

Steg mot danslitteracitet

En förkroppsligad undersökning kring dansens historier och estetik som en uppvärmningsklass

av
Elizaveta Penkova

STOCKHOLM | STOCKHOLMS
UNIVERSITY | KONSTNÄRLIGA
OF THE ARTS | HÖGSKOLA

Ämnesenheten Danspedagogik
Masterexamen 30 hp
Program: Masterprogram i dansdidaktik VT 2025
Handledare: Cecilia Malmström Olsson
Examinator: Lena Hammergren, Katarina Lundmark

Abstract

The aim of this study is to begin developing a method that contributes to the advancement of *danceliteracy* at an early stage of professional dance education. The research questions are: How can awareness of, and curiosity about, the historical and aesthetic development of dance, both in practice and theory, be cultivated in dance-educational environment, and is it possible to do so already within the framework of a *warm-up class*? What tools are required to structure and bring to light the discourses and conversations that have shaped the aesthetic divisions and transformations within the Western dance and choreography field, both historically and in its ongoing expansion? If the dance archive, including techniques and repertory, is understood as a *material-discursive knowledge apparatus*, can it be a tool in bridging past and present? Can it also serve as a tool in formulation of a terminology through which the archive can become a *dialogical* conversation partner across the diverse forms of dance. As a pedagogue, I implicitly ask: What should, in fact, a future dance-artist be *warming-up*? The empirical material is collected during a series of five *warm-up classes* with students and graduates from dance education in modern dance at the Balletakademien in Gothenburg. Through the lens of semiologist Juri Lotman's theory of the *semiosphere*, the finding of this study was made visible using the method of *pedagogical documentation*, drawing from professor in pedagogy Hillevi Lenz Taguchi. The result show that an exposure to reflection on history and aesthetics of dance in practice and theory, already in a warm-up class, can improve a student's knowledge and interest in what dance as an artform was, is and can become.

Keywords

Danceliteracy, aesthetics, culture, meaning-making, interpretation, semiosphere, intra-active pedagogy, pedagogical documentation, warm-up class.

Tack

Först och främst vill jag rikta ett stort tack till min handledare, Cecilia Malmström Olsson, för värdefull vägledning, tålamod och engagerande samtal under arbetets gång. Jag vill även uttrycka min uppskattning till Ingrid Redbark-Wallander för att ha initierat och sammanställt ett så meningsfullt och inspirerande program på masternivå.

(Göteborg, 16 april 2025)

Inledning.....	6
Forskarposition.....	8
Den västerländska dansen.....	9
Syfte och frågeställning	13
Frågor som hjälper mig på vägen.....	13
Mål som jag vill nå i samband med undersökningen	13
Uppsatsens upplägg.....	14
Kunskapsöversikt - Begrepp	15
Danslitteracitet	15
Litteracitet.....	17
Estetik.....	19
Västerländska kulturens estetik.....	21
Marknadsetetiken	21
Kultur	22
Teknik/Praktik	23
Praktik/teknik	25
Kunskapsöversikt - Teori.....	27
Lotmans semiosfär	27
Text	27
Språk och kod.....	27
Tre funktioner av semiotiskt objekt.....	28
Dialogism, inter-textualitet, dialektik, tolkning	29
Bachtins dialogism	29
Kristevas intertextualitet	29
Dialogism, inte dialektik.....	30
Barthes ifrågasätter.....	30
Bel utmanar	31
Forsythe brottas.....	31
De Keersmaecker skriver.....	32
Kunskapsöversikt - Metod.....	33
Pedagogisk dokumentation	33
Undersökningen. Steg 1	36
Etablera en utgångspunkt.....	36
Vaganova som referens.....	37
Historielöshet som motstånd.....	39
Undersökningen. Steg 2	42
Övningssekvens som kunskapsapparat	42

Fem uppvärmingsklasser	42
Förändringar i upplägget	43
Pedagogisk dokumentation - metod och tolkning.....	44
Dag 1	45
Anteckningar 1	45
Reflektion över dokumentation 1.....	45
Anteckningar 2	45
Reflektion över dokumentation 2.....	46
Anteckningar 3	46
Reflektion över dokumentationen 3.....	46
Anteckningar 4	47
Reflektion över dokumentationen 4.....	47
Dag 2	48
Anteckningar 1	48
Mellanreflektion 1.....	53
Dag 3	54
Anteckningar 1	56
Reflektion över dokumentationen 1.....	56
Dokumentation av mellanreflektion 2.....	57
Dag 4	60
Anteckningar och analys av dokumentation 1.....	60
Dag 5	61
Övningsekvens 1	61
Övningsekvens 2.....	61
Respons från deltagare	63
Frågor till deltagare efter undersökningens slut:.....	63
Resultat	64
Sammanfattning.....	65
BILAGA 1.....	67
Utdrag från deltagarnas respons på mail och digital enkät:.....	67
Referenslista	69

Inledning

Inom dansfältet används ofta begreppet *uppvärmning* för de första timmarna av arbetsdagen. Det finns en generell förståelse för att dessa 1–2 timmars syfte är att värma upp kroppen. Denna uppfattning har förankrats i *västvärldens dansakademiska* tradition, framför allt med ursprung i den klassiska baletten, där en *uppvärmningsklass* följer en metodik utformad med den klassiska *estetiken* som mål. Dansaren värmer upp muskulaturen, som både koreografin och estetiken kräver. Detta bidrog till en tradition av *uppvärmningsmetoder*, som idag, växelvis också kallas *tekniker* och *praktiker*, vars spektrum av formspråk har blivit mer mångfacetterad och expanderad, speciellt sedan och i samband med de *estetiska* utvecklingarna i det *västerländska* samhällets moderna, postmoderna och samtida perioder under nittonhundratalet och framåt.

Expandingen av spektrumet har trappat upp farten sedan början av vårt århundrade och har inte gjort det lätt för utbildningsinstitutionerna. Om man *då* utbildade *klassiska* dansare, började man senare att utbilda *moderna* dansare, för att så småningom lägga fokus på att utbilda *samtida* dansare. *Idag*, en kvarts sekel in på tjugoförsta århundradet, råder en konsensus i det professionella dansfältet att kategoriseringen i historiska epoker, ofta inlånade från det västerländska visuella konstfältet, känns icke relevanta och uteslutande i det *interkulturella*, *intersektionella* och *tvärkonstnärliga* danslandskapet vi befinner oss i idag. Idag utbildas *danskonstnärer* eller *danskonstutövare*, paraplybegrepp till de tidigare och ofta tydligt separerade yrkesområden som *dansare*, *koreograf* och *danspedagog*.

Med en tjugo års karriär som dansare bakom mig, speciellt inom de *samtida*, *moderna* och *klassiska* teknikerna och repertoar som har varit dominerande inom dansutbildningar och på de etablerade scenerna för dans i *västvärlden*, har jag vid flera tillfällen behövt fråga mig själv: Vad exakt är mitt ansvar som pedagog *att värma upp* när jag blir ombedd att *undervisa en uppvärmningsklass* på en dansutbildning idag?

