

## ENGLISH ABSTRACT

In this article, the author investigates the experiences of previous students on four BA programmes in contemporary dance in higher education in Norway. The author performs a thematic narrative analysis of the empirical material produced through interviews, and discusses the results of the analysis from a discourse critical perspective. The differences between a modern and postmodern aesthetic and pedagogical paradigm, as well as theory about embodied learning as deep learning, are used as the main analytical lenses. As a result, the author argues that dance pedagogical awareness and articulation of own teaching in Norwegian educational programmes in current dance programmes needs to be high. The educational programmes are in a position to deeply influence and shape dancer-subjects who are about to develop identities as dance artists or teachers in an education based on embodied learning functioning as deep learning.

Key concepts: dance in higher education, contemporary dance, dance pedagogy, embodied learning, modernism, post-modernism, discourse, narrative analysis.

## NORSK SAMMENDRAG

I denne artikkelen undersøker forfatteren tidligere studenters opplevelser ved fire samtidsdansrettede linjer innen høyere utdanning i Norge. Forfatteren gjør en tematisk narrativ analyse av opplevelsene, og diskuterer disse diskurskritisk. Som analytiske linser brukes hovedsakelig forskjellene mellom et moderne og postmoderne estetisk og pedagogisk paradigme samt kroppslig læring som dybdelæring. Forfatteren argumenter for at den dansepedagogiske bevisstheten og artikuleringen om egen undervisning ved norske danseutdanninger i moderne/samtidsdans i samtiden, trenger å være høy. Dette er fordi utdanningene arbeider med opplevende og formbare subjekter som skal utvikle kunstnerskap og/eller dansepedagogskap i en utdanning som fungerer som dybdelæring gjennom kroppslig læring.

Nøkkelbegreper: høyere utdanning i dans, samtidsdans, dansepedagogikk, kroppslig læring, modernisme, postmodernisme, diskurs, narrativ analyse.

# NORSKE SAMTIDSDANS- UTDANNINGER I SPENNET MELLOM MODERNISME OG POSTMODERNISME

## - TIDLIGERE DANSESTUDENTERS REFLEKSJONER OVER PÅVIRKNINGEN AV EN DANSEUTDANNING

AV: Tone Pernille Østern

REDAKTØR FOR ARTIKKELEN: Anders Rønningen, førsteamanuensis i musikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge, forskningsansvarlig Norsk kulturskoleråd.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2017.302>

For å sitere denne artikkelen: Østern, T.P (2017). Norske samtidsdansutdanninger i spennet mellom modernisme og postmodernisme – tidligere dansestudenters refleksjoner over påvirkningen av en danseutdanning. *På Spissen*, 2017 (2), 1-23.

### 1. INNLEDNING

Høsten 2015 ble jeg kontaktet av Danseinformasjonen<sup>1</sup>, nasjonalt kompetansesenter for dans i Norge. De ønsket en undersøkelse av norske danseutdanningsinstitusjoner til en planlagt antologi om norsk dansekunst<sup>2</sup>. Jeg fant ideen interessant og relevant, og et forskningsprosjekt basert på Danseinformasjonens ideer vokste fram. Våren 2016 produserte jeg empiri, blant annet gjennom å intervju tidligere studenter fra fire norske danseutdanninger i samtidsdans. I denne artikkelen undersøker jeg hvordan de tidligere studentene opplevde sin utdanning i samtidsdans, og hvordan de i ettertid reflekterer rundt hvordan utdanningen har påvirket dem på godt og vondt når de nå lever sine liv som dansekunstnere. Følgende problemformulering leder meg i arbeidet: «*Hvordan opplever dansekunstnere at utdanninger i samtidsdans har påvirket deres forståelse*

► av seg selv som dansende, og hvordan kan dette forstås fra et diskurskritisk perspektiv?». Som et resultat har det i denne artikkelen vokst fram en analyse og argumentasjon som særlig fokuserer på hvordan de kroppslige, personlige og kunstneriske aspektene av det å ta en danseutdanning, påvirkes av de pedagogiske og estetiske paradigmen ved studiestedene.

## 2. EMPIRI, UTVALG OG METODOLOGISKE PERSPEKTIVER

Empirien i artikkelen består av intervjuer med tidligere dansestudenter ved fire ulike institusjoner for høyere utdanning i samtidsdans i Norge.

### 2.1. Avgrensning av institusjoner

Studien ble avgrenset til å gjelde tidligere studenter fra utdanninger med vekt på samtidsdans. Dette ble gjort for at de ulike utdanningene i det hele tatt skulle være sammenlignbare, og fordi det finnes flest av disse i Norge. De fire institusjonene som inngår i undersøkelsen er Kunsthøyskolen i Oslo, avdeling Balletthøyskolen, BA-utdanning i samtidsdans; Norges dansehøyskole, BA i dans med pedagogikk med fordypning i moderne dans og samtidsdans; Universitetet i Stavanger, fra høsten 2015 treårig BA med mulighet for påbygning med ettårig praktisk-pedagogisk utdanning og Skole for samtidsdans, toårig fagskoleutdanning i dans, koreografi og komposisjon, som fra høsten 2016 er godkjent som Høyskolen for Dansekunst med et treårig BA-løp. Alle disse utdanningene har endret form gjennom årene. De tidligere studentene som ble intervjuet i denne studien, har tatt forskjellige varianter av de ulike utdanningene.

### 2.2. Utvalg av forskningsdeltakere

Forskningsdeltakerne er invitert gjennom en notis i *På Spissen* 2015 (3) og på danseinfo.no, i henholdsvis desember 2015 og januar 2016. Noen av dem som meldte seg, har gått på flere av danseutdanningene, og ble intervjuet om den enkelte utdanningen separat. Hvert intervju kaller jeg «en informant», selv om antallet informanter dermed skiller seg fra antallet fysiske personer i studien. Telt på denne måten deltok 16 informanter i studien, mens antallet fysiske personer var tolv (en mann, resten kvinner). Deltakerne kommer fra forskjellige deler av Norge, og varierer i alder fra nyutdannet til erfaren dansekunstner. I artikkelen blir det ikke gitt noen bakgrunnsinformasjon om deltakerne, for å ivareta deres anonymitet. Alle intervjuene ble gjennomført individuelt, over Skype, i februar 2016. Intervjuene ble transkribert i sin helhet. Se intervjuguide i vedlegg 1.

### 2.3. Et tematisk narrativt analytisk grep

Fokus i denne artikkelen er på de tidligere studentenes *opplevelser* av sine utdanninger, og hvordan de i etterkant, for noen mange år etter endt utdanning, reflekterer rundt disse. Dette åpner for et tematisk narrativt analytisk grep. Hensikten med narrativ analyse er å løfte fram menneskers erfaringer med det fenomenet som undersøkes, i termer som er meningsfulle for dem selv og som blir til gjennom fortelling, og så forsøke ►

▶ å teoretisere om denne meningskapingen (Josselson, 2011, s. 225). Framgangsmåten i denne tematisk narrative analysen har, inspirert av Josselson (2011, s. 228), vært å:

- a) gjøre en åpen, overgripende lesning av hele materialet for å få en følelse av hvordan narrativene er strukturert, og av generelle temaer
- b) lese det empiriske materialet gjentatte ganger for å identifisere ulike «stemmer» av det fortellende selvet, ofte framsatt som ulike temaer i analysen (Her har jeg lyttet meg fram til det jeg kaller ulike narrative opplevelsestemaer som berører de mest framtreddende og dyptgående opplevelsene de tidligere studentene forteller om.)
- c) sette de ulike «stemmene» eller temaene i dialog med en helhet (Her vokser det fram et bilde over ulike opplevelser i utdanningsløpene.)
- d) sette dette i forbindelse med teori som jeg finner relevant for å belyse sentrale temaer og den helheten som vokser fram

Utvalget for deltakelse i denne undersøkelsen er helt åpent. Et så åpent utvalg preges ofte av at de som melder seg, virkelig har noe på hjertet siden de selv må ta initiativ til å bli med. Min opplevelse er også at de som deltok i studien, gjorde det med en motivasjon om konstruktivt å endre og utvikle norske danseutdanninger i samtidsdans. Et annet motiv jeg oppfattet hos mange, var et mer personlig ønske om å snakke om en utdanning som har påvirket dem dypt. Det var flere som avsluttet intervjuet med å si at det gjorde godt å snakke om dette.

