» funksjonen av den levde kropp.

15.1.6. Egenkroppens permanens

Marianne (ikke diskutert tidligere) forteller etter å ha arbeidet med *grounding* at hun har fått bedre kontakt med kroppen. Hun sier: «Før drev jeg bare med sånn robotdansing. Folk sa: «Gjør det», og jeg gjorde det. Nå kommer jeg mye fortere i kontakt med kroppen. Vil jeg løsne opp en spesiell kroppsdel, så er det mye lettere for meg å føle den muskelen. Jo lettere jeg kommer i kontakt, jo lettere er det å danse og finne fram de rette musklene. Har man det på plass, kan man konsentrere seg mer om uttrykket og koreografien.»

Ifølge Merleau-Ponty er eksistensen knyttet til egenkroppen. Med *egenkroppens permanens* mener han kroppen som et permanent, vedvarende forhold ved min eksistens. Egenkroppen har en permanens for meg, fordi jeg aldri kan skille meg fra den. Kroppens permanens er grunnlaget for min persepsjon og min opplevelse av verden:

> Its permanence is not a permanence in the world, but a permanence on my part. To say that it is always near to me, always there for me, is to say that it is never really in front of me, that I cannot array it before my eyes, that it remains marginal of all of my perceptions, and that it is with me. (Merleau-Ponty, 1962, s. 104)

Jeg vil alltid være «i» min kropp og kroppen er ikke en ting utenfor meg selv. Heller ikke behøver jeg lete etter kroppen før jeg skal bevege meg. Merleau-Pontys poeng her er «at kroppen er et absolutt her», som vi organiserer vår verden fra, i f.eks. opp og ned, frem og tilbake.

Merleau-Pontys begrep *egenkroppens permanens* og KA innebærer på samme måte at vi ikke kan oppleve oss selv eller verden uten en kropp. Kroppen er sentrum for hvordan vi opplever verden. Kroppen forankrer oss i verden og via kroppen får vi tilgang til verden og kunnskap. I somatisk arbeid med KA sier vi at kroppen alltid er her-og-nå. Konkret pågår dette gjennom *grounding* (forklart i 3.2.5), der vi ankrer oss i verden. I ulike

grounding-øvelser gir vi oppmerksomhet til opplevelsen av kroppens vekt i møte med underlaget. Å tillate vekten å overgi seg til underlaget bringer studentene inn i nuet. I Gindler-arbeidet vil man si at studentene «ankommer stedet», fordi vekten gjør at kroppen synker ned på stedet. Studentene gir etter for sin vekt, og dermed *er* de i nuet på stedet. Denne opplevelsen kan også bringe studentene til en erkjennelse av det Merleau-Ponty (1962, s. 104) forklarer som: *the body is with me*, at kroppen er absolutt her. Studentene får mulighet til å finne en form for nullpunkt, «et her-og-nå», der de utgår og organiserer sin verden fra.

Ifølge Merleau-Ponty er vi alltid «i» kroppen, og egenkroppens permanens er altså et vedvarende forhold ved vår eksistens. Likevel må vi kanskje oppdage og erfare det Merleau-Ponty sier for å erkjenne utsagnets gyldighet. Marianne i begynnelsen av avsnittet er et eksempel på hvordan en danser «går inn i eksistensen» gjennom å komme i kontakt med egenkroppen. Hun er først utenfor seg selv og dansen, kroppen er tingliggjort. Når hun kommer i kontakt med kroppen, er hun mer «i» kroppen, et utgangspunkt for å oppleve verden. Dette at hun kommer i kontakt med og forankrer seg i kroppen, vil si at hun også får en rettethet-mot-verden. Hun «er hos seg selv» og kan dermed rette seg mot verden. *Etre au monde*, betyr ikke bare å være-i-verden, men også å være rettet-mot-verden. Dette innebærer å ha en retning, en rettethet mot verden.

Enhver perspektivisk fremtreden forutsetter en erfarende kropp som selv er gitt i rommet (Zahavi, 2001, s. 145-146). Merleau-Ponty gir et eksempel: Jeg titter ut av mitt vindu og ser et kirketårn, men jeg kan ikke se hele kirken. Hadde jeg stått et annet sted, hadde jeg sett resten av kirken eller en annen del av kirken. Jeg ser kirken fra et perspektiv, og dette perspektivet er mitt subjektive perspektiv her-og-nå. Når kirken, objektet jeg ser, aldri viser meg mer enn én side, er det fordi jeg befinner meg på et bestemt sted hvorfra jeg ser dem, og samtidig ikke ser dem. Jeg tror på at de skjulte sidene finnes, og jeg tror på en verden som favner alle sidene, jeg er i sameksistens med dem. Dette gjør jeg fordi min kropp alltid er til stede for meg og gir meg mulighet for å endre mitt synspunkt. På denne måten er kroppens permanens forutsetningen for våre fortløpende opplevelser av verden. Verden er da ikke en sum av objektive ting, men en horisont for mine fortløpende kinestetiske erfaringer.

Kroppens permanens er også et ontologisk anliggende, da det er en nødvendighet ved min væren. Jeg kan ikke være her uten min kropp, og kroppen må samtidig bevege seg

for hele tiden å sikre meg et stadig mer fullstendig bilde av den gjenstanden jeg persiperer. Permanensen gjør det mulig for oss å koble de suksessive persepsjoner sammen til persepsjonen av en og samme gjenstand (Merleau-Ponty 1962, s. 106).

Når studentene samler informasjon via årvåken tilstedeværelse og bevegelsesbevisstgjøring, er permanensen utgangspunktet for denne prosessen, fordi den sikrer grunnlaget for alle våre opplevelser. Permanensen gjør det også mulig å koble sammen alle de suksessive opplevelsene de har av kroppen under undervisningsprosjektet. De organiserer sin verden ut fra å være i kroppen. Det kan fremheves her at egenkroppens permanens spiller en viktig rolle i all læring, fordi den danner grunnlaget for vår persepsjon. På samme måte forankrer KA oss i kroppen og sikrer oss slik et fruktbart grunnlag for utvikling av vår bevegelseskunnen.

15.1.7. Den reduktive bevegelsen

KA-didaktikken og fenomenologien har en felles metode, *den reduktive bevegelsen*. Reduksjonen innebærer at vi stiller våre tilvante forestillinger om verden i bero eller parentes, det fenomenologene kaller *epoché.* Epochéen kan betraktes som en filosofisk inngangsport, mens reduksjonen betegner hvordan vi tematiserer sammenhengen mellom subjektiviteten og verdenen (kapittel 5.1.2). KA er i seg selv en form for epoché. Den sprang ut av den postmoderne dansebevegelsen på tidlig 60-tallet, som kan oppsummeres i Rainers «reduktive manifest» (kapittel 3.1.). Målet for reduksjonen er å undersøke opprinnelsen til de fenomenene vi nærmer oss. Den reduktive bevegelsen forutsetter et direkte førsteperson-perspektiv og den direkte erfaringen med verden. Med denne bevegelsen må vi transcendere *vår naturlige innstilling*, vår fordom om verdens gitthet. Fenomenologien, KA og den postmoderne dansen ønsker å ta en aktiv posisjon i verden, i kroppen og i kunsten, og ikke passivt ta vitenskapens objektive verden og de estetiske dogmene for gitt. Ved å se bort fra den lærdom vi får overlevert og tar for gitt, utfordres vi til selv å undersøke og oppleve kroppen og bevegelsene. Ved å la fenomenene vise seg uten med det samme å innordne dem i vår forutfattede forståelse, innser vi at vi er evige begynnere.

Tradisjonelt opplever dansestudenter at kunnskapen om deres kropp ligger utenfor deres kropp. Naturvitenskapen med leger og fysioterapeuter og dansetradisjonene med sine faste former er autoriteter som overleverer en gitt kunnskap gjennom pedagoger,

koreografer og kunstneriske institusjoner. Kunnskapen fra disse tradisjonene inngår i det fenomenologene kaller *den naturlige innstilling,* som deler av det danserne tar for gitt. KA derimot legger til rette en epoché, som fungerer som en inngangsport til arbeidet, den gir rom for at kroppen kan vise seg for oss mer direkte. Vi stiller oss åpne for hva den har «å si». I likhet med fenomenologene ønsker vi i KA å la oss *forbause av kroppen*. I nuet er kroppen alltid ny, og årvåken tilstedeværelse i sansing av kroppen blir et verktøy for den reduktive metoden. Den reduktive metoden skal ideelt sett lede tilbake til våre opplevelsers opprinnelse, mens de ennå ikke er kulturelt formet.

Den reduktive bevegelsen tar oss altså til bevegelsens opprinnelse, på samme måte som vi i KA vender tilbake til den opplevde kroppen, der vi søker forbi innlærte bevegelsesmønster og vaner og forbi den sosialt konstruerte kroppen. Den opplevde kroppen fremtrer på nytt hver gang vi vender oss til den, vi kjenner og sanser kroppen på nytt i hvert øyeblikk vi lever-i-kroppen, i verden. Kroppen er stadig i endring, i tilblivelse, vi vil aldri fange en absolutt sannhet om vår kropp. Vi blir heller aldri ferdig med å oppdage og oppleve vår kropp.

Merleau-Ponty mener det er umulig å fullføre reduksjonen, fordi vi befinner oss i verden og beveger oss i den. Prosjektet handler heller ikke om å fullføre reduksjonen og oppnå en tilstand av absolutt bevissthet/ånd, eller et ferdig avklart statisk punkt.

> Hvad reduktionen først og fremt lærer os er umuligheten af en fuldkommen reduktion (...). Hvis vi var den absolutte ånd, ville reduktionen være uproblematisk. Men da vi tværtimod er i verden, siden selv vore refleksioner finder sted inden for den tidsstrøm, som de søger at fatte (...), gives der ingen tanke, som kan omspænde hele vor tænken. Filosofien er en evig begynder. (Merleau-Ponty, 1999, s. 25)

Med dette sier Merleau-Ponty at vi aldri kan lære verden å kjenne fullt ut, fordi vår refleksjon pågår innenfor den verden som den forsøker å forstå.

På dette punkt skiller KA seg fra fenomenologien: arbeidet ønsker å oppnå total awareness. KA og andre awareness-praksiser mener at det er mulig å erkjenne årvåken tilstedeværelse. Går vi med oppmerksomhet til bevegelsens opprinnelse, vil vi møte væren, *pure awareness*. Ikke en *awareness* adskilt og utenfor verden, men en årvåken tilstedeværelse. Vi kan si at *awareness*-praksisene går lenger enn fenomenologene i den reduktive bevegelsen.

Men slik fenomenologien hevder at vi ikke refleksivt kan begripe verden fullt ut fordi vi selv er en del av den, kan vi heller ikke refleksivt med intellektet begripe hva årvåken

tilstedeværelse er. Således kan tanken ikke «se» det foranderlige, fordi tanken selv er foranderlig. Vi trenger en annen type bevissthet enn tanken for å «se» vår tanke. I KA er det en «uforanderlig» *awareness*, som «ser» bevegelsene og følelsene som pågår i oss. Vi kan si det er vår *awareness* som binder alt det foranderlige i oss sammen, som en slags «bakgrunn» vi trenger for at det foranderlige kan fremstå og bli «forgrunn» og så oppløses. Idet vi erkjenner denne «bakgrunnen», faller vi inn i en årvåken tilstedeværelse som omfatter alle våre indre anskuelser, så vel som alt vi ser utenfor oss. Dette er ikke et dualistisk forhold, men en helhet (Nisargadatta Maharaj, 1973, s. 29).

Husserl mener i likhet med Nisargadatta at det eksisterer noe bakenfor våre sanselige erfaringer. Med epochéen befrir vi oss for lag av vår forutforståelse for slik å «skue» essensen av tingen, *Wesenschau*, men også mulighetsbetingelsene for våre bevissthetsakter. Ifølge Husserl er det som viser seg i fortsettelsen av den reduktive bevegelsen, *det transcendentale ego,* som for ham er ren væren - *Absolute Being*. Husserl nekter ikke for at den virkelige verden finnes, men mener at den bare kan vise seg i kraft av det transcendentale ego. Det transendentale ego kan sees som en identitetspol som skaper en sammenheng mellom alle våre sanseopplevelser, som ellers ville forblitt løsrevne enkeltopplevelser. Bakenfor følelser, forestillinger, frykt, tvil og tanker finnes den rene bevissthet — det transcendentale ego (Fahey 2012; Jacobsen, Tanggaard, Brinkmann, 2015, s. 220).

Med sin teori bekrefter Husserl mange av de prinsippene som KA arbeider etter. Ifølge Husserl kan vi ikke sette våre erfaringer sammen til en verden uten vår bevissthet, på samme måte som vi ikke kan utnytte vårt bevegelsespotensial uten et årvåkent nærvær. Et årvåkent nærvær har en våken rettethet mot kroppen i bevegelse, slik som Husserl beskriver at bevisstheten er intensjonelt rettet mot fenomenene. Det transcendentale ego er den bevissthet som holder helheten sammen, som binder sammen alt det danseren persiperer. Denne syntetiseringen pågår passivt, som en «passiv syntese», slik det årvåkne nærværet følger med i strømmen av bevegelser uten å styre dem aktivt.

Under prosjektets gang observerer jeg at bevegelseskvaliteten endrer seg i takt med at studentene utvikler en årvåken tilstedeværelse. Det mest fremtredende er at studentene blir mer til stede i kroppen og situasjonen, og et godt engelsk uttrykk for det som fremtrer, er *connectedness.* En årvåken og helhetlig kontakt mellom kropp og sinn oppstår. Bieffektene av årvåken tilstedeværelse kan være mange, f.eks. kan bevegelsene

bli mer naturlige og tydelige, pusten kan bli friere, danserne får mer kontroll over bevegelsene, økt kontakt med kroppens vekt/masse og innhold, skjerpet evne til kroppssansing, utviklet følsomhet, rikere emosjonalitet, originalitet, oppriktighet, økt koordinasjon, økt kontakt med valgmuligheter osv.

Det er *awareness* som gjør kroppen *belivet*. Flere av prosjektets eksempler viser at *awareness* gjør det mulig å oppleve kroppen som levende, og dette er en eksistensiell erfaring for studentene. Fra arbeid med studentene på KHiO ser jeg at de som opplever «øyeblikk av klarhet» eller en form for realisering av *nærvær/is-ness,* også klarer å være mer årvåkent til stede i sine bevegelser. Disse studentene utvikler bevegelsesimpulser som kommer dypere innenfra både fysisk og psykisk. De har en tydeligere erkjennelse av den årvåkne tilstedeværelsen, som dermed blir en operativ og integrert del av hvordan de arbeider med bevegelse. Tilstedeværelse er en egenskap vi ofte tillegger en dyktig scenekunstner i tillegg til teknikk og annet, og det kan gjøre at vi opplever uttrykket som levende og intenst. Dansekunstnere som evner å være fullt og helt i nuet på scenen, skaper ofte en viss spenning i situasjonen, som smitter over på publikum. De bringer publikum med inn i «et levende øyeblikk», der uttrykket skapes der og da. Noen dansekunstnere kan synes «bare å ha denne kapasiteten i seg», mens KA-tradisjonen vil påvise at det er mulig å utvikle denne egenskapen.

15.1.8. Oppsummering: årvåken tilstedeværelse og bevegelsesbevisstgjøring

Hele avsnitt 15.1 har diskutert ulike aspekter ved de to første av mine fire didaktiske fokus, basert på konkrete empiriske eksempler i dialog med temaene: *Kroppen som subjekt* og *kroppen som objekt*, *kroppslig intersubjektivitet*, d*en levde og den eksistensielle kropp, kroppslig intersubjektivitet*, *pre-refleksiv selvopplevelse*, *Awareness-Consciousness,* e*genkroppens permanens*, *den reduktive bevegelsen*. En didaktikk basert på det praktiske arbeidet med arbeidsmetodene i KA ser ut til samtidig å kunne støtte seg på fenomenologiens mer teoretiske og allmenngyldige innsikter. Noen fenomenologiske prinsipper synliggjøres og bekreftes samtidig gjennom prosjektets praksis.

Sentralt er hvordan fenomenologien med begrepet egenkroppens permanens har et felles utgangspunkt med KA — vi kan ikke oppleve oss selv eller verden uten en kropp.

Prosjektet viser eksempler på hvordan det er *å være* en kropp (kroppen som subjekt) og *å ha* en kropp (kroppen som objekt). Vi kan se hvordan informasjon fra førsteperson-perspektivet berikes og blir tydeligere gjennom en årvåken tilstedeværelse. Årvåken tilstedeværelse åpner tilgangen til pre-refleksive selvopplevelser, og de bevegelsesbevisstgjørende prosessene bringer frem en tematisering av de pre-refleksive selvopplevelsene av kroppen. Samtidig er det mulig å ha en pre-refleksiv selvopplevelse i forgrunn uten å tematisere den, altså uten å objektivere den. KA letter tilgangen til eksistensen og muliggjør dermed å gå fra tingliggjort til eksistensiell kropp. Prosjektet synliggjør hvordan didaktikken kan bli empatisk med en kroppslig intersubjektivitet mellom pedagog og student. *Awareness* og *consciousness* er begreper for en ikke-dualistisk dynamikk mellom årvåken tilstedeværelse og bevegelsesbevisstgjøring i somatisk bevegelsesarbeid. Den ikke-dualistiske dynamikken mellom årvåken tilstedeværelse og bevissthet er i KA et verktøy for forståelse og praktisering av epochéen. Fenomenologien og KA har sammenfallende anvendelse av den reduktive bevegelsen som metode.

15.2. Didaktisk fokus: Fra forandringsprosesser til integrering og refleksjon

De to neste didaktiske fokus er forandringsprosesser og integrering/refleksjon i læringssyklusen (kapittel 14.2.). Oppsummering av funn viser at KA-øvelsene her bidrar til forandringer, og deretter til integrering av endrede bevegelsesmønstre og endelig til erkjennelse gjennom refleksjonsprosesser.

Prosjektet viser hvordan studentene gjør andre valg og endringer gjennom selvkorrigering. Det er ervervet kunnskap fra førsteperson-perspektivet som gjør korrigeringene mulige, og de bidrar til at studentene utvikler ny bevegelseskunnen. Årvåken tilstedeværelse og bevegelsesbevisstgjøring er en forutsetning for at forandringsprosessene kan finne sted: Dette førere videre frem til integrering og refleksjon.

Funn med utgangspunkt i mine begreper forandringsprosesser og integrering/refleksjon vil i dette avsnittet bli diskutert i møte med fenomenologiske begreper som *det kroppslige skjemaet* kontra *kroppsbildet*, *kroppslig intensjonalitet* og *eksistensens meningskretsløp*.

15.2.1. Det kroppslige skjemaet

For at studentene skal kunne bevege seg ut i rommet med seg selv som sentrum, vil det ifølge KA være nødvendig for dem å styrke kontakt med kroppen og en kinestetisk *awareness,* ellers vil de ha mindre kontakt med sanseimpulser og kroppsopplevelser som utgangspunkt for sine bevegelser. For at bevegelsene skal engasjere og oppleves som motiverende, samt gi mening, trenger studentene å føle og kjenne kroppen. KA bereder veien for at studentene får økt tilgang til den levde kropp, og at kroppen kan bli et motiverende utgangspunkt. Når kroppen er et objekt, en ting, har studentene færre referansepunkter som bevegelsen kan utgå fra. Slik Peter (10.2.3) «søker» en væren-i-kroppen, som kan øke hans motivasjon til å bevege seg ut i verden med en opplevende, og mer følende kropp.

Studentene lærer å finne tilbake til den pre-refleksive selvopplevelsen som rommer deres implisitte bevegelseskompetanse, deres kunnen. Dette ligger som et grunnlag for at deres «bevegelsesprosjekter» kan skape mening.

Dansestudenter som alltid danser ferdig koreograferte bevegelser, er uvante med å improvisere ut fra egne bevegelsesimpulser. De er ikke vant til å bevege seg ut i rommet med seg selv som utgangspunkt. Vi kan si at deres egne bevegelsesimpulser sover, fordi de ikke blir lyttet til. Når de klassiske studentene på KHiO får ulike improvisasjonsoppgaver i begynnelsen av studieåret, er mange sjenerte, uselvstendige, famlende, lite involvert i egne bevegelser, fraværende, stive, lite kreative, med lite kraft og flyt i improvisasjonsarbeidet osv. Noen vil at jeg skrur av lyset når de danser, dette kanskje fordi de fortsatt er preget av å se seg selv utenfra og er usikre på hvordan det «nye» uttrykket ser ut. De har ikke hatt anledning til å sjekke og kontrollere sitt uttrykk via speilet. Under studieåret viser de stor fremgang med tanke på tilgang til eget bevegelsmateriale. Suksessivt utvikler mange et rikere spekter av bevegelseskvaliteter. Mange får en tydeligere evne til å uttrykke affektivitet gjennom bevegelse. De blir friere, mer selvstendige og pasjonerte i sitt uttrykk, og bevegelsene får klarere intensjon. Et rom av nye uttrykk åpner seg. Studentene får tilgang til egenkroppens mulighetsrom. De åpner seg mot verden, og den eksistensielle kroppen knytter nye forbindelser til denne. I motsetning til en tingliggjort kropp som ikke knytter an til den verden den beveger seg i.