Att som dansare verkat inom både institution och den fria sektorn bär jag med mig kunskap om hur förutsättningar för utövning och tolkning av dans kan se olika ut. Mitt pedagogiska dilemma har sitt ursprung i frågan: ska jag bara värma upp musklerna eller ska jag också värma upp förmågan att läsa av hur det *estetiska uttrycket* förändras beroende på hur, var, under vilka förhållanden och till vilka ändamål ska musklerna värmas upp? Vilka muskler talar vi om?

Denna uppsats handlar om sökande efter en uppvärmningsmetod som kan höja medvetenheten om de *samtal* som förts mellan olika *formspråk* och *estetik* och hur dessa har bidragit till det breda

spektrum av dans som ett konstnärligt uttryck. Jag menar att medvetenheten av dessa samtal kan höja tolkningsförmågan av det mångfacetterade danslandskap vi befinner oss i idag.

Syftet med undersökningen är att utveckla en *uppvärmningsmetod som kan bidra* till en höjd förmåga att läsa av, avkoda dans ur ett estetiskt perspektiv hos dansstudenter på kandidatnivå.

Förmågor som kan summeras i ett begrepp, nämligen *danslitteracitet*.

Being literate in the 'aesthetic' discourse of each arts area
is not only meaningful but essential for arts students
if they are to progress to more sophisticated levels of
understanding and application.

(Barton, 2014)

Forskarposition

Undersökningen är färgad av min egen erfarenhet av att ha varit student på utbildningar som *Kungliga svenska balettskolan* i Stockholm (KSB) och *Performing arts and trainings studios (P.A.R.T.S.)* i Bryssel (mellan 1997–2002). Trots det rika utbudet av tekniker och repertoarer på dessa institutioner uppstod ett glapp i min förmåga att uppfatta och tolka nyskapande förslag inom dans och koreografi som jag mötte både som publik och som dansare under tvåtusenålets första år. Glappen i sig var inte problemet men avsaknaden av tolkningsverktyg var ett ständigt hinder. Att leta efter dessa blev en nödvändighet och det tog tid.

Att direkt efter utbildning ha varit anställd som dansare på institutioner som Göteborgsoperan samt det världskända danskompaniet *Rosas* i ledning av koreografen *Anne Teresa de Keersmaeker* (där jag arbetade och turnerade som dansare i mer än tio år) gav mig ett perspektiv i förhållande till de senare engagemang med utominstitutionella koreografer som *Michele Noirét* (BE), *Helena Franzén* (SE) samt yngre koreografer inom den fria sektorn i Europa och i Norden bl.a. *Georgia Vardarou* (GR) och *Veli Lehtovaara* (FI). Den erfarenheten gav mig en förståelse hur annorlunda *institutionell* dans och *dans* i den fria sektorn värderas i olika länder. Hur det i sin tur påverkar spridningen, uppskattningen och utvecklingen av konstformen i respektive land och kultur.

Utöver de professionella erfarenheterna ligger i bakgrunden en relativt tidig personlig erfarenhet av den kulturella chocken jag upplevde i mitt första möte med den moderna dansen i Sverige. Men mina *då* östeuropeiska tonårsögon på tidigt nittital med strikt klassisk teknik och folkdans i mina fickor upplevde jag till exempel Mats Ek's *Giselle* eller Per Jonssons *Nimrüd* som en estetisk katastrof. Två verk som jag idag onekligen kan försvara för deras gemensamma höga konstnärliga kvalité och tydliga estetiska val. På en omedveten nivå, redan då, efter dessa första möten började mitt sökande efter avkodnings- och tolkningsverktyg. *Varför förstod jag inte?* Detta sökande utvecklades med varje ny koreografi, nytt land, nytt språk jag behövde greppa om och förstå.

Det finns ytterligare en erfarenhet som har påverkat mitt intresse för pedagogik som del av min konstnärliga praktik, nämligen mötet med filosofen Jaques Rancière under de åren jag var involverad med kollektivet *Phd in one night*, i Bryssel. Rancières bok "Den okunnige läraren: Fem lektioner om intellektuell frigörelse" (1987) drabbade mig på en djup nivå vilket ledde vidare till andra böcker om utbildning, estetik och politik. Utöver Rancière, skapade Freire's bok "De förtrycktas pedagogik" (1968) ett stort intryck. Jag började inse att själva förståelsen, i praktiken, är en invecklad process med många lager av frigörelse. Utifrån ett dansarperspektiv påbörjade dessa författare en reflektion kring hur dansfältet, oavsett institution eller den fria sektorn, har en tendens att skapa förtryck, undanhålla

information, kunskap, och undvika *dialog* i önskan att vidmakthålla hierarkier och maktstrukturer mellan student och pedagog, dansare och koreograf, konstnär och bidragsgivare.

Sammanvävningen av dessa professionella och personliga erfarenheterna och reflektionen kring dessa ligger i grund till det nu långvariga och förhoppningsvis långsiktiga intresset att vilja höja *danslitteraciteten* i det professionella dansfältet. I den här uppsatsen placerar jag mitt intresse till utbildningskontexten och mer specifikt inom de första tre åren av en professionell dansutbildning, som ofta utförs på kandidatnivå.

Som gäst-pedagog på yrkesutbildningen på Balettakademien i Göteborg, har frågan om uppvärmning visat sig vara aktuell och blivit en drivande kraft till hela undersökningen. Den har lett mig till en förståelse av att mitt ansvar ligger i att förmedla på vilket sätt den praktiska och teoretiska kunskapen om tekniker och praktiker från det förflutna tillsammans med en relativ bred överblick på en tillhörande repertoar, kan bli avgörande i tolknings- och skapande processen i dans- och scenkonstfältet idag. Hur möten med den kunskapen kan förstärka insikten att dans är en tvärkonstnärlig kunskap som är förankrad i *socio-kulturella* och *politiska* utvecklingar i samhället. Att dans som konst, är en reflekterande process och handlar inte bara om utövning och prestation, utan kan också ses som en konstnärlig manifestation av *förkroppsligande praktiker och berättelser om frigörelse* genom tid och kultur.

Den västerländska dansen

Innan jag går vidare är det viktigt att förtydliga vad jag menar med *i väst* och *västerländsk* och utifrån vilket perspektiv jag använder dessa begrepp, eftersom i dagens geopolitiska situation kan en sådan kategorisering bli förvirrande och missledande.