#### 2.4. Posisjonering i feltet og valg av teori

Når jeg i dialog med dansepedagogisk teori drøfter de narrative temaer jeg har fått fram gjennom analysen, trer jeg inn i et felt for kritisk dansepedagogisk forskning. Dette er et forskningsfelt som fokuserer på makt, myndiggjøring og endring i det dansepedagogiske feltet. Dansepedagogikken det her er snakk om, er den som utøves ved danseutdanningene der studentene har studert. Jeg håper at argumentasjon jeg gjør basert på den narrative analysen av intervjuene i studien, kan bidra til en mer informert diskusjon om hvor sterkt en danseutdanning påvirker den studerende, og gir muligheter for bevisstgjøring om og utvikling av danseutdanninger i Norge.

#### 2.5. Forskningsetiske perspektiver

Studien er godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata)<sup>3</sup>. Forskningsetiske retningslinjer for jus, samfunnsvitenskap og humaniora er fulgt<sup>4</sup>. Den ferdige artikkelen er lest og godkjent av informantene før publisering. Etter at analysen var ferdig, ble artikkelutkastet printet ut og sendt til informantene i sin helhet, med oppfordring til å lese og kommentere gjennom å skrive forslag til endringer rett inn i dokumentet. Ferdig frankert svarconvolutt var lagt med for å gjøre det enkelt å sende tilbake. Informantene hadde også min epostadresse, og kunne kontakte meg per epost. Nesten halvparten av informantene tok kontakt etter at de hadde lest, alle sammen var tilfreds med artikkelen, og skrev at de oppfattet arbeidet viktig for dansekunstfeltet i Norge. En informant ønsket noe endring av et sitat for å fjerne indirekte muligheter til å bli ▶

- gjenkjent, og dette ble tatt til etterretning. Min vurdering er derfor at etiske hensyn er tatt i forhold til personvern. Samtykket til deltakelse er fritt, informert og uttrykkelig (jf. forskningsetiske retningslinjer for jus, samfunnsvitenskap og humaniora), og deltakerne har hatt mulighet til å kontrollere og kommentere min analyse/tolkning av deres utsagn.

### 3. DANSENS PÅVIRKNING – TEORETISKE PERSPEKTIVER

#### 3.1. Et diskurskritisk, kroppslig ståsted

Menneskers opplevelser blir ikke til i et vakuum, men i situerte kontekster og mulighetsrom som er skapt diskursivt. Med diskurser mener jeg i korthet språklige og sosiale betydningssskapende strukturer som vi bruker for å forstå og påvirke oss selv og hverandre (Fairclough, 1992/2008). Diskurser griper inn i menneskers handlinger, selvforståelse og liv. Diskurser på dansefeltet kan handle om teknikk og kropp, og angi hva som er ettertraktet teknisk standard eller idealkropp for dans. Diskurser gir rammer for hva vi kan tenke, oppleve og forstå. Samtidig er jeg enig med Winter Jørgensen & Philips (2009) i at mennesker ikke er fanget i diskurser, men har reell agens, og også kan gjøre motstand mot diskurser. I denne artikkelen er jeg mer interessert i det jeg kaller *opplevelsesrom*, enn handlingsrom og motstand. Jeg mener at de opplevelser de tidligere dansestudentene har, og hvordan de reflekterer rundt disse, må forstås i relasjon til at de er sosialisert inn i ulike dansefaglige diskurser som bryter og kolliderer med både hverandre og med verdier i den samtiden studentene lever i.

Dansestudentens opplevelser er knyttet til kroppen, noe som er forståelig, da danseutdanning først og fremst er kroppslig. Det de har opplevd, har de opplevd i og med kroppen, og det er også en grunn til at påvirkningen oppleves så sterk (som undersøkelsen viser). Med støtte i blant andre O'Flynn og Gray (2013) og Gard (2006) forstår jeg «kroppethet» (det å være kropp) og kroppslige opplevelser som noe multidimensjonalt. I «kroppetheten» stråler somatiske og diskursive dimensjoner sammen, og gir mulighetsbetingelser for opplevelser. Gard (2006, s. 203) skriver «... the pleasure of doing dance cannot be divorced from the socially mediated circulation of meanings about dance». I det jeg prøver å forstå dansestudentenes opplevelser, utgår jeg fra at det som føles bra og det som ikke føles riktig i en danseutdanning, er følelser som oppstår i relasjon til slike «socially mediated circulation of meanings in dance» (ibid.). Sentralt i dette er at opplevelsene ikke er enkle, men komplekse på en måte som ofte skaper ambivalens hos studenten selv. Jeg peker i artikkelen på hvordan disse komplekse opplevelsene oppstår i samtidsdanseutdanning, i en samtid der moderne og postmoderne pedagogiske og estetiske paradigmer fortsatt lever side ved side, eller som forgrunn og bakgrunn, ofte på uavklarte og tause måter.

#### 3.2. Modernisme og postmodernisme

Anttila (2013a) peker på hvordan vår kulturelle historie utvikler seg i store bølger, der utvikling innenfor vitenskap, kunst og filosofi skjer på sammentvinnede måter. Ofte, hevder hun, blir utdanningsfeltet hengende etter, og skoler (inklusive danseskoler og

► -utdanninger) kan forstås som «containers» – oppbevaringsbokser – for pedagogisk historie, der gamle paradigmer ofte blir hengende igjen (s. 16). Institusjoner for danseutdanning er intet unntak. Det tenderer til å være en motstand mot endring innebygd i organisasjonen som sådan (jf. Cecilia Olsson i Landell, 2005). Organisasjoner og institusjoner er stabiliserende, ikke transformerende, fordi organisasjonen ønsker å konservere seg selv og «overleve» (Mark, 2006; Wennes, 2008).

I lys av dette kan man hevde at mange av de karakteristikkene som man i ettertid har definert som aspekter ved det moderne (f.eks. Giddens, 1990), fortsatt preger mye danseundervisning, for eksempel individualisme, nasjonalisme (eurosentrisme, kolonialisme) og troen på universelle sannheter. I danseundervisning ses spor av det moderne når det å lære seg dans først og fremst forstås som en individuell prestasjon (individualisme), når kjente, vestlige dansesjangere dominerer dansefeltet og gis høyest status (nasjonalisme, eurosentrisme, kolonialisme), og når målet med undervisningen blir at alle skal lære seg den samme teknikken, som har allmenngyldige standarder som vurdering skjer etter (universalisme). Trekk ved det moderne preger i slik undervisning både det estetiske og det pedagogiske, fordi disse to aspektene ikke enkelt kan skilles fra hverandre innenfor undervisning av dans (se Østern, 2014).

Fra 1960-tallet skjedde det et skifte mot postmodernisme og post-positivisme innenfor både vitenskap, samfunn og dans. Fritt oversatt kan post-positivisme forstås som «ettersikkerhet» (Anttila, 2013a, s. 16). Man begynte å akseptere at kunnskap ikke er sikker og universell, men alltid situert. Med andre ord: Kunnskap er subjektiv (med diskursive rammer), lokal og kontekstuell. Giddens (1990, s. 46) skriver at post-modernitet vanligvis betyr en eller flere av følgende:

That we have discovered that nothing can be known with any certainty, since all pre-existing «foundations» of epistemology have been shown to be unreliable; that «history» is devoid of theology and consequently no version of «progress» can plausibly be defended; and that a new social and political agenda has come into being with the increasing prominence of ecological concerns and perhaps of new movements generally.

Postmodernitet setter også spørsmålsteget ved den objektivitet som opplysningstiden og videre modernismen forfektet, og er kritisk til at objektivitet er mulig innenfor brede felt som vitenskap, politikk, kultur og religion (Lechte, 2008, s. 299–300). I det postmodernitet begynte å gjøre seg gjeldende, måtte dermed universelle sannheter vike til fordel for flerstemthet og ulikhet – også i dans i form av det som kalles postmoderne dans (Novack, 1990; Rustad, 2013). I dansen ble nå hverdagsbevegelser, mer somatiske innganger til bevegelse, mulighet til deltakelse i dans for ulike mennesker og kropp, samt dialog og bevegelsesutforskning, viktig.

