

Kristin Monteiro

Dans på roser?

Samtaler om dans med barn og unge

Prosjektet «Barn og unges dans» (se presentasjon av prosjektet i Barn nr. 4 1995), ble initiert av Norsk kulturråd i 1991 og har som mål å stimulere interessen for dans blant barn og ungdom. Prosjektet startet opp med aktiviteter høsten 1993, og er inne i sitt tredje og siste år som kulturrådsprosjekt. Norsk senter for barneforskning ved undertegnede har ansvaret for den administrative prosjektledelsen, og for evalueringen av prosjektet. Et av delmålene for danseaktivitetene i prosjektet har vært at barn og ungdom skal oppleve dans gjennom å se dans og danse selv. Et av grunnlagene for evalueringen er intervjuer med barn og ungdom.

Intervjuene ble gjennomført mest mulig som fri samtale, men likevel med en temaliste i bakhånden som var satt opp på forhånd. Temalisten ble utvidet underveis og tilpasset ulike sammenhenger. Hensikten med intervjuene av barn og ungdom som hadde deltatt i prosjektet var å få en innsikt i:

- hvordan barn og ungdom opplevde, tenkte, fantaserte og assosierte i tilknytning til den dansen de hadde deltatt på i det organiserte tilbudet
- hva, hvor, hvordan og med hvem de danser ellers
- hvilken plass dansen hadde i livet deres i forhold til skole, venner og andre aktiviteter.

Det er foretatt i alt ca. 40 intervjuer av barn og ungdom som har deltatt i ulike sammenhenger på de ulike prosjektstedene. De 4 intervjuene som presenteres her gir derfor bare en liten flik av et større bilde, og må ikke betraktes som representativt for hva alle barn og ungdom i prosjektet vil si om sin erfaring. Det er store ulikheter mellom barna og ungdommene, og det er store ulikheter i hva slags tilbud de har deltatt på, hvilken arena dansen har foregått på, hvilken

sammenheng det har skjedd i, hva slags dans, og hva slags pedagoger, dansere og instruktører som har gitt tilbudet.

En kort presentasjon av barna og ungdommene

De fire barna og ungdommene som presenteres, har deltatt på prosjektet «Barn og unges dans», de bor på ulike steder i landet og har deltatt på ulike tilbud. I presentasjonen under har jeg gitt barna og ungdommene navn som ikke samsvarer med deres egne navn av hensyn til personvern gjennom anonymitet. I denne sammenhengen har jeg også konsentrert meg om den delen av samtalene med hver enkelt som er knyttet til opplevelser av dans som kunstform.

Samtalene krever at barn og ungdom setter ord på og reflekterer over sin erfaring. Dette er svært krevende. For det første forholder vi oss i samtalen til en praktisk sammenheng, hvor det som foregår største parten av tiden består av å gjøre. På den andre siden veves det som gjøres hele tiden inn i en større sammenheng for den enkelte. Det viser seg at barn og ungdom har en rekke forestillinger om dans som de har utviklet allerede før de deltar på en danseaktivitet. De har allerede formet seg et bilde av hva dans er med utgangspunkt i allmenne kulturelle forestillinger, og med utgangspunkt i massekommunikasjon, og i sine erfaringer i nære kulturelle og sosiale fellesskap. Det innebærer at dansen i deres forestillingsverden har en stor imaginær komponent som er svært viktig for deres fantasi og motivasjon.

Romantisk reflekterende

Line var syv år og gikk i første klasse på barneskolen. Hun gikk sammen med flere av jentene ved skolefritidsordningen på en times dans en gang i uka. Det deltok hun på et halvt års tid. På skolen pleide læreren å gi dem noen minutter på slutten av gymtimen til fri aktivitet. Da øvde jentene på å danse på tærne. Line vil gjerne gjøre noe ordentlig, hun vil gjerne mestre ting og øve mye. Hun syntes godt de kunne ha dans tre ganger i uka. Hun forestiller seg at barna som deltar på dansingen skal inngå i et sterkt fellesskap hvor alle som deltar setter seg felles mål og vil arbeide hardt for å nå dem.

- Jeg ville at det skulle være litt vanskelig og at alle de andre var enig i det og sånn, og at vi fikk det ordentlig til hvis vi hadde ordentlig trent på det. Vi hadde jo trent sånn at vi - hun (pedagogen) hadde en tromme - så skulle vi slå navnet vårt. Så sa alle som gikk der navnet sitt, og så måtte de slå det, så fikk hun høre hvor mange klapp det var. Så, - jeg tenkte at det kunne være litt vanskeligere.