Med *i väst* syftar jag på de eurocentriska civilisationer som historiskt har delat gemensamma kulturella och estetiska värden inbäddade av judiska-kristna värderingar med rötter i antikens Grekland, renässansen och moderniteten. Det *västerländska* dansfältet har hållit sig inom Europas och Nordamerikas gränser. Dessa gränser har dock inte stoppat *västvärldens* kolonialistiska och imperialistiska tendenser att manifesteras sig i de flesta konstområden, inklusive dansen. Därav, ligger i mitt intresse att, som pedagog, synliggöra på vilket sätt och varför vissa danstraditioner och *estetik* inte fick plats, rent historiskt, i det *västerländska dansakademiska arvet*. Samtidigt att rikta studentens blick på komplexiteten av *koloniala kvarlevor* i *den västerländska estetiken*. Att bli medveten om att *inte allt i väst är från väst* är lika viktigt som att vara medveten om att västvärlden var under en lång tid en

plattform som synliggjorde, förvisso ofta i en förvriden, inlånad och exproprierad form, *den utomvästerländska estetiken* för västvärlden.

Mängder av västerländska värden är så djupt förankrade att vissa rörelser och koreografiska val tas för givet. Exempelvis att nästan alla västerländska tekniker gör tenduer *en croix* och delar upp kroppen i *tre center* skapar hos mig en fråga om kristendomens tysta dominans. Hur det har en inverkan på hur vi, *i väst*, tänker kring fördelning av tid och rum. Ett annat exempel är observationen att bäckenet är mycket oartikulerad, med vissa undantag hos de tidiga pionjärerna i modern dans. Dessa *kulturellt förankrade nyanser* kräver en djupgående doktorsavhandling för att kunna nå en mer sofistikerad frågeställning.

Relationen mellan den västerländska estetiken och den utomvästerländska kan liknas till den skillnaden, jag nämnde tidigare, mellan institution och fria sektorn i dansfältet. Världen har präglats av västvärldens institutionella dominans i konsten, i politiken, i estetiken. Det faktum utgör en viktig del i dansestetikens historiska arv. Det kan vara en bra referens för en dansstudent att hålla i tanken, att år 1914 kontrollerade europeiska makter 85% av jordens yta. Samma period då den moderna dansen i Europa var i sin blom.

Frågor om rasism blir mer konkreta när studenter förstår kopplingen mellan USA:s rasdiskriminering, som varade fram till 1960-talet, och den överrepresentationen av vita kvinnor och män bland den moderna dansens pionjärer. Där Katherine Dunham och Alvin Ailey är några av de få koreograferna med en afro-amerikanskt ursprung som kunde åstadkomma liknande inflytande på *det västerländska dansakademiska* arvet som Isadora Duncan, Martha Graham, Doris Humphrey och senare Merce Cunningham.

De studenter som har ursprung i länder som *västvärlden* kategoriserar som politiskt ovänliga, kan finna lugn i medvetenheten att diskriminering *i väst*, från ett historiskt perspektiv, handlade inte enbart om rasfrågor; nationstillhörighet och politiskt obundet ursprung spelade också en roll. Det finns anledningar varför vi vet mer om Rudolf Laban än exempelvis Noa Eshkol, eller varför Pina Bausch inte fick sitt genombrott förrän på 1980-talet. Det finns skäl till att flera konstnärer med judisk, tyskt, ryskt, polskt, kinesiskt, georgiskt ursprung eller rötter i mellanöstern valde att gömma sina rötter bakom *västsklingande* konstnärsnamn och pseudonymer för att kunna ta del i den konstnärliga diskursen *i väst* (opubl. Olsson). En paradox, enligt Olsson, då dansare efter Sergei Diaghilevs död tog *ryskklingande* artistnamn, som bl.a. Anton Dolin och Alicia Markova, eftersom det gav en kvalitetsstatus.

Västvärldens estetiska gränser kan exempelvis klargöras i det långtgående *samtal* mellan konstnärer i Europa och USA som en efterföljd av de två världskrigen. Detta samtal har påverkat det faktum att festivaler och institutioner som har varit drivande i utvecklingen av modern och samtida dans har framför allt befunnit sig i Europas och Nordamerikas storstäder så sent som vid millennieskiftet, där konst av konstnärer från andra delar av världen ansågs *förlegat, icke-aktuellt, still not there, too romantic* (Kunst, 2002; Barba 2016).

Med det sagt, är det kanske enklare att förstå att kolonialismen inte är något man suddar ut ur historien eftersom det är en av de mekanismerna som har samverkat i etableringen av västvärldens kultur och estetik. Kolonialismen är dock inte ett fokus i den här undersökningen, snarare en medvetenhet till varför så många kulturer har upplevt den västerländska danskonsten som uteslutande. Medvetenheten om detta hjälper att se över vilka moment som har gjort mångfalden omöjlig och hur det har förändrats och vidare kan repareras.

Trots min i grunden klassiska träning och ryska kulturella bakgrund, som i stora drag har mycket gemensamt med det eurocentriska kulturella arvet, har jag, speciellt i de första mötena med den moderna och post-moderna danskonsten *i väst*, upplevt en känsla av *alienation*. På ytan, estetiskt till synes nära, men främmande i praktiken och upplevelsen. Flera år efter, med hjälp av Bourdieus *habitus*, kan jag reflektera tillbaka och finna orsaken till denna känsla. De uppsättningar av dispositioner, smak och beteenden (Pickard, 2012) som jag hade utvecklat ur de sociala, kulturella erfarenheterna i Sovjet/Ryssland och estetiska värden i den klassiska baletten, överensstämde inte med danskonsten jag såg framför mig på scen i Sverige och senare i Belgien och andra delar av *västvärlden*. Jag levde länge i en känsla av försening. Hade jag redan då, kapaciteten som nu, att sätta mig in i semiotikern *Yuri Lotmans* eller litteraturvetaren *Michail Bachtins* reflektioner kring relationen mellan kultur, språk och kod, hade jag åtminstone fått en teoretisk förklaring till de *rebus* jag stötte på genom åren. Kod, menar Lotman, är inte historisk: "Psykologiskt orienterar den oss mot ett konstgjort språk, som antas vara en idealmodell för språket i allmänhet. Språk, å andra sidan, framkallar omedvetet hos oss idén om den historiska omfattningen av existensen "(2004, egen övers.).

Language – is a code plus its history.

(Lotman, 2004)

Syfte och frågeställning

Syftet med denna undersökning är sålunda att påbörja utveckla en metod som bidrar till utveckling av *danslitteracitet* i ett tidigt skede av en professionell utbildning. Grundad i en övertygelse att upplevelsen av skapande och utövande av danskonst blir mer nyanserad och rikare om man med hjälp av en historisk överblick, både i praktik och teori, utvecklar sin förmåga att tolka och avkoda dansestetiska nyanser.

Frågor som hjälper mig på vägen

- Hur kan jag genom en uppvärmningsklass medvetandegöra och skapa nyfikenhet för dansens historiska och estetiska utveckling?
- Vilka verktyg behöver jag för att kunna strukturera och synliggöra de diskurser som har bidragit till estetiska splittringar och vändningar som den västerländska dans- och koreografifältet har genomgått och fortsätter att genomgå?
- Om jag tänker på dansens arkiv som ett *materiellt-diskursiv kunskapsapparat*, kan det bli det centrala verktyget i en överbrygning mellan då och idag? Kan det också bli ett verktyg i uppbyggnad av en terminologi som gör arkivet närvarande och levande samtalspartner?