Merleau-Ponty (1962, s. 112-113) mener at egenkroppen ikke er i rommet som en gjenstand, den har en egen form for romlighet. Han skjelner altså mellom to former for romlighet: 1. Posisjonsromlighet, som viser til hvor du objektivt er plassert i rommet. Kroppen som objekt (*Körper*) er da sett utenfra, og «posisjonert» i rommet 2. Situasjonsromlighet, som er basert på menneskets deltagelse i en bestemt situasjon, «situert væren». Kroppen som subjekt (*Leib*) er deltagende i situasjonen og åpner et levd innenfra-perspektiv. Egenkroppens romlighet er en situasjonsromlighet, d.v.s. at min kropp fremtrer for meg med en bestemt aktuell eller potensiell oppgave (ibid., 1962, s. 115).

I arbeidet med KA gjør Sam noen erfaringer, som her belyses med tanke på ulike former for romlighet. Han forteller (11.2.1) hvordan han gjennom kroppsmeditasjon og *grounding*-arbeid avdekker sine spenningsmønstre, mye gjennom å oppleve sin vekt i møte med gulvet. Avspenningen fører til at han innser at han er feilplassert. Han ser at han bygger opp muskelspenninger for å plassere sin kropp i rommet, for å fylle den klassiske idealformen. Han har plassert kroppen som et objekt (*Körper*) i rommet, og han oppdager at de innlærte vanene som ligger i muskulaturen, står i veien for en kontakt med kroppen som subjekt (*Leib*). Dette fordi kroppen hovedsakelig er styrt fra et utenfra-perspektiv. Gjennom opplevelser av kroppen i nuet og frigjøring av muskelspenninger, er Sam i gang med å utbalansere kroppen. Balansering er en selvregulerende prosess som utgår fra det å oppleve kroppen, å være-i-kroppen. Dansestudentene må komme «til-stedet», være til stede i kroppen og gjenfinne sin balanse og plassering hver dag.

Eksempelet Sam viser hvordan han først arbeider med å posisjonere-seg-i-verden, ikke å være i-verden. Han presser seg inn i femte posisjon, en gitt ideal-posisjon innen den klassiske dansestilen. Vi kan si at han hovedsakelig forholder jeg seg til posisjonsromlighet ifølge Merleau-Pontys tolkning. Sam er ikke bare «plassert i rommet», men han er også «plassert feil». Under studieåret er han delvis bevisst at han «jukser» med plasseringen sin. Etter et år med KA tar han tak i hva han er blitt bevisst gjennom studieåret, og møter hva den levde kroppen forteller ham. Informasjonen fra å presse seg inn i en posisjon med for mye muskelkraft spriker med informasjonen fra den levde kropp. Kroppen søker etter ny balanse uten å presse seg muskulært. Gjennom bevisstgjøringsprosessen begynner han å se på ny bruk av muskelspenning. Sam trer gradvis over i

situasjonsromlighet, der han søker å være-i-kroppen, for å finne hvilke bevegelser og muskelspenningsnivåer situasjonen krever.

I en dualistisk tankegang eksisterer kun et objektivt rom, der den utstrakte substans befinner seg adskilt fra den tenkende substans. Legemet blir da betraktet som en del av den utstrakte substansen og dets bevegelser som styrt mekanisk av bevisstheten. Idet legemet blir en levende kropp, en opplevende kropp her-og-nå, skifter også det objektive rommet karakter, fordi rommet blir organisert og perspektivert i forhold til det prosjektet som det inkarnerte subjektet er engasjert i. Våre prosjekter gir et grunnlag for mening. Egenkroppens romlighet blir et mulighetsrom, en åpenhet mot verden, der kroppen selv knytter sine ulike forbindelser til verden, uten å vente på ordre fra en tenkende bevissthet som står utenfor den verden den tenker.

> Man kan således ikke sige, at vor krop er i rummet og i øvrigt heller ikke at den er i tiden. Den bebor rummet og tiden (…). Jeg tænker ikke rummet og tiden; jeg er til i rummet og tiden, min krop hæfter sig til dem og favner dem. (Merleau-Ponty, 1994, s. 93)

Når Merleau-Ponty sier at kroppen *bebor* rommet, peker han på hvordan vi handler i bestemte situasjoner. Kroppen er engasjert i handlingsprosjekter, den har hele tiden noe fore og dens forehavender polariserer rommet, forstått slik at noe fremtrer som vesentlig og annet som uvesentlig. Disse handlingene er meningsskapende og kan over tid etablere seg som vaner. Vanene gjør oss fortrolige med omgivelsene. F.eks. vet vi hvor møblene står i hjemmet vårt, og takket være denne fortroligheten kan vi handle uten å fokusere på den enkelte gjenstand.

På samme måte har vi en fortrolighet til kroppen som helhet, ikke som legemsdeler, ting, som er plassert ved siden av hverandre. Merleau-Ponty beskriver egenkroppens romlighet med et eksempel: Om armen hviler på bordet, så vil jeg ikke si at den ligger ved siden av askebegeret, slik askebegeret står ved siden av telefonen. Dette fordi kroppen henger sammen, og fordi vi ikke legger de ulike delene av kroppen ut på bordet. Han sier: « I am in undivided possession of it and I know where each of my limbs is through a *body schema* in which all are included». (Merleau-Ponty, 1962, s. 113)

Med dette kroppslige skjemaet ser Merleau-Ponty kroppen som en helhet, der kroppens lemmer omslutter hverandre. Skjemaet er en integrering av lemmer og organer hvor helheten går foran delene. Når kroppen handler i ulike situasjoner, handler den som udelt helhet. Skjema betyr på gresk «holdning», og Merleau-Ponty bruker denne betydningen

av ordet for å forklare at kroppsskjemaet er et uttrykk for en kroppslig holdning til en bestemt situasjon.

Med dette viser han til en intensjonell rettethet, fordi kroppen vil samle seg som en helhet — innta den mest hensiktsmessige holdning — for å utføre og løse ulike oppgaver. Vi kan si at kroppsskjemaet ikke bare innebærer en handlingsevne, men også en retning, en rettethet mot verdenen.

På den måten kan vi si at kroppen *eksisterer henimot* de oppgavene som venter. Kroppen samler seg som helhet for å nå sine mål, og det kroppslige skjemaet blir dermed et uttrykk for at min kropp er til i og henimot verden (Ibid., 1962, s. 115).

Et eksempel på posisjonsromlighet kan være når en danser er med i en koreografs danseverk som et objekt plassert i rommet, i koreografien. Dansens skapelsesprosess er sett gjennom koreografens øyne, som har et ytre blikk på danserne som objekter plassert og beveget i rommet. Situasjonsromlighet derimot forutsetter at danseren beveger seg ut i rommet med seg selv som motiverende utgangspunkt for bevegelsen. Danseren vil «samle sin kropp som helhet» mot de bestemte situasjoner og oppgaver som foreligger.

I tråd med Merleau-Pontys filosofi vil det i kroppslige praksiser arbeides med kroppens holdning til en bestemt oppgave. I det nye læringsparadigmet, som er en kombinasjon av læringsteorier som forankrer sin forståelse i læring som en situativ prosess, vil kroppen samle seg som helhet for å løse en bevegelsesoppgave. Med andre ord, i bevegelsen ligger løsningen på oppgaven. Dette vil igjen kunne invitere til holistiske erkjennelsesprosesser, med et helhetlig kunnskapssyn. I danseundervisning vil kroppsskjemaet romme studentenes tause bevegelseskunnen og handlingsberedskap. Denne kunnen kan vanskelig formuleres i ord, men er nedfelt i kroppen og kommer til syne i praktiske situasjoner, og mange års praktisering er påkrevet for å oppnå gode tekniske vaner som støtter opp under en operativ bevegelseskunnen.

Ifølge Merleau-Ponty (1962, s. 159-163) er bevegelsen lært når kroppen har forstått den, det vil si når den har inkorporert den, innlemmet den i sitt kroppslige skjema. Når kroppen tilegner seg en vane, er det en omorganisering og fornyelse av det kroppslige skjemaet. For tradisjonelle filosofier byr tilegnelse av vaner, forstått som en kroppslig syntese av gamle og nye ferdigheter, på store vanskeligheter, fordi filosofier forstår en syntese som en intellektuell syntese.

Funn fra prosjektets didaktiske del viser at studentene har arbeidet med fornyelse av det kroppslige skjemaet. De har endret og omstrukturert bevegelsesvaner. Innlemmelsen av en ny vane i det kroppslige skjemaet er å gripe en betydning, men det er en «kroppslig og motorisk begripelse», som griper en motorisk betydning. «If habit is neither a form of knowledge nor an involuntary action, what then is it?» spør Merleau-Ponty (1962, s. 166). Han mener det er kunnskap, en kunnen, noe «jeg kan»: F.eks. en kunnen i hendene, som bare utvikles gjennom kroppslig innsats, og denne kunnskapen får ingen betydning og kan ikke formuleres løsrevet fra selve innsatsen. Den kan ikke oversettes til objektive begreper. Vanen er en form for grunnleggende kompetanse, på den måten at når kroppen har forstått og vaner har blitt kultivert, har vi tilegnet oss en ny mening og assimilert en fersk kjerne av betydning (Merleau-Ponty, 1962, s. 160-166) – ferdigheten er en «utvidelse av eksistensen», skriver han.

Årvåkenhet i situasjonen er ifølge Stelter (2002, s. 156) den beste muligheten til å videreutvikle det kroppslige skjemaet. Praktisk kan KA-didaktikken støtte utvikling av ny kroppslig mening gjennom tilretteleggelse av prosessen med de fire didaktiske fokus, ikke bare innenfor kroppslige praksiser, men også for andre som ønsker å endre vaner. Den årvåkne tilstedeværelsen åpner tilgangen til implisitt kroppslig kunnskap, som er viktig for å øke prosess- og selvreguleringskapasiteten på alle områder i livet. Det kroppslige skjemaet er med i regulerende prosesser uten at vi eksplisitt tenker over det. Selvregulering er på den måten del av det kroppslige skjemaet, en sanseregulering basert på pre-refleksive prosesser i kroppen.

15.2.2. Kroppsbilde

I noen oversettelser av Merleau-Pontys tekster har begrepet kroppslig skjema blitt oversatt til begrepet kroppsbilde. Ut fra dette har det hersket forvirring rundt Merleau-Pontys konsept kroppslig skjema. Derfor vil det her bli gjort rede for kroppsbilde og i neste avsnitt nærmere for kroppsskjema, da begge begrepene er relevante for å belyse dansestudenters integrering og refleksjon i arbeid med bevegelse.

I denne avhandlingen forstår jeg *kroppsbilde* som «et bilde» vi har av vår kropp, et utenfra-perspektiv på kroppen. Det dreier seg da om en delvis bevisst og delvis ubevisst

sosialt konstruert kropp. Kroppsbildet er en mental konstruksjon eller representasjon som påvirker våre holdninger og følelser knyttet til kroppen. Den klassiske balletten er et eksempel på en konstruert bevegelsesform, en tradisjon overlevert gjennom flere generasjoner, med et bestemt, sterkt kjønnet kroppsbilde.

Kroppsbildet er for det meste av sosialpsykologisk opprinnelse, knyttet til samfunn og kultur. Forestillingene som er knyttet til kroppsbildet, kan få positive eller negative konsekvenser for selvbildet. Kroppsbildet gir oss evnen til bevisst styring av selve bevegelsene, som innebærer en form for overvåkning, en viss selv-korrigerende intensjonalitet (Bredal, 2013, s. 51; Gallagher, 2005, s. 25,141).

Merleau-Ponty nevner ikke begrepet kroppsbilde eksplisitt i sitt arbeid, men vi kan tolke det dit hen at den sosialt konstruerte kroppen hører til *den naturlige innstillingen*. På den måten kan vi si at kroppsbildet hører hjemme i visse «tatt for gitt-heter», av den typen som fenomenologene gjennom den reduktive bevegelsen vil trenge gjennom for å nå frem til «saken selv» (15.1.7). I KA praktiseres en form for epoché, der studentene får mulighet til å sette det ideologiske kroppsbildet i «parentes». Undervisningen inviterer studentene til å undersøke og dekonstruere kroppsbildet. Gjennom å sanse kroppen vil de kunne se bort fra og kanskje også avdekke de sosiale og kulturelle maktstrukturer som kroppen er underkastet og som kan føre til fremmedgjøring av den. Gjennom å vinne tilbake den subjektive kroppen kan studentene bli bevisst hvilket kroppsbilde de velger å godta i fremtiden. Forskjellen er at de ikke tar det gamle eller det nye kroppsbildet for gitt. De kan gjerne fastholde den klassiske dansens idealbevegelser, men KA gir studentene en mulighet til å være subjekt i sine bevegelser, få et personlig eierskap til det de tidligere har tatt for gitt. Studentene tilegner seg bevegelsen, gjør den til sin egen. Det gjelder for alle mennesker at den reduktive bevegelsen gjennom sansearbeid kan bli et redskap for å nøytralisere og eventuelt gjennomskue ulike former for ideologisk instrumentalisering som vi ubevisst utsettes for.

Ulike fagmiljøer og utdannelsestradisjoner vil overføre ulike idealer og ideologisk formede kroppsbilder. For eksempel vil det i arbeid med avansert klassisk ballett-teknikk skje en bevisst korreksjon av bevegelsen inntil den er innlært i overenstemmelse med kroppsbildet i denne tradisjonen.

15.2.3. Forandringer i det kroppslige skjemaet

Det kroppslige skjemaet inkluderer to aspekter. 1. Kroppens mange automatiske prosesser som konstant regulerer vår kroppsholdning og bevegelse når vi handler. 2. Vår pre-refleksive og ikke-objektiverende kroppsbevissthet.

Kroppsskjematiske prosesser koordinerer våre bevegelser, og involverer våre sensoriske bevegelsesferdigheter, evner og vaner, hvilket gjør bevegelse og opprettholdelse av vår kroppsholdning mulig. Det kroppslige skjemaet formes gjennom å kroppslig-gjøre kunnskap, og som kroppslig kunnen gjør det kroppslige skjemaet at «jeg kan». Kroppsskjematiske prosesser fungerer best når det som personen fokuserer på, er noe annet enn egen kropp. Men kroppslige skjemaer inkluderer ifølge Merleau-Ponty også vår pre-reflekterende proprioseptive *awareness* om vår handlende kropp og dens lemmer (Gallagher & Zahavi, 2008, s. 146-147).

Det kroppslige skjemaet opererer slik at når kroppen er involvert i en intensjonell aktivitet, «glemmer bevisstheten seg selv», kroppen tar over og fokuset er gitt med bevegelsens intensjon. Vi er først intensjonelt rettet mot omgivelsene snarere enn mot vår kropp. Kroppen belives av en intensjon som «leder» handlingen, og tankeprosesser er underordnet. Det kroppslige skjemaet er det som gjør det mulig for kroppen å uttrykke seg dynamisk, og for bevegelsen å manifestere seg, bli til (Gallagher 2005, s. 33).

Som vi ser, er det kroppslige skjemaet ikke på samme måte som kroppsbildet satt sammen av oppfatninger, kognitiv forståelse eller sosialt konstruerte holdninger, det er et system av sansemotoriske funksjoner som ikke styres av en bevisst intensjonalitet. Det kroppslige skjemaet kjennetegnes av en taus kompetanse, som er pre-refleksiv, mens kroppsbildet spiller en dynamisk rolle i den mer bevisste regulering av kroppsholdning og bevegelse.

> To the extent that one does become aware of one's own body, by monitoring or directing perceptual attention to limb position, movement, or posture, then such awareness helps to constitute the perceptual aspect of a body image. Such awareness may then interact with a body schema in complex ways, but is not equivalent to a bodyschema itself. (Gallagher 2005, s. 26)

I dette avsnittet vil jeg komme inn på hvordan det er mulig å gjøre forandringer i det kroppslige skjemaet. Eksemplene er her tatt fra kasus med dansestudenter; men somatisk bevegelsesarbeid er en omstrukturering av bevegelsesmønstre som alle mennesker kan involvere seg i.

Peter (13.3.2) er et eksempel på at «kroppen tar over». Han *kan* noe nytt som påvirker det kroppslige skjemaet. Han får bedre koordinasjon, noe helhetlig i hans kroppslige skjema forandrer seg etter at han begynner «å få pusten ned i magen». På en KA-leksjon i begynnelsen av studieåret blir han bevisst hvordan hans pust er begrenset. Han opplever at pusten er overfladisk, nesten som han «ikke puster». Han bestemmer seg for å begynne å puste med magen. Gjennom året tenker han ikke på dette, han er opptatt med å kroppsliggjøre kunnskap. Han lærer seg nye bevegelser. På slutten av året ser han at integrering av «å puste med magen» har gitt ham en bedre koordinasjon.

Noe nytt er innlemmet i det kroppslige skjemaet uten at han tenker på det i situasjonen. Han integrerer ny kunnskap og denne blir operativ i hans bevegelsesrepertoar. Ifølge Gallagher & Zahavis fremstilling av det kroppslige skjemaet kan det se ut som Peter trekker en kroppslig erfaring frem i forgrunnen som blir en del av hans forståelse av kroppen, og den er da konseptuell. Senere endrer han sine bevegelsesvaner via bevisst fokus og kroppslige anstrengelser. Den gradvise innlemmelsen av en «ny» vane i det kroppslige skjemaet gjør at Peter griper en ny betydning, men det er en «kroppslig og motorisk begripelse». En ny motorisk forståelse.

Å leve-i, være-i-kroppen påvirker og forandrer det kroppslige skjemaet. Dansestudentene i prosjektet har flere års trening med utvikling av bevegelsesvaner og –mønstre. De går igjennom variasjoner av muskeltonus, og deres kropper har gått igjennom mange forandringsprosesser. Med vårt kroppslige skjema kan vi «huske» bevegelser som er gjort mange ganger, samtidig som det er tilpasningsdyktig og transformativt. Det kroppslige skjemaet er i en evig prosess av «*becoming*», av å bli til. Slik det fra et dansedidaktisk perspektiv med vekt på somatiske bevegelsesstudier legges til rette for å la kroppen selvregulere seg mot kroppslig balanse-i-verden, for så å mestre sin dansepraksis bedre. Selvreguleringen er noe danseren utvikler, den hører, som allerede påpekt sammen med Ravns (2009, s. 274) begrep sansesyntese, en forfinet inn-toning på «hvordan kroppen føles». Selvreguleringen med forfinet inn-toning muliggjør dansestudentenes «*becoming*»-prosesser. De er hele tiden engasjert i å utvikle danseteknikken, finne balansen, senter og sin plassering på nytt hver dag.

Gallagher (2005, s. 35, 141, 144) viser til studier som indikerer forandringer i ulike aspekter ved det kroppslige skjemaet også i spesielle sykdomstilfeller. Forandringen i det kroppslige skjemaet har ledet til forandringer i oppfattelsen av kroppen, *kroppsbildet*,

men han fremhever at under normale omstendigheter endres ikke *det kroppslige skjemaet*. Likevel finnes det unntak, ifølge ham, der dansere og idrettsutøvere er spesielle eksempler på subjekter som, når de er i bevegelse, bevisst fokuserer på kroppsbildet og gjennom dette forandrer sitt kroppslige skjema. Funn fra prosjektet viser hvordan dansere kontinuerlig forandrer sitt kroppslige skjema, enten gjennom teknikktrening eller bevisstgjørende prosesser, med ønske om endring til mer eller mindre hensiktsmessige bevegelsesmønstre.

Forandringer i kroppsholdning og bevegelsesmønstre i det kroppslige skjemaet skjer ifølge Gallagher «*behind the scene*». Når jeg oppfatter noe, «ser» jeg ikke hvordan kroppen gjør de skjematiske forandringene, som både former og gjør min oppfattelse mulig. Oppbygning og justeringer av det kroppslige skjemaet fremtrer ikke eksplisitt, men implisitt ligger justeringsprosessen der som et grunnlag for tematiseringen av ny kroppsbasert mening. På grunn av dette kan vi ikke redusere en kroppsholdning til en posisjonsromlighet. Utvikling av det kroppslige skjemaet vil ha et egosentrisk og pragmatisk perspektiv, som ikke kan korrespondere med presise objektive målbare enheter. Kroppsholdning vil alltid være en dynamisk tilblivelsesprosess. Og den kan være mer allmenn enn Gallagher hevder.