Giddens (1990, s. 48) kritiserer tanken om post-modernisme som noe som kommer *etter* (jf. prefikset post-) modernisme, siden slik progresjon ikke finnes (i post-modernistisk ånd). Hvis man snakker om faktisk tid, kan ordet senmodernisme fungere bedre. Men for å skille mellom estetiske og pedagogiske paradigmer som diskursive verdsett som ►

- bidrar til at undervisning formes på ulike måter og med ulike formål, mener jeg at begrepene moderne og post-moderne, fungerer. Jeg bruker dem slik i denne artikkelen. Disse paradigmen eksisterer likevel side ved side i samtiden. I danseutdanninger i dag eksisterer moderne og postmoderne paradigmer side ved side, og ofte på uavklarte måter. Dette skaper hode- (og kropps-) bry i form av ambivalens, ikke minst hos studenter i en danseutdanning.

### 3.3. Dans som ulike estetiske systemer og teknikk

Studentenes opplevelsesrom konstitueres også gjennom de meningsskapende diskurser som ethvert estetisk system tilbyr og er innvevd i (Anttila, 2013a, s. 21). Informantene i denne studien erfarer at «dans» refererer til forskjellige tradisjoner, og at det finnes en kopling mellom estetikk, etikk og verdenssyn. Dansestudentene i denne studien trekker fram kombinasjonen av jevnlig trening i både klassisk ballett, jazzdans og moderne/samtidsdans innenfor rammene av høyere utdanning i moderne/samtidsdans som ikke enkel å forholde seg til. Det er forståelig, for disse tre (egentlig fire – moderne dans og samtidsdans kan forstås som adskilte sjangere) oppdrar og modellerer til svært ulike kropper, med ulike didaktiske tilnærminger. Enhver dansesjanger har for eksempel sitt syn på skjønnhet og på hva som er en passende danserkropp. Skjønnhet i samtidsdans er ikke det samme som i klassisk ballett. Dansedidaktikk er spesifikt knyttet til ulike dansesjangere, og i didaktisk utøvelse transporteres estetiske preferanser, inklusive forståelse av skjønnhet, passende kropper og syn på hvordan dans best læres, videre fra lærer til student. En kritisk tilnærming kan hjelpe dansepedagogen til å reflektere, sortere og gjøre motstand mot tilstivnede diskurser.

Velten Rothmund (2015) problematiserer i sin studie begrepet danseteknikk, og hvordan det forstås på ulike måter. På den ene siden kan teknikk forstås som trening i et estetisk system, der danseren formes kroppslig, og tilegner seg gitte evner, teknikker, tradisjoner, konvensjoner og verdisystem (s. 15). På den andre siden kan teknikk forstås som noe mindre presist, som rett og slett skal gi kroppslig bevissthet, større selvforståelse gjennom å lytte til kroppen, og åpne opp for å kunne ta varierte kroppslige valg. Rothmund peker på hvordan den første forståelsen kan koples til en mer moderne dansetradisjon, mens den andre karakteriserer samtidsdansen. Hun peker også på hvordan begge tradisjonene virker på samme tid, og at det ikke finnes noe totalt brudd mellom en moderne og postmoderne forståelse av danseteknikk (s. 20).

### 3.4. Kvinnedominans og genusperspektiv

Tradisjonelt, i sceniske danseutdanninger, har det ikke blitt verdsatt å være kritisk, ta plass som subjekt og stille krav (Olsson, 1999; Pastorek Gripson, 2016, s. 17). Det finnes et viktig genusperspektiv på dette, siden det er kvinnedominans på det norske dansekunstheltet og i norske danseutdanninger. Tradisjonelt, taust og historisk fester den samme forestillingen seg ved kvinnen som genus: Hun skal ikke være kritisk, agere subjekt eller stille krav. Når scenisk danseutdanning undervises ukritisk, forsterkes dette (tause) underdanighetskravet i det at det er flest kvinner (les: unge jenter) som tar en danseutdanning. I denne studien har jeg ikke valgt genusperspektiv som hovedfokus, ▸

- men jeg noterer at opplevelser knyttet til genus er til stede i det empiriske materialet. Dette inviterer til mer forskning om temaet, også i Norge.

### 3.5. Dans som kroppslig læring

Hva kroppslig læring er, er etter hvert godt artikulert i kunstpedagogikk og vitenskapsfilosofi, i det som ofte kalles den kroppslige vendingen (Sheets-Johnstone, 2009). Kroppslig læring betyr i korthet at læringen skjer i hele kroppen, i hele mennesket og mellom mennesker i sosiale og fysiske virkeligheter (Anttila, 2013b, s. 31). Kroppslig læring viser ikke bare til grovmotorisk læring med synlige bevegelser, men til de somatiske bevegelser som skjer dypt inne i og mellom kropp: sansninger, anelser, kroppsstemninger og følelser (Anttila, 2013b, s. 32). Bevegelse, tenkning, affekter og følelser er parallelle aktiviteter. Dermed aktiveres formingen av selv- og kroppsbylde, på en potensielt positiv og styrkende eller negativ og destruktiv måte, i det man tar del i kroppslige læreprosesser. Å undervise dans innebærer altså å utøve sterk påvirkning på dansernes selv. Kritisk dansepedagogisk forståelse blir svært viktig, idet de kroppslige læreprosessene er dyptgripende, og ikke bare former kroppen, men også selvet.

Nettopp fordi denne innlæringen er kroppslig, og dermed griper inn i danseren på komplekse og multidimensjonale måter, fungerer den som dybdelæring – på godt og vondt – som det også er vanskelig å kvitte seg med etterpå (Østern, 2015; Østern & Channells, 2016). Kroppslig kognisjonsforskning, såkalt *embodied cognition* (Thompson, 2007), peker på hvordan levende veseners materialitet er annerledes enn ikke-levende ting. Mennesker (og dyr) er levd materie (se også Merleau-Ponty, 1962/2002). I levd materie flettes fysisk materialitet, affekter og bevissthet uatskillelig sammen. Grensene mellom den bevisste og pre-refleksive kroppen er flytende. Kroppslig læring, som foregår i danseundervisning, går rett inn i denne strømmen av pre-refleksive, affekterte og bevisste aspekter ved den levde, helhetlige kroppen. Slik læring påvirker dypt, både i form av sansninger, kroppsstemninger og anelser som er pre-refleksive og vanskelige å artikulere. Dette avleirer seg og virker inn på både kropps- og selvbylde. Påvirkningen av kroppslig læring er langvarig, ofte livslang.

### 4. Danseutdannings sterke påvirkning

Det framkommer gjennom intervjuene at danseutdanningene har hatt en sterk påvirkning på dansernes liv, både profesjonelt og ut over det profesjonelle, for eksempel når det gjelder kroppsbylde og selvoppfatning. Dette har i min forståelse å gjøre med at læringsprosessene studentene går gjennom, er kroppslige og fungerer som dybdelæring. I dette avsnittet gjør jeg en tematisk narrativ analyse av intervjuene. Mine analytiske linser er utmeislet i en pendlende bevegelse mellom empiri, problemformulering og teori. Når jeg ser etter sentrale narrative opplevelsestemaer i de tidligere studentenes opplevelser, gjør jeg det med overlappende og kolliderende moderne og postmoderne estetiske og pedagogiske paradigmer ved danseutdanningene som analytiske linser. Samtidig er artikuleringen av hvordan studentenes opplevelsesrom skapes gjennom denne overlappingen og kollisjonen mellom det moderne og postmoderne, en del



► av resultatet av analysen. Jeg bruker de narrative temaene som analysen har gitt, som undertitler i avsnittet.

I analysen angir jeg ikke ved hvilke av de fire danseutdanningene informantene har studert. Dette gjør jeg for å unngå å sammenlikne de fire ulike utdanningene, noe som ikke er hensikten med denne artikkelen. Gjennom å fjerne direkte informasjon om hvor de ulike informantene har studert, ønsker jeg å fokusere på den sterke påvirkningen et moderne respektive postmoderne estetisk og pedagogisk paradigme har på informantenes opplevelser. Å fjerne all indirekte informasjon om hvilke danseutdanninger informantene uttaler seg om, har ikke alltid vært mulig.