Mål som jag vill nå i samband med undersökningen

- Att väcka studentens intresse för en historisk överblick av dansens estetiska utveckling.
- Att studenten får ett grepp om vad danslitteracitet betyder och varför det är viktigt att utveckla den?
- Att skapa ett vänligt och respektfullt förhållningsätt till arkivet.

Reflektionen kring ämnen som dans (som konst) och litteracitet var för sig är redan en enorm uppgift. Det tar inte lång tid att inse att begreppen estetik och kreativt uttryck genomsyrar danskonst som fenomen. Det tar inte heller lång tid att förstå att litteracitet, utöver förmågan att läsa och skriva, också handlar om tolkning och översättning, samt förståelsen av meningsskapande processer. Det är precis de områden den här uppsatsen vilar på: danskonst, litteracitet, estetik, kultur, tolkning, översättning, meningsskapande.

Uppsatsens upplägg

I kunskapsöversikten, med stöd från tidigare forskning inom respektive områden tydliggör jag begrepp som *danslitteracitet*, *litteracitet*, *estetik*, *dialektik*, *teknik*, *praktik*, *kultur*. Jag fortsätter med att klargöra hur teorier som *dialogism*, *intertextualitet*, *semiosfär*, är relevanta till undersökningen för att senare övergå till anledningar jag har valt *pedagogisk dokumentation* som stöd i utveckling av metod där begrepp som *materiellt-diskursiv kunskapsapparat* och *intra-aktiv pedagogik* är ledande. Därefter beskriver jag undersökningens uppbyggnad. Eftersom jag har valt att arbeta med pedagogisk dokumentation som metod, finns tolkning och analys redan inbäddade i dokumentationen av undersökningen, följd av resultat och sammanfattning där jag synliggör på vilket sätt undersökningen kan bidra till det danspedagogiska fältet.

Deltagarna i undersökningen är en blandning av nyexaminerade och aktuella studenter från Balettakademien i Göteborg. Förfrågan om deltagande till studenter skickades efter medgivande från skolchef Alexandra Topalov. Alla deltagande fick skriva på en överenskommelse kring minsta närvaro, hur personlig information behandlas och vad gäller om delandet av videomaterial på sociala medier skulle förekomma.

Kunskapsöversikt - Begrepp

Danslitteracitet

Danslitteracitet är ett relativt ungt begrepp och det har sitt ursprung ur det breda begreppet *konstlitteracitet*. Enligt Georgina Barton, när någon säger om ett konstverk att det är “dynamiskt eller enhetligt, känsligt eller varmt... eller formellt eller ekonomiskt” (2014, egen övers.), pågår det uppenbarligen någon form av karaktärisering av verket, och det, menar Barton kräver en viss iakttagelseförmåga, ett uppmärksammande. Att vara *konstlitterat* handlar om att kunna uppfatta och tolka konst genom att vara skicklig på *konstens diskurser*, oavsett om det gäller dans, musik, bildkonst eller litteratur. Jag menar att även i dansen är medvetenheten till stor hjälp, som ett *navigationsverktyg*, i förmågan att urskilja vad som konstituerar ett estetiskt förslag från en annan och på vilket sätt det skapar mening. Jag har också en tro om att en historisk, kritisk medvetenhet av sitt konstnärliga medium är avgörande i skapandet av varaktiga konstnärliga idéer, inte minst i tolkningen av andra konstnärers arbete. Barton menar att förmågan att beskriva, sammanfatta eller försvara ett arbetets avsikt är viktigt, vare sig det händer genom direkt kontakt med konstnären eller genom forskning med hjälp av historiska dokument. Som konstnären Joseph Kosuth uttryckte det: “...artists must above all be anthropologists of their own culture” (Kiljunen, Hannula, 2002).

I den här uppsatsen förlitar jag mig på forskning, som specifikt talar om danslitteracitet, av författare som Giorgiana Barton, Ewan Jones, Peter Freedbody (Barton, 2014) och Sofia Jusslin (2020). Deras forskning har synliggjort andra författare, pedagoger, konstnärer och forskare som på ett eller annat sätt har bidragit till utveckling av danslitteracitet som ämne bl.a. koreograferna Rudolf Laban, Irmgard Bartenieff (Barton, 2016), William Forsythe (2024) och Noa Eschkol (Eschkol & Wachman, 2024). Pedagoger som Mable Todd (1937), Ann Hutchinson Guest (LODC, 2023), Daniel Roberts, Anouk Van Dijk, Barbara Passov (Diehl&Lampert, 2014), och andra forskare som Cecilia Olsson (1993), Ann Dils (2007) och Maxine Greene (2001).

Danslitteracitet som begrepp, vid första intrycket, verkar mer förvirrande än tydliggörande. Vad har litteracitet med dans att göra? Som jag nämnde tidigare, utöver förmågan att läsa och skriva, handlar litteracitet också om tolkning och översättning, samt förståelsen av meningsskapande processer. Här är det till hjälp att blicka tillbaka på Elliot Eisner (1998) som menar att litteracitet utövas i olika domäner som inkluderar språk, media, konst och populärkultur. I en annan artikel skriver Eisner att litteracitet inte kan begränsas till det tungan kan artikulera utan till det hjärnan kan förstå (2002), vilket får mig att tänka på Yvonne Rainers kända föreställning ”The mind is a muscle” (1968), som

fortfarande påminner dansfältet att danskonst inte kan begränsas enbart till själva dansandet. Rainer nämner i relation till sitt verk: "...dancing in a strict sense, is but one of the several factors in the work" (Woods, 2007).

När jag söker tidigare publikationer går det inte att passera John Deweys klassiska text "Art as experience" (1934) och även om jag inte aktivt använder Dewey som en central referens går det inte att bortse att hans bidrag haft en stor betydelse inom forskning kring utbildning som integrerar konst som ett verktyg i kreativt och kritiskt tänkande.

Ju mer jag fördjupade mig i ämnet *danslitteracitet*, behövde jag dela upp det i flera subdomäner för att kunna greppa det i sin helhet. Exempelvis om man vill lägga fokus på den kroppsliga rörelsen blir det mer aktuellt att studera *koreologi* och *labanotation* (Laban, 1950, 1966; Banesh, 1956; Hutchinson Guest, 2005) eftersom det utvecklar en medvetenhet av hur kroppen rör sig i rummet. Notationen av rörelsen är ett centralt lager i *Labanotation*, ett slags *sofège* (harmonilära) för dans.