Det første eksemplet med Kari-Anne (12.2.1) viser hvordan hennes forandringsprosesser endrer hennes kroppsholdning, og hvordan dette er en dynamisk prosess basert på å kjenne og sanse kroppen. Hun beskriver at det er veldig stor forskjell på å lære «å kjenne» hva som er riktig, hvilke muskler du skal bruke osv., og å korrigere kroppen fra et utenfra-perspektiv. Å kjenne gir tilgang til selvstendighet, fordi hun selv klarer å kjenne hva som er riktig. Da trenger hun ikke korreksjon utenfra. Kari-Anne forandrer hvordan hun står når hun arbeider i de klassiske dansetekniske leksjonene, og konkluderer med: «Jeg har sentret kroppen (…). Jeg har på en måte fått aksen rett, og det gjør ting lettere. Særlig alt som har med balanse å gjøre.»

Endringen av det kroppslige skjemaet er basert på en sansende prosess, en inn-toning som fører til at hun kjenner «når det er rett». Kari-Anne «ser» ikke endringsprosessen, men føler og kjenner den. Hun kan ikke tenke seg frem til endringen, kroppen må arbeide den ut i bevegelse, det er «en motorisk erkjennelsesprosess». Dette viser at forandringsprosessene ikke kun kan basere seg på posisjonsromlighet, men at det er en dynamisk levende prosess som utvikles innenfra gjennom de læringssituasjoner,

livssituasjoner og teknikker dansestudentene involverer seg i. De er hele tiden engasjert i å løse «bevegelsesoppgaven», nemlig å forme bestemte bevegelser.

Vår pre-refleksive kunnen, våre vaner, er forankret i og former det kroppslige skjemaet, og denne kunnen er operativ når en utøver danser. Dansestudentene kan gjennom oppmerksomt nærvær få tilgang til sanseinformasjon fra det kroppslige skjemaet, og i denne prosessen kan bevegelsen bli tematisert, samtidig som dansestudentene er i den pre-refleksive opplevelsen. For eksempel lar vi en del av kroppen eller et teknisk moment komme i forgrunn, det som er i forgrunn arbeides det med ut fra et intersubjektivt perspektiv, deretter integreres «delarbeidet» i helheten igjen. Når bevegelsesarbeidet integreres og «faller inn» i bakgrunnen, absorberes kunnskapen i det kroppslige skjemaet.

Samtidig er det mulig for dansere å la noe komme i forgrunn, være *aware,* uten å objektivere kroppen. Å bli *kinetically aware* innebærer en mulighet for dansestudentene til å trekke informasjon både fra den pre-refleksive opplevelsen og den tematiserte kroppen når de danser. Dansestudentene i aksjon drar informasjon fra det pre-refleksive og det refleksive simultant, hvilket skaper en transformativ sone av de to, et taust, men aktivt kunnskapsfelt. Når dansestudentene danser en koreografi eller bevegelser de har innarbeidet over mange år og innlemmet i sitt bevegelsesrepertoar, vil de være «i» situasjonen, «i» bevegelsene. Samtidig veksler de mellom å reflektere og ikke reflektere over hva som skjer, hvilke valg som bør tas, plassering i rommet, om noe bør korrigeres i situasjonen osv. Dansestudentene har en muskulatur som behersker bevegelsesmønstrene de har innlemmet i det kroppslige skjemaet, samtidig gjør de kontinuerlig korreksjoner basert på kroppssansing som de reflekterer over og ikke reflekterer over. Poenget er at summen av det hele blir deres bevegelseskunnen. Deres bevegelseskompetanse beveger seg hele tiden mellom et implisitt og et eksplisitt felt, der det eksplisitte, ny bevegelseskunnskap, må gjøres implisitt for å fremstå som et organisk uttrykk. I handling er deres bevegelseskunnen en syntese av pre-refleksiv opplevelse og erfaring og erfaringer dansestudentene reflekterer over, refleksjoner som kan komme og gå i situasjonen.

Gallagher ser forandringsprosessen hos dansere og idrettsutøvere mer som spesialtilfeller enn normalen. I somatiske bevegelsesstudier er det nærmest en selvfølgelighet at man kan forandre bevegelsesvaner og -mønstre. Bevegelsesarbeidets

mål er å endre dårlige vaner til mer hensiktsmessige vaner for å unngå for eksempel skader. Dette er et arbeid som alle mennesker kan ta del i for å styrke sin helse og for å oppnå bedre bevegelighet. Her skiller de to tradisjonene seg fra hverandre. Både Merleau-Ponty og Gallagher baserer i stor utstrekning sine fenomenologiske beskrivelser av bevegelse på studier av funksjonshemmede kropper. I somatisk dansearbeid arbeider man derimot med friske kropper og med dansestudenter med ekstraordinær bevegelseskunnen.

Danseforskeren Ravn etterspør en mer dyptgående undersøkelse av bevegelse basert på normalt fungerende kropper, som kan frembringe mer informasjon enn studier på funksjonshemmede kropper. Hun er videre interessert i hvordan denne litt uvanlige transformasjonsprosessen arter seg og fungerer i hverdagen for profesjonelle dansere som praktiserer en danseteknikk (Ravn, 2009, s. 69).

15.2.3. Intensjonalitet

Sartre (1993) sa: «Er du ikke bevisst noe, er du bevisstløs». Ifølge den fenomenologiske tradisjonen er bevisstheten alltid bevissthet om noe, og det skyldes bevisthetens intensjonalitet. Sagt på en annen måte, intensjonaliteten betegner bevisthetens rettethet mot fenomenene. Vi kan nærme oss forståelsen av intensjonaliteten gjennom neurologisk vitenskap, og vi kan se på den ut fra et kognitivt perspektiv. Sistnevnte er opptatt av hvordan våre opplevelser kan karakteriseres ved ulike former for intensjonell rettethet mot noe.

Husserl var opptatt av hva det vil si å overhode være bevisst, ikke gjennom å bedrive sansefysiologi eller neurologi, men som emne for erkjennelsesteori. Han ville besvare spørsmål som: «Hva vil det si å forestille seg en vakker svane?». Denne form for forestillende bevissthet er ifølge Husserl mulig fordi vi kan se bort fra det som rent empirisk og faktuelt forekommer. Slik sett er det ikke forskjell på å tenke eller sanse noe, begge er ulike former for intensjonelle innstillinger. Vi kan tenke på fraværende ting, umulige ting, ikke-eksisterende ting, fremtidige ting og ideale ting, og da er vår rettethet mot disse tingene ikke forårsaket av at de angjeldende tingene påvirker oss fysiologisk (Zahavi 2001, 24-27).

Dansestudentene kan tenke på hvordan de vil danse i fremtiden eller hvordan det vil føles i kroppen når de danser en svane, eller skal gjøre et hopp, de føler ikke intet. De foregriper en bevegelse som vil bringe dem fra deres her-og-nå til et der-og-da. De arbeider i en situasjon her-og-nå, som hele tiden er motivert av en fortsettelse i et mulig der-og-da.

Merleau-Ponty var inspirert av Husserls begrep om intensjonalitet, og begge fremhever intensjonaliteten som *jeg kan*, og forbinder dermed intensjonaliteten med en kroppslig kunnen og gjøren. Husserl betegner i sin tidligere periode intensjonaliteten som en *bevissthetsakt,* og her skiller Merleau-Ponty seg fra Husserl. Han ser intensjonaliteten ikke som en *akt,* fordi en akt viser til en mer bevisst tematisk rettethet mot verdenen. Merleau-Ponty introduserer en kroppslig intensjonalitet på et pre-refleksivt plan, hvor intensjonaliteten ikke er aktivt tematisert av bevisstheten.

Overordnet kan vi si at *prosjektet dans* har en intensjonalitet rettet mot verden. Dansekunsten ønsker å vende seg mot verden gjennom å kommunisere og uttrykke seg gjennom kroppslig handling. Alt dansestudentene gjør av trening, er motivert av at treningen skal ende i et dansekunstnerisk uttrykk som kommuniserer med et publikum. Treningen er utgangspunktet og danserne beveger seg mot et mål, som er et uttrykk rettet mot verden. Dette verdensvendte utrykket er forankret i kroppens intensjonalitet som jeg her videre kommer inn på.

15.2.4. Kroppens intensjonalitet

Den normale kroppens eksistens beskriver Merleau-Ponty på den måten at menneskets eksistens bæres av en *intensjonell bue*, som betyr at vi er situert. Han sier:

> (…) the life of consciousness - cognitive life, the life of desire or perceptual life — is subtended by an "intentional arc" which projects round about us our past, our future, our human setting, our physical, ideological and moral situation, or rather which results in our being situated in all these respects. It is this intentional arc which brings about the unity of the senses, of intelligence, of sensibility and motility. (Merleau-Ponty 1962, s. 157)

Merleau-Ponty hevder at kroppen er meningssøkende, og dermed intensjonal. Vår motorikk er intensjonal, f.eks. når vi vil fra et utgangspunkt til et mål via bevegelse. Jeg tenker ikke min bevegelse, jeg kan bevege meg. Merleau-Pontys (1962, s. 159) poeng og kanskje den mest sentrale innsikten han kommer frem til i *The Phenomenology of Perception,* er at «Jeg kan, før jeg tenker», i polemikk med Descartes og Kant. Intensjonaliteten er dermed ikke utelukkende eller først og fremst en tenkende

intensjonalitet basert på fornuft, men grunnleggende basert på menneskets praktiske tilgang til verden. Vi har en motorisk intensjonalitet, når kroppen er i bevegelse. Gjennom kroppsskjemaet har vi både en motorisk evne og en motorisk vilje, som sier noe om vår orientering i de situasjoner vi er i.

En bevegelse skjer ifølge Merleau-Ponty i en kontekst, på en bakgrunn, i en situasjon. Vi forstår tingene ut fra hvordan vi omgås dem og eventuelt kan endre dem. Med dette oppsummerer Merleau-Ponty at vår motorikk ikke er bevisstheten tjenestepike, som transporterer kroppen til det punkt i rommet vi først har forestilt oss, men bevissthet er å være hos tingene i kraft av kroppen (ibid., 1962, s. 160-161).

Vi beveger oss i et rom som ikke er tomt, og våre bevegelser bidrar til å forme rommet. På den måten kan vi se bevegelse og bakgrunn som to deler av en helhet. *Jeg kan* strekke min hånd etter et objekt, og i denne kroppslige intensjonalitet ligger et praktisk kroppslig aspekt ved vår tilgang til verdenen. Bevegelsen er forankret i intensjonaliteten, som gjør at vi allerede er ute ved den tingen som er målet for vår bevegelse (Merleau-Ponty, 1962, s. 159-160). Merleau-Ponty fokuserer på bevegelse som direkte eller indirekte er rettet mot et objekt eller en oppgave. På den annen side er det sjelden dansere retter seg mot konkrete objekter eller oppgaver, de er snarere på en abstrakt måte rettet mot fiktive objekter eller andre meddansere, men også konkret tilpasset et fysisk rom. I danseforestillinger kan bevegelsene være motivert av et fiktivt scenario eller av forsøket på å forme et spesifikt uttrykk, med ulike bevegelseskvaliteter.

Hovedanliggendet for dansestudentene ved KHiO er å mestre og utvikle den klassiske formen. Målet er å perfeksjonere en form, og samtidig er mange nysgjerrige på hvordan deres emosjoner påvirker bevegelseskvaliteter. I arbeid med KA undersøker og motiveres Sam (11.2.1); Peter (13.3.2); Kari Anne (12.2.1/13.3.3); Marianne (11.2.2/ 13.3.1) m.fl. av hvordan de endrer *jeg kan*-strategier, på måter som hjelper dem til å mestre den klassiske formen bedre. Disse dansestudentenes kroppslige intensjonalitet åpner ulike praktiske kroppslige muligheter for *jeg kan,* dvs. en utvidet bevegelseskunnen innenfor den klassiske formen. I og med at de gjør endringer i det kroppslige skjemaet, skjer det forandringer i hvordan de retter seg mot verden. I dansen vil vi alltid være rettet mot noe, men praktisk vil vi interessere oss for de *ulike måtene* det er mulig å rette seg mot noe.

Jeg kan består i dansernes kroppslige skjema, deres bevegelseskunnen. Praktisk vil danserens bevegelse utgå fra et utgangspunkt og rette seg intensjonelt mot et mål, som kan være en form, en bevegelseskvalitet, kommunikasjon med andre eller et punkt i rommet. En intensjonsløs danser vil ikke ha form eller retning i sine bevegelser, men bevege seg rent mekanisk etter ordre eller vil kanskje ikke bevege seg i det hele tatt. Med andre ord, intensjonaliteten forutsetter motivering — altså en eksistensiell forankring.

Peter (10.2.3) og Lena (13.4.1) mfl. beskriver hvordan de dels retter seg mot, og dels vender seg bort fra eksistensen. Å vende seg bort fra eksistensen innebærer å miste bevegelsesmotivasjon eller motivasjon generelt. Når de ikke lenger er-i-kroppen, og nærmer seg det *å ha* en kropp, har de mistet noe av sin eksistensielle forankring. De mister kontakten med intensjonen, og dansen mangler mening. Omvendt sier studentene at dansen får mening når den er menneskelig, emosjonell og berører publikum. De beskriver på ulike måter hvordan den eksistensielle kroppen er et nødvendig utgangspunkt for å rette et meningsfylt uttrykk mot publikum.

Ut fra mine observasjoner av dansestudentenes progresjon viser det seg i løpet av klassene med KA en mer eller mindre utpreget utvikling hos alle studentene. De lytter til og retter seg gradvis mer mot den eksistensielle kroppen. Dermed får de en tydeligere forankring som utgangspunkt for sine bevegelser. I improvisasjonsarbeidet blir dansestudentene mer intensjonelle, på den måten at deres bevegelsesimpulser blir tydeligere. De har mer tillit til sin kropp og sitt eget bevegelsesmateriale og handler mer selvstendig. Når bevegelsesmaterialet begynner å gi mening for studentene, begynner de også å oppleve at de har noe «å si» gjennom sin dans. En motivasjon oppstår og de ønsker å kommunisere og formidle det de har på hjertet. Dansen blir *belivet* og søker uttrykk.

> (…) if my body can ultimately be a "form", and if there can be, in front of it, important figures against indifferent backgrounds, this occurs in virtue of its being polarized by its tasks, insofar as its *existence towards* them, of its collecting together of itself and its pursuit of its aims; the body schema is finally a way of stating that my body is in-the-world. (Merleau-Ponty, 1962, s. 115)

Être au monde har som sagt en dobbeltbetydning, å være-i-verden og å være-rettet-mot-verden. Danseren samler kroppen sin for å nå sitt mål, eventuelt abstrakte objekter, som er å utføre sin «oppgave», nemlig bevegelsene i dansen. Selve dansen er en form, en helhetlig gestalt, der helheten går forut for delene, og helheten er mer enn delene. Vi ser dansen som helhet, ikke bare de enkelte bevegelsene. Dansen er helheten av alle bevegelsene og det er dette som skaper mening. Helheten gjør dansen kommuniserende.

En gestalt har en sammenbindende kraft, og ifølge Merleau-Ponty ser vi helheten før vi ser de enkelte delene. Skoleringen av en danser handler dermed om å kultivere den motoriske intensjonaliteten innenfor den danseformen som praktiseres, for å optimalisere uttrykket i dansen som helhet. Dansen blir først et meningsfylt prosjekt når den omfatter mer enn bare den pragmatiske og instrumentelle dimensjon.

Merleau-Ponty (1994, s. 51) sier at «det aldrig er vor objektive krop vi bevæger, men den fænomenale krop». Den motoriske intensjonaliteten utgår fra den levde kropp, og retter seg mot verden gjennom en situert praksis. Derfor er det viktig at det didaktiske arbeid fostrer kontakt med den levde kropp for på den måten med tiden å gjøre kroppen mer intensjonell. Målet med KA og scenekunst generelt er «å rette seg mot verden», å uttrykke seg gjennom bevegelse. På den måten kan vi si at øvelsene i KA styrker kroppens intensjonalitet via å levendegjøre kroppen. Prosjektet viser hvordan en opplevd kropp fremmer bevegelsesmotivasjon, og dette er en innsikt som kan overføres til andre pedagogiske disipliner.

15.2.5. Eksistensens meningskretsløp

Ifølge Merleau-Ponty vil kroppen alltid uttrykke seg, ettersom vi er situert i en sosial verden. Kroppen vil hele tiden uttrykke noe til andre enten vi vil det eller ikke. Andre mennesker kan oppfatte våre bevegelser som uttrykk. Vår kropp uttrykker seg, og artikulerer dermed noe kroppslig som kan gi mening.

Merleau-Ponty (1994, s. 26) fremhever begrepet *eksistensens meningskretsløp,* som har å gjøre med hvordan vår daglige eksistens bærer preg av vaner og bestemte rytmer. Våre vaner er knyttet til etablerte meningsmønstre. Thørgersen (2012, s. 213) argumenterer for at meningens genese finnes i et dialogisk grep mellom menneske og verden. Dette grepet er forankret i en kroppslig responsiv rytme mellom opplevelse og uttrykk. Denne rytmen kan også forbindes med et emosjonelt engasjement i den opplevde verden. Hovedpoenget Thørgersen vil fremme ut fra tolkninger av Merleau-Pontys tekster, er at mening oppstår på bakgrunn av en respons på det opplevde. Jeg leser dette begrepet som en forestilling om en responsiv rytme mellom opplevelse og uttrykk. I eksistensens meningskretsløp oppstår mening som en respons på det opplevde.

Hensikten med KA-basert didaktikk er å legge til rette en undervisning som gjør det mulig for studentene å ta del i eksistensens meningskretsløp. Vi kan si det er et ønske om å forankre studentene i den eksistensielle kroppen og sette dem i stand til å uttrykke seg derfra. Dette gjennom en relasjonell empatisk didaktikk preget av konfluent pedagogikk, altså en pedagogikk som binder sammen motoriske, kognitive og affektive prosesser. På slutten av året involveres studentene i integrerings- og refleksjonsprosesser. Hvilken form for eksistensielt meningskretsløp har de etablert? Dette kretsløpet er en pågående rytme gjennom hele livet, men studentene inviteres til å stoppe opp og se hvilken mening de kan trekke ut av sine opplevelser og emosjoner knyttet til studieårets pensum. Studentenes beskrivelser viser at didaktikken kan lykkes med å utvide tilgangen til den eksistensielle kroppen. Flere av studentene artikulerer noen opplevelser og erfaringer de har gjort seg med forankring i en eksistensiell kropp.

Gjennom året arbeider de med etablering av årvåken tilstedeværelse og gjennomgår ulike type endringer. Flere studenter forteller at de opplever denne prosessen som emosjonell. Denne emosjonaliteten er til stede fordi kroppen og bevegelsene (dansen) betyr noe for dem. Den årvåkne tilstedeværelsen studentene etablerer, er forbundet med en emosjonalitet som gjennomsyrer helheten av opplevelse, uttrykk og mening. Emosjonaliteten blir dermed viktig for å gjøre det mulig å strukturere, verbalisere og reflektere over prosessen fra opplevelse til uttrykk, og hvordan denne prosessen er meningsskapende for dem.

Der mange dansestudenter i en viss forstand avskjærer seg fra eksistensen gjennom tingliggjøring av kroppen, som er en risiko i ballett-utdannelsen, går Lena (13.4.1.) inn i eksistensen. Lena er et eksempel på hvordan tilgangen til emosjonaliteten gjør det mulig å innlemme dansen i det eksistensielle meningskretsløpet. Hun svarer på sine opplevelser, et emosjonelt uttrykk vil frem, og hun danser det. Dette gir dansen mening for Lena og hun reflekterer over hvor viktig det er for henne å finne inn i dette kretsløpet selv. Ingen andre enn Lena kan finne dette, fordi dette er forankret i et førsteperson-perspektiv. Bare hun kan tre inn i sin eksistens, og skape mening av det hun føler, opplever og uttrykker.

En KA-basert didaktikk skal gjøre det lettere for studentene å finne veien gjennom sine emosjoner, fantasier og uttrykk. Utfordringen for studentene er å åpne seg for den eksistensielle kroppen med dens emosjonalitet, slik at eksistensens meningskretsløp kan

bidra til deres kunstneriske utvikling. Eksempler fra prosjektet viser at det er mulig å både å gå inn og å avvise dette læringspotensialet. Gjennom refleksjonsarbeid underveis og på slutten av året vil de studentene som går inn i eksistensen, finne et grunnlag for bevisste referanser til sine meningsdannelser, som rommer både motorisk og emosjonell kunnen.