#### **4.1. Opplevelsen av at dans er en kroppslig, personlig læringsprosess der påvirkningen av utdanningen sitter i kroppen i mange år etterpå**

De tidligere studentene snakker mye om hvordan det å ta en danseutdanning er en svært personlig prosess, som griper inn i formingen av selvet, fordi man hele tiden jobber med kropp. En informant har opplevelse av at dette hele tiden var undervurdert i utdanningsløpet:

Jeg syns jo på en måte at det er en type utdanning som på mange måter er veldig personlig, og det syns jeg er ekstremt undervurdert i utdanningen [...] Når man på en måte jobber sånn med kropp, jobber med folk, det preger jo hvordan man føler og tenker og har det, og det er så mangelfullt det apparatet i forhold til det [...] Man bør jo ha en dialog om hvordan folk har det, og det er jo ingen hemmelighet at det er jo mye spiseforstyrrelser og kroppsfixerte greier i det yrket, så det syns jeg skulle hatt utrolig mye mer plass.

Et aspekt som forskningsdeltakerne trekker fram, er hvordan påvirkningen av en danseutdanning preger en gjennom lang tid. Påvirkningen studentene har fått, er ikke noe de lett rister av seg etter endt utdanning. En informant reflekterer slik:

Jeg følte at det personlige aspektet rundt det å jobbe med kropp overhodet ikke ble ivaretatt. [...] Så jeg brukte mange år på å frigjøre meg, liksom, fra hele den opplevelsen på en måte [...]

Påvirkningen oppleves innforlivet i kropp, kroppsilde, selvbilde og dansefaglig forståelse, på en måte som gjør at det er en kamp å skulle frigjøre seg fra den. En informant sier:

Så jeg føler at til og med den dag i dag prøver jeg å lære kroppen min at jeg skal gjøre ting som er godt å gjøre, enn å gjøre ting som er vondt, og det er noe man, i hvert fall når jeg gikk der, aldri snakket om. Du skal bare gjøre det læreren viser, og herme, og gjøre det mest mulig perfekt.

Det denne studenten på et kroppslig-personlig plan lærte i utdanningen, var at ►

- kroppen må tåle smerte for å perfektioneres til det dansen krever samt at den viktigste læringsstrategien var å herme og kopiere det lærere og koreografer gjorde. Dette er en undervisnings- og læringsstrategi som kan forsvares innenfor et moderne estetisk og pedagogisk paradigme, der læring av universelle sannheter (her: teknikk i en moderne forståelse) forstås som målet. Den samme undervisnings- og læringsstrategien vil kollidere med undervisning og læring innenfor et postmoderne paradigme der betydningen av lokale, situerte sannheter (her forstått som ulike kroppers ulike tekniske tilnærminger), gis plass.

Flere informanter forteller om tap av danseglede gjennom utdanningsløpet de har tatt. En tidligere informant forteller:

Ja, det er mange som jeg har snakket med som er ferdig ... som slutter å ha lyst å danse, og det er så interessant syns jeg ... Dansegleden forsvinner litt på veien for mange, så det har jeg tenkt på, og sånn var det for meg også. Men jeg lurer på hvordan man kan være med å bygge opp en vitalitet og danseglede underveis i studiet da, for noen jeg har gått sammen med har mistet troen litt på seg selv som dansere, litt fordi de ikke følte at de var gode nok, og det er jo forståelig når vi annenhver dag blir indoktrinert med at vi ikke er gode nok.

Studenten belyser her en paradoksal situasjon: En danseutdanningsinstitusjon som utdanner dansepedagoger, lykkes ikke helt med selv å ha en dansepedagogisk tilnærming som skaper tro på dansen, selvet og den egne kroppen hos noen av sine studenter. Dette kan synliggjøre at det er et sprik mellom det å undervise i pedagogikk og å undervise på en pedagogisk adekvat måte. Dansepedagogikk og -didaktikk er noe som foregår også i høyere utdanning, og den eksemplifiserende, modellerende didaktikken og pedagogikken som utøves av høyskolepedagoger, har stor påvirkningskraft. Denne er ofte mye større enn den pedagogikken studentene leser om i bøker – fordi den er kroppslig, levd og erfart (jf. kroppslig læring som dybdelæring).

#### **4.2. Opplevelse av ambivalens vedrørende teknikk og manglende sammenheng når det gjelder hvordan kroppen skal utvikle seg i løpet av utdanningen**

Ideen om at en danserutdanning må innebære jevnlig trening i treenigheten klassisk, jazz og moderne, ser ut å dominere i norske danseutdannings forståelse av profesjonell dansefaglighet, selv når det gjelder en spesialisering i moderne/samtidsdans (se Østern, 2016, s. 302). Fra et kritisk dansepedagogisk perspektiv kan det være verdt å tenke på at de tre sjangrene utgjør estetiske systemer som er helt ulike fra hverandre. De ulike teknikkene (eller rettere sjangrene, der det kan finnes mange ulike teknikker under hver sjanger) oppdrar og modellerer estetisk ulike danserkropper, fra den klassiske ballettens individualiserte, oppadstrebbende og holdte kropp til kontaktimprovisasjonens lyttende kropp, som forholder seg til tyngdekraft og andre kroppers masse (Østern, 2016, s. 291). Studentene i denne undersøkelsen gir helt tydelig uttrykk for at den stadige blandingen av trening i både klassisk, jazz og moderne, ikke er enkel å forholde seg til, ►

▶ verken kroppslig eller mentalt. En informant sier:

... altså det jeg tror var den største kanskje utfordringen, eller personlige utfordringen, følelsen av å være, jeg var i en sånn drillt situasjon som danser der du skal liksom ta klassisk ballett på en veldig tradisjonell klassisk ballett-måte, og så skulle du også gjøre både body-mind centering og slippe i kroppen og gjøre release teknikk, og så skulle du være rask i jazzen etterpå.

En annen informant gir uttrykk for en liknende opplevelse av motstridende forståelse av hvordan kroppen forventes å utvikle seg:

Spesielt jazztimene var utrolige sånn snevret inn, stilisert og veldig gammeldags, og jobbet veldig mot logiske baner i kroppen. Det ble veldig sånn holdt og mye spenninger, så det følte på en måte som at etter en jazztime måtte du ha en yogatime for å få løsne opp. Jeg har sikkert lært noe, men jeg ville nok heller lært mer av å gjøre noe helt annet tror jeg.

Dette er et av de temaene som det virkelig snakkes mye om i intervjuene i denne undersøkelsen. Informantene i utdanninger der denne treenigheten vektlegges, beskriver den stadige vekslingen mellom svært ulike sjangre, med ulike forståelser av teknikk som kroppslig å slites i ulike retninger. Sett gjennom de analytiske linsene jeg har valgt her, oppleves den stadige bevegelsen inn og ut av et moderne og postmoderne pedagogisk og estetisk paradigme som problematisk på et kroppslig og personlig plan. Studentene etterlyser mulighet til å velge bort dansesjangre og tillate større grad av spesialisering og fordypning.

En informant sier:

Jeg har hatt stor glede av utdanningen, men jeg kunne vært foruten at det var så pass sprikende fokus. Jeg kunne ha tenkt meg at det var litt mer spesialisert, det hadde vært fint hvis det bare hadde vært den moderne fordypningen [...] og gått fri av lærere som har både et litt foreldet og litt annerledes syn på dans.

Studentene bruker her ord som «foreldet» og «annerledes» syn på dans. Jeg vil imidlertid påpeke at et syn som oppleves som «foreldet» av en student som orienterer seg hovedsakelig mot et postmoderne estetisk og pedagogisk paradigme, kan være helt i tråd med målene innenfor et moderne paradigme. Læreren kan altså være helt moderne og i takt med det moderne. Det er isteden snakk om kolliderende og uavklarte forventninger til danseutdanningen.