En nyutgiven bok av Teresa Heiland (2024) bygger på utveckling av LODC- *language of dance community* i USA och Storbritannien. Hutchinson Guest, upphovskvinnan till metoden, som också är främsta utvecklare av *Labanotation*, har skapat *Movement alphabet*, en friare version av *Labanotation*. En samling av rörelseverb som möjliggör, förutom en fördjupad analys av dans eller koreografi, en utveckling i rörelsepedagogik. Syftet är att stärka studenternas uppmärksamhet i hur en rörelsekvalité blir till (Heiland, 2024; LODC, 2025).

Andra fokus handlar om att se rörelsen som ett hjälpsamt verktyg vid lässvårigheter i skolan (Dils, 2007), eller att utveckla logiskt tänkande i matematikundervisning (Jusslin, 2020). Med andra ord, *danslitteracitet* är ett oändligt spännande forskningsområde och det är genom läsning som jag kommer fram till att det är det *estetiska perspektivet* som jag framför allt finner hos Olsson (1993), Redbark-Wallander (2023), Barton (2016), Greene (2001) som intresserar mig mest av allt. Dels ligger det närmast min egen erfarenhet, dels handlar det om att vilja förtydliga vikten av studier i estetik på en professionell dansutbildning. Det går inte att bara dansa sig svettig i tre år utan att ha en förståelse av vad som formade alla dessa tekniker, praktiker och koreografiska metoder. Slutligen, danslitteracitet är ett sätt att engagera varje student i en reflektion först och främst om sitt eget dansande. Reflektera över sina egna val, bli medveten om sina preferenser, definiera sina utmaningar och vidga sina horisonter.

Litteracitet

Enligt Skolverket är litteracitet en vid benämning som omfattar tal, tecken, symboler och bild och hur man kopplar dessa till skrift. I klang med Eisner som jag nämnde tidigare, menar Skolverket att litteracitet innefattar olika aktiviteter i samband med läsande och skrivande (2016). Idag läggs det en stor vikt inom den pedagogiska forskningen på hur man blir bättre litterat. Sverige ser med oro på de lässvårigheterna som manifesterar sig på de nationella proven i grundskolan. Att läsa en längre sammanhängande text har blivit en utmaning för många (Moberg, Regell, 2024). Sedan utveckling av nya digitala verktyg, som ofta erbjuder en effektivisering av meningsskapande processer (Barton, 2016), minskar den litterära tolkningsförmågan. Att främja litteracitet i vår tid är därför en betydelsefull del av utbildningspolitiken och samhällsutvecklingen.

Barton skriver hur dagens sociala medier är främst visuella och fungerar som utrymmen för lagring, delning och utbyte av bild: "Många av dessa upplevelser bygger på visuell bild och ljud som centrala mekanismer för att engagera användarna och presenteras ofta på komplexa multimodala sätt" (2016, min övers.). Detta är aktuellt i relation till hur dansstudenter upplever danskonst idag. Från mina tidigare observationer och kontakt med studenter på Balettakademien i Göteborg, har jag förstått att det är framförallt dans på sociala medier som får de flesta att vilja påbörja en dansutbildning och inte, som jag trodde, en scenkonstupplevelse. Den största påverkan härstammar i fragmentariska snuttar av *dansande* från en skärm. Deras läsning av hela konstformen är relativt snäv och många uttrycker att de egentligen inte riktigt vet vad det är de strävar efter att bli. *Dansandet* står i centrum i deras vardag men få går på teatern regelbundet för att uppleva och uppskatta dans och koreografikonst eller andra event som rör dansen som en konstform. Mycket handlar istället om visuella intryck *här och nu*, oavsett var man befinner sig. Min upplevelse är att få studenter gör medvetna val i vart de är på väg, vad de väljer att uppleva eller ta del av. Det finns, helt enkelt, för mycket information att välja mellan.

Visuell kultur är ett begrepp som ger ett sammanhang genom bildkonstens effekter och sätter fingret på sambandet mellan populärkonst och finkonst (Freedman, 2003). Enligt Kerry Freedman, professor i konst- och designutbildning vid Northern Illinois University, bygger exempelvis visuella teknologier på en *visuell estetik* som har en förförisk och didaktisk kraft:

... de lockar och får människor att vilja titta på dem. ... är beroende av estetiska strategier som främjar perceptuell njutning.... Genom denna estetik används visuell teknik på ett sätt som både antyder och representerar. ...Visuell teknologi gör det möjligt för oss att snabbt och enkelt korsa konceptuella gränser och skapa kopplingar mellan människor, platser, föremål, idéer och till och med professionella discipliner (Barton, 2016, egen övers.).

Freedmans observation hjälper mig att förstå varför det blir svårare för en yngre generation att fördjupa sig i text-baserad information som kräver längre tid och som är mindre förförisk. Att lära sig hur en rörelse fungerar tar tid. Att förstå en övergripande estetik av ett helt verk, kräver att man ser fler verk av ungefär samma längd. Ofta, samma verk flera gånger. Upplevelsen av tiden förändras i relation till rummets och även skärmens storlek. Hur läser vi av dans i en *okulocentrisk* värld?

För att få ytterligare inblick på litteracitet som begrepp, dess omfattning och processer, är det omöjligt att missa den amerikanske-kinesiske professorn Allan Luke som har varit verksam i USA, Kanada och Australien och varit ledande inom forskning kallad *kritisk litteracitet* (critical literacy). Man kan se på kritisk litteracitet som ett steg vidare från literacitet. Syftet är att uppmärksamma relationen mellan makt och språk och vilka sociala och materiella konsekvenser det skapar. Vikten läggs på utveckling av förmågan att förstå och ifrågasätta maktförhållanden och ojämlikhet i texter vi läser.

Luke menar att litteracitet är förbundet med hur politisk och social makt fördelas och ifrågasätter vilken typ av läs- och skrivkunniga subjekt en pedagogik producerar? (1991). Detta ser jag som relevant fråga att överföra till dansfältet, eftersom det finns flera uppenbara sociala och materiella konsekvenser av de läroplan som inte ifrågasätter vilken typ av läs-och skrivkunniga subjekt en danspedagogik producerar? Liknande frågor ställs av Hillary Janks i boken ”Literacy and Power” (2010) och i Lundgrens och Dambergs text ”Critical literacy i svensk klassrumskontext” (Ekvall, 2015).

Enligt Luke, först när vi får en känsla för vad läs- och skrivförståelse, *som en historisk och kulturspecifik teknik* har uppnått kan vi börja inse möjligheterna för att omforma studenternas läs- och skrivförståelse som en social praktik (Luke, 2021). Med *litteracitet som social praktik* syftar Luke på ett antal praktiker som både formas av och bidrar till de sociala strukturer, relationer och identiteter som finns inom ett samhälle. Spår av den reflektionen finns i *Four Resources Model* (2012) som Luke utvecklade i samarbete med kollegan Peter Freebody. I den framhålls fyra centrala färdigheter i läsning och skrivning: *avkodning, meningsskapande, textanvändning, och kritiskt användande* (Freebody, Luke, 1990; Skolverket, 2016). En intressant vinkel föreslår Pauline Gibbons som menar att dessa fyra färdigheter kan också föras över till dem roller man tar som textanvändare: *avkodare, textdeltagare, textanvändare och kritisk textanalytiker* (2006).