Den KA-baserte didaktikk jeg har utviklet, har som mål å lære studentene å oppdage sin egenkropp, å åpne seg for opplevelser, og dermed også for sine følelser. Slik kan KA tilføre danseutdannelsen og dansekunsten en emosjonell og kanskje eksistensiell dimensjon. Den sykliske læringsprosessen som didaktikken setter i gang hos studentene, kan i seg selv betraktes som et eksistensielt meningskretsløp.

15.2.6 Oppsummering: forandringsprosesser og integrering og refleksjon

I avsnitt 15.2 blir eksempler på forandringsprosesser og integrering/refleksjon trukket inn, de to siste fokusene i den didaktiske sirkelen. Det skjer hovedsakelig i diskusjon av begrepene kroppslig skjema, kroppslig intensjonalitet og eksistensens meningskretsløp.

Vår tause kunnskap er lagret i det kroppslige skjemaet. Prosjektets funn viser at det er mulig med en KA-basert didaktikk å endre bevegelsesvaner og utvikle ny bevegelseskunnen, og dermed endre det kroppslige skjemaet. Dette innebærer forandringsprosesser som kan lede til integrering av nye bevegelsesferdigheter.

Merleau-Ponty hevder at kroppen er intensjonelt rettet mot verden, og prosjektets praktiske arbeid viser hvordan denne intensjonelle rettethet kan fordypes. Den kan bli tydeligere, mer motivert, forankret og den levde kropp blir mer tilgjengelig.

Prosjektet har vist noen muligheter til hvordan det eksistensielle meningskretsløpet kan åpnes gjennom etablering av årvåken tilstedeværelse, og hvordan dette er forbundet med kroppslige, kognitive og emosjonelle opplevelser. Forbindelsen mellom årvåken tilstedeværelse i kroppen og emosjonaliteten kan styrke det eksistensielle meningskretsløpet mellom kroppslige og emosjonelle opplevelser, mening og uttrykk.

Aksjonsforskningsprosjektet har vist at en KA-didaktikk, basert på de fire didaktiske fokusene, gir dansestudentene mulighet for å *belive* det klassiske uttrykket med sin eksistensielle kropp. Epoché-praksisen i KA, som eksplisitt utvikles i didaktikken, gir

studentene en mulighet til å forstå den klassiske teknikken fra et kroppslig innenfra-perspektiv og dermed oppleve den på en ny og mer bevisst måte. Den eksistensielle kroppen har en kapasitet til å «gjennomskue» den instrumentelle kroppen. Gjennom den reduktive bevegelsen får studentene tilgang til den klassiske teknikkens oppbyggende logikk og struktur, og får innsikt ikke bare i hvordan en bevegelse fødes, men også i hvordan denne teknikken «blir til». Den reduktive metoden støtter fagmiljøets slagord: KA — teknikken før teknikken. På den måten kan en KA-basert didaktikk hjelpe studentene til å utvikle et autonomt eierskap til sin ballett-teknikk og sitt klassiske uttrykk.

15.3. KA som transformativ didaktikk i lys av fenomenologisk tenkning

Embodied self-awareness handler om å øve opp evnen til å være årvåken til stede i de pre-refleksive selvopplevelsene. Allerede i 1906 stilte Husserl spørsmålet: «Hvordan skal vi gripe det som går forut for den refleksive tematiseringen?» Dette prosjektets læringsprosess tar sitt utgangspunkt i studentenes førsteperson-erfaringer, studentene får dermed tilgang til gyldig og opprinnelig kunnskap om sin kropp i bevegelse. Prosjektets metoder, innrammet av den pedagogiske aksjonsforskningen, genererer et empirisk materiale som artikulerer studentenes førsteperson-perspektiv, deres bevegelsesopplevelser og voksende kunnen. Metodene og empirien synligjør hvordan studentene på fenomenologisk vis foretar en reduktiv bevegelse som bringer dem «bakom» deres tatt-for-gittheter. Det interessante ved dette er den erkjennelse de oppnår gjennom disse prosessene og de eksistensielle innsiktene de vinner. Med prosjektets didaktikk rettes studentenes oppmerksomhet mot deres pre-refleksive selvopplevelser. Prosessen er interessant også for en fenomenologisk betraktning fordi den viser hvordan studentene kan praktisere den reduktive bevegelsen, og hvilket utbytte de får av den i sin *self-awareness*-prosess.

Jeg har forsøkt å vise hvordan den fenomenologiske kroppsfilosofien med hermeneutikken kan bidra til å tydeliggjøre didaktikkens fire suksessive fokus: årvåken tilstedeværelse, bevegelsesbevisstgjøring, forandringsprosesser og integrering/refleksjon.

Avhandlingen gjør en kobling mellom didaktikk og fenomenologi. Prosjektets sykliske struktur for undervisning og læring med fire sentrale didaktiske fokus kan bidra til en praksiskunnskap som understøtter fenomenologien. Fenomenologien på sin side kan tilby en allmenn filosofisk begrunnelse for KA-didaktikken i tillegg til den praktiske begrunnelsen som aksjonsforskningen har tydeliggjort. Denne overensstemmelsen mellom KA som transformativ danse- og bevegelsesdidaktikk og fenomenologien som kroppsfilosofi åpner mange utviklingsmuligheter, ikke bare for ballettstudier og andre kroppslige praksiser, men også for praksisteori, fenomenologien og kunnskapsfilosofi generelt.

15.4. Studentens utbytte av prosjektets undervisning i lys av fenomenologisk tenkning

Generelt kan arbeidet med KA fremme studentenes tilgang til den eksistensielle kroppen og det eksistensielle meningskretsløpet.

Gjennom årvåken tilstedeværelse opplever mange av studentene at de er-i-kroppen. Gjennom dette får de tilgang til hvordan kroppen føles. De blir bevisst den eksistensielle kroppen og kan oppleve en eksistensutvidelse. Sentralt i prosjektet er hvilken form for erkjennelse denne eksistensutvidelsen bringer med seg. Studentene beskriver således hvordan de oppdager at f. eks. benet eller armen er deres, kroppen er deres. Kroppen begynner å angå dem på en ny måte. Med tiden utvikler de sitt eierskap til egen kropp. Studentene begynner å lytte til kroppen og motiveres til omsorg for seg selv og andre.

Årvåken tilstedeværelse gjør bevegelsesbevisstgjørende prosesser mulige. Den eksistensielle kroppen gir studentene ny informasjon som de kan legge til grunn for valgstrategier og endringer. Med en nyvunnen selvstendighet kan de fra et førsteperson-perspektiv tydeligere sanse og kjenne i kroppen, både når de gjør «feil» og når teknikken føles «riktig». Studentene viser til flere individuelle konkrete selvkorrigerende situasjoner med stort læringsutbytte. Disse bidrar til mer hensiktsmessige muskelspennings- og bevegelsesmønstre og øker studentenes tekniske bevegelseskunnen, også innenfor den klassiske teknikken.

Under forandringsprosessene studentene går igjennom, utvikles en følsomhet som viser seg i deres bevegelsesuttrykk. Mange av studentene oppdager hvordan deres emosjoner

er knyttet til deres fysiske kroppstilstand, og de beskriver hvordan dette undersøkende arbeidet er verdifullt for utviklingen av deres dansekunstneriske uttrykk. De opplever at affektiviteten gjør dansen mer menneskelig.

Et sentralt tema for studentene i utforskningen av den eksistensielle kroppen er hvordan de skal håndtere smerte. For mange har kroppen tidligere vært fremmedgjort med fortrengning av fysisk og psykisk smerte. I undervisningen av KA undersøker studentene smerten og får rom til å kjenne på og regulere smerten. Som studentene selv beskriver det, går ikke smerten bort, men de håndterer bedre å leve med den. Studentene begynner å være mer til stede i kroppen og sine ulike emosjonelle tilstander.

Forandringsprosessene fører til at de «kan noe nytt», og gjennom integrering gjøres ny bevegelseskunnen operativ, hvilket betyr en justering av det kroppslige skjemaet. På slutten av studieåret evner studentene å reflektere over komplekse sammenhenger, der de konstruerer ny kunnskap på grunnlag av affektive, kognitive og motoriske erfaringer.

Sammenfattende kan man konkludere at overgangen fra *å ha* en kropp, den instrumentelle kroppen, til *å være* en kropp, den eksistensielle kroppen, er en endringsprosess som gir studentene ny og verdifull innsikt. Den nye kunnskapen springer ut fra et førsteperson-perspektiv, den eksistensielle kroppen. Å danse med forankring i den eksistensielle kroppen beskriver noen studenter som at opplevelse og uttrykk blir ett, og dette gjør dansen meningsfull for dem. I disse tilfellene er KA en katalysator for eksistensens meningskretsløp for studentene.

En Zen-anekdote kan beskrive studentens undersøkende prosess: Når du begynner med zen, vil fjell være fjell og vann være vann. Etter en stund med zen vil fjell ikke være fjell og vann ikke vann. Så ved opplysning vil fjell igjen være fjell og vann vil være vann igjen, men opplevelsen har endret seg. Du har vunnet en ny innsikt.

Tilsvarende starter dansestudentene med å oppleve at deres kropp er kropp og dansen er dans, mens dette blir mindre og mindre opplagt når de går inn i prosessen. Det er ikke lenger gitt hvordan de skal definere sin kropp og sin dans. Men takket være læringsprosessens videre forløp vil studentene igjen oppdage at deres kropp er kropp og dansen er deres dans. Zen-anekdoten oppsummerer læringsmodellens sykliske prosess, som krever en kontinuerlig undersøkende fordypning og balansering av kroppen. Samtidig illustrerer anekdoten også den fenomenologiske epoché som midlertidig skal

sette våre tatt-for-gittheter i parentes og åpne oss for verden som fenomen, for deretter til slutt å lede oss tilbake til vår naturlige fordomsfulle innstilling, men med ny innsikt.

16. KA som transformativ danse- og bevegelsesdidaktikk

Hensikten med prosjektet har vært å utvikle en forskningsbasert danse- og bevegelsesdidaktikk til bruk innen danseprofesjonen og KA-pedagogutdannelsen, der den levende kroppen blir ivaretatt. Dansestudentenes erfaringer og mine/pedagogens observasjoner dannet grunnlaget for videreutvikling av KA-didaktikken.

Jeg har generert ny didaktisk kunnskap i tråd med prinsipper for pedagogisk aksjonsforskning. Videre har jeg kartlagt KA-historikk og fagteori, relevant forskning, samt planlagt, gjennomført og kritisk reflektert over et didaktisk KA-opplegg med klassiske dansere. Avhandlingen har blitt til en dialog mellom teori og praksis. Jeg har også redegjort for en rekke konkrete eksempler i lys av fenomenologisk kroppsfilosofi og hermeneutisk erkjennelsesteori. På det grunnlag har jeg utviklet praktisk og teoretisk profesjonskunnskap for dansefeltet generelt og for KA-pedagogutdannelsen spesielt.

Den didaktiske forskningen har resultert i en KA-basert didaktikk med en syklisk struktur for undervisning og læring. Jeg har drøftet KA-didaktikken kritisk, samt avslutningsvis begrunnet den kunnskapsfilosofisk.

I dette kapittelet vil jeg konkludere med et eksempel på praktisk anvendelse av den KA-didaktikken jeg har utviklet. Eksempelet tydeliggjør sammenhengen mellom undervisning og læringsutbytte. Det viser samtidig at didaktikken lar seg overføre fra klassisk ballett til en annen dansekontekst. Jeg avslutter kapittelet med noen kritiske refleksjoner over forskningsprosjektet som helhet.

16.1. Et eksempel på KA-didaktikken i praksis

I tråd med prinsippet i pedagogisk aksjonsforskning om å vise til gode eksempler som kan komme praksisfeltet til gode, vil jeg her med en profesjonell modernedanser anskueliggjøre hvordan KA-didaktikken kan stimulere hele den sykliske læringsprosessen i løpet av en enkelt leksjon.

Mitt aksjonsforskningsprosjekt er koblet til en hermeneutisk utviklingsprosess, der jeg tidligere har sett på didaktikkens enkeltdeler, med bolker, læringsfaser,

arbeidssekvenser, øvelser m.m. Hensikten med dette eksemplet er å gi et meta-perspektiv på helheten.

Leksjonen ble filmet med henblikk på prosjektet mot slutten av undervisningsperioden på KHiO. Filmen ligger som vedlegg til avhandlingen (se vedlegg 11. for informasjon). Den er transkribert i sin helhet, men i det følgende har jeg valgt ut og tolket enkelte partier. De skal kunne leses uavhengig av videoen, men videomaterialet vil tilføre eksempelet en viktig dimensjon av kinetisk empati.

Didaktikken har da fire hovedfokus, henholdsvis årvåken tilstedeværelse, bevegelsesbevisstgjøring, forandringsprosesser og integrering/refleksjon. Disse didaktiske fokus skal stimulere en læringsprosess med samme sykliske struktur som den hermeneutiske sirkelen. Målet med læringsprosessen er økt kontakt med egen kropp. Dette skjer med øvelser som vekselvis fokuserer på helheten og deler av kroppen, og deretter på «nye helheter». Sansearbeidet skal lede til erkjennelse og ny bevegelseskunnen. Den praktisk-didaktiske læringsmodellen jeg selv har utarbeidet, støtter seg således på den hermeneutiske sirkelen.

Det praktiske arbeidet anskueliggjør en holistisk pragmatisk epistemologi og flere av fenomenologiens grunnleggende prinsipper. Jeg vil her presentere eksemplet:

Læringsfase 1. Didaktisk fokus: Årvåken tilstedeværelse. Forståelse av helhet og enkeltdeler

Leksjonen/videoen starter med de tre grunnleggende arbeidsprinsippene for å påbegynne en bevisstgjørende prosess i danseren. Disse er: 1 årvåkent nærvær i kroppen, 2. observasjon og opplevelse av pusten, og 3. opplevelse av kroppens vekt mot underlaget. Dette bereder veien for kontakt med kroppen. Pedagogen guider danseren til å sanse og merke kroppen fra et *førsteperson-perspektiv*. Samtidig stiller pedagogen spørsmål som støtter danseren i hennes prosess med å verbalisere hva hun sanser i kroppen. Undersøkelsen pågår både kroppslig og verbalt. Undervisningsperspektivet inkluderer både kroppen som subjekt og kroppen som objekt.

Danseren kommer til arbeidet med en forutforståelse av kroppen når hun starter prosessen. Hennes forutforståelse blir avgjørende for prosessens retning. Vi fokuserer på opplevelsen av kroppen som en helhet. Noe forutforståelse vil komme frem allerede her, samtidig som ny informasjon vil vise seg gjennom å oppleve kroppen her-og-nå. Opplevelsen av helhet etablerer en bakgrunn, og når vi går inn på hver enkelt kroppsdel,

trer de frem i forgrunnen. Prosessen pågår som en veksling mellom del og helhet. Gjentatte ganger henter vi kroppsdeler frem fra bakgrunn til forgrunn, for å undersøke disse spesifikke områdene. Hver vekslende runde gir noe nytt til helhetsforståelsen, samtidig som danseren etablerer ny kontakt med kroppsdelene, og et fordypet nærvær. Å rette oppmerksomheten vekselvis mot helhet og del stimulerer til årvåken tilstedeværelse. Dette pågår i sykler gjennom hele leksjonen. Fra et fenomenologisk perspektiv støtter årvåken tilstedeværelse hennes *pre-refleksive sanseopplevelse* av kroppen.

Etter å ha utforsket opplevelsen av å gi etter for kroppens vekt ned i underlaget, sier danseren at hun er «skakk»: «Høyresiden føles mørk og tung, og venstre holder mer i seg selv og er mer i kontroll». Etter arbeid med fokus på pusten deler hun: «Gjennom arbeid med pusten turte venstre side å slippe, og en varme strømmet gjennom kroppen. I sted stoppet den i venstre hofte». Jeg introduserer henne for en ikke-bedømmende tilnærming til hva hun opplever i kroppen, en praktisering av *epoché* der du forsøker å være mest mulig åpen for hvordan kroppen «taler» til deg. Målet er å sette den *naturlige innstilling* i bero for å oppleve kroppen her-og-nå, for å gjennomskue for-dommer som kan hindre kontakt med kroppen. Under arbeidet med sansning av organene veileder jeg med kommentarene: «La kroppsdelene/organene finne seg selv, finne sin plass i kroppen, finne sin eksistens, lære seg selv å kjenne, merke seg selv.» Hun forteller fra sin opplevelse av organene: «Det ga veldig resonans at du sa at de kunne kjenne seg selv. Når jeg kunne la dem merke seg selv, så bare glapp de.». Flere oppdagelser følger om de ulike kroppsdelene. Til slutt får hun i oppgave å føle kroppen som helhet igjen. Hun får spørsmålet: «Kan du si noe om kroppen?». Hun rapporterer: «Veldig tung». Jeg spør: «Hva betyr det for deg nå?» «Det er veldig godt. Det betyr at jeg landet litt mer. Tilstedeværelsen har sunket inn. Før var jeg mer i tankene. Nå er jeg mer i kroppen.» Leksjonen hjelper henne til å bevege seg fra å *tenke noe om* kroppen til *å være i* og oppleve kroppen. En endring som nærmer seg det Merleau-Ponty beskriver som forskjellen mellom *å ha* en kropp og *å være* en kropp. Under første fase begynner hun å sanse og føle kroppen, samværet med meg og hva som skjer i rommet. Gjennom sansearbeidet interagerer hun med verden. Hun sier at når kroppen merker seg selv, begynner hun å føle kroppen. Hun opplever det *å være* en kropp som å bli *belivet.*

Didaktikkens hovedanliggende er å utvide tilgangen til *den levde kropp*. I oppsummering av læringsfase 1 der vi arbeider med kropps-sansning og har didaktisk fokus på årvåken tilstedeværelse, oppdager danseren stor forskjell mellom venstre og høyre side av kroppen. Hennes venstre hofteledd og bekkenparti er spent. Etter å ha sanset kroppen mens den ligger stille, velger danseren venstre bekkenparti som tema for det påfølgende bevegelsesarbeid med bevisstgjøring.

Læringsfase 2. Didaktisk fokus: Bevegelsesbevisstgjøring. Utprøving og opplevelse av en kroppsdel i bevegelse

Her i fase 2 arbeider vi med å sanse kroppen mens den beveger seg langsomt. Vi utforsker kun én kroppsdel, som er venstre bekkenparti.

Vi diskuterer hvilken kroppsdel danseren vil arbeide med, basert på den informasjonen hun har fått fra kroppsmeditasjonen i fase 1. Venstre hofte blir valgt som fokus. Hun får i oppgave å bevege venstre hofte i alle retninger så langsomt som mulig og med så lite anstrengelse som mulig. Dette for å få tid til å sanse og få kontakt med bevegelsen og følge med i det som pågår.

Etter en stund påpeker jeg at låret tar over og leder bevegelsen, og at hoften er litt passiv. Hun får litt tid til å sanse bevegelsene i hoften og låret. Etter dette spør jeg: «Er du mest interessert i hoften eller låret?» «Begge deler», svarer hun. Da gir jeg henne en oppgave som fremmer differensiering mellom hofteskål og lårben: «Roter låret så langsomt som mulig og la bekkenet ligge helt stille». Dette opplever hun som vondt, hakkete, slitsomt og frustrerende. «Hva er det som er slitsomt?» spør jeg. «Det å bevege seg langsomt, å være til stede. Å gjøre det uanstrengt, fordi det kjennes som det er tyngre enn det er», svarer hun. Vi arbeider i stillhet.

Et stykke ut i fase 2 har danseren arbeidet med *å tematisere* noe av sin *pre-refleksive selvopplevelsene*. Hun begynner å reflektere over den informasjon hun henter frem i forgrunn, hun blir bevisst noe om hofteleddet. Samtidig er hun i kontakt med *utematiserte kroppsopplevelser* som ligger som en bakgrunn for det hun tematiserer (*Nunc stans, den absolutte strøm)*. På den måte stimulerer undervisningen til oppmerksomhet om *sirkulariteten* (kroppen som subjekt og objekt) og det Ravn (2009, s. 249) kaller *sansesyntesen.*

Videre spør jeg: «Berører frustrasjonen din det du snakket om tidligere? Hvordan kjennes det i muskulaturen nå?» Hun svarer: «Murring». «Her virker det som om murring, anspenthet og frustrasjon henger sammen. Hva ønsker din kropp nå?» spør jeg. Hun svarer: «Bevege seg raskt». Vi ler begge høyt for vi vet det ikke hører hjemme i arbeidet, samtidig sier jeg: «Gjør det raskt». «Det er godt, murringen forsvinner» sier hun. Jeg spør «Er det en måte å gå forbi murringen, noe du må gjøre på jobb? Jeg tror noen av spenningene i bekkenpartiet er der for å beskytte noe annet, dermed er differensieringen mellom hofte og lår gått tapt. Under stress har hofteleddet blitt en «ting», du har mistet litt artikulasjon. Inviter låret tilbake til selvstendighet.»