- Er det noen andre ting som du kunne tenke deg skulle være med?

- Ja.
- Som skulle være vanskelig?
- Ja når vi - at hvis det var,... at vi kunne jo gjøre det slik at hvis det var - noen som ble enig i det at vi kunne kjøpe noen ballettsko eller sånt - så kunne vi øve oss mer hardere med tupper fremme i skoene.
- Å stå på tærne?
- Ja. Det blir litt artigere. For det er ikke så mange som har så god balanse. (...). Hvis vi hadde... hvis vi kunne ha sånne sko og så måtte vi gå å kjøpe og så tok vi dem med hver dag hvis vi hadde sånn og så ble det litt vanskelig og sånn og så til slutt så ble det kjempevanskelig og så kunne vi ta og stå i ring og synge takk-for-i-dag sangen når vi var ferdig og sånn.
- Du kunne godt tenke deg å ha klassisk ballett du da? Lært å danse klassisk ballett?
- Ja.

Line drømmer om å danse med tåspiss sko, hun drømmer om å mestre krevende tekniske bevegelser, og ser for seg daglig trening sammen med venninnen for å realisere drømmene.

Line og venninnen Helle hadde øvd hele dagen før de skulle på dansingen, men så var det plutselig slutt. Dansepedagogen hadde sluttet å gi undervisning og de to jentene ble veldig skuffet. Line kunne tenke seg å danse i et ordentlig ballettstudio, i stedet for i gymnastikksalen. Hun tenker at hun vil begynne å ta ballettklasser om kvelden på ballettskolen. Idet hun tenker på det, begynner Line også å reflektere over hvorfor det ble slutt på dansingen innen skolefritidsordningen.

- Tror du at dansepedagogen gir ordentlig ballett(klasser)?
- ...
- Du vet ikke?
- Nei. Det spørs.
- Spørs? Hvordan da?
- For det blir jo flere og flere unger som .. nå begynner jo (dem på) fritidshjemmet her og så vil jo alle de også.
- Mer og mer?
- Unger. Fordi at hun Marianne og Trine de går jo også på fritidshjemmet- så skal jo de også være med på det der. Forrige gang hun hadde det så begynte de å bråke så ble dansepedagogen sint for det at de klarte ikke å stå i ro når hun sa det. Det er jo ikke rart for dem farer jo bare og hopper og spretter og dem vil ikke høre etter hva hun sier.

Line tenker at når det blir så mange barn, så kommer det bare til å bli masse bråk, og da vil pedagogen slutte å gi klasser fordi hun blir sint på barna. Dette er hennes

tolkning av grunnen til at pedagogen sluttet å gi danseklasser i skolefritidsordningen. Hun antar at slik det gikk innen skolefritidsordningen, slik vil det også gå på ballettskolen. Det synes Line er veldig trist. Hun skulle ønske at barna på fritidshjemmet kunne være litt roligere.

Etter at det var slutt på dansingen synes ikke Line lenger det er noe artig å gå på fritidshjemmet. Hun og moren har blitt enige om at hun kan få slutte.

Kroppslig mestring

Martin er 13 år og trener 10 timer hver uke fordelt på judo, svømming og dansing. Han har danset ett og et halvt år på to ulike tilbud som ble organisert i regi av prosjektet «Barn og unges dans». For et halvt år siden trente han 22 timer i uken, men han ble stoppet av sine foresatte som syntes det ble for mye. Han hadde begynt å gå ned i vekt av all treningen. Martin legger vekt på å mestre det han deltar på, både i fritiden og på skolen.

- Er det viktig å være flink?

- For meg som person er det viktigst fordi at begynner jeg på en idrett jeg ikke er flink i så slutter jeg, jeg er jo flink på skolen også, men jeg blir jo mobba fordi jeg ikke har noe hår, så da vil jeg liksom være noe jeg kan være stolt over, og da må jeg begynne på en idrett jeg virkelig kan. Fotball er jeg ikke noe flink i derfor begynner jeg aldri på det.

Martin liker judo fordi det gir mye balansetrening og krever perfektjonisme i utviklingen av teknikk. Dette finner han også tilfredsstillende med dansetreningen. Treneren hans betyr mye for han.

- Vi har en sånn trener han roser oss nesten aldri.

- Roser dere nesten aldri?