Luke och Freebody betonar att det inte är tillräckligt att kunna tolka texter och uttrycka sig i text. Förmågan att analysera och värdera olika texter ur ett kritiskt perspektiv är avgörande i

litteracitetsutvecklingen. Det handlar alltså om att både kunna läsa mellan och bortom raderna. Att arbeta kritiskt med text skapar möjligheter att reflektera över sin omvärld och sin identitet.

Estetik

Estetik är en gren av filosofisk verksamhet som innefattar kritisk reflektion över våra upplevelser och utvärdering av konst. I dagens samhälle är det lätt att missuppfatta *estetik* som blott en representation av det ytliga lagret. Som Lena Aulin-Gråhamn skriver, finns det fortfarande en begränsad tolkning av estetiken som något onekligen vackert och ”någonstans ändå onödigt” (2004). Här är det viktigt att nämna att Aulin-Gråhamns observation är situerad i en svensk kontext. Man uppfattar alltså själva ordet *estetik* som en kvalité i sig och inte som ett resultat av en sammansättning av olika omständigheter, upplevelser, kvaliteter, värden, agerande. Den skillnaden är viktig då det är nyckeln till förståelsen hur en estetik skapas. Estetiken är både ett resultat och det som *konstituerar* resultatet.

För att snabbt ge en överblick av *estetik* som ett filosofiskt ämne i den västerländska traditionen är det självklart Edmund Burkes ”A Philosophical Enquiry into the Sublime and Beautiful” (1757) och Immanuel Kants ”Observationer om känslan av det sköna och sublima” (1764) som kommer i tankarna. Hegels föreläsningar om estetik ”Vorlesungen über die Ästhetik” (1835) utgör grunden till den *dialektiska* förståelsen av konsten, som jag kommer att beröra senare i texten. Traditionen förs vidare och utvecklas fram till vår tid av bland andra Karl Marx, Georg Lukács, Theodor Adorno, Walter Benjamin och tänkare aktuella i vår tid som den franska filosofen Jaques Rancière och den svenske filosofen Sven-Olov Wallenstein.

Inom litteraturen som har skrivits kring dansens estetik genom tiderna, menar Cecilia Olsson, att det är koreograferna och danskritikerna som är ”de främsta bidragsgivarna” till *estetikens* utveckling och skiftningar (1993). Danskritikerna, fortsätter Olsson, har haft en betydande roll, eller snarare haft en maktfull position, i hur vissa *estetiska* ideal lyfts upp eller förkastats.

Redbark-Wallander fokuserar på dansens estetiska utveckling i Sverige och menar att estetiken utveckling och förändring hade en koppling till det som undervisades på dansskolor och hur det benämndes. Den informationen leder mig till reflektion kring vilka värden omedvetet praktiseras under utbildningens gång. Hur medvetna är pedagoger om den estetiken som deras undervisningsmetoder skapar? Hur benämner man det man utövar? Hur motiverar man en estetik som inte överensstämmer med den estetiken man ser i dagens scenrum?

Dessa frågor skapar en bra ingång till texter av Jan Thavenius kring de *estetiska processerna* i skolan (2004). Enligt Thavenius behöver man först undersöka vilket slags estetiskt tänkande redan existerar i själva institutionen, hur den estetiken formas och vidare vad behövs för att den ska (om den ska) förändras. Utbildningens form påverkar alltså innehållet. Det är intressant i relation till utveckling av uppvärmningsklassens syfte. Vad ska den värma upp? Och hur kommer den uppvärmningen att påverka resten av skoldagen? Eftersom jag skriver den här texten samtidigt med undersökningens gång kan jag inte låta bli, att redan nu, dela en insikt som jag fick tre dagar in i undersökningen: studenterna behöver värmas upp betydligt mer intellektuellt än praktiskt för att dagens lektioner ska bli meningsfulla. *Varför är jag här? Vilka frågor ställer jag mig kring mitt dansade? Vilka estetiska världar tar jag del av under dagen som kommer? Ser jag några gemensamma värden? Vilka värden finns inte? Varför finns de inte?*

I en av de första texterna jag möter, ”Skolan och den radikala estetiken” (2004), ger Thavenius exempel på hur samhället värderar *kunskaps-skolan* högre än de *estetiskt-praktiska* inriktningarna, av den enkla anledningen att svettiga pluggtimmar på kunskapsskolan leder till ”det välbetalda jobbet, de goda karriärsutsikterna, villan och den trygga privatekonomin”. De praktiskt-estetiska utbildningarna (där dansutbildningarna hör till) handlar förvisso om självförverkling och kreativitet, men visar ofta på en dålig statistik när det gäller möjligheterna att försörja sig på sitt yrke. För övrigt, menar Thavenius, värderas dessa praktiska ämnen lägre eller inte alls vid intagning till den akademiska världen.

Tyvärr, är inte dessa påståenden osanna. Jag möter många nyexaminerade dansstudenter i Sverige som slutar utveckla deras danspraktik efter examineringen. Varken genom daglig träning, besök på workshops, föreställningar eller en vidareutbildning. Många känner sig *utslagna* av den höga konkurrensen efter att inte ens bli kallad till en audition. Andra förser sig med dagsjobb på de mest tillgängliga och praktiska jobben (hotell, fabriker, förskolor, affärer, personlig assistans m.fl.) som inte kräver en akademisk bakgrund men som ändå äter upp energi för att orka ta sig till teatern varannan kväll eller att sätta sig ned och skriva ihop en projektansökan till den lokala kulturnämnden. Förvånansvärt många vet inte varken hur man skriver en ansökan eller hur man tänker ut ett projekt. De flesta drömmer om att få ett heltidsjobb som dansare ”någonstans” i ett kompani. Det verkar som att de flesta studenter förväntar sig att tre år av svettiga klasser är vägen till yrkeslivet ”någonstans”. Vad säger detta om utbildningens kultur och hur påverkas det estetiska tänkandet?

Thavenius menar att konst och estetik påverkar forandet av kulturen och menar vidare att för skolans del bör dessa ”vara viktiga för skolans kultur och för synen på vad som är kunskap och lärande” (2004). Han skriver också om hur den allmänna föreställningen av skillnaden mellan arbete

och fritid kopplas metaforiskt till vetenskap och konst och menar att en förändring i skolans undervisning kan ske bara om man går ifrån denna uppdelning. En uppdelning som är så djupt kulturellt förankrad i Sverige. Thavenius texter riktar sig mot den allmänna skolan och inte specifikt mot yrkesutbildningar i danskonst men är relevanta när vi tänker på den ofta förekommande uppdelningen som många dansutbildningar manifesterar: dansträning likställs med arbete, estetisk bildning med fritiden (när det finns tid). Kanske är det värt att se över det Olsson lyfter i sin avhandling att det behövs ”en tydligare distinktion mellan konsten att dansa och dansen som konst” (1993).