Her har vaner og bevegelsesmønstre fra teknikktrening «tingliggjort hofteleddet». Dette har vært hennes måte å mestre en ytre påført idealbevegelse (kroppen som objekt) i en krevende forestillingssituasjon. Vi arbeider videre med utforskning av bevegelse i hofteleddet. Hun forklarer sin opplevelse til slutt: «Nå er det mer bevegelse her enn da vi startet. Det var interessant. Jeg ville fullføre bevegelsen, ville gå igjennom.» Et ord som kommer til henne for å beskrive helheten var: «Blodgjennomstrømning.» Hun innser at låret har mistet sin stemme, «blitt stumt», og gjennom den kontakt hun gjenoppretter med låret, *den levde kropp*, finner det innenfra (kroppen som subjekt) tilbake til egen bevegelsesartikulasjon. Låret finner tilbake sin *kroppslige intensjonalitet,* som både inkluderer utenfra- og innenfra-perspektivet.

Oppsummering av læringsfase 2. I prosessen med å utforske lår og bekken opplever danseren hakkete bevegelser, frustrasjon, spenninger, og bevegelsen i hofteleddet er innskrenket. Hun blir bevisst at hun ikke kan fullføre rotasjon innover med låret pga. spenninger i bekkenet. Hun ønsker å fullføre bevegelsen, «gå igjennom», der hun tidligere har vært hindret.

Læringsfase 3. Didaktisk fokus: Forandringsprosesser. Revidering av forutforståelsen av kroppen

Under forandringsprosesser arbeides det med å finne løsninger på «bevegelsesproblemer», å utforske og prøve ut nye bevegelsstrategier, samt frigjøre muskelspenninger. Vi går i gang med KA-ballarbeidet. (Dette kan erstattes med andre typer øvelser fra andre teknikker og disipliner.)

Danseren starter med å bevege venstre hofte på ballen. Hun gir vekt ned i ballen, samtidig beveger hun seg gjennom forlengelse. Når hun forlenger muskulaturen gjennom bevegelse på ballen, gir ballen et trykk tilbake i muskelen. Jeg påpeker etter en stund at hun engasjerer ryggen med i bevegelsen, jeg korrigerer henne til tydeligere å adskille låret, slik at ryggen kan hvile.

Videre tar jeg min hånd på siden av låret og spør om det sitter «et hold» inni siden av låret ved Trocanter major. Piriformes-muskelen er spent og drar i låret, som igjen drar i bekkenhalvdelen, og det oppstår en vridning i korsryggen. Jeg sanser hennes bevegelser i det jeg opplever i min kropp. Danseren utforsker etter denne oppdagelsen hvordan hun selv kan finne en vei i sine bevegelser, der hun kan «vikle ut» muskelspenningene. Hun åpner opp artikulasjon mellom kroppsdelene for å komme tilbake til større bevegelighet, tilbake til sitt egentlige bevegelsespotensial.

Jeg spør henne: «Hvordan føles det her nå? Begynner du å kjenne noen sammenhenger?» «Jeg kjenner at det er låst og det er vanskelig å differensiere. Jeg ble ekstremt bevisst det, fordi du også opplever det, du sanser det og da kan jeg anerkjenne det i min kropp. Kjenne det bedre», svarer hun. Jeg sier: «Så det at jeg sanser det, gir tilbake en tydelighet for deg i din kropp». «Ja, en dypere sannhet. Nå kan jeg kjempe meg igjennom det. Får lyst til å gå inn og arbeide med det», forteller hun.

Den *empatiske relasjonelle* dimensjonen av KA-didaktikken eksemplifiseres her. Eksemplet synliggjør viktigheten av et *subjekt-subjekt-forhold – intersubjektivitet.* Læring finner sted og springer ut fra en felles forståelse (elev-lærer) basert på kroppslig sansende kommunikasjon.

Hvordan føles låret etter ballarbeidet? Hun viser med en bevegelse med armen som illustrerer at hun har opplevd låret som en fastlåst klo som var vridd inn i begynnelsen, og nå er det en spiral som åpner seg utover. Jeg kommenterer: «Når du hadde sammendragningen i låret var det som å jobbe med bremsene på i dévelopé (utover-vridning). Nå kan du vri låret ut i den organiske retningen låret skal bevege seg.»

De tre første fasene bereder veien for endring av bevegelsesmønstre, *det kroppslige skjemaet*. Hun griper en ny kroppslig mening, ny bevegelseskunnen. Hun *kan* noe nytt, men må «forklare» endringen med illustrerende bevegelser med armen. Den er ennå verbalt uartikulert.

I oppsummering av fase 3 kan vi se at danseren går gjennom en forandringsprosess i arbeid med muskelfrigjøring. Danseren frigjør spenninger i hofteleddet og får økt bevegelighet. Hun arbeider med å «vikle ut» sammendragningene i lår og hofte, som skjer pga. en stagnasjon når hun danser sin dansestil (moderne/folkedans). Gjennom selv å finne en vei ut av spenningen setter danseren sammen delene på en ny måte, hun er i ferd med å revidere sin forutforståelse. Hun er på vei til en ny helhetsforståelse av kroppen og hvordan hun beveger seg.

Fase 4. Didaktisk fokus: Integrering og refleksjon. Sette sammen opplevelsene i et nytt fortolkningsutkast

Integreringsarbeid:

Målet er her å integrere arbeidet som har pågått, og deretter lede det inn i et uttrykk, eventuelt integrere det inn i et dansekunstnerisk uttrykk.

Danseren får oppgaven «La kroppen strekke seg selv», en integrering der vi går tilbake til å bevege helheten etter et møysommelig arbeide med én kroppsdel. Dette er en øvelse der hele kroppen får danse det som finnes av impulser i kroppen der og da. Danseren beveger seg nede på gulvet gjennom hele denne fase, gjennom strekninger av hele kroppen. (Presenterer ikke referat fra denne fasen).

Deretter starter danseren stående. Oppgaven som blir gitt, er «Kjenn inn prosessen du har hatt og begynn å danse derfra. Tenk at det er en solo og du står på scenen. Vi bringer dette inn for å lade situasjonen. Det er åpnet for å si ord underveis. Kan hende jeg spør deg om noe. Vi kan si at dette er en solo som springer ut av forarbeidet vi har gjort i dag.»

Hun danser en stund. Leter, finner ulike bevegelsestemaer. Bekkenet er nærværende. Hun danser og det oppstår folkedansmateriale i hennes bevegelser. Jeg kommenterer: «Er det noe du har på hjertet? Noe du vil si? Fortell det enda mer fra bekken og lår for å komme mer ut og inn i dansen derfra. Er det noe som kan hjelpe deg går du inn i det? Gå helt din vei, men fortell det tydelig til meg med kroppen.»

Jeg spør: «Hva finner du?» Danseren svarer: «Jeg finner kraft, jeg må være sterk, jeg må være jorda, jeg må være stødig. Så er det ikke alltid kroppen egentlig er det.»
Jeg gir tilbakemelding: «Får et bilde, av en annerledes kraft, som ikke er den tøffe «utenpåkraften». Du leter etter en annen kraft som ligger under den «utenpåkraften».

Gå ned og «hent jorden», ta den opp, lek med kraften i bekkenet og strekk deg ut. Når det er tomt, går du ned i jorden og finner det på nytt igjen, mykt. Ikke glem at det skal inn i senter. Bra. Gjennom hofteleddene innvendig gjennom massen i kroppen. Så kraften ikke reiser utenpå kroppen, men reiser inni kroppen … Treffer det jeg sier? Hva blir det til for deg? La den nye kraften komme innenfra, og så går du til det kraftuttrykket du hadde før.» (Hun danser denne nye syntesen.)

Her guider jeg studenten gjennom et symbolspråk inn i sirkulariteten for å stimulere til en *awareness* i samtidigheten mellom kroppen som subjekt og objekt. Både utenfra- og innefra-perspektivet inkluderes. Ifølge Merleau-Ponty opplever vi en integrasjon av det subjektive og det objektive når vi er i bevegelse, den fysiske og den reflekterende aktiviteten flyter sammen og vi opplever en følelse av helhet. På leksjonen trår danseren inn i en slik helhetsfølelse. Snarere enn å planlegge hvilke bevegelser hun vil gjøre eller hvordan hun skal gjøre dem, lar hun bevegelse oppstå i øyeblikket.

Danseren improviserer sin dans og lar en strøm av bevegelser flyte fritt ut fra sin persepsjon av kroppen og sine følelser i den. Eksemplet viser Sheets-Johnstone´s (2011) konsept *thinking-in-movement*. Kroppens bevegelser tar over og danseren tenker-i-bevegelse.

KA-didaktikken vekker en samtidighet mellom intensjon og handling som integreres inn i en bevegelsesværen, *a moment of awareness*. Det er dette flere fenomenologiske danserforskere har påpekt med konseptene *I exist my dance* (Fraleigh), *An integrated motional style of being* (Rouhiainen) og *A pre-reflective performative body* (Legrand & Ravn).

Danserens hofter kan lettere tenke-i-bevegelse siden hun har etableret kontakt med og vekker opp sin opplevelse av dette området av kroppen. Videre øker hennes bevegelsesmuligheter, som igjen øker hennes tause kunnskap, hennes bevegelseskunnen når hun praktiserer tenke-i-bevegelse. Didaktikken fremmer både kapasiteten til å tenke-i-bevegelse og informasjon om det danseren opplever mens hun tenker-i-bevegelse. Tenke-i-bevegelse viser seg her som et bevegelsesfenomen. En form for værentilstand som utgår fra kroppen-som-subjekt.

Introperspektivet som kultiveres i KA, kan utvikle en bevegelseskunnen som er essensiell for dansernes *embodied awareness.*

Under refleksjonsarbeidet på slutten av leksjonen ser danseren tilbake på prosessen og sammenfatter hva hun opplevde og hva som ga mening.

Refleksjonsarbeid:

«Arbeidet med hoften ga meg jo veldig mye informasjon jeg kunne bruke i dansen. Dansen kom veldig mye fra informasjonen i hoftene. Når du sa jeg skulle ta det inn i en konkret form som folkedansen, slo det meg så vanvittig at når jeg danser halling med gutta, så er hoften så ekstremt i ro. Den norske folkedansen er basert på at hoftene alltid skal være under overkroppen. Som jente i et mannsdominert dansemiljø så har jeg jobbet med å hente inn min feminine kraft i det maskuline dansesamfunnet, men jeg kan ikke gjøre det i hoften fordi dansens struktur og form krever at hoften er i ro, ellers blir det ikke folkedans. Kanskje det er derfor jeg har en låsning der? For jeg har jobbet veldig mye i folkedanslandskapet.»

Min respons er: «Du har adoptert en form som gutta har, utenfra. Vi jobbet med hoftene innenfra. Vi har jobbet med dine hofter på dine premisser. Da kom noe annet. Du behøver ikke utelukke den andre formen, men du kan utforske og fylle den innenfra med dette nye.»

Jeg avrunder med å spørre: «Hva ga mening for deg i dag?» Danseren svarer: «Det å gå inn i kroppen for å gå ut. Linken i kroppen fra det første arbeidet og ut i den siste dansen var viktig. Det kjennes om jeg har vekket kroppen, landet i kroppen. Så fort du er i kroppen, kan du gjøre hva som helst. Da vil all informasjon være ekte. Du har åpnet kanalene. Jeg følte at om jeg hadde danset sånn som jeg var når jeg kom inn i rommet i dag, da hadde jeg fortsatt hatt en sperre i hoften, og det hadde preget bevegelsene mine på en ganske tydelig måte. Etter dette arbeidet fikk jeg en helhetsfølelse.»

Eksemplet viser her hvordan tilgang til *egenkroppen* kan gi nye mulighetsrom, nye uttrykksmuligheter. Merleau-Ponty (1962, s. 112-115) mener at egenkroppen ikke er i rommet som en gjenstand, men hører til en «situert væren». Kroppen som subjekt (*Leib*) er deltagende i situasjonen og åpner et levd innenfra-perspektiv. Danseren går inn i kroppen for å ha med seg innenfra-perspektivet når hun uttrykker seg. Gjennom å sanse kroppen kan hun knytte nye forbindelser til verden. Som hun selv sier, åpner hun

kanalene, og med tilgang til kroppen føler hun at dansen blir mer helhetlig og ekte. I tråd med Merleau-Pontys fenomenologi kan vi si at hun åpner seg for *eksistensens meningskretsløp*. Hun finner en forbindelse mellom opplevelsen av kroppen i bevegelse og sitt danseuttrykk. Mening oppstår som respons på det hun opplever.

I slutten av leksjonen blir ny bevegelseskunnen operativ i integreringsfasen. Danseren deler i sin refleksjon at arbeidet er meningsfylt fordi hun etablerer en indre forankring i bekken og lår som kommer til uttrykk gjennom bevegelsene. Frigjøring av spenninger åpner tilgang til hofteleddet, som gjør det mulig å komme til et nytt bevegelsesuttrykk med impulser innenfra hofteleddene. Danseren reflekterer:

> Jeg må finne kraft, jeg må være sterk,
> jeg må være jordet,
> jeg må være stødig.
> Så er det ikke alltid kroppen er det.

Her ser vi en splitt mellom den indre kraften og de ytre kravene til kraft og styrke som blir stilt til hennes og andres profesjonelles danseliv og teknikk. Denne splittelsen heles og polene integreres i og av prosessen. Danseren har ervervet ny bevegelseskunnen gjennom denne integreringen og opplever at «det å gå inn i kroppen for å gå ut» er viktig. Hun erfarer en helhetsfølelse basert på å kjenne forbindelsen med kroppen og linken som etableres fra det første arbeidet og til uttrykket i den siste dansen.

Etter endt læringsprosess besitter hun en ny helhetsforståelse basert på erfaringer og forståelse fra hele det sykliske arbeidet.

Eksemplet tillater meg å konkludere med at min KA-didaktikk virker fremmende for transformative danse- og bevegelsesprosesser. Disse prosessene innebærer at førsteperson-perspektivet inkluderes og kroppen anerkjennes som kunnskapsressurs, både i arbeid med teknikkferdigheter og uttrykk. Eksemplet viser hvordan didaktikkens sykliske struktur har en eksistensiell dimensjon, både kroppslig og emosjonell. Den kroppslige dialogen mellom pedagog og student er sentral og avhenger av en empatisk relasjonell didaktikk.

Den transformative prosessen i KA-didaktikken, eksemplifisert i denne leksjonen, gir dansestudentene mulighet til å bli årvåkent til stede i sin kropp, gjennomgå bevegelsesbevisstgjørende prosesser, frigjøre muskelspenninger i ulike kroppsdeler,

utforske og endre bevegelsesstrategier og –mønstre, etablere kontakt med kroppen og utvikle ny bevegelseskunnen og nye uttrykk. Denne prosessen stimulerer sirkulariteten mellom kroppen som objekt (ytre perspektiv) og kroppen som subjekt (indre perspektiv). Balanse mellom disse perspektivene levendegjør kroppen i dansen.

16.2. KA – en transformativ danse- og bevegelsesdidaktikk?

Avhandlingen har gjort rede for en didaktikk som fremmer endring gjennom etablering av årvåken tilstedeværelse (*embodied self-awareness*). Dette frembringer en kontakt med kroppen som åpner for dansestudentenes egne subjektive bevegelsesimpulser, -kunnen og -uttrykk. En transformativ og relasjonell empatisk didaktikk med bruk av arbeidsmetoder i KA har vist seg å generere en annerledes kroppsforståelse enn det som er vanlig innenfor det skolastiske paradigme. Tradisjonelt har det vært en friksjon mellom teknikkene innenfor det skolastiske paradigme (eks. klassisk ballett) og det nye læringsparadigmet (eks. KA). Der det skolastiske paradigme handler om å generer og finslipe bevegelsesprodukter, baserer det nye læringsparadigmet seg på prosessorientert bevegelsesarbeid.

Mitt ønske med avhandlingen er å bidra til en tilnærming mellom disse to paradigmene, eller snarere å se hvilke komplementære faktorer en didaktikk innen det nye læringsparadigmet kan tilføre en praksis innenfor det skolastiske paradigme.

Aksjonsforskningsprosjektet mitt viser hvordan læring og erkjennelse kan foregå i helhetlige endringsprosesser, basert på førsteperson-perspektivet. Mitt prosjekt eksemplifiserer hvordan KA-didaktikken ikke bare stimulerer en eksistensiell og affektiv dimensjon. Funn og eksempler viser også hvordan didaktikken kan bidra høyst konkret til fysiske og tekniske endringsprosesser. Samtidig stadfester det hvor viktig tilgangen til den eksistensielle kroppen er for å utføre de konkrete dansetekniske endringene.

Etter min mening er kontakt med kroppen en forutsetning for dansestudentenes evne til å selvkorrigere og for å motta korreksjoner fra en pedagog. Jo mer artikulert sanselig kontakt med de ulike kroppsdelene, desto bedre koordinasjon og økt evne til eksakte justeringer av kroppen i bevegelse. En årvåken tilstedeværelse i kroppen er en forutsetning for å bevisstgjøre og endre bevegelsesmønstre og dermed øke kapasiteten til å utvikle teknisk presisjon og ferdigheter på høyt nivå. Denne endringsprosessen kan

skape ny bevegelseskunnen innenfor den danseteknikk dansestudentene praktiserer. Slik sett åpner KA-didaktikkens fokus på bevisstgjøring og frigjøring av muskelspenninger et potensial for endring og nye uttrykksmuligheter, kort sagt en utvidet bevegelseskunnen.

Jeg vil konkludere med at en transformativ didaktikk forutsetter et omfattende arbeid med årvåken tilstedeværelse, som arbeidsmetodene i KA kan bidra til. Som sagt åpner årvåken tilstedeværelse en eksistensiell dimensjon for dansestudentene, men den er også essensiell for utvikling av teknisk presisjon. Danseren utvikler sin bevegelseskunnen gjennom årvåken tilstedeværelse. Prosjektets KA-baserte didaktikk viser hvordan denne prosessuelle læring skjer, hva enten du er danser klassisk eller moderne.

Mitt håp er at den praktiske prosess som beskrives i avhandlingen kan gi andre pedagoger inspirasjon til videreutvikling av dansedidaktikken, med vekt på levendegjøring av kroppen. Det dreier seg om en didaktisk kunnskap som kan tas i bruk i dans, i andre kroppslige praksiser og på andre læringsarenaer.

16.3. Studentenes utbytte av KA-undervisningen på KHiO

Om jeg sammenfatter studentenes opplevelse av KA-didaktikkens betydning for dem, vil utvikling av autonomi, evne til selvregulering av bevegelsesorganisering og etablering av årvåken tilstedeværelse stå frem som det viktigste. En KA-basert didaktikk viser hvordan bevegelsesutforskende arbeid kan støtte økt muskulær kontroll, og hvordan balansering av kroppen kan være et problemløsende arbeid, samt øke intersubjektiv kroppslig forståelse.

Mine funn viser at forandringsprosessene i studentene fører til omorganisering og fornyelse av det kroppslige skjemaet. De erverver ny kunnen. Deres refleksjonsprosesser igangsettes av en ny og tettere kontakt med egen kropp, den eksistensielle kroppen. På grunnlag av de nye erfaringene med kroppen og de forandringsprosessene de gjennomgår, får studentene personlige innsikter i sine dansekunstneriske uttrykk, dansetekniske løsninger og omsorg for kropp og psyke. Studentene skaper ny kunnskap og reviderer gammel kunnskap om sin kropp i bevegelse. I prosjektet uttaler studentene relativt entydig (kapittel 13.1.1) at denne form for læring frembringer bevisstgjøring, avspenning, koordinasjon, muskelfrigjøring og kontakt med kroppen, pust og emosjoner,

og at dette er et meningsfylt supplement til deres klassiske ballettutdannelse. Selvstendighet, tillit og trygghet ser de som viktige aspekter for deres læring.

Samtlige studenter uttaler at avspenningsaspektet i undervisningen av KA er essensielt for dem. De beskriver hvordan de konkret bruker øvelsene i sin treningshverdag, samt hvordan de kan integrere og dra nytte av dette i sin fremtidige karriere. En ukentlig leksjon i KA kan legge til rette for restitusjon uten krav til prestasjon, der kontemplering og integrering får stor plass. Viktigheten av dette er ofte undervurdert i en prestasjonskultur, der studentene utsettes for mye informasjon, og læringsklimaet stiller høye krav til progresjon. Prosjektet viser hvordan avspenning og restitusjon kan være viktig for læring og utvikling av den klassiske danseren, og dansere generelt.