- Uansett hvor fort vi løper på basket, vi har basket i oppvarming, uansett hvor fort vi løper, uansett hvor raskt vi stusser, uansett hvor mange mål vi skårer så må han si: «Tempo, tempo!». «Det der var ikke bra nok!» «Pass på teknikken!» Skynd deg bli bedre liksom, - krever noe hele tiden.

Trenerens krav setter en standard for Martin som han bruker når han sammenligner med andre «trenere». Dansepedagogen stiller ikke like sterke krav og presser ikke elevene så mye, derfor virker det på Martin som det er mindre viktig å lykkes i dansinga. Han synes likevel at de utvikler seg, og når han reflekterer over det, kommer han til at pedagogen bruker mere indirekte strategier når hun kommenterer det de gjør.

- Hvis vi er flink og sånn. Da sier hun at da er vi flink, men hvis vi er dårlige, hun sier ikke at «Du er dårlig», ikke sant. Men liksom viser oss hvordan vi skal gjøre det hvis vi ikke kan det så godt, og det er jo positivt da. (...) Hvis jeg ikke kan, eller ikke kan ta å gjøre et hopp skikkelig sant, så hopper hun liksom flere ganger og sier «Sånn skal dere gjøre det», utstråling og alt. Også liksom, vi vil jo bli like flinke som henne vet du også prøver vi jo like sterkt.

Forbildet for dansingen er Michael og Janet Jackson. Det å kunne føle seg litt som disse popidolene gir motivasjon for å være med på dansingen. Danseformen som Martin er med på er jazzpreget, og pedagogen bruker en del amerikansk funky musikk. De fleste i klassen til Martin foretrekker dette fremfor folkedans.

Realistisk

Elisabeth begynte å danse ballett da hun var fem år, og husker at hun så ballettdansere på TV, og hadde lyst til å bli ballerina. Hun har danset i 10 år, og de siste to årene har undervisningen vært i regi av prosjektet «Barn og unges dans». Nå tror hun ikke lenger at hun vil bli ballerina.

- Hvorfor ikke det?

- Nei for å være ballerina så må du jo... da er det veldig hardt arbeid og der er veldig vanskelig å komme inn på en slik skole og. Nei jeg tror heller jeg vil ha en ordentlig jobb og heller ha dette ved siden av.

Elisabeth trener tre ganger i uken og deltar på oppvisninger. Hun liker alle mulige former for dans, og hører på pop og rock når hun lytter til musikk på fritiden. Gjennom de 10 årene hun har danset ballett har hun hatt en rekke ulike pedagoger, og hun reflekterer over ulikhetene mellom dem. En periode hadde de en pedagog som hun synes stilte for store krav til dem.

- Det var en ganske stor overgang. Han var så mye strengere og hadde mye mer disiplin og alle hadde like drakter, det hadde vi ikke før og... Det var liksom noe helt annet. (...) Jeg synes han var litt streng, det synes jeg. Han kunne ha... det ble for stor overgang for oss. Vi følte noen ganger at vi skulle bli proff og ... det var liksom den målretningen synes jeg. Han hadde da.

- Hva innebærer det for noe?

- Det innebærer liksom at du liksom - du gleder deg ikke så mye på trening når det blir sånn at du liksom må gjøre det bra og bra og ... skal være sånn og liksom - da blir det ikke sånn glede i dansen. Hvis man ikke har tenkt å bli proff da. Hvis man har det (tenkt å bli proff).

- Det er mange som ikke vet hva det innebærer å være proff liksom, så kan du forklare litt hva det innebærer?

- Å bli proff? Ja du må vel være bra hardhudet. For at det er veldig strengt - du trener kanskje hele dagen i uka gjennom. Jeg tror det er mange som kanskje... de klarer det bare rett og slett ikke. Blir for tungt.

Det fremgår av Elisabeths vurdering at pedagogen satte mål for gruppen som hun ikke delte, - han ville at de skulle arbeide på en måte som hun forbinder med alt det negative hun har lest om hvordan profesjonell trening kan virke inn på danserne. Hun identifiserer seg ikke som en som vil mestre denne formen for trening, og sier at hun heller ikke opplevde det like ille som de danserne hun har lest om.

- Du blir kanskje deprimert av at du får det ikke til, for at du... alt bare raser sammen. Jeg vet ikke om jeg tror - jeg er ikke proff(...).

- Har du opplevd noe lignende tror du?

- Nei jeg har ikke opplevd det. Det har jeg ikke.