Västerländska kulturens estetik

Här blir det angeläget att tala om den *västerländska estetiken*, som har varit en dominerande faktor inom konsthistorien. James Elkins tar upp i sin bok “Stories of Art” (2002) hur de västerländska konstens kanon föredrar en viss form av konst, som *målning* och *skulptur*, medan den utesluter exempelvis helt *textilkonst* och *body-art*. Han påvisar också hur man kan misslyckas att fånga upp estetiska värden av konst från andra kulturer om man bara ser och värderar konst ur ett *estetiskt västerländskt lins*, där skönhet, betoning på linjärt perspektiv och konstnärligt mästerskap står i centrum.

Mycket av det Elkins skriver om konstens historia kan överföras till dansens historia. Synliggörandet av en *estetisk lins* kan uppmuntra att utforska andra kulturers estetiker eller åtminstone bli medveten om den estetiska diskrimineringen som kan uppstå. Att utveckla en medvetenhet till estetiken tar tid och ofta visar sig svårare i praktiken än i teorin. Teorin gör det möjligt att se hur en eller en annan estetik genomsyrar vardagen, samhället. Allt från hur man organiserar ett hem till hur man definierar en bra utbildning, från vad man upplever som organiserat eller kaotiskt. Estetisk tänkande tar tid och kan man acceptera det kan man börja ett mer fördjupat samtal om inkludering och mångfald än vad som råder idag.

Marknadsestetiken

Det går inte att tala om estetik bortom politiken. Utan att gå alltför invecklat in på Rancières teorier om estetik vill jag nämna två begrepp som har varit högaktuella under millennieskiftet inom dansfältet i västra och centrala Europa och till en viss del i Sverige. En av dem är den *estetiska regimen* (*régime esthétique*), ett begrepp myntat av Rancière och som har hjälpt mig att se hur estetiken är starkt kopplad till det politiska och det ekonomiska. Delande av det sinnliga (*partage du sensible*) är ett annat begrepp

från Rancière (2000). Utifrån dessa begrepp kan man se hur möjligheten att ta del av *det sinnliga* i en kultur, kräver en medvetenhet om den estetiska regimen som råder.

Det är värt att lyfta Thavenius observation, så tidigt som 1995, om att estetiken har blivit *en vara*. Man köper inte längre varan men man köper estetiken som symboliserar någon form av identitet, inbillning, upplevelse (2004). Vi lever i en skenvärld där varumärket laddas och skapar varumärkeskapital. *Marknadsetetiken* är högaktuell idag och styr även konstnärliga val. Konstnären har blivit en vara. Danskonstnärer tvingas att spendera mycket tid på sin visibilitet på de sociala medierna, digitala kommunikationen, ofta i marknadsstyrda format: korta snutt av imponerande effektfulla ögonblick på en skärm. Tid och rum, några av danskonstens fundament, försvinner. Vi är tillbaka i fenomenet som Roland Barthes kallar *Myten*. Ett *ahistoriskt* sätt att tala och tänka. *Myten* arbetar med *tautologier*, menar Magnus Persson (2004). Upplevelsen, menar han, varken definieras eller fylls med något konkret innehåll vilket ger det nästan en *magisk kvalité*. Ett ögonblick som bara uppstår. Ur vad, varför och i vilka ändamål spelar inte så stor roll så länge ekonomin fortsätter att rulla. I samma artikel, nämner Persson en, ur min syn, mycket viktig observation som också berör danskonsten i Sverige idag:

Eftersom fria konstnärer och kommersiella aktörer bägge arbetar med och har ett gemensamt intresse för upplevelser kan- och bör- man uppenbarligen lägga alla motsättningar (till exempel om skilda produktionsvillkor och ekonomiska förutsättningar) åt sidan och förenas i den gemensamma kampen. Och vad är den? Jo, den består... i att "bygga varumärket Sverige" (Magnus Persson, 2004).

Kultur

Elkins bok, "Stories of art" (2002), som jag nämnde tidigare tydliggjorde teoretiskt för mig, hur en estetik från en kultur kan vara oläsbar för en annan. Hur varje kultur har sina egna tidslinjer och referenspunkter. Van Gogh för en student från Kina är inte samma Van Gogh för en student i Berlin. Likaså i dansfältet. Vissa koreografiska verk gör succéer i Paris, men faller pladask i Bryssel. Koreografer som är "Big in Japan" känner ingen till i Europa. Bara i den lilla Belgien finns det en enorm estetisk skillnad mellan en Belgisk-Flamländsk dansscen och en Belgisk-Vallonsk dansscen. Det som anses samtida på en plats, anses tillhöra modernismens förlegade ideal på en annan.

Det finns översättningar av romaner, teaterpjäser, filmer till andra språk. Klassikernas kontexter interpreteras och anpassas till vår tid. Men dans, koreografi och musiken anses vara "universella" och inte i behov av översättning. Är det verkligen så? Om vi kan anpassa Euripides *Backanterna* till vår tid, översatt till svenska, varför skulle man inte kunna översätta musik-kompositioner och koreografier från andra kulturer? Hur skulle dagens Mozart låta? Hur ser post-modernismen ut i mellanöstern? Självklart

skapar dessa frågor en omöjlig cirkel, för visst finns det översättningar av dans och koreografi. Är inte Margaretha Åsbergs ”Pyramiderna” (1979) en översättning och därmed en introduktion av minimalism och konceptkonst i svensk kontext? Är Anne Teresa De Keersmakers ”Fase” (1983) inte en översättning, eller snarare en tolkning av Lucinda Childs ”Katema” (1978)? Vad kommer först? Tolkningen eller översättningen? Är det möjligt att översätta kulturella värden?

Det finns flera författare och filosofer som behandlar dessa frågor från olika perspektiv. De flesta befinner sig i *semiotikens* värld. Barthes ”Mythologies” (1957) är en bra ingång till ämnet. Kort sammanfattad, synliggör Barthes för läsaren symboler och tecken som finns djupt inbäddade i en kultur och hur dessa påverkar människors tänkande och beteende. I ”Strangers to ourselves” (1991) blickar Julia Kristeva bakåt genom historien för att lyfta fram hur idén om ”främlingskap” har behandlats i olika kulturer. En annan viktig tänkare som fångade mitt intresse är Homi K Bhabha och hans teori om *the third space* (1994) som visar hur identitet, kultur och värden är i en ständig förhandling och befinner sig i ett slags mellanrum som blir platsen för något nytt att uppstå. Lev Vygotsky (Selander, 2017) är ett annat namn som är svårt att undvika, särskilt när det kommer till sociokulturella inflytanden på utbildning. Vygotsky menar att kunskap formas i samspel med andra människor och i dess nyttjande av kulturella värden (ibid.). Flera andra teoretiker och filosofer är värda att nämna men listan skulle bli för lång. Semiotiken och kulturstudier är områden relevanta att gräva djupare i. Lika relevanta är de till dansfältets kunskapsutveckling kring de åtskilliga kulturella skiftningarna som fältet har mött och ständigt utmanas av.