Men selv om studentene forteller at arbeidet er nyttig for dem, og er noe de vil fortsette med inn i sin fremtidige dansekarriere, viser ikke prosjektet om og hvordan de vil følge opp KA-praksisen, og hvorvidt den har noen signifikans for deres fremtidige virke. Heller ikke synliggjør prosjektet om studentenes forandringsprosesser blir varige og hvilken betydning studentenes innsikter får på sikt. Generelt har alle studenter sin unike måte å ta til seg kunnskap på, og KA-didaktikken passer ikke alle, være seg dansere eller mennesker generelt. KA-didaktikken krever i utgangspunktet en viss åpenhet som ikke alle interesserer seg for, samt en modenhet og en indre drivkraft. Studentene må selv kunne se at de behøver endring. Ikke alle har behov for forandringer, og ser det sensitive og detaljerte arbeidet som unødig og ineffektivt.

Noen studenter hadde motstand mot KA-undervisningen, og andre (4-5 av 15) fikk lite ut av den. Flere av disse var mannlige studenter som ønsket mer handlingsorientert undervisning og muskeloppbyggende aktiviteter. Naturlig nok, fordi mannlige klassiske dansere trenger sterke spenstige kropper i de rollene de tradisjonelt skal danse. KA-didaktikken har ikke tilstrekkelig med metoder for å imøtekomme disse behovene til de mannlige studentene, og prosjektet kan til en viss grad kritiseres for å være kjønnet. Men også kvinner kan ha dette behovet. Arbeidet er orientert mot sanselig utforsking og sensitiv inn-toning på kroppen. Det kan se ut som KA primært er tilrettelagt for kvinnelige dansere, og også at min KA-didaktikk først og fremst imøtekommer deres behov. Men det var både kvinnelige og mannlige studenter som ikke hadde tydelige «bevegelsesproblemer» eller «dårlige vaner» som de trengte KA for å kunne avdekke

eller endre. Disse studentene hadde helt enkelt ikke behov for de frigjørende prosessene som KA igangsetter. De ønsket å stabilisere og styrke de allerede hensiktsmessige og teknisk korrekte bevegelsesmønstrene de hadde ervervet over lengre tid gjennom klassisk ballettrening. Det at KA-didaktikken ikke tilbyr studentene «ferdige strukturer», og forutsetter at de finner dem selv, er for noen studenter en mangel ved didaktikken.

Didaktikken er rettet inn mot den eksistensielle dimensjonen hos hver enkelt student, der «den individuelle kroppen» står i sentrum. Derfor risikerer KA-didaktikken å komme til kort med enkelt studenter i gruppeundervisning. De kan ha behov som bare en individuell privatleksjon ville kunne tilgodese.

KA-didaktikken utvikler ikke danseren innenfor noen bestemt estetikk eller dansestil og vil derfor ikke være et fullkommet dansefag i tradisjonelle danseutdannelser. Faget vil alltid fungere som et støttefag. Dette kan påvirke studentens motivasjon og utbytte, da faget vil ha en sekundær funksjon i deres utdannelse. Innenfor samtidsdansutdannelser, der det praktiseres danseformer med færre krav til et fastlagt estetisk formspråk, kan KA-didaktikken ha en mer sentral rolle. Faget kan fungere som et utgangspunkt for improvisasjon og dansekomposisjon og dermed gi et helt annet læringsutbytte i slike sammenhenger enn det de klassiske studentene opplevde på KHiO.

Flere av de klassiske dansestudentene i prosjektet har beskrevet sine erfaringer med KA som meningsfulle for sitt klassiske dansevirke, og for sin personlige utvikling som kunstner og menneske.

Et behov for bredere kompetanse har også nådd de etablerte klassiske ensemblene, der verdens ledende operahus ikke bare setter opp de tradisjonelle ballettene, men også verk med moderne karakter. Der danseskoler og -utdannelser for 50 år siden fokuserte på perfeksjonering av teknikk innenfor én stil, utvikles det i dag mer eklektiske studieplaner, der et nøkkelprinsipp er allsidighet. Man vil frem til en *crossover dancer*, en danser som behersker flere teknikker, med kompetanse innenfor mange stiler (Monten, 2008, s. 62). Med tanke på at mange av de klassiske dansestudentene i prosjektet opplever å ha fått stort utbytte av KA som en komplementær læringsteknikk, kan KA-basert didaktikk fremstå som relevant som bidrag til en eklektisk danseestetisk studieplan. Slik vil studentene få anledning til å tilegne seg kroppslig kunnskap både gjennom klassisk ballett-teknikk og release-basert arbeid. Utbyttet kan være en kombinasjon av to ulike

didaktiske tilnærminger, der den ene fostrer kontroll og den andre kontakt med kroppen. Dette kan føre til en mer helhetlig danseutdannelse, der både innenfra- og utenfra-perspektiv på kroppen er ivaretatt. Målet er ikke et nytt estetisk uttrykk, men snarere å styrke «allsidig bevegelseskunnen», og samtidig opprettholde et stringent forhold til den klassiske stilen. Prosjektets KA-baserte didaktikk kan derfor hjelpe klassiske dansestudenter også til å utvide sitt klassiske bevegelsesrepertoar. Men KA-didaktikken kan være et verdifullt bidrag også til dansepedagoger som anvender somatisk arbeid i sin undervisning.

16.4. Danseprofesjonen og KA-pedagogutdannelsen

Ved oppstart av mitt avhandlingsarbeid mangler KA-pedagogutdannelsen en utviklet fagdidaktikk. Faget har ikke et utarbeidet kunnskapsteoretisk grunnlag det bygger sin undervisning på. Jeg bruker den didaktiske relasjonsmodellen som et verktøy til analyse av situasjonen. Særlig faginnholdet i KA-pedagogutdannelsen er svakt med fravær av praktisk-teoretisk didaktisk refleksjon. Hiim & Hippes (1991) versjon av den didaktiske relasjonsmodellen er basert på et mer pragmatisk og kritisk kunnskapsteoretisk grunnlag, opprinnelig som en kritikk av mål-middel-tilnærminger til didaktikken. Min kritikk av en ensidig formidlingspreget tilnærming til undervisning av dans har mye til felles med Hiim & Hippes kritikk av et ensidig instrumentelt kunnskapsbegrep. På den måten har det passet å bruke deres utgave av modellen for å støtte min utvikling av KA-didaktikkens praktiske og kunnskapsteoretiske grunnlag og dermed en forskningsbasert KA-didaktikk som fremmer kontakt med egen kropp og bevegelseskunnen.

Selve implementeringen av min didaktiske forskning i KA-pedagogutdannelsen vil ligge i fremtiden og utenfor avhandlingen. Selv om jeg arbeidet direkte med Summers på 90-tallet, anser jeg meg som en 3. generasjons KA-pedagog etter Summers. Jeg er en av de få som bringer arbeidet til Europa, og min rolle i utviklingen av nettverkskunnskap med røtter tilbake til Elsa Gindler har vært å foreta en didaktisk analyse av KA, basert på praktisk-teoretisk forskning.

Danseprofesjonen og KA-pedagogutdannelsen får ny kunnskap om hvordan et dansedidaktisk arbeid med røtter i den nye læringsparadigme kan komplementere teknikker innenfor den skolastiske tradisjonen. Avhandlingen peker på konsekvensen av

et ensidig kunnskapssyn, og på læringspotensialet som følger med et utvidet kunnskapssyn på kroppen i bevegelse.

Jeg videreutvikler KA-didaktikken innenfor rammen av klassisk ballett. Men håpet er at avhandlingen har resultert i en KA-didaktikk som kan være relevant for en videre målgruppe. Avhandlingen gir spesifikk og konkret didaktisk kunnskap om hvordan du kan tilrettelegge KA-undervisning for klassiske dansere, men hele danseprofesjonen kan dra nytte av kunnskap om hva og hvordan studentene lærer i KA, og hvilket utbytte de har av undervisningen. KA-didaktikken med den syklisk strukturen for undervisning og læring kan praktiseres innenfor andre kroppslige disipliner enn dansefagene, som f.eks. somatiske bevegelsesstudier, scenisk arbeid, idrett, kroppsøving, kampsport, yoga m.m.

16.5. Kritisk blikk på prosjektet

Mitt aksjonsforskningsprosjekt ved KHiO bestod av en ukentlig leksjon over et studieår. Det er klart at min undervisning dermed langt fra var den eneste påvirkende faktoren for studentenes utvikling av bevegelseskunnen. Studentene studerer mange fag, har flere særs kunnige dansepedagoger og tar del i scenisk forestillingsarbeid m.m. Det dreier seg om unge mennesker på 16-19 år med ulik erfaringsbakgrunn som uansett gjennomgår en modningsprosess. Læring og erkjennelse er komplekse prosesser, og alt studentene erfarer under utdannelsen og ellers i livet, vil påvirke deres læring og bevegelseskunnen.

Det er derfor vanskelig å dokumentere eksakt hvilken læring og endring som skyldes KA og hva som skyldes andre faktorer. KA-didaktikken og min innsats er under alle omstendigheter bare en bit av et større bilde. Mine konklusjoner på forskningsprosjektet er basert på de resultatene jeg har observert og tolket ut av møtene med studentene på mitt eget kurs. Jeg må derfor ta med et prinsipielt forbehold til mine konklusjoner når det gjelder sammenhengen mellom undervisning og læringsutbytte.

KA-didaktikken er i dette prosjektet kunnskapsfilosofisk begrunnet i fenomenologisk kroppsfilosofi som består av teoretiske prinsipper som ikke alltid er så lett tilgjengelige. Mitt prosjekt og fenomenologien berører begreper som den konvensjonelle forskningen ikke inkluderer. Fenomenologiens prosjekt har også vært å sette ord på menneskets subjektive dimensjon, vår implisitte kunnen, der andre erfaringer valideres enn «harde fakta», det objektive, vår eksplisitte kunnskap. Min store utfordring i dette prosjektet har

vært hvordan jeg kan språkliggjøre denne implisitte kroppslige kunnen i en vitenskapelig avhandling. Det har hele veien vært det en fare for at språket mitt ble upresist, diffust og uvitenskapelig. Jeg skulle kommunisere kroppslige og kinestetiske erfaringer som det knapt fantes ord for.

Ser jeg tilbake på prosjektet, skulle jeg gjerne hatt mer faglig utveksling med andre fagpedagoger ved KHiO og dansepedagoger generelt for å integrere prosjektet bedre i danseutdannelsen ved KHiO. Jeg skulle også gjerne under prosessens gang hatt anledning til å drøfte didaktikken mer inngående med andre KA-pedagoger, og kanskje gitt mer plass til generell teori omkring didaktikk begrepet, for å ytterligere styrke teorigrunnlaget for avhandlingens anliggende.

KA-didaktikken baserer seg på en kinestetisk empatisk relasjon mellom pedagog og student. Utvikling av KA-didaktikken på KHiO var dermed avhengig av den empatiske relasjonen jeg og studentene etablert studieåret 2013/2014. Faktorer som personkjemi, sensitivitet, kjønn, personlighet, kompetanse, kommunikasjon m.m. i den faktiske situasjonen har påvirket mine resultater og studentenes læringsprosess både positivt og negativt. Jeg evnet kanskje ikke «å se» alle og gikk dermed glipp av viktige øyeblikk i noen av studentenes læring. Eller kommunikasjonen var ikke optimal, og jeg var ikke tilstrekkelig til stede i studentenes utforskende prosess. Dette kan ha påvirket hvilke eksempler og tolkninger jeg la til grunn for utviklingen av KA-didaktikken.

Prosjektet hviler på et paradoks, en konflikt mellom to læringsparadigmer: Kort sagt produkt kontra prosess. Den klassiske ballettdidaktikken overleverer ferdige bevegelsesprodukter, der KA-didaktikken vil stimulerer en frigjøringsprosess. På mange måter har KA som historisk prosjekt et ønske om å frigjøre danseren fra dansekulturens regelbundne bevegelsesprodukter. Kan KA da være relevant for klassiske dansestudenter når utgangspunktet er så forskjellig? Hvor langt kan klassiske dansere gå inn i KA-arbeidet før de forlater den klassiske balletten? I ytterste konsekvens må du begrense dine egne bevegelsesimpulser og din improvisasjon når du skal inn i klassisk dans med en stringent teknikk.

Midtveis i prosjektet, i «vendepunktsleksjonen», ble studentene konfrontert med et eksistensielt valg: Lytte til kroppen eller disiplinere den. De var forvirret og fortvilet. Men svaret er ikke et enten-eller, det er et kompromiss, en balanse de kan leve med. Målet

mitt har vært å bidra til en vei inn i en bærekraftig dansepraksis, der de klassiske dansestudentene ved hjelp av KA kan få «ressurset» seg opp, så de ikke bruker seg opp. Samtidig kan de dra nytte av en utvidet bevegelseskunnen. KA har gitt studentene på KHiO en form for smertelindring; hver fredag fikk de anledning til å restituere seg, slik at dansehverdagen ble mer levelig. Den klassiske balletten er ikke alltid bærekraftig, disiplineringen koster i form av skader, psykisk press med et ensidig perspektiv på kroppen. I noen tilfeller betaler de kanskje mer enn de får tilbake? Mitt mål var ikke at studentene i prosjektet skulle «frigjøres så mye», at de til slutt forlot den klassiske balletten. Dette er likevel en konkret risk. Å utvikle en eksistensiell kropp innebærer også å bli bevisst sine valg og ta ansvar for dem. I ett tilfelle førte KA-klassen til at en student innså det uløselige i konflikten mellom hva hennes kropp ønsket å gjøre og hva utdannelsen krevde av henne. Ved utgangen av studieåret valgte hun en moderne dansekarriere fremfor klassisk ballett. På den annen side bør alle klassiske dansestudenter bli bevisst hva det koster å velge å danse klassisk ballett, samtidig som de lærer hvordan de kan bære og balansere smerten det innebærer gjennom å gi kroppen oppmerksomhet og omsorg. I KA blir studentene invitert til individuelt å utvikle en evne til å selvregulere smerte og ressursfylte opplevelser. De modnes gjennom å håndtere paradokset.

16.6. Fra instrumentell til eksistensiell forståelse av kroppen – å levendegjøre dansen

Vi har selvsagt alle tilgang til og erfaringer med den eksistensielle kroppen, og noen har en naturlig forankring i den, uten å trenge noen særlig trening i å oppleve den eksistensielle dimisjonen. Samtidig handler denne dimensjonen heller ikke bare om kropp og bevegelse, også andre faktorer er avgjørende for vår eksistensopplevelse.

Likevel kjennetegnes den eksistensielle kroppen ved å være til stede, sanse, føle og gjenkjenne mer uformidlet enn tanken, det levende i oss selv og det omkring oss. Vi er uopphørlig affisert av verden, og den eksistensielle kroppen er sårbar. Historien viser mange eksempler på hvordan maktmisbruk med systematisk instrumentalisering av kroppen knebler den levde kropp, og gjør den til en føyelig kropp. Denne kroppen er ofte «bedøvet». Instrumentaliseringen tar fra oss vårt ansvar, mens kontakt med kroppen

utfordrer oss til å ta større ansvar for vår skjebne. Vi må aktivt velge å lytte til den eksistensielle kroppen for å unngå fremmedgjøring. Dette er krevende. Mange legemlige plager og misbruk av kroppen kan tilbakeføres til en objektiverende, ikke-eksistensiell holdning (Østerberg, 1994).

KA-didaktikken bidrar til utforskning av den eksistensielle kropp og en større værenfortrolighet, og også til forståelse av kroppens rolle i intersubjektiv meningsskaping. KA innvier oss i en flerdimensjonal eksistens som er åpen, ubestemt, foranderlig og mangetydig, i kontrast til en endimensjonal objektiv kroppsforståelse.

I utviklingen av KA-didaktikken har førsteperson-perspektivet vært av avgjørende betydning. Den fenomenologiske metode har hjulpet til å åpne og anerkjenne dette perspektivet. Fordi det er så nær knyttet til kroppen, har det vært kontroversielt i et vitenskapelig paradigme som fremfor alt tilstreber objektivitet.

Men også visse prinsipper fra eksistensialismen har vært til nytte for avhandlingen, da KA-didaktikken innebærer bevisstgjøring og ansvarliggjøring av studenten. Den legger vekt på studentens livssituasjon og personlige motivasjon. Den innehar et transformativt potensiale som kan lede studenten fra en instrumentell til eksistensiell kropp. Dette bidrar til å levendegjøre dansen. Flere funn fra aksjonsforskningsprosjektet viser hvordan ulike endringsprosesser fra en instrumentell til eksistensiell forståelse av kroppen kan foregå. Og diskusjonen i del 7 viser at slike transformerende prosesser kan ha en overføringsverdi for mennesker generelt, fordi alle har en mulighet til å velge å lytte til kroppen og åpne seg for den eksistensielle dimensjonen.

Avhandlingens didaktiske arbeid synliggjør at det er mulig å gi klassiske dansestudenter større tilgang til den eksistensielle kroppen. Dette innebærer en etablering av årvåken tilstedeværelse forbundet med en emosjonalitet som knytter sammen helheten av opplevelse, uttrykk og mening. Kontakten med den eksistensielle kroppen gir mening til dansestudentenes kunstneriske uttrykk og arbeid. Dette er høyst aktuelt, da danseutdannelsen har som mål å utvikle unge dansekunstneres formidlingsevne, deres evne til gjennom dans og bevegelse å uttrykke noe som gir mening til publikum.

KA-didaktikken kan videre være et bidrag til å utvikle en sensibilitet i dansere og mennesker generelt. Prosjektet har vist konkret hvor viktig det er med en undervisning som vekker og levendegjør kroppen, og motvirker den fremmedgjøring som følger

samfunnets og utdanningssystemers instrumentalisering av kroppen. Et slikt læringsperspektiv kan ligge til grunn for utvikling av nye studier og lærebøker som baserer sin praksis på transformative prosesser, tilstedeværelse, bevisstgjøring, oppdagende læring, involvering, selvregulering, selvutvikling, utforskning og lek.

Tilstedeværelse og bevisstgjøring kan bidra til å levendegjøre dansen. I det perspektivet kan KA-didaktikken fungere komplementært som brobygger og motvirke rådende dikotomier i kroppslige disipliner. Målet er å styrke mennesket som en helhet av kropp og sinn med mulighet til å definere og realisere det sunne, det levende og det gode.

……

Litteraturliste

Aase, Tor H. (1997): Tolkning av kategorier. Observasjon, begrep og kategori. I Fossåskaret, Erik; Fuglestad, Otto; Aase, Tor H. (Red.): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data* (s. 143-166). Oslo: Universitetsforlaget.

Askland, Leif & Sataøen, Svein Ole (2009): *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal.

Bales, Melanie (2008): training as the medium through which. I Bales, Melanie & Nettl-Fiol, Rebecca (Eds.): *The Body Eclectic: Evolving Practices in Dance Training* (s. 28-42). Urbana, IL: University Of Illinois Press.

Banes, Sally (1993): *Democracy´s Body: Judson Dance Theatre, 1962-1964*. Durham, NC: Duke University Press.

Banes, Sally (1987): *Terpsichore in Sneakers: Post-Modern Dance*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.

Batson, Glenna (2009): Somatic Studies and Dance. Publisert av International Association for Dance Medicine and Science. https://c.ymcdn.com/sites/www.iadms.org/resource/resmgr/imported/info/somatic_studies.pdf (s. 1-6). (Hentet ut 28.12. 2017).

Beavers, Wendell (2008): Re-locating technique. I Bales, Melanie & Nettl-Fiol, Rebecca (Eds.): *The Body Eclectic: Evolving Practices in Dance Training* (s. 126-133). Urbana, IL: University Of Illinois Press.

Becker, Frances (1993): Kinetic Awareness. *Contact Quarterly,* Summer/Fall 1993. Vol. 18(2) s. 53-60.

Bjørneboe, Tone (2008): Forord. I Ødegaard, Anette J. & Meyer DeMott, Melinda A. (Red.): *Estetisk veileding. Dialog gjennom kunstuttrykk* (s. 13- 14). Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørndal, Bjarne & Lieberg, Sigmund (1978): *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper.* Oslo: Aschehoug.

Blake, William (1997): *Uskyldens og erfaringens sanger, som viser menneskesjelens to motstridende tilstander*. Oslo: Aschehoug.

Blakeslee, Sandra & Blakeslee, Matthew (2008): *The Body Has a Mind of Its Own: How Body Maps in Your Brain Help You Do (Almost) Everything Better*. New York: Random House Trade Paperback.

Brantberg, Merete H. (2009): *Hyporesponse - the hidden challenge in coping with stress*. Danmark: Bodynamic.

Bredal, Tommy (2013): *Sinnets forankring i motorisk bevegelse og kroppsdeler som ikke eksisterer*. Oslo: Masteroppgave i filosofi 2013. Universitetet i Oslo.