En annen informant forteller på sin side at hun opplevde mangel på håndverk i danseutdanningen der hun har studert. Med håndverk mener hun her etablerte danseteknikker (i moderne forstand). Hun påpeker at man også trenger det som en kontekst for sitt virke som dansekunstner. Selv om man skulle ta avstand fra etablerte teknikker, så bør man kjenne til dem, i kroppen og i teorien. Også dette uavklarte ▶

- forholdet til håndverk kan forstås gjennom de to paradigmenes som analytiske linser. Innenfor et postmoderne paradigme, der troen på universelle sannheter og vedtatte standarder har kollapset, vil nødvendigvis et mangfold av lokale sannheter vokse fram, knyttet til hvordan håndverkskvalitet skal fastsettes. En følge av dette kan nettopp være at spørsmålet om standarder for håndverk (teknikk) aldri stabiliseres, og at man isteden forholder seg til en stadig destabilisert og vekslende situasjon.

En informant peker på sin side på de dypt meningsfulle, somatisk erfarte læringsprosessene hun gikk gjennom i bevegelsesveiledning og moderne/samtidsdans der hun studerte.

Av noen spesifikke lærere har jeg fått uunnværlig erfaringsbasert kunnskap om hvordan det er å være et menneske og kropp som kan skape og utøve den kunsten jeg selv opplever er nødvendig [...] Deler av studiet har gitt meg en grunnleggende, dyptgripende dannelse i både det å være menneske og kropps- og dansekunstner.

Dette viser hvordan kroppslige læringsprosesser (Anttila, 2013b, s. 32) kan oppleves som dybdelæring med positiv kroppslig og personlig påvirkning. Det peker også på at det som student er lettere å sette pris på undervisningen når det er samsvar mellom studentens og lærerens prefererte estetiske og pedagogiske paradigme, i dette tilfelle det postmoderne.

### 4.3. Betydningen av syn på læring i dans, og måtene det undervises på

En informant sier at hennes opplevelse av den dominerende innlæringsstilen under studiet, handlet om å gjøre som lærere og koreografer sa, nemlig å prøve å herme, kopiere og gjøre bevegelser og uttrykk i tråd med deres ideer. Den sterke vekten på kroppslig kunnskap har i danseundervisningen ledet til at en dansestudent tradisjonelt sett forventes å være føyeelig, fleksibel og gjøre det som lærere og koreografer sier (Pastorek Gripson, 2016, s. 17). Det er en forventning til dansestudenter som kan forsvares innenfor et moderne paradigme. Dette kan likevel oppleves problematisk på et personlig plan, kanskje særlig fordi mange av dansestudentene i denne undersøkelsen har forventninger til hvordan dans skal undervises og læres, som faller mer inn under et postmoderne estetisk og pedagogisk paradigme. De har klare forventninger og ønsker om å bli anerkjente som selvstendig skapende og uttrykkende kunstnerstudenter. Paradigmene kolliderer, og undervisningen bryter med forventningene. En informant sier:

... de pedagogene som jeg tenker er helt, helt på kanten pedagogisk i forhold til hva som ble sagt og maktmisbruk som ble utøvd. Det er veldig subtilt da og verbalt i forhold til at, ja, det ble snakket om hva slags kroppsform folk har og om en er stor eller liten, at det ble i en stor klasse sagt sånn «dere to kan bli dansere, men resten er det ikke noe håp for», sånne ting da som er bare helt ...

I slike uttalelser av en pedagog ligger til bunn en antakelse om at det finnes en perfekt ▸

- kroppsstørrelse for dansere, noe som er i tråd med estetiske preferanser tilhørende et moderne paradigme. Den pedagogiske stilen oppleves autoritær av dansestudenter som selv har postmoderne estetiske og pedagogiske preferanser.

Når det gjelder autoritære undervisningsstiler i dans, åpenbarer det seg altså en fare i at ubehagelige opplevelser av egen kropp på sikt avleirer seg til et negativt kroppss- og selvbylde. Genusperspektiver spiller også en rolle her, og kan forsterke risikoen for negativ påvirkning. For det første er det kjønnsubalanse på feltet. For det andre kan undervisning innenfor et moderne paradigme (med universelle standarder som mål, jf. en moderne forståelse av teknikk) forsterke tradisjonelle genusplasseringer som sier at femininitet handler om å ikke være kritisk, agere subjekt eller stille krav. I dette diskursive nettverket kan det være spesielt vanskelig for den dansende kvinnen å lytte til og verne om egen kropp, og stå fram med sin selvstendighet i et autoritært undervisningslandskap. En informant peker på hvordan utdanningens forventninger til lydlighet ga henne følelsen av å måtte ha en flink-pike-mentalitet. Når de forventningene ble endret i løpet av utdanningen, vokste også følelsen av å bli tatt på alvor, anerkjent som voksen:

De første årene var det veldig sånn skole-setting, veldig sånn «flink pike, du skal gjøre sånn og sånn og sånn.» Siste året var det mer sånn «hvem er du, hva vil du, hvorfor gjør du dette?» Altså det følte litt mer som man ble behandlet som voksen, da. Jeg tror det var det året jeg lærte mest, da, jeg ble litt mer utfordret.

#### **4.4. Opplevelse av mangel på kritisk tenkning og teori versus tydelig endrings- og utviklingsorientering**

Flere av informantene snakker om opplevelser av mangel på kritisk tenkning og endrings- og utviklingsorientering i sine utdanningsløp. En informant sa:

Jeg har litt inntrykk av at det alle de skolene mangler litt er tanken om kritisk tenkning, om det at vi skal bli kunstnere som skal ha autonomi og som skal ha eget selvstendig tenkende [...] det har jeg egentlig ikke hørt at noen er så opptatt av.

En informant problematiserer begrepet «hengivelse», som ofte ble brukt i undervisningen, som noe som fort kan bli motsatsen til kritisk tenkning:

Og det at man alltid blir bedt om å hengi seg, å hengi seg til alt mulig, da, om man ikke vet hvorfor, men hengivelse som veldig viktig kvalitet, da, som danser og utøver ... Og det der med maks hengivelse, og så vet du ikke på en måte til hva eller hvorfor eller ... Ja, og det syns jeg er ganske interessant og litt sånn farlige greier.

Mangelen på kritisk tenkning settes også i direkte sammenheng med en del dansetekniske klasser. Jeg forstår dette som danseteknikker i en moderne forståelse, undervist innenfor et moderne pedagogisk og estetisk paradigme, der det finnes en korrekt standard, og ►

der studentkropper måles opp mot en mal om den perfekte kroppen. En informant sier:

... vi hadde jo krav i klassisk ballett-timene om hvite strømpebukser og svart drakt, og så er det da XX jenter som skal stå foran speilet klokken 8 om morgenen, 3 dager i uka. [...] Jeg tenker at mange blir litt ødelagt da, og ... jeg mener at det også gjør at vi ikke får en demokratisk diskusjon om dans, da, for det er ingen som tør å si ifra [...] Jeg tror at redselen for å ikke si fra som kultiveres i en del dansetekniske klasser, jeg tror den fortsetter å gjøre at vi ikke snakker, at den genererer taushet.

Kritisk tenkning kan oppfattes truende på institusjonsnivå, da kritisk tenkning kan mane til endring hos institusjonene selv (jf. Landell, 20015; Mark, 2006; Wennes, 2008). Kritisk tenkning henger sammen med emansipasjon, myndiggjøring og endring. Kritisk tenkning kan også oppfattes truende mot teknikk, som noe som er utviklet og befestet over lang tid (teknikk i en moderne forståelse). Teknikken «ønsker» på en måte, via lærere og studenter som er sosialisert inn i teknikken, å bevare og konservere seg selv slik den er. Endring er derfor alltid et aktivt og krevende arbeid, der man må ha villighet til å sette spørsmålstejn ved det man selv er sosialisert inn i, enten det gjelder teknikker, didaktiske grep, kunstforståelser eller måter institusjoner ledes på.

Informanter fra en annen danseutdanning forteller på sin side om opplevelser av sterk endrings- og utviklingsorientering ved studiestedet. Ved studiestedet blir man oppfordret og utfordret til egen tenkning, forteller de tidligere studentene, og dette framheves også som etisk. Begrepet etikk kommer opp hos flere informanter. En informant poengterer hvordan man i denne utdanningen hele tiden «ble stilt spørsmålstejn ved på en måte som oppfordrer til tenkning, ikke til følelsen av at man må skjerpe seg på et eller annet vis». Studenten sier om sin utdanning:

Det er en veldig tro på det at studentene skal forandre feltet. Innovasjon er helt sentralt. Det er ikke noen andre som skal definere hvilken dans du skal lage ... du blir gitt en revolusjonslyst. Det er veldig myndiggjørende. Det er en veldig myndiggjørende utdanning.