Hun setter større pris på pedagogen som de har nå, og trives godt med å delta på forestillinger og takler rutinene med sminking, kostymeprøver, lyssetting og gjennomganger godt.

- Du vil fortsette med ballett fremfor en annen idrett?

- Ja det vil jeg. Det er helt klart.

- Hvorfor det da?

- Jo for jeg liker å danse og det er liksom det ... alt jeg har gjort og synes det er veldig artig med forestilling og ... ja bruke kroppen og sånt.

- Er det noe spesielt ved måten å bruke kroppen på som du liker veldig godt?

- Ja jeg synes vi bruker det meste, liksom... du må både tenke og ... ja, må liksom ha koordinasjon litt sånn hva vi skal gjøre og det er liksom ikke bare å gjøre det og det, det må tenking til og.

Dans som kunstform

Berit gikk første året på videregående skole, og har danset siden hun var tre-fire år. Hun har danset klassisk ballett i alle årene. De siste to årene har hun deltatt på undervisning i regi av prosjektet «Barn og unges dans». Et halvt års tid forsøkte hun seg på moderne dans, men fant ut at hun ikke likte musikken, og at det ble for mye rulling på gulvet. Hun reflekterer også over forskjellen på ulike pedagoger hun har hatt. De første årene danset hun hos en pedagog som la stor vekt på å trene på danser til de faste oppsetningene til ballettskolen. Den treningen de fikk var ikke særlig profesjonell, mener hun. En periode hadde hun en ung kvinnelig pedagog som elevene trivdes svært godt sammen med, og som de kunne snakke godt sammen med også utenfor klassesammenheng.

- Jeg tror det betydde veldig mye at alle likte henne, for da gikk alle på treningen og var der bestandig og vi gledde oss virkelig til treningen og sånn, men nå da, når vi har... Ja og så etter det så fikk vi jo nå forresten også da - fikk vi en ny trener - han var jo enda mer profesjonell, han var jo veldig streng og ... men vi gikk jo allikevel alle på trening, og han tror jeg vi lærte utrolig mye av og ... så ... men han ble litt for sånn - det var litt for strengt og litt for mye press og sånn. Men i alle fall så dro nå han da, og så fikk vi en ny nå da, hun som vi har nå. Og ... det er blir veldig forskjell nå på hvor mange som kommer på treningen, for det... det er ingen som liksom ... lærer så ekstremt (mye...).

Berit kommer flere ganger tilbake til betydningen av hvordan treneren er, at treneren ikke må se ned på elevene. Hun reflekterer over betydningen av å lære noe, at for henne spiller det mindre rolle om pedagogen er streng, bare vedkommende ikke er sta og opptatt av å få viljen sin.

- (...) Han var veldig streng - men det er jo andre som kan være streng på andre måter og, de skal liksom ha sin vilje. Ikke at de er streng med dansen og sånn, men at de er sta, rett og slett. Og da tror jeg ikke de er gode trenere egentlig.

Berit er opptatt av å skille mellom å være streng på fagets vegne og å være streng kun for å bestemme over elevene. Hun gir uttrykk for at hun anerkjenner faglig autoritet, og er kritisk til maktorientert autoritet.

Vi snakker også litt om dans som kunstform. Det er danseforestillingene som først og fremst gjør at dans er en kunstform i Berits refleksjon over temaet.

- Er det - jeg er opptatt av dans som kunstform- om det er noe med dans som gjør at det er en kunstform, eller om det er mer en idrett. Har du noen meninger om det?

- Nei, jeg tror det er mer en kunstform enn idrett. Men sånn som andre på min alder, når de får høre at jeg driver med ballett så er det sånn, - da tror de at vi bare «farer rundt og tripper» og sånt, de tror liksom det er bare det vi gjør. Men det er jo en idrett, så det er jo ganske tungt, det kan være veldig tungt hvis ... vi trener ordentlig og sånn. Men jeg synes det er mer enn kunstform enn idrett, vil jeg si. For det blir jo ikke på samme måte med ... ballettforestilling som når du ser en håndballkamp. Det er jo litt forskjellig. Så...

- Hva er det som gjør dans til en kunstform da?

- Det var et litt vanskelig spørsmål. Det er jo... nei, det vet jeg ikke egentlig. Jeg bare synes det(...).

- Nå kan man snakke om uttrykk og form, og målet med aktiviteten. Man kan si at når man skal spille fotball eller håndball så har man liksom et mål som er

annerledes, at hele spillet er dominert av det å få mål, mens du kanskje har helt andre hensikter med å danse?