Broad, William (2012): *The Science of Yoga: The Risks and The Rewards*. New York: Simon & Schuster.

Bull, Cynthia Jean Cohan (1999): *Sense, Meaning and Perception in Three Dance Cultures: A New Cultural study of Dance*. London: Duke University Press.

Bunkan, Berit H. (2001): *Kropp, respirasjon og kroppsbilde*. Oslo: Gyldendal.

Bunkan, Berit H. (1996): *Kropp, respirasjon og kroppsbilde. Ressursorientert kroppsundersøkelse og behandling.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Burt, Ramsay (2006): *Judson Dance Theater. Performative Traces*. London: Routledge.

Bø, Inge & Helle, Lars (2008): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi.* Oslo: Universitetsforlaget.

Carr, Wilfred (2007): Philosophy, Methodology and Action Research. I Ponte, Petra & Smit, Ben H. J. (Eds.): *The Quality of Practitioner Research* (s. 29-41). Rotterdam: Sense Publishers.

Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1986): *Becoming critica: Education, Knowledge and Action Research*. Philadelphia, PA: Falmer Press.

Cohan, Bonnie B.; Nelson, Lisa & Smith, Nancy S. (1993): *Sensing, Feeling and Action: The Experiential Anatomy of Body-Mind Centering.* Northampton, MA: Contact Editions.

Dadds, Marion (1995): *Passionate Enquiry and School Development: A Story about Teacher Action Research*. London: Falmer Press.

Dewey, John (2005): *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.

Dillon, Jacqui; Johnstone, Lucy & Longden, Eleanor (2012): Trauma, Dissociation, Attachment & Neuroscience: A New Paradigm for Understanding Severe Mental Distress. I *Journal of Critical Psychology, Counselling and Psychotherapy.* 12. s. 145-155.

Dreyfus, Hubert L. (1990): *Being-in-the-world: A Commentary on Heidegger´s Being and Time. London:* The MIT Press.

Dropsy, Jacques (1998). *Att leva i sin kropp. Kroppsuttryck och mänsklig kontakt*. Stockholm: Natur og kultur.

Duesund, Liv (2001): *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Gyldendal.

Dysthe, Olga; Hertzberg, Frøydis & Hoel, Torlaug L. (2010): *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt.

Eddy, Martha (2009): A Brief History of Somatic Practices and Dance: Historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. I *Journal of Dance and Somatic Practices.* Volume 1(1). s. 5-27.

Eisner, Elliot W. (1985): *The Art of Educational Evaluation*. London: Falmer Press.

Elliott, John (2007): *Reflecting where the Action is*. London: Routledge.

Elliott, John (1998): *The Curriculum Experiment: Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham: Open University Press.

Elliott, John (1991): *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

Elliot, John (1976-1977): Developing Hypotheses about Classroom from Teachers' Practical Constructs: An Account of Work of the Ford Teaching Project. I *Interchange,* (2), s. 2-22. Reprint in Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin (Eds.) (1998): *The Action Research Reader* (s. 195-213). Australia, Burwood, Victoria: Deakin University Press.

Enghauser, Rebecca (2007): Developing Listening Bodies in the Dance Technique Class. I *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. Volume 78(6) s. 33-37, 54.

Fahey, Tony (2012): https://askaphilosopher.wordpress.com/2012/04/16/ .

Fangen, Katrine (2004): *Deltagende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.

Fogel, Alan (2009): *Body Sense: The Science and Practice of Embodied Self-Awareness.* New York: Norton.

Fossåskaret, Erik (1997): Ustrukturerte intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse.I Fossåskaret, Erik; Fuglestad, Otto; Aase, Tor H. (Red.): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data* (s. 11-45). Oslo: Universitetsforlaget.

Foster, Susan L. (2002): *Dances that Describe Themselves – The Improvised Choreography of Richard Bull.* Middletown, CT: Wesleyan University Press.

Foucault, Michel (1977): *Overvåking og Straff. Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal.

Fraleigh, Sondra H. (2000): Consciousness Matters. *Dance Research Journal*. 32(1) (summer). s. 54-62.

Fraleigh, Sondra H. (1999): Witnessing the Frog Pond. I Fraleigh, Sondra & Hanstein, Penelope (Eds.): *Researching Dance: Evolving Modes of Inquiry*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

Fraleigh, Sondra H. (1998): A Vulnerable Glance: Seeing Dance Through Phenomenology. I Carter, Alexandra (Eds.): *The Routledge Dance Studies Reader*s (s. 135-143). London: Routledge.

Fraleigh, Sondra H. (1987): *Dance and the Lived Body: A descriptive Aesthetics*. Pittsburg, PA: University of Pittsburg Press.

Gadamer, Hans Georg (2004): *Sandhed og metode*. Århus: Systime.

Gadamer, Hans Georg (2001): Tekst og fortolkning. I Lægreid, Sissel & Skorgen, Torgeir (Red.): *Hermeneutisk lesebok* (s. 163-197). Oslo: Spartacus

Gadamer, Hans Georg (1981): Den filosofiske hermeneutikk reflekterer over betingelsene for at forståelse overhodet kan lykkes. Intervju i *Dyade* 1981, 13(4) s. 29-47. Oslo: Dyade.

Gallagher, Shaun & Zahavi, Dan (2008): *The Phenomenological Mind: An Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science*. New York: Routledge.

Gallagher, Shaun (2005): *How the Body shapes the Mind*. Oxford: Clarendon Press.

Gardner, Howard E. (2006): *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York: Basic Books.

Gendlin, Eugene T. (1994): *Fokusering*. København: Apostrof.

Gendlin, Eugene T. (1981). *Focusing*. New York: Bantam.

Giguere, Miriam (2015): Dance education action research: a twin study. I *Research in Dance Education* 16(1) s. 16-32.

Gindler, Elsa (1995). Gymnastik for People Whose Lives Are Full of Activity. I Johnson, Don Hanlon (Eds.): *Bone, Breath & Gesture. Practices of Embodiment* (s. 5-14). Berkeley, CA: North Atlantic Books.

Ginsburg, Carl (1999): Body-Image, Movement and Consciousness: Examples from Somatic Practice in the Feldenkrais Method. *Journal of Consciousness Studies*, 6 No 2-3. s. 79-91.

Gjøtterud, Sigrid; Strangstadstuen, Solveig og Erling Krogh (2017): Strategier for samarbeidende aksjonsforskning i lærerutdanning. I Gjøtterud, Ingrid; Hiim, Hilde; Husebø, Dag; Jensen, Liv Helene; Steen-Olsen, Tove Herborg; Stjernstrøm, Else. (Red.): *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold.* (s. 187-207). Oslo: Cappelen Damm.

Goellner, Ellen W. & Murphy, Jacqueline S. (1994): Introduction: Movement Movements. I Goellner, Ellen W. & Murphy, Jacqueline S. (Eds.): *Bodies of the text: Dance as Theory, Literature as Dance* (s. 1-18). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Green, Jill (1993): *Fostering Creativity through Movement and Body Awareness. Practices: A Postpositivist Investigation into the Relationship between Somatics and the Creative Process.* Columbus, OH: PhD. Dissertation, Ohio State University.

Green, Jill (1992): The Use of Balls in Kinetic Awareness. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. Volume 63(8) s. 61-64.

Grendstad, Nils M. (1986): *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta.

Hanna, Thomas (1995): What is somatics? I Johnson, Don Hanlon (Eds.): *Bone, Breath & Gesture: Practices of Embodiment* (s. 339-352). Berkeley, CA: North Atlantic Books.

Hanna, Thomas (1993): *The body of life: Creating New Pathways for Sensory Awareness and Fluid Movement.* Rochester, VT: Healing Arts Press.

Heidegger, Martin (2001): Fra Væren og Tid. I Lægreid, Sissel & Skorgen, Torgeir (Red.): *Hermeneutisk lesebok* (s. 87-106). Oslo: Spartacus.

Heller, Michael C. (2012): *Body Psychotherapy: History, Concepts, and Methods*. New York: Norton.

Hengstenberg, Elfriede (1985): Her Teacher – Elsa Gindler. I *Charlotte Selver Foundation Bulletin: Elfriede Hengstenberg: Her Life and Work*, Vol. 12 s. 11-13.

Hiim, Hilde (2017): Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning. Kunnskapsteoretiske perspektiver i en didaktisk, aksjonsforskningsbasert tilnærming til utdanning av lærere og lærerforskere. I Gjøtterud, Ingrid; Hiim, Hilde; Husebø, Dag; Jensen, Liv Helene; Steen-Olsen, Tove Herborg; Stjernstrøm, Else. (Red.): *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 45-69) Oslo: Cappelen Damm.

Hiim, Hilde (2016): Educational Action Research and the Development of Professional Teacher Knowledge. I Gunnarsson, E.; Hansen, H.P.; Nielsen, B. Steen (Eds.): *Action research for Democracy from Scandinavia* (s. 147-161) London: Routledge.

Hiim, Hilde (2010): *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal.

Hiim, Hilde & Hippe, Elsa (2009): *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærer*. (3. utgave). Oslo: Gyldendal.

Hiim, Hilde & Hippe, Else (2006): *Praksisveiledning i lærerutdanningen*. (2. utgave. Første utgave 1989). Oslo: Gyldendal.

Hiim, Hilde & Hippe, Else (1998): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling.* Oslo: Universitetsforlaget.

Hiim, Hilde & Hippe, Else (1991): *Didaktikk som praksis og teori: publikasjon 18 C*. Statens Yrkespedagogiske Høgskole (nå Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for yrkesfaglærerutdanning).

Hollekim, Ingjerd & Vingdal, Inger Marie (2000): *Mestring og glede*. Oslo: Gyldendal.

Holmes, E.A.; Brown, R.J.; Mansell, W.; Fearon, R.P.; Hunter, E.C.M. & Frasquilho, F. Et Al. (2005): Are there two qualitatively distinct forms of dissociation? A review and some clinical implications. I *Clinical Psychology Review*, 25 (1) s. 1-23.

Hultman, Irene (2008): Training stories, an interview by Melanie Bales. I Bales, Melanie & Nettl-Fiol, Rebecca (Eds.): *The Body Eclectic. Evolving Practices in Dance Training* (s. 210-215). Urbana, IL: University Of Illinois Press.

Husserl, Edmund (2004): *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Thales.

Husserl, Edmund (1999): Material things in Their Relation to the Aesthetic Body and The Constitution of Physic reality Through the body. In Welton, Donn (Eds.): *The Body* (s. 11-37). London: Blackwell Publishers, UK.

Husserl, Edmund (1989): *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy. Book 2,* (Ideas ll), Trans. R. Rojcewicz & A. Schuwer. Boston, MA: Kluwer.

Husserl, Edmund (1982): *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy. Book 1,* (Ideas l), Trans. F. Kersten. Hague: Nijhoff.

Inglar, Tron (2002): *Lærer og veileder. Om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Oslo: Gyldendal.

ISMETA (2003): Scope of Practice. www.ISMETA.org www.ismeta.org/ws/wp-content/uploads/2014/05/Standard-Code-Scope (Hentet ut: 15.10.2016)

Jacobsen, Bo & Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2015). Fæmnomenologi. I Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (Red.): *Kvalitative metoder. En Grundbog*. 2 utg. (s. 217-239). København: Hans Retzels Forlag.

Jahnsen, Lars (2010): Idrett og nærvær: Muskulatur, stress og ferdigheter. I *Fysioterapeuten.* Nr. 12. s. 22-26.

Johnsen, Lillemor (1995): *Det frigjørende åndedrett, Integrert respirasjonsteori/terapi*. Oslo: Pax.

Johnson, Don Hanlon (1995): Introduction. I Johnson, Don H. (Eds.): *Bone, Breath & Gesture. Practices of Embodimen* (s. ix-xviii). Berkeley, CA: North Atlantic Books.

Juell, Einar (2003): *Refleksjon - innspill til nye utspill*. Oslo: Damm.

Kabat-Zinn, Jon (1994): *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life.* New York: Hyperion.

Kemmis, Stephen (2007): Participatory Action Research and the Public Sphere. I Ponte, Petra & Smit, Ben H. J. (Eds.): *The Quality of Practitioner Research* (s. 9-27). Rotterdam: Sense Publishers.

Kemmis, Stephen (2001): Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the footsteps of Jürgen Habermas. I Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Eds.): *Handbook of Action Research: Participative Inquiry & Practice* (s. 91-102). London: Sage.

.

Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin (1998): Participatory Action Research and the Study of Practice. I Atweh, Bill; (Eds.): *Action research in Practice* (s. 271-292) London: Routledge.

Kierkegaard, Søren (1962): *Sygdommen til Døden*. København: Gyldendal.

Krasnow, Donna H. & Wilmerding, M. Virginia (2015): *Motor Learning and Control for Dance: Principles and Practices for Performers and Teachers*. Leeds: Human Kinetics.

Kroese, Andries (2011): Er lidelse et valg? I Gran, Svein; Lie, Kåre A. & Kroese, Andries: *Oppmerksomhetstrening*. Oslo: Gyldendal. (s. 42-79).

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.

Landgrebe, Ludvig (1977): Phenomenology as Transcendental Theory of History. Huertas-Jourda, J. & Feige, R (trans.). I McCormick, Peter & Elliston, Frederick (Eds.): *Husserl: Expositions and Appraisals* (s. 101-113). Notre Dame, IN: Notre Dame University Press.

Latour, Bruno (2004): Why Has Critique Run Out of Steam. From Matters of Facts to Matters of Concern. I *Critical Inquiry*, Vol 30(2) s. 225-248.

Legrand, Dorothée (2007a): Pre-Reflective Self-Consciousness: on Being Bodily in the World. I *Janus head* 9 (2) s. 493-519.

Legrand, Dorothée (2007b): Pre-Reflective Self-as-Subject from Experiential and Empirical Perspective. I *Conciousness and Cognition* 16(3) s. 583-599.

Legrand, Dorothée & Ravn, Susanne (2009): Perceiving Subjectivity in Bodily Movement: The Case of Dancers. I *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 8(3) s. 389-408.

Levine, Peter A. (1997): *Waking the Tiger*: *Healing Trauma: The Innate Capacity to Transform Overwhelming Experiences.* Berkeley, Calif: North Atlantic Books.

Lyngsnes, Kitt M. & Rismark, Marit (2007): *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.

Lægreid, Sissel & Skorgen, Torgeir (2001): Innledning. I Lægreid, Sissel & Skorgen, Torgeir (Red.): *Hermeneutisk lesebok* (s. 7-36). Oslo: Spartacus.

Mackrell, Judith (1991): Post-Modern Dance in Britain: An Historical Essay, i *Dance Research,* 9(1) s. 40-57.

Mangione, M. (1993): *The Origins and Evolution of Somatics: Interview with Five Significant Contributors to the Field*. Doctoral dissertation. Columbus, OH: Ohio State University.

Marcher, Lisbeth & Fich, Sonja (2010): *Body Encyclopedia: A Guide to the Psychological Functions of the Muscular System*. Berkeley, CA: North Atlantic Books.

McNiff, Jean (2013): *Action Research: Principles and Practice* (third edition). London: Routledge.

McNiff, Jean & Whitehead, Jack (2009): *Doing and Writing Action Research*. London: SAGE.

McNiff, Jean & Whitehead, Jack (2006): *All You Need to Know About Action Research.* London: SAGE.

McNiff, Jean & Whitehead, Jack (2005): *Action Research for Teachers*. London: Fulton.

Merleau-Ponty, Maurice (1999): *Om sprogets fænomenologi: Udvalgte tekster*. København: Gyldendal.

Merleau-Ponty, Maurice (1994): *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.

Merleau-Ponty, Maurice (1968): *The Visible and the Invisible: Followed by Working Notes*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Merleau-Ponty, Maurice (1962): *Phenomenology of Perception.* London: Routledge.

Molander, Bengt (2015): *The Practice of Knowing and Knowing in Practices*. Frankfurt: Peter Lang Edition.

Monten, Joshua (2008): Something Old, Something New, Something Borrowed. I Bales, Melanie & Nettl-Fiol, Rebecca (Eds.): *The Body Eclectic. Evolving Practices in Dance Training* (s. 52-67). Urbana, IL: University of Illinois Press.

Moran, Dermot & Cohen, Joseph (2012): *The Husserl Dictionary*. London: Bloomsbury.

Nisargadatta, Sri Maharaj (1973): *I am That*. Durham, NC: Acorn Press.

Novack, Cynthia J. (1990): *Sharing the Dance: Contact Improvisation and American Culture.* Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Paris, Scott & Winograd, Peter (2001): *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation.* Publisert på www.ciera.org/library/archive /2001-04/0104prwn.pdf . (Hentet ut 11.11 2015).

Parviainen, Jaana (2002a): Kinaesthesia and empathy as a knowing act. I Fiskevik, Anne M. & Bakka, Egil (Red.): *Dance knowledge - dansekunnskap: International conference on*

Cognitive Aspects of Dance: proceedings: 6th NOFOD Conference (s. 147-154). Trondheim January 10-13 2002. Trondheim: NTNU.

Parviainen, Jaana (2002b): Bodily Knowledge: Epistemological Reflections on Dance. I *Dance Research Journal*, Vol 34, No. 1. (s. 11-26).

Parviainen, Jaana (1998): *Bodies Moving and Moved: A Phenomenological Analysis of the Dancing and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art.* Tampere: Tampere University Press.

Perls, Fredrick S. (1972): *Gestaltterapi*. København: Munksgaard.

Polanyi, Michael (2000): *Den tause dimensjon. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.

Polatin, Betsy (2013): *The Actors Secret: Techniques for Transforming Habitual Patterns and Improving Performance*. Berkeley, CA: North Atlantic Books.

Postholm, Mai Britt (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Powell, J. Robin (1985): *Body Awareness: The Kinetic Awareness Work of Elaine Summers.* New York: PhD Thesis New York University.

Radnitzky, Gerard (1970): *Contemporary schools of metascience*. Göteborg: Akademiförlaget.

Rainer, Yvonne (1974): *Work 1961-73*. Halifax, Nova Scotia: The Press of Novia Scotia College of Art and Design.

Ravn, Susanne (2009): *Sensing Movement, Living Spaces. An Investigation of Movement Based on the Lived Experience of 13 Professional Dancers*. Saarbrücken: VDM Verlag.

Rothfield, Philipa (2005): Differentiating Phenomenology and Dance. In *Topoi*, 24 s. 43-53.

Rothe, Katja (2014): The Gymnastics of Thought: Elsa Gindler´s Networks of Knowledge. I Cull, Laura, Lagaay, Alice (Red.): *Encounters in Performance Philosophy* (s.197-219). London: Palgrave Macmillan.

Rothmund, Irene V. (2015): Dance Technique – Meanings and Applications. I *Nordic Journal of Dance*. Volume 6(2) s. 12-21.

Rothmund, Irene V. (2009): *Releaseteknikk: Refleksjoner om historie, erfaring og undervisning.* Trondheim: Mastergradsoppgave i dansevitenskap ved NTNU.

Rouhiainen, Leena (2003): *Living Transformative Lives1: Finnish Freelance Dance Artists Brought into Dialogue with Merleau-Ponty's Phenomenology*. Helsinki: Theatre Academy.

Rustad, Hilde (2013): *Dans etter egen pipe?: en analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon – som tradisjon, fortolkning og levd erfaring*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Saltonstall, Ellen (1988): *Kinetic Awareness: Discovering Your Bodymind*. New York: Publishing Center for Cultural Resources.

Sartre, Jean Paul (1993): *Væren og Intet*. Oslo: Pax forlag

Sartre, Jean Paul (1994): *Skitse til en teori om følelsene*. Aarhus: Philosophia.

Schick, John (1995): Charlotte Selver. I Johnson Don H. (Red.): *Bone, Breath & Gesture. Practices of Embodiment* (s. 17- 21). CA: North Atlantic Books.

Sheets-Johnstone, Maxine (2015): *The Phenomenology of Dance*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Sheets-Johnstone, Maxine (2011): *The Primacy of Movement*. Expanded second edition. Philadelphia, PA: John Benjamins.

Silverman, David (2011): *Interpreting qualitative data*. Fourth edition. (First edition 1993) London: Sage.

Stelter, Reinhard (2002): Coaching og læringsteori. I Stelter, Reinhard. (Red.): *Coaching - læring og udvikling* (s.149-177). Viborg: Dansk psykologisk forlag.

Stelter, Reinhard & Hansen, Stig E. (2002): Coaching og individer. I Stelter, Reinhard. (Red.): *Coaching - læring og udvikling* (s. 45-84). Viborg: Dansk psykologisk forlag.

Stenhouse, Lawrence (1988): Case Study Methods. I Keeves, John P. (Ed.): *Educational Research, Methology and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon.