Forholdet praksis–teori framstår i denne undersøkelsen som avklart på kun én av danseutdanningene. Når det gjelder forskning, er det først og fremst informantene som har gått på danseutdanningen som ligger ved et universitet, som snakker om dette. For dem framkommer en opplevelse av et avklart forhold til kombinasjonen av praksis og teori i løpet av utdanningen. De forteller om at de har brukt mye tid på å lese og reflektere i løpet av sin utdanning. Hos de som snakker om forskning og teori som en tydelig del av sin danseutdanning, framstilles dette som en positiv opplevelse.

#### **4.5. Opplevelse av tid eller mangel på tid, og en organisering som utvikler individuelt kunstnerskap eller ikke**

Flere av informantene har en opplevelse av at måten utdanningene er organisert på, ikke gir tid og rom til å utvikle deres eget kunstnerskap. Flere informanter opplever det

- som problematisk at det er lav grad av individualisering (gjennom deres utdanninger) og svært lite tid til individuelt arbeid. Dette handler om at alle blir sluset gjennom en svært lik form, og at det heller ikke er tid til noe annet. Dette kan forsvares innenfor et modernistisk paradigme, men sett fra et postmoderne perspektiv, gir et likeformet utdanningsløp med høyt tids- og arbeidspress, lite tid og rom til å utvikle et selvstendig kunstnerskap.

Ved en av utdanningene er derimot opplevelsen av å utvikle kunstnerskap sterk. En informant beskriver danseutdanningen slik:

De har jo som mål å utdanne selvstendige dansekunstnere, føler jeg mest, altså folk som er trygge i sitt eget bevegelsespråk, i sine egne bevegelser. De er veldig for at man ikke skal putte folk inn i en form, som jeg tror at veldig mange danseutdanninger gjør, liksom [...] Så de utdanner egne og unike dansekunstnere, og veldig fokus på at vi skal kunne skape ... altså, jeg vil jo si at på lik linje med at dette er en danseutdanning, så er det en koreografiutdanning.

En annen informant fra samme studiested forteller at hun i løpet av sin utdanning ble oppdradd til det å være dansekunstner, som hun forklarer som noe annet enn å være danser. Hun forklarer at en danser kan herme, kopiere, huske og gjøre avanserte bevegelser – en *dansekunstner*, derimot, initierer egne prosjekter, tenker, setter spørsmålsteget ved, undersøker og skaper bevegelse, og setter kommunikasjon med andre og med samfunnet, sentralt. Inngangen til dans ved denne utdanningen framstår som å være kunstnerisk-koreografisk, og ikke teknisk i moderne forstand. Denne inngangen synes å ha sterk positiv påvirkning på disse informantene. De forteller om gleden over å (jobbe) arbeide på en måte som oppleves som å utvikle nettopp kunstnerskap. En informant forteller:

Bare det å oppleve koreografi som språk. Altså når du tar bort spill, og når du tar bort den kroppen som du skal spille, ikke sant [...] og så gis det improvisasjonsoppgaver, ikke sant [...] Så det å lære koreografi som språk, på et vis.

Informantene framhever denne koreografiske inngangen som noe av det viktigste for å utvikle følelsen av å bli utdannet til kunstner. De framhever også sterk vekt på refleksjon, samtale, samhandling og selvstendighet gjennom utdanningen, og hvordan dette bidrar til opplevelsen av å utvikle et kunstnerskap.

## 5. I SPAGATEN MELLOM DET MODERNE OG POSTMODERNE

I denne artikkelen har jeg gjort en tematisk narrativ analyse av dansestudenters opplevelser av sine studier ved samtidsrettede linjer ved fire ulike danseinstitusjoner i UH-sektoren i Norge. Jeg har forsøkt å få fram studentenes opplevelser av utdanningsløp i moderne/samtidsdans, i termer av deres egen meningssskaping som blir til gjennom fortelling (jf. Josselson, 2011). Veiledet av problemformuleringen «*Hvordan opplever dansekunstnere at utdanninger i samtidsdans har påvirket deres forståelse av seg selv som*»

- ▶ *dansende, og hvordan kan dette forstås fra et diskurskritisk perspektiv?»* har jeg vært orientert mot å definere studentenes mest framtreddende opplevelser, og samtidig peke på de diskursive opplevelseshomrom der disse opplevelsene skapes i. I dialog mellom empiri, problemformulering og teori har jeg fokusert på a) *konturer av et moderne og postmoderne estetisk og pedagogisk paradigme* og b) *kroppslig-personlig læring som dybdelæring* som aspekter som virker sterkt inn på opplevelseshomrommet.

Når jeg i problemformuleringen spør hvordan dansekunstnere opplever at utdanninger i samtidsdans har påvirket deres forståelse av seg selv som dansende, så er svaret først og fremst at utdanningene har hatt sterk påvirkning på hvordan de i dag forstår seg selv som dansende. Når det gjelder *hvordan* denne påvirkningen har skjedd, framstår følgende fem opplevelsestemaer som særlig framtreddende og dyptgående:

- opplevelse av at dans er en kroppslig, personlig læringsprosess der påvirkningen av utdanningen sitter i kroppen i mange år etterpå
- opplevelse av ambivalens når det gjelder teknikk og manglende sammenheng i hvordan kroppen skal utvikle seg i løpet av utdanningen
- opplevelse av betydningen av synet på læring i dans og måtene det undervises på
- opplevelse av mangel på kritisk tenkning og teori versus tydelig endrings- og utviklingsorientering
- opplevelse av tid eller mangel på tid, og en organisering som utvikler individuelt kunstnerskap eller ikke

Det som blir klart i denne studien, er at en danseutdanning har sterk og langvarig påvirkning på studentene. Den påvirker ikke bare deres profesjonelle jeg, men deres helhetlige jeg, kroppslig og personlig. Dette er fordi en danseutdanning er organisert som hovedsakelig kroppslig læring, og idet den egne kroppen involveres, griper utdanningen dypt inn også i forming av selvet. Menneskekroppen er levende materie (Thompson, 2007; Merleau-Ponty, 1962/2002), og i *levende* materie flettes fysisk materialitet, affekter og bevissthet uatskillelig sammen. Kroppslig læring fungerer dermed som dybdelæring ved at den aktiverer hele mennesket, og ved at man kommer i kontakt med ulike deler av seg selv og andre. En dansepedagogisk konsekvens av dette er innsikten om at man som dansestudent er sårbar, og at det kroppslige arbeidet er et personlig arbeid. I læringsprosesser i dans formes og påvirkes ikke «bare» bevegelser. Bevegelsene med sine estetiske systemer virvler med seg tenkning, affekter og følelser (jf. Anttila, 2013b). I dette formes samtidig selvbilde, kroppsbilde, og syn på hva som er «riktig» læring. En pedagogisk forståelse for de sterkt kroppslig-personlige læringsprosessene man går gjennom som dansestudent, og rom og tid for å håndtere disse i løpet av utdanningen, er et savn hos mange av informantene i denne studien.

«Kroppetheten» hos studentene (og hos alle) er multidimensjonal (Gard, 2006; O'Flynn & Gray, 2013). Somatiske og diskursive dimensjoner stråler sammen i den lærende og opplevende kroppen. I samtiden generelt, og i dagens danseutdanninger i samtidsdans i Norge, eksisterer et moderne og et postmoderne pedagogisk og estetisk paradigme parallelt og i beste velgående. Med andre ord: En samtid preget av ulike verdssystemer ▶



eksisterer på samme tid i de norske utdanningene i samtidsdans som studentene i denne studien har studert ved. Det er ikke unikt for danseutdanningene, men et trekk ved hele vår samtid, at det moderne og postmoderne eksisterer side ved side (Giddens, 1990; Latour, 2006/1997). I danseutdanningene beveger studentene seg fra time til time også inn og ut av ulike estetiske og pedagogiske paradigmer. I en time kan de møte en autoritær undervisningsstil, i neste undersøkende læring. I en time gjøres de til objekter for læring av teknikker som skal forvaltes på riktige måter, i neste blir de subjekter for egen personlig utvikling og bevegelsesutforskning. De møter lærere som veileder dem i ulike retninger, avhengig av hvilket paradigme læreren hovedsakelig selv befinner seg innenfor. Samtidig møter de i liten grad refleksjon om disse svært kontrasterende paradigmenes.