- Ja det er jo på en måte for å uttrykke et eller annet, men jeg synes ikke - det er jo det når det er sånne store oppsetninger som (...) uttrykker glede eller et eller annet sånn. Men når vi danser så vil jeg jo ikke si at vi, da er det jo oftest en dans vi har så ... liksom det bare er trinn, det er ikke det at vi skal uttrykke noe - vi har aldri hatt noe sånn ... det er egentlig kanskje litt dumt - vi har aldri hatt noe sånn ... det kunne jeg ihvertfall tenkt meg og prøvd og sånn, at du liksom skal uttrykke et eller annet sånn. Det har jeg nå iallfall sett. Eller tror jeg nå i hvert fall det er sånn de er de store danserne i de store oppsetningene.

Gjennom refleksjonen over hva det er som gjør dans til en kunstform, formulerer Berit gradvis en kritikk av de dansene som hun har opptrådt med, at de fremstår mere som trinn, enn som uttrykk for noe. Hun sammenligner med det hun har sett som hun har verdsatt, og savner de kvalitetene som hun har satt pris på i ballettskolens arbeid med dans. Ved en anledning har hun selv koreografert en dans til musikken fra Twin Peaks.

- Følte du at du fikk uttrykt noe gjennom å lage denne dansen?

- Ne-e-i ... det vet jeg nå egentlig ikke. Nei det tror jeg nå egentlig ikke - kanskje (...) nei det tror jeg ikke.

- Hva var det som var viktig for deg når du laget dans da, var det... det kan jo være andre ting(...) det er mange kunstformer som ikke jobber med uttrykk i det hele tatt men som jobber med former eller ... farger eller, ikke sant?

- Jo, eller vi uttrykker egentlig noe, det gjorde vi jo - men det ... jeg har bare glemt det, hele dansen nå, men ... for at det kommer jeg på nå, det gjorde vi jo - vi hadde liksom først sånn at vi kom inn...

Berit gjenforteller historien som dansen ble koreografert for å fortelle, en historie om det gode og uskyldige som blir ødelagt av onde krefter, om kamp og forsoning.

Imaginær virkelighet

De korte skissene over viser alle at den konkrete danseaktiviteten veves inn i sammenhenger som er imaginære. Line ser for seg en ordentlig ballettskole med ballettstudio hvor alle skal arbeide hardt med trening for å mestre tåsspissdans, til tross for at hun går på et barnedans tilbud i en gammel slitt gymnastikksal. Hennes forventninger er urealistiske og romantiske sett i sammenheng med den konkrete virkeligheten hun er plassert i. På den andre siden er forestillingene hennes i tråd med de krav som stilles til de barn som går på operaballettens skoler i de store nordiske byene, som Oslo, Stockholm og København. Lines

forventninger skuffes, og hun tolker skuffelsen i lys av den sosiale interaksjonen i danseklassene.

For Martin betyr det å mestre mye, og hans forestillinger om dans er at dans krever balanse og perfektjonisme. Gjennom massekommunikasjon har han begreper om dans knyttet til popidolene Michael og Janet Jackson. Graden av perfektjonisme i dansevideoene er langt høyere enn den de møter i danseklassene. Det å føle seg litt som idolene gir likevel motivasjon for treningen.

Elisabeth og Berit har begge danset i mange år, og har et nøkternt forhold til sine egne drømmer og fantasier om dans. Begge uttrykker glede over å danse i forestillinger og over å se dans i teateret. De skiller kritisk mellom den treningen de har deltatt på og sine forestillinger om hvordan treningen kan være. Deres imaginære virkelighet inneholder kritisk refleksjon basert på informasjon, såvell som kroppslig-visuelle forestillinger om dans basert på opplevelser av dans i teateret.

Kunst, kontekster og sammenhenger

I intervjuene fremgår det at sammenhengene som veves i stor grad er visuelle og udifferensierte. Det å sette ord på opplevelsene og erfaringene er uvant og fører umiddelbart til nye refleksjoner over erfaringene som er gjort. Martin referer til musikkvideo som en kontekst for å forstå dans som kunstform, mens Elisabeth og Berit referer til oppsetninger og forestillinger som kontekster for sin forståelse.