Stenhouse, Lawrence (1975): *Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

Svendler Nielsen, Charlotte (2012). Krop, kinæstetisk empati og pædagogisk tone i undervisningsprocesser: skitse til en fænomenologisk didaktik. I H. Winther (Red.): *Kroppens sprog i professionel praksis: om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 111-119). Værløse: Billesøe og Baltzer.

Thomas, Helen (2003): *The Body, Dance and Cultural Theory*. New York: Palgrave McMillian.

Tiller, Tom (2004): *Aksjonsforskning: i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, Tom (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tin, Mikkel B. (2011): *Spilleregler og Spillerom: tradisjonens estetikk*. Oslo: Novus.

Thørgersen, Ulla (2012): Eksistensens meningskredsløb. Refleksjon over responsivitet og emosjonalitet. I Keller, Kurt D. (Red.): *Den menneskelige eksistens. Introduktion til den eksistentielle fænomenologi* (s. 213-224). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Todd, Mable E. (1937): *The Thinking Body*. Hightstown, NJ: Princeton.

Torgersen, Anette (2010): *Kinetic Awareness – Movement, pure and simple. A pedagogical, didactic analysis of Kinetic Awareness – a movement awareness technique for dancers*. New York: Final project for Kinetic Awareness Teacher Certification program. KA- Center in New York.

Van Manen, Max (1997): *Researching lived experience. Human science for an Action Sensitive Pedagogy*. London, Ont.: Althouse Press.

Varela, Francisco J. & Shear, Jonathan (2002). First-person methodologies: What, why, how? I Varela, Francesco J. & Shear, Jonathan (Eds.): *The view from within. First-person approaches to the study of consciousness* (s. 1-14). Thorverton, UK: Imprint Academic.

Waller, Niels; Putnam, Frank & Carlson, Eve (1996): Types of dissociation and dissociative types: A taxometric analysis of dissociative experiences. I *Psychological Methods* 1(3). s. 300-321.

Weber, Rebecca (2009): Integrating semi-structured somatic practices and contemporary dance technique training. I *Journal of Dance and Somatic Practices*. Volume 1(2) s. 237-254.

Whitehead, Jack (1989): Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind "How do I Improve my Practice?" I *Cambridge Journal of Education*, 19(1) s. 137-153.

Winther, Helle (2012): Kroppen som læremester: guide til kommunikationstræning, lederskab og personlig udvikling i professionel praksis. I Winther, Helle (Red.): *Kroppens sprog i professionel praksis: om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation.* (s. 165-180). Værløse: Billesø & Baltzer.

Wooster, Ann-Sargent (1980): Elaine Summers: Moving to dance. I *Drama review*. Volume 24(4) s. 59-70.

Zahavi, Dan (2003): *Fænomenologi*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Zahavi, Dan (2001): *Husserls fænomenologi*. København: Gyldendal.

Zahavi, Dan (1999): *Self-Awareness and Alterity: A Phenomenological Investigation*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Ødegaard, Annette J. (2008): Begrep og metode i estetisk veiledning. I Ødegaard, Annette J. & DeMott, Melinda A. Meyer (Red.): *Estetisk veiledning. Dialog gjennom kunstuttrykk.* (s. 53-80). Oslo: Universitetsforlaget.

Østern, Tone P. (2016): Oppdragelse til nikkedukke-danser eller dansekunstner? I Sigrid Ø. Svendal (Red.): *Bevegelser - Norsk dansekunst i 20 år* (s. 279-308). Oslo: Skald

Østern, Tone P. & Engelsrud, Gunn (2014): Læreren-som-kropp. Kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp. I Østern, Anna-Lena (Red.): *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 67-85). Bergen: Fagbokforlaget.

Østerberg, Dag (1994): Forord. I Merleau-Ponty, Maurice. *Kroppens fenomenologi.* Oslo: Pax forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuspørsmål september/oktober 2013

Vedlegg 2. Underveisvurdering. Spørsmål gitt studentene ved KHiO i en skriftlig oppgave. Studentene besvarte oppgaven januar 2014.

Vedlegg 3. Loggskjema

Vedlegg 4. Tegnelogg

Vedlegg 5. Intervjuspørsmål mai 2014.

Vedlegg 6. Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

Vedlegg 7. Kontrakt med informant, delaktig i videoinnspilling. Datamateriale som følger avhandlingen.

Vedlegg 8. Kontrakt med student, delaktig i fotografering. Bilder som illustrerer KA arbeidet i Kapittel 14.

Vedlegg 9. Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS: Kvittering på melding av personopplysning

Vedlegg 10. Personvernombudet for forskning: Prosjektvurdering

Vedlegg 11. Videofilm

Vedlegg 1. Intervjuspørsmål september/oktober 2013

1.Vil du fortelle om en episode fra livet ditt der du opplevet bevegelsesglede?

(Fra barndommen, dansen, på skolen, med venner etc.)

2. Hva var det som gjorde at du ville danse?
(Hva opplever du og hva er viktig med dansen for deg?)

3. Kan du fortelle om de første årene du danset, og årene frem til KHiO?

(Bakgrunn, hvor danset du? (Skoler, teknikker, forestillinger. Hvordan opplevde du denne tiden?)

4. Hva har skjedd med deg, kroppen din og dansen under årene på KHiO?

5. Hva har vært det viktigste for deg i din utvikling under årene på KHiO?

(1 klasse studentene: I dansen opp til nå)

6. Har du hatt noen «magiske øyeblikk» i arbeid med dansen, fortell?

7. Kan du beskrive så detaljert som mulig en situasjon som førte til læring i dansen for deg?

(Senere om aktuelt: Hvilken del av denne erfaringen opplevde du som læring)

8. Hva er forskjellen mellom en klasse i klassisk ballet og en klasse i KA, beskriv så detaljert som mulig.

9. Åpent: Er det noe du har lyst til å fortelle om dine erfaringer med dans

Vedlegg 2. Underveisvurdering KHiO høsten 2013, studentene besvarte oppgaven skriftlig januar 2014

1. Hva har du lært deg og hva har vært de viktigste aspektene ved KA arbeidet denne høsten?

(Positive og negative)

2. Har du ideer om hvordan du kan integrere KA inn i ditt eget arbeide med klassisk ballet? (Kunstnerisk, teknisk, treningslære, tilstedeværelse) Gi eksempler.

Har du eksempler på hvordan du allerede har kunnet overføre KA til ditt arbeide i med klassisk ballett?

3. Hva har du opplevd i kroppen din under høsten? Beskriv litt rundt dine opplevelser og innsikter.

4. Kan du reflektere over om KA tilfører noe i arbeid med selvkorrigering.

5. Har du blitt bevisst noe omkring dine bevegelses-vaner/-mønstre i arbeid med KA. Fortell.

6. Har arbeidet med KA påvirket andre områder i livet ditt?

Eks. Relasjon til andre? Relasjonen til deg selv? Relasjon til kroppen din? Tanker og funderinger? Om det har, beskriv og forklar.

Vedlegg 3. Loggskjema fra undervisningen

Loggskjema fra høstsemesteret, i undervisningsbolk 1:

Loggskjema for høstsemesteret Navn:
1. Hva gjorde du? Jeg har… 2. Hva tenker du etter å ha utført KA i dag? Jeg tenker… 3. Hva føler du? Jeg føler… 4. Hvordan opplever du arbeidet? Jeg opplever… 5. Hva opplevde du i din kropp og i dine bevegelser gjennom arbeidet i klassen i dag? Jeg opplevde i min kropp… 6. Hva har du oppdaget, lært? Jeg oppdaget… 7. Hva er klokt og hensiktsmessig å gjøre? I fremtiden tror jeg at jeg vil ……. 8. Tanker, informasjon du har høstet fra tidligere klasser i KA. Oppdagelser du har gjort i andre klasser:

Loggskjema for benbalanserings-øvelsen i undervisningsbolk 2.

Loggskjema. Tema: Benbalansering Navn:
1. Stå vanlig. Skriv ned hva du merker, sanser, føler, opplever så detaljert som mulig. 2. Gjør en benbalansering. Skriv ned hva du merker, sanser, føler og opplever, så detaljert som mulig. 3. Hvordan var det å bli observert og få feedback? 4. Ligg ned på gulvet. Vi går igjennom kroppsmeditasjon og langsomme bevegelser. Skriv ned hva du merket, sanset, følte og oppdaget, så detaljert som mulig.
Observasjon av partner - benbalansering: Navn: Navn på den du observerer:
1. Hva så du når din partner sto vanlig? Skriv ned så detaljert som mulig hva du ser.

2. Observer din partner etter at han/hun har gjort ben-balansering. Skriv ned så detaljert som mulig hva du ser og hvilke eventuelle forandringer som oppsto. 3. Dine tanker om ben-balansering?

Logg for arbeid med nakken i undervisningsbolk 4.

Studentene har arbeidet nesten et helt år med KA og jeg kan stille noen mer direkte spørsmål.

Loggskjema. Tema: Nakken Navn:
Hva var det viktigste for deg i denne klassen? Skriv og forklar hvorfor dette var viktig? Hva står frem? Hva berørte deg etc.?

Vedlegg 4. Tegne logg

Loggskjema for arbeidet i undervisningsbolk 3, leksjon nr. 6:

Loggskjema. Tema: Dans og tegnelogg Navn:
1. Legg alle bildene i den rekkefølgen du har malt dem (10. – 17. - 24. - 31. jan. og 7. -14. feb.) Skriv litt om hva disse bildene forteller om din prosess etter jul. Hvilke tema berører bildene og hva viser seg i rekken/helheten av alle dine bilder? Hva har du opplevd fysisk og psykisk? 2. Er det et bilde som stikker seg ut som spesielt viktig? Gå litt i dybden på bildets tema og hva det berører i deg. Fortell: 3. Hva har du lært og oppdaget fra prosessen etter jul? Refleksjoner over hvordan vi har arbeidet de siste ukene. Hva har vært viktig for deg? Jeg har lært og oppdaget… 4. Hva har du lyst å fokusere på resten av tiden frem til mai 2014?

Vedlegg 5. Intervjuspørsmål våren 2014

1.Etter et studieår med KA. Hva har vært det viktigste for deg i dette arbeidet, fortell. (Hva har arbeidet med KA gitt deg?)

2. Om du skulle fortelle om prosessen fra start, midtveis og mot slutten. Hva fremtrer? Hva har du gått igjennom? Hva har du oppdaget og lært? Hva slags reise har du gjort?

3. Hvordan har din utviklingsprosess vært kroppslig dette året med tanke på din bevissthetsprosess rundt spenningsmønstre og bevegelsesmønstre du har?

4. Har du noen oppdagelser/innsikter omkring din pust, opplevelse av kroppens vekt og tilstedeværelse i din kropp?

5. Hva har arbeidet gitt deg i forhold til selvkorrigering, og overføringsverdi til ditt arbeid med klassisk ballett?

6. Hva har arbeidet gitt deg i din prosess mot å bli en dansekunstner?

7. Hva har arbeidet gitt deg som menneske i din arbeidssituasjon?

8. Etter din mening hva kan KA gi en klassisk danser?

Vedlegg 6. Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

Prosjektet: *Å fremtre i bevegelse – en undersøkelse av klassiske dansers læringsprosess med kroppen i bevegelse, basert på levd erfaring med KA*

Prosjektleder: Anette Torgersen

Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet er en del av en doktorgradsavhandling ved Høyskolen i Telemark. Hensikten med prosjektet er å undersøke hvilken nytte og læring klassiske danser erverver fra erfaring med den release-baserte samtidsdansteknikken KA. Prosjektet skal utprøve noen didaktiske metoder som utvikler subjektiv kroppslig kunnskap, og ønsker å undersøke hvordan klassiske dansestudentene erfarer denne prosessen. Et fokus vil være hvordan dansestudentene opplever overføringsverdien av denne kunnskapen til sitt tekniske og kunstneriske virke.

Deltagerne som er valgt for forskningen, er klassiske dansestudenter ved Kunsthøyskolen. Det er totalt 15 studenter som deltar i undervisningen, det er frivillig å være med i forskningsprosjektet.

Hva innebærer deltagelsen?

Deltagerne tar del i undervisning av KA ca. totalt 24-26 leksjoner, under studieåret 2013-2014. Hver leksjon er 120 min. Deltagerne skal delta i undervisning, personlig intervju, skrive logg og refleksjonsoppgaver. Forsker i prosjektet skriver en observasjonsrapport etter hver klasse. Materialet vil omhandle opplevelser, erfaringer av undervisningen. Studentene vil få i oppgave å reflektere over hva de lærer, og hvilken overføringsverdi arbeidet kan ha til andre områder av deres dansepraksis. Intervju og deler av undervisningen vil bli filmet. Det vil også bli gjort lydopptak av intervjuene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun prosjektleder vil behandle data fra intervju og logg. I avhandlingen vil navn bli anonymisert gjennom bruk av annet navn eller f.eks. mannlig og kvinnelig student. Jeg vil lagre materialet med kodede navn. Kodingen vil bli lagret adskilt fra øvrig data, gjennom kodenavn på dokument. Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektets varighet

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2016. Datamaterialet vil bli slettet når prosjektet er over. Lydopptak og videoopptak lagres på prosjektleders pc under prosjektets gang, dokumentene blir kodet med fiktive navn og nr. Blir det aktuelt å lagre materialet fot fremtidig bruk, vil nye avtaler bli utsendt, med presisering av ny dato for lagring av materialet.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen begrunnelse. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Undervisningen er en obligatorisk del av studiet ved Kunsthøyskolen, slik at du kan trekke deg fra å delta i forskningen, men må fortsette å delta i undervisningen.

Samtykke til deltagelse i prosjektet.

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og er villig til å delta.
Jeg samtykker til deltagelse i intervju.
Jeg samtykker i at informasjonen fra mine logger og refleksjonsnotater, samt material fa lyd- og videoopptak kan brukes i forskningsprosjektet.

Sted/dato:

……..

Signert av prosjektdeltager, student:

……

Vedlegg 7. Samtykke om deltagelse i forskningsprosjekt og godkjennelse av bruk av videomateriale

Prosjektet*: Å fremtre i bevegelse – en undersøkelse av klassiske dansers læringsprosess med kroppen i bevegelse, basert på levd erfaring med KA*

Prosjektleder: Anette Torgersen

Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet er en del av en doktorgradsavhandling ved Høyskolen i Telemark. Hensikten med prosjektet er å undersøke hvilken nytte og læring klassiske dansere erverver fra erfaring med den release-baserte samtidsdansteknikken KA. Prosjektet skal utprøve noen didaktiske metoder som utvikler subjektiv kroppslig kunnskap, og ønsker å undersøke hvordan klassiske dansestudentene erfarer denne prosessen. Et fokus vil være hvordan dansestudentene opplever overføringsverdien av denne kunnskapen til sitt tekniske og kunstneriske virke.

Deltagerne som er valgt for forskningen, er klassiske dansestudenter ved Kunsthøyskolen. Det er totalt 15 studenter som deltar i undervisningen, det er frivillig å være med i forskningsprosjektet. I tillegg er en individuell leksjon (120 min.) med en freelance danser valgt, for å synliggjøre helheten av en læringsprosess innenfor en enkelt leksjon.

Hva innebærer deltagelsen?

Danseren deltar i en leksjon i KA på 120 min som ble filmet nov 2013. Forsker i prosjektet transkriberer filmmaterialet og bruker materiale i avhandlingen. Videomaterialet vil ligge som vedlegg til den ferdige avhandlingen som leveres til doktorgradskomiteen. Videoen vil bli kopiert opp i 5 eksemplarer. Senere vil videoen bli lagt ut på Youtube, med begrenset innsyn. De som ønsker å se videoen må få samtykke av prosjektleder, og får deretter oppgitt en kode for å kunne få tilgang til videomaterialet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

I avhandlingen vil informant/deltager bli nevnt som danser. På videoen presenterer danseren seg med navn og dansebakgrunn. Det vil kun bli prosjektleder, doktorgradskomiteen og opponenter som vil få en DVD med videomaterialet.

Prosjektets varighet

Prosjektet skal etter planen avsluttes 2017.

Samtykke til deltagelse i prosjektet og bruk av videomaterial

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og har frivillig deltatt i en individuell leksjon i KA.

Jeg samtykker til at informasjonen fra videoopptak kan brukes i forskningsprosjektet.

Jeg samtykker til at videomaterialet kan brukes som data og ligge som vedlegg i avhandlingen, kopiert i 5 eksemplarene som prosjektleder, prosjektets veileder, komite og opponenter har tilgang til.

Jeg samtykker til at videoen av leksjonen kan legges ut på Youtube med begrenset tilgang via prosjektleder Anette Torgersen.

Sted/dato:

…….

Signert av prosjektdeltager, freelance danser:

……

Vedlegg 8. Samtykke om deltagelse i fotografering og godkjennelse av bruk av fotografier

Prosjektet: Å fremtre i bevegelse – en undersøkelse av klassiske dansers læringsprosess med kroppen i bevegelse, basert på levd erfaring med Kinetic Awareness

Prosjektleder: Anette Torgersen

Fotografering: Peter Jørgensen

Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet er en del av en doktorgradsavhandling ved Høyskolen i Telemark. Hensikten med prosjektet er å undersøke hvilken nytte og læring klassiske danser erverve fra erfaring med release-baserte samtidsdans teknikken Kinetic Awareness. Prosjektet skal utprøve noen didaktiske metoder som utvikler subjektiv kroppslig kunnskap, og ønsker å undersøke hvordan klassiske dansestudentene erfarer denne prosessen. Et fokus vil være hvordan dansestudentene opplever overføringsverdien av denne kunnskapen til sitt tekniske og kunstneriske virke.

Hva innebærer deltagelsen?

Studenten deltar i en fotosesjon for å illustrere hvordan Kinetic Awareness-arbeidet går til. Bildene blir brukt i avhandlingen. Fotograf og prosjektleder har rett til å bruke bildene senere på webside, reklame, bøker og andre skriftlige oppgaver.

Prosjektets varighet

Prosjektet skal etter planen avsluttes 2017

Samtykke til deltagelse i fotografering og bruk av fotografier

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og har frivillig deltatt i fotografering.
Jeg samtykker at fotografiene kan brukes i avhandlingen.
Jeg samtykker at fotografiene kan brukes til fremtidig bruk.

Sted/dato:

……..

Signert av prosjektdeltager, student:

……

Vedlegg 9. Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS: Kvittering på melding av personopplysning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Anette Torgersen
Institutt for idretts- og friluftslivsfag Høgskolen i Telemark
Hallvard Eikas plass 33
3800 BØ I TELEMARK

Vår dato: 01.11.2013 Vår ref: 36028 / 2 / LB Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.10.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36028	*Pedagogikk i kroppslige praksiser- Et studie av movement awareness med klassiske dansere*
Behandlingsansvarlig	*Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig	*Anette Torgersen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, http://pvo.nsd.no/prosjekt.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26
Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / *District Offices:*
OSLO: NSD. Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD. SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 10. Personvernombudet for forskning: Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36028

Utvalget består av studenter som studerer klassisk ballett ved Kunsthøyskolen i Oslo, hvor forsker skal undervise. Ved rekruttering av egne studenter til forskning er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Data samles inn gjennom intervju, observasjon av undervisning og logg- og refleksjonsnotater. Det gjøres videoopptak av intervju og under observasjonen. Vi presiserer at denne meldingen kun omfatter den behandling av personopplysninger som foretas i forskningsøyemed. Når det gjelder eventuell innhenting/bruk av data til andre formål, som for eksempel undervisningsformål, vil dette kunne være melde- eller konsesjonspliktig til Datatilsynet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Telemark sine interne rutiner for datasikkerhet. Når det gjelder logg- og refleksjonsnotatene anbefaler vi at direkte personidentifiserende opplysninger (navn) oppbevares adskilt fra det øvrige datamaterialet, f.eks. ved bruk av en koblingsnøkkel.

Prosjektet skal avsluttes 01.06.2016 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres, og lyd- og videoopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vi minner om at dersom det blir aktuelt å lagre datamaterialet videre til forskningsformål, må personvernombudet meldes om dette, og det må innhentes eksplisitt samtykke fra den enkelte.

Vi gjør oppmerksom på at lagring av data til undervisningsformål kan innebære en selvstendig meldeplikt til Datatilsynet.

Vedlegg 11. Videofilm

Filmen ligger på YouTube, jeg kan kontaktes på mail: anettetsoma@yahoo.no, for godkjennelse av tilgang/kode til filmen.

Doktoravhandling nr. 3
2018

—

Kinetic Awareness som transformativ danse- og bevegelsesdidaktikk
- Fra instrumentell til eksistensiell kropp

Doktorgradsavhandling

—

Anette Torgersen

—

ISBN: 978-82-7206-437-1 (trykt)
ISBN: 978-82-7206-438-8 (online)

usn.no