De estetiske systemene knyttet til de tre (eller fire) sjangerne klassisk ballett, jazzdans, moderne dans og samtidsdans (som en fjerde sjanger), som har blitt løftet fram som jevnlig treningspraksiser ved tre av de fire utdanningene i denne studien, fungerer også som diskurser som rammer inn opplevelsesrommet tilknyttet hver sjanger. Å trenes jevnlig i en danseteknikk innebærer samtidig å sosialiseres inn i teknikkens estetiske system, som er et verdssystem. Jevnligheten i treningen gjør at verdssystemet setter seg under huden, enten på en måte man trives med, eller på en måte som man senere blir nødt å frigjøre seg fra. Flere av studentene i denne undersøkelsen forteller at de har brukt lang tid på en slik frigjøring. Dette skiftet inn og ut av ulike teknikker/sjangre innebærer også en stadig veksling mellom et moderne og et postmoderne paradigme, noe som studentene i denne studien opplever som krevende.

Denne undersøkelsen viser at studentene har en opplevelse av at det er et uavklart forhold til teknikk og hvordan kroppen egentlig skal utvikle seg, at det gis lite rom for kritisk tenkning samt at man ikke får skapt rom for å utvikle kunstnerskap i løpet av utdanningen. Dette er både en kunstnerisk og en personlig omkostning når studentenes forventninger er innenfor et mer postmoderne estetisk og pedagogisk paradigme enn det de møter. Større tilførsel av teori og forskning, også utover det som utforskes i egen kropp og på den egne institusjonen, kan stimulere positivt til kritisk tenkning. Det teori gir i en utdanning som ellers handler hovedsakelig om kroppslig læring, er perspektivering og impulser utenfra, og verktøy for språkliggjøring og nyansering. Teori kan skape distanse til egen kropp, og zoome ut fra mer subjektive læreprosesser til et mer overordnet, samfunnsmessig eller kritisk nivå.

Opplevelsene som det fortelles om i denne studien, viser at en danseutdanning som tar form gjennom en utforskende, koreografisk inngang, der det legges vekt på den egne kroppens opplevelser og erfaringer, erfares svært annerledes enn en utdanning der inngangen er mer teknisk (i moderne forstand). Den ene inngangen vil åpne et stort handlingsrom for studentenes egen agens, mens den andre vil plassere studenten i et allerede eksisterende teknisk landskap som setter grenser for handlingsrommet (jf. Pastorek Gripson, 2016, s. 23 om betydningen *hva* og *hvordan* man danser for å skape reell agens hos den dansende). I det første rommet vil ulikhet, kroppslig og kreativt, verdsettes, mens i det andre rommet vil likhet og evne til reproduksjon verdsettes, jf.

- et postmoderne respektive et moderne estetisk og pedagogisk paradigme. Ulempen ved et sterkt fokus på det erfaringsorienterte og undersøkende kan føre til mangel på å utvikle håndverk i kroppen og kjennskap til etablerte danseteknikker, om ikke for noe annet, som historisk kontekstualisering for kunstnerskapet.

Diskurskritisk, og med et blikk på de sterke opplevelser og den sterke påvirkningen dansestudenter i denne studien forteller om, er det betimelig å si at den dansepedagogiske bevisstheten om undervisning i *samtiden* trenger å være høy. Utdanningene arbeider med opplevende og formbare subjekter som skal utvikle kunstnerskap og/eller dansepedagogisk i en utdanning som handler om dybdeløring gjennom kroppslig læring. Institusjonene har et stort etisk ansvar, både fordi det er disse studentene som skal skape framtidens dansefelt i Norge, og fordi en danseutdanning griper så dypt inn i individets liv. At dansestudenter skal beholde og utvikle en positiv opplevelse av egen kropp og eget jeg, med gleden over både jeg-et og dansen i behold, må være et mål for alle danseutdanninger.

## ET KRITISK BLIKK PÅ STUDIEN

Med denne studien gjør jeg ikke krav på å ha utviklet kunnskap som er generaliserbar, eller som gir et dekkende bilde av norske dansestudenters opplevelser ved norske danseutdanninger i samtidsdans. Andre tidligere studenter kan ha helt andre opplevelser enn de som deltakerne i denne studien har fortalt om. Utvalget av informanter i denne studien var helt åpent, og de måtte selv aktivt ta kontakt for å delta. Jeg oppfatter motivasjonen til deltakelse hos informantene som et ønske om kritisk og konstruktivt å delta i utvikling og endring av norske danseutdanninger. Min forståelse er at de tidligere dansestudentene som deltar i studien, selv befinner seg hovedsakelig innenfor et postmoderne estetisk og pedagogisk paradigme, og er kritiske til trekk ved det moderne paradigmet som individualisme, nasjonalisme (eurosentrisme, kolonialisme) og universalisme (jf. Anttila, 2013a; Giddens, 1990). De er dermed ganske kritiske til de deler av sin utdanning som baserer seg på et moderne verdigrunnlag, og dette preger analysen som er gjort. Jeg forstår kritiske perspektiver som verdifullt, og noe som gir mulighet til utvikling. Jeg mener derfor at de 16 informantene, selv om andre dansestudenter kan ha andre opplevelser, forteller om opplevelser som det er av stor betydning for dansepedagogikken i høyskolesektoren i Norge å kjenne til og reflektere over for å kunne styrke bevisstgjøringen av valg som gjelder utdanningenes innhold og form.

I denne artikkelen har jeg forsøkt å bidra med innsikt som kan ha verdi i en slik diskusjon. I møte med den empirien som er frambrakt, er jeg klar over at jeg ikke selv er nøytral eller objektiv. Selv om jeg har forsøkt å sette mine egne opplevelser i egen danseutdanning og annen erfaring som dansefaglig person til side når jeg har lyttet til informantene i denne studien, kan jeg aldri helt lykkes med dette. Jeg har likevel forsøkt å bruke mine egne erfaringer til å forstå, ikke til å styre, vel vitende om at dette aldri lar seg gjøre fullt ut. Det jeg hører i intervjuene, er at utdanningene har en kraftfull påvirkning på studentene, og dette er i seg selv interessant. Siden påvirkningen er

- ▶ kraftfull, bringer det også med seg stort ansvar for utdannere. Hvorfor påvirkningen er så sterk, og hva dette ansvaret består av, har jeg forsøkt å perspektivere i dialog med teori om kroppslig læring og kolliderende paradigmer i danseutdanninger og samtid. Resultatet er et forsøk på å bringe opp temaer som jeg mener *generelt sett*, selv om de ikke kjennes igjen for den spesifikke student eller institusjon, har dansepedagogisk og kunstnerisk betydning, og er verdt å diskutere i utviklingen av norske danseutdanninger. Jeg håper denne artikkelen kan være et bidrag inn i en slik diskusjon.

## REFERANSER

Alterowitch, G. (2014). Toward a Feminist Ballet Pedagogy. Teaching Strategies for Ballet Technique Classes in the Twenty-First Century. *Journal of Dance Education*, 14 (1), 8–17.

Anttila, E. (2013a). Dance pedagogy in the contemporary world. I A.K. Ståhle (Red.), *Close encounters. Contemporary dance didactics: Exploration in theory and practice* (s. 13–30). Stockholm: Dans- och cirkushögskolan.

Anttila, E. (2013b). *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulu yhteisössä* [Hele skolen danser! Mulighetene med kroppslig læring i skolesammenheng]. Acta Scenica 37. Helsinki: Teatterikorkeakoulu

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Gard, M. (2003). Moving Beyond and Belonging: Dance, Sport and Sexuality. *Sex Education* 3(2), 105–118.

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Lakes, R. (2005). The messages behind the methods: The authoritarian pedagogical legacy in Western concert dance technique training and rehearsals. *Arts Education Policy Review* 106(5), 3–20.

Lechte, J. (2008). *Fifty Key Contemporary Thinkers. From structuralism to post-humanism*. London and New York: Routledge.