Å se noe som kunst er ifølge Danto å se noe i lys av den konteksten som objektet befinner seg i, som den institusjonelle konteksten, og konteksten som etableres av begrepsmessig referanser i kraft av kunstteori. Kunst er med andre ord ikke bare selve objektet, men også den fysiske og handlingsmessige konteksten det inngår i som følge av dets institusjonelle rammer, og måter å respondere, snakke og tenke på (Danto 1987). Enkelte av kontekstene har fysiske avgrensinger som symboliserer deres tilstedeværelse, som teaterbygningen symboliserer teateret som institusjon med hele sin forhistorie og nåtidige virksomhet. Innenfor teateret gis det nye meningssammenhenger hvor det å holde prøver på et stykke omfatter andre typer forventninger enn å gi en forestilling.

Hvordan man snakker om noe påvirker hvordan man oppfatter det, hvordan man ser det. Dette er man seg særlig bevisst innen billedkunst, hvor det å se bildet som «noe» er den sentrale aktiviteten for publikum. Det å se bildet som noe er å bestemme hvilke sammenhenger man ser det innenfor.

«Mening er snarere noe objektet tilskrives ved å veves inn i diskurser som synliggjør noen og utelukker andre sider av dets betydningspotensial» (Siri Meyer 1994:112).

Siri Meyer skriver om tekst, men våre daglige måter å omtale gjenstander, handlinger og personer på, bidrar på den prinsipielt samme måten til at vi ser det vi omtaler på en bestemt måte. I intervjuene med barn og ungdom viste det seg som svært vanskelig for dem å sette ord på hva det var som gjorde at de opplevde dans som kunstform. Et kunstverk kan beskrives ved dets form, dets linjer, balanse, farger og kontraster. For Line og Martin er balanse et sentralt aspekt ved dans, balanse er det som fascinerer dem visuelt og fysisk. Det kan også beskrives med utgangspunkt i hva det uttrykker av stemninger og følelser. Berit fester seg mere ved dansen som uttrykksform. Hun skiller mellom dansen og danserne. Det er dansen som uttrykker noe, mener hun, ikke danserne. Den kritikken hun retter mot koreografien på de dansene hun har fremført, er at de i for stor grad fremstår som trinn. Fokine kritiserte i sin tid klassisk ballett for det samme. Han søkte å forene vakre linjer og poseringer med uttrykksfullhet (Fokine 1916). En annen kritiker ville kanskje i stedet feste seg ved linjene og formene i koreografien. Enkelte kunstverk egner seg bedre til en type beskrivelse fremfor en annen fordi det i større eller mindre grad er abstrakte, noe Balanchines koreografier er et eksempel på (Balanchine 1992), mens andre søker å uttrykke noe bestemt gjennom sin form, noe Graham er et eksempel på (Graham 1941). I begge tilfeller kan man si at man tar i bruk et vokabular for å kommunisere om kunst, det ene vokabularet viser et slektskap med geometri, det andre med dagligspråk brukt om menneskets indre opplevelser (Sheppard 1987:38-55). I kommunikasjonen vil de to ulike vokabularene fungere forskjellig. Bruken av et estetisk vokabular, av enkle begreper som form og uttrykk gjorde det enklere for noen av ungdommene å få frem sider ved deres erfaring som var viktig for dem.

Undervisning i dans innebærer også å veve barn inn i språklige sammenhenger gjennom historier, metaforer og billedlige uttrykksmåter. Språket gir oss en anledning til å velge hvilke meningssammenhenger vi vil skape. Vi kan velge hvilket vokabular vi vil bruke for å beskrive noe, og skape imaginære bilder som en del av en opplevelse. Hos mottakeren av formidlingen foregår det en intuitiv vevning av sammenhenger på et opplevelsesplan, hvor ord, bevegelse og stemninger flettes sammen, og hvor opplevelsene flettes sammen med tidligere opplevelser. I denne veven er det et mangfold av meningspotensialer for å artikulere nye språklige sammenhenger. Samtalene med barn og ungdom artikulerer noen av de sammenhengene som deres opplevelser veves inn i.

Kroppen som tema

I litteratur om dans blir kroppen i svært stor grad objektivisert. Den blir betraktet som et instrument som skal formes og utvikles og som en gjenstand for fysisk manipulasjon. Forståelsen av kroppen som instrument er basert på forståelse av dans i analogi med musikk, kroppen er dansens instrument, på samme måte som fiolin, cello, fløyte m.m er musikkens instrumenter. Analogien halter fordi musikkens instrumenter er objekter som musikerne spiller på, kroppen er ikke objekter som danserne spiller på. På den andre siden opplever mange musikere instrumentet som en forlengelse av kroppen. Instrumentet og musikken forblir likevel ytre fysiske objekter identifiserbare utenfor musikernes kropper. Dans, kropp og danser er fysisk identiske i dans. Opplevelsen av kroppen i treningen blir derfor svært viktig for de som danser.