Josselson, R. (2011). Narrative Research: Constructing, Deconstructing and Reconstructing Story. I F.J., Wertz, K. Charmaz, L.M., McMullen, R. Josselson, R. Anderson & E. McSpadden (red.), *Five Ways of Doing Qualitative Analysis. Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive Inquiry* (s. 243–278). New York: Guilford.

Landell, L. (2005). Genus och dans. *Danstidningen* 2005 (1).

- ▶ Latour, B. (2006/1997). *Vi har aldrig været moderne*. København: Hans Reitzels forlag.
- Merleau-Ponty, M. 1962/2002. *Phenomenology of Perception*. Oversettelse av Collin Smith. London and New York: Routledge.
- Mark, E. (2006). Jämställdhetsarbete med konservativa rebeller. *Plats på scen. Betänkande av Komitteen för jämställdhet inom scenkonstområdet*. SOU 2006:42 (s. 276–299). Stockholm: Statens offentliga utredningar.
- Novack, C.J. (1990). *Sharing the Dance. Contact Improvisation and American Culture*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- O'Flynn, G. & Gray, T. (2013). Embodied Subjectivities: Nine Young Women Talking Dance. *Journal of Dance Education*, 13, s. 130–138.
- Olsson, C. (1999). Rena kroppar – smutsiga rörelser. I E. Grönlund, L. Hamnergren, C. Olsson og A. Wiger (red.), *Forskning i rörelse – Tio texter om dans* (s. 154–173). Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Pastorek Gripson, M. (2016). *Positioner i dans. Om genus, handlingsutrymme och dansrörelser i grundskolans praktik* (PhD-avhandling). Göteborg: Göteborg universitet
- Rustad, H. (2013). *Dans etter egen pipe; en analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon – som tradisjon, fortolkning og levd erfaring* (PhD-avhandling). Oslo: Norges Idrettshøyskole.
- Sheets-Johnstones, M. (2009). *The Corporeal Turn. An Interdisciplinary Reader*. Exeter and Charlottesville: Imprint Academic
- Thompson, E. (2007). *Mind in Life. Biology, Phenomenology and the Sciences of Mind*. Cambridge, Massachusetts og London: The Belknap Press of Harvard University.
- Velten Rothmund, I. (2015). Dance Technique – Meanings and Applications. *Nordic Journal of Dance*, Volume 6 (2), s. 12–21.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Wennes, G. (2008). Ledelse av og i kunstneriske bedrifter. Et sted mellom tyranni og anarki? *Nordiske organisasjonsstudier*, 2008 (1), 3–2.
- Østern, T.P. & Channells, P. (2016). Deep Learning and Teaching as Affordances of Inclusive Dance and Arts Education. I A. Sæbø (red.), *International Yearbook for Research in Arts Education. At the Crossroads of Arts and Cultural Education: Queries Meet Assumptions* (s.121–131). Münster: Waxmann Verlag.

- ▶ Østern, T.P. (2016). Oppdragelse til nikkedukkedanser eller dansekunstner? Hegemoni, diversitet og motstand i norske samtidsdansutdanningers dansefaglige forståelser. I S. Øverås Svendal (red.), *Bevegelser - Norsk dansekunst i 20 år* (s. 207–307). Leikanger: Skald forlag.

Østern, T.P. (2015). The Dance Project Perfect (im)Perfections as a Deep Educational Experience of Plurality. *Nordic Journal of Dance*, vol. 6 (1) 2015, s. 36–47.

Østern, T.P. (2014). Den skapende og undervisende dansekunstneren. I E. Angelo & S. Karlsnes (red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogiske utdanning* (s. 206–217). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Øvreås Svendal, S. (red.) (2016). *Bevegelser - Norsk dansekunst i 20 år*. Leikanger: Skald forlag.

## VEDLEGG 1.

Intervjuguide som ble brukt i studien. Intervjuguiden er godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig dataservice).

1. Fortell om når du gikk på XX (aktuell utdanningsinstitusjon) og hvilken linje.
2. Hva er din yrkessituasjon i dag, hva jobber du med?
3. Fortell generelt om din opplevelse av å ta en profesjonsutdanning i dans ved XX. Du kan trekke fram hvilke aspekter du selv ønsker.
4. Hva oppfattet du at institusjonens mål med utdanningen du tok var? Hvilken type dansefaglighet ønsket den å gi deg/dere som studenter?
5. Hvordan har utdanningen påvirket din profesjonsforståelse som danser? Hva har utdanningen gitt, og hva har den ikke gitt?
6. Har du hatt glede av utdanningen etter at du begynte å jobbe, på hvilken måte, hvilke aspekter? Er det også dele av utdanningen som du ikke har hatt glede eller nytte av?
7. Hvordan var organiseringen av studiet, og kan du fortelle om fordeler/ulempes med det?
8. Kan du beskrive din opplevelse av studiet med tre ord?
9. Hvis du hadde valgt igjen, hadde du valgt samme utdanning på nytt? Hvorfor/hvorfor ikke?
10. Hvis du hadde anbefalt en norsk danseutdanning med fokus på samtidsdans til en potensiell student, hvilken ville du ha anbefalt, og hvorfor?
11. Er det noe jeg ikke har spurt om som du gjerne vil få fram eller fortelle om?

## AUTHOR REVIEW

### tone pernille østern

Tone Pernille Østern, (PhD, Dr. Art in dance) is dance artist, teacher and from 2016 Professor in Arts Education with Focus on Dance at the Department for Teacher Education, Norwegian University of Science and Technology. She is head of the Section for Arts, Sports and Movement Education and leader of the Master's degree in Arts Education. Her research focuses on inclusive dance and dance pedagogy; embodied pedagogy; aesthetic approaches to learning and choreographic processes. She is the author of among other *Å la kroppslig kunnskaping flyte fram og tilbake i en kunstnerisk-koreografisk veiledningsprosess* (In: Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv, Fagbokforlaget, 2016), *Moving through Change* (Choreographic Practices, 2015, with Elen Øyen) and *Interfering with the Lived Field of Dance Pedagogy from Organizational and Leadership Studies Perspectives – An Explorative Intervention with Performing and Teaching Dance Artists* (Research in Dance Education, 2015, with Eirik Irgens).

[ntnu.edu/employees/tone.pernille.ostern](http://ntnu.edu/employees/tone.pernille.ostern)  
[academia.edu](http://academia.edu)  
[dance-company.no](http://dance-company.no)  
[danselaboratoriet.no](http://danselaboratoriet.no)

## FORFATTEROMTALE

### tone pernille østern

Tone Pernille Østern (PhD, Dr. Art in dance) er dansekunstner, dansepedagog og fra år 2016 professor i kunstfagdidaktikk med vekt på dans ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Ved lærerutdanningen er hun fagenhetsleder for Kunstfag, kroppssøving og idrett, samt fagkoordinator for masterutdanningen i kunstfagdidaktikk. Hennes forskning fokuserer på inkluderende dans og dansepedagogikk; kroppslig læring; estetisk tilnærming til læring, samt koreografiske prosesser. Hun publiserer nasjonalt, nordisk og internasjonalt, og er forfatter av blant annet *Å la kroppslig kunnskaping flyte fram og tilbake i en kunstnerisk-koreografisk veiledningsprosess* (I: Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv, Fagbokforlaget, 2016), *Moving through Change* (I: Choreographic Practices, 2015, med Elen Øyen) og *Interfering with the Lived Field of Dance Pedagogy from Organizational and Leadership Studies Perspectives – An Explorative Intervention with Performing and Teaching Dance Artists* (I: Research in Dance Education, 2015, med Eirik Irgens).

[ntnu.edu/employees/tone.pernille.ostern](http://ntnu.edu/employees/tone.pernille.ostern)  
[academia.edu](http://academia.edu)  
[dance-company.no](http://dance-company.no)  
[danselaboratoriet.no](http://danselaboratoriet.no)

---

## ENDNOTES

1. <http://danseinfo.no/> (tilgang 11.12.2016)
2. Antologien *Bevegelser – norsk dansekunst i 20 år* (red. Øvreås Svendal) ble lansert ved Danseinformasjonen 08.12.2016.
3. <http://www.nsd.uib.no/> (tilgang 16.04.2017)
4. <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> (tilgang 16.04.2017)