Line er opptatt av balanse, hun vil øve og øve for å oppnå følelsen av balanse i kroppen. Martin er også opptatt av balanse, av alt som må koordineres perfekt i kroppen for å mestre dansen. Berit understreker de kroppslige kravene som stilles i ballett, at det ikke bare er å «fare rundt å trippe», eller å gå ned i spagat, men fysisk krevende. Hun understreker at det skal være fysisk krevende, når man trener ordentlig, og at det er et krav til pedagogen om å gi en fysisk krevende undervisning. Elisabeth grunngir sin interesse for dans med den bruken av kroppen som forutsettes. Bruken av kroppen i dans krever mye tenkning og koordinasjon. Det er ikke bare å gjøre det, alt må stemme.

Kroppen er imidlertid ikke bare et objekt som endres kun fysisk gjennom ytre fysisk forming. Martins ønske om å være flink i judo, dans og svømming, er basert på hans ønske om å være stolt av seg selv som person. Han identifiserer seg med kroppen sin. På samme måte viser Elisabeth til virkningen av det å ikke mestre bruken av kroppen i dans på den måten som pedagogen krever, det kan føre til intens psykisk smerte. Denne erfaring viser den psykologiske siden av kroppens sosiale og kulturelle konstituering. Den er psykologisk fordi den er delvis bestemt av psykologien til den som erfarer. Den er sosial og kulturell fordi det skjer gjennom anvendelse av en kulturell norm i en sosial sammenheng. Kroppen er et senter for læring som ikke bare er fysisk, men også sosial og kulturell. Læringen er imidlertid ikke artikulert språklig, men kroppsliggjort. Bourdiues begrep om *habitus*, betegner nettopp det prinsippet ved kroppens kapasitet til læring gjennom kroppslig tilegnelse av kulturens fysiske og symbolske bruk av rom og tid (Bourdiue 1990).

Det sosiale som tema

Undervisning er en sosial aktivitet, men dens fokus er ofte vendt mot noe annet enn det sosiale i seg selv. Idet fokuset vendes mot det sosiale, skjer det ofte som en vending fra det man holder på med i en «reparering» eller vurdering av den

pågående sosiale flyt. Det sosiale og relasjonene mellom danserne og mellom danserne og pedagogen/koreografen tematiseres sjeldent direkte.

Koreografen og pedagogen har i kraft av sin rolle og posisjon makt over sine dansere og elever. De har i kraft av sin kunstneriske kreativitet og kunnskap om dans makt til å korrigere, til å kritisere og rose. Hvordan de bruker denne makten varierer svært mye. Innen pedagogisk teori er det vanlig å skille mellom ulike former for autoritet som kan ligge til grunn for makt. Det er vanlig å se autoritet som legitim når den er basert på kunnskap, mens posisjon i seg selv ofte ikke ansees som tilstrekkelig grunnlag for autoritet. Til tross for at en person har makt i kraft av sin faglige autoritet, vil personens makt kunne tilflyte andre områder enn de rent faglige. I intervjuene fremgår pedagogens makt veldig klart. Line opplever at pedagogen ikke mestrer den sosiale interaksjonen med elevene, og at elevenes sabotasje av undervisningen fører til at pedagogen slutter å gi undervisning. I denne sammenhengen har pedagogen makt til å fjerne et tilbud som Line har satt pris på. På den andre siden viser pedagogen avmakt i forhold til å regulere den sosiale interaksjonen i klassen.

Martin opplever at trenerens krav danner en bakgrunn for den belønningen som treneren også av og til gir. Denne bakgrunnen fører til at belønningen får svært stor betydning. Trenerens belønningsmakt er så sterk at den er med på å definere aktiviteten som viktig.

Dans er preget av en sterk disiplinering i tid og rom, noe som henger sammen med kravene til dansere når de er på scenen. Gjennom disiplin søker man å beherske øyeblikket, og man trener på det til daglig. Denne disiplinen skal bidra til selvdisiplin, til selv å kunne mestre øyeblikkene på scenen, og de kravene som stilles til daglig trening og livsførsel. Disiplinen kan minne om lydighet, om underordning under en autoritet, eller en person med makt. Det ligger med andre ord en struktur innarbeidet i dans som treningsform som kan gjøre det lett for pedagoger å få makt. På den annen side stilles det også svært store krav til pedagogene om presis disponering av tid og rom med utgangspunkt i de samme strukturene. Den sosiale interaksjonen skjer hele tiden innenfor rammene av denne regien.

Berit og Elisabeth opplevde begge to at en pedagog ble for sterk i sin definisjon av interaksjonen. For Elisabeth fikk det karakter av et overgrep, hvor danseren lider både fysisk og psykisk under pedagogens bruk av sin makt. Berit anerkjenner i større grad den faglige fordypningen som følger av en sterk definering fra pedagogens side. Hun er derimot kritisk til de sosiale konsekvensene av maktorientert bruk av autoritet, en autoritet som først og fremst er opptatt av å få sin vilje overfor elevene.

Gjensidig anerkjennelse forutsetter at man deler, eller kommer til enighet om hva slags struktur som skal ligge til grunn for den samhandlingen man har. Pedagoger vil ofte i kraft av sin rolle og posisjon være den som vil definere valgene, uten at alle elevene nødvendigvis deler pedagogens oppfatning om valgene.

Helhet og analytiske perspektiver

Undervisningen foregår som en helhet, likevel er det nyttig å til tider fokusere på ulike aspekter ved undervisningen for å få klarere frem konsekvensene av de ulike sidene ved formidlingen,- som det imaginære, det kroppslige, det sosiale og det kunstneriske. Noen fester seg mere ved enkelte sider enn andre.

Pedagogene og instruktørene formidler en hel masse hele tiden som kommer i tillegg til det de har planlagt å formidle. I deres forestillingsverden er det likevel det de har planlagt å formidle som er det de formidler. For mottakerne av formidlingen stiller dette seg annerledes. De møter alt som formidles i en uddifferensiert helhet. Det er spesielt fremtredende i begynnelsen av enhver læringsprosess fordi alle, ifølge læringspsykologien (Nyborg 1985:59), oppfatter helheter før man begynner å differensiere og skille mellom ulike aspekter ved helheten. Når barn begynner å skjelne og gjengi hva de oppfatter, viser det seg at de fester seg ved ulike deler av helheten. Barns kapasitet til å analysere og velge bevisst utvikles hvis man selv er bevisst og klar i sin kommunikasjon (Nyborg 1985:70). Fordi barn og ungdom i mindre grad enn voksne kan velge hva de tar til seg, kan de være spesielt sårbare for utilsiktede deler av formidlingen.

Undervisningspraksis og språkbruk

I det videre arbeidet med materialet fra evalueringen av prosjektet «Barn og unges dans» vil videofilmene av undervisningen på prosjektstedene bli vurdert med sikte på å få frem bl.a. hvilke type språklige sammenhenger som pedagogene vever sin undervisning inn i. Det vil bidra til å gi et bilde av hvilke forutsetninger som skapes for barn og ungdoms verbale refleksjon over det de er med på.

Vurderingen av videofilmene vil også kunne si mer om hvilke typer intensjoner som har gjennomslag i praksis, sett i sammenheng med de intensjonene som uttrykkes gjennom dansens historiske utvikling slik den fremstilles i litteraturen.

Litteratur

- Balanchine, George. 1992. Marginal notes on the dance. I: Walter Sorell, red. *The Dance Has Many Faces*. A Cappella Books. Chicago: Chicago Review Press.
- Bourdieu, Pierre. 1990. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danto, Arthur. 1987. The artworld. I: Stephen David Ross, red. *Art and its Significance. An Anthology of Aesthetic Theory*. New York: State University of New York Press.
- Fokine, Michel. 1916. The new ballet. I: Selma Jeanne Cohen, red. *Dance as a Theatre Art. A Dance Horizon Book*. Princeton: Princeton Book Company.
- Graham, Martha. 1941. A modern dancer's primer for action. I: Selma Jeanne Cohen, red. *Dance as a Theatre Art. A Dance Horizon Book*. Princeton: Princeton Book Company. 1992.
- Meyer, Siri, red. 1994. *Teksten i øyet. Fra estetikk til vitenskap - Fra vitenskap til estetikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyborg, Magne. 1985. *Læringspsykologi i oppdragelses- og undervisningslære*. Haugesund: Norsk spesialpedagogisk forlag.
- Sheppard, Anne. 1987. *Aesthetics. An introduction to the Philosophy of Art*. New York: Oxford University Press.