Slutligen landade jag i den estniskt-ryska semiotikern och litteraturvetaren Jurij Lotman, som berör samspelet mellan estetiska och kulturella värden, och menar att dessa spelar en avgörande roll i hur en kultur utvecklas. Utvecklingen, menar Lotman, är aldrig linjär utan uppstår i plötsliga förändringar eller motgångar, som en explosion. Därav vänder jag mig främst till hans bok ”Culture as explosion” (1992/2004) där han också framför sin teori om *semiosfär*, som jag har valt som en teoretisk grund till undersökningen och som jag kommer att tydliggöra längre fram.

Teknik/Praktik

I det följande diskuterar jag kring två ofta ihopblandade begrepp, nämligen *teknik* och *praktik*.

I min mening, utgör den *konstnärliga praktiken* en central del i kommunikationen med allmänheten och fungerar i ett orienteringssyfte kring konstnärens processer och konstnärliga intentioner:

”Koreografens, fotografens, skådespelarens konstnärliga praktik är....”. Praktiken rymmer ofta flera

teoretiska och praktiska metoder i en konstnärlig process. Varje metod kräver olika tekniska underlag. De tekniska underlagen informerar praktiken och i sin tur påverkar den konstnärliga processen. En *kontinuerlig dialog* mellan *teknik*, *teori*, *praktik* och *process* försätter praktiken i ständig förändring. Den konstnärliga forskningen har stärkt dansfältets relevans gentemot andra konstfält och synliggjort nya arbetsmöjligheter. Det har också stärkt den teoretiska grunden vilket har lett till en mer utvecklad terminologi hos konstnärer.

Ordet *teknik* härstammar från grekiskans *techne* (*tekhnikós*) och betyder ”av eller med anknytning till konst, konstnärlighet, skicklighet” (Roochnik, 2016). I ”Of art and wisdom- Platons understanding of techne” ägnar den nordamerikanska filosofen David Roochnik en hel bok åt reflektioner kring just *techne* ur Platons synvinkel. Platons dialoger, menar Roochnik, är fortfarande en källa till många svar inom den västerländska filosofiska traditionen, och menar, att västvärlden fortsätter, i fotspåren av grekerna, utveckla ordets innebörd: “...we live with technology, reward the technocrats, admire the technical, covet the high-tech...” (Roochnik, 2016).

Teknik är en av de mest upprepade orden inom det västerländska dansfältets vokabulär, speciellt när vi befinner oss inom pedagogisk kontext. Ett oändligt mysterium som så många i fältet har åsikt om, strävar efter, ifrågasätter, fördömer, glömmer, utvecklar, slipar, återupptar, upptäcker, blir starkare eller blir begränsade av, avundas, uppskattar eller t.o.m. gömmer sig bakom. Att ett ord kan skapa så många olika reaktioner säger mycket om värdet av begreppet inom ett fält. Som Van Dijk menar, vid ett tillfälle fanns det nästan ett *taboo* kring själva ordet (Diehl, 2014). Jag kommer ihåg hur man själv blev lite obekvämt med att använda ordet och det blev mer vanligt att tala om sin träning som danspraktik. Men *dans-teknik* och *dans-praktik* är inte samma sak.

Om jag utgår från mig själv, som dansare, har jag ofta blivit kategoriserad som en *teknisk dansare*. Jag kan också helt medvetet erkänna att vara en teknisk dansare är också något jag har strävat efter sedan jag började dansa i Ryssland. Även om det då handlade mest om balett-träning, en äldre före detta Vaganova-pedagog upplyste mig att ”det spelar ingen roll vilken stil du dansar, du ska alltid sträva efter att utveckla tekniken vidare”. Några år senare, dansläraren Lazslo Mézsaros på KSBS sa till mig en liknande mening: ”Det spelar ingen roll om du dansar balett eller samtida... tekniken kommer att ge dig en *stark själ*”. Eftersom vi ofta talade på ryska med varandra är det svårt för mig att hitta en bra översättning, då ordet ”själ” (*дух*) på ryska kan ha flera konnotationer och en ”stark själ” (*сильный дух*) kan både handla om mod, intuition och uthållighet. Idag tänker jag på *teknik* som ett verktyg för att kunna skapa en konsekvent hängivelse till praktiken. Tekniken håller praktiken vid liv och ofta garanterar öppningar av nya dörrar i sitt konstnärskap eller upptäckande av de som är stängda.

Teknik har också kopplats till det Jones kallar släckning av passionen för dansen (Barton, 2014). Själen (*the spirit*) och anledningen till att dansa, menar hon, offras för teknikens skull. Här skulle jag implementera att själen får ingen näring av tekniken så länge länken till praktiken saknas. Att avgöra var i ligger den tekniska kunskapen i en praktik är inte alltid självklart. Sökande efter den ”axeln” enligt mig, är en del av utvecklingen av *litteracitet i dansen*. Att snappa upp de tekniska aspekterna möjliggör studenternas utveckling.

Som pedagog, försöker jag alltid rikta studenternas uppmärksamhet på det som utgör *det tekniska* i ett rörelsematerial eller i framträdande. Ofta handlar det inte om något kvantitativt utan om något mycket enkelt och därför lite tråkigt (till en början). Exempelvis kan det handla om att kunna justera kroppens ton, som Mable E Todd kallar *prepare for the load* (1937), innan man ger in sig på en rörelsekombination eller innan man går in på scen. Det tar tid att förkroppsliga en ny teknik. Det tar tid att förstå hur man implementerar *tekniken* utan att bli begränsad av den.

Jag tänker på det Diehl (2014) skriver om koreografens William Forsythes uppmuntran till studenter att lära sig så många tekniker och kroppsspråk som möjligt i syfte att expandera beslutsprocessen och det skapande spektrumet. Diehl menar att med detta i bakhuvudet kan man också tänka på att det ansvaret man själv har över sin egen danspraktik kan ses som en skicklighet, alltså en teknik i sig själv. Observation är en annan teknisk subtilitet som Laban uppmuntrade, inte bara genom att se på dans men också genom att observera vilken rörelse som helst (Bartenieff, 1980). När jag ifrågasätter varför jag lägger så mycket fokus på teknik i min pedagogiska praktik, brukar jag tänka på det Janet Panetta som menade att ”...technique enables you to imagine what you can do and what you would like to do. It tells you about yourself.” (Diehl, 2014).

Balettkonsten informerade mig att jag ville upptäcka andra former av virtuositet. Release-tekniken fick mig inse att även den mest atletiska rörelsen kan skifta sitt estetiska uttryck genom att applicera release-teknikens grunder. Scenen och uppträdande har lärt mig att hur du går in, eller står på scenen, kräver sin egen performativa teknik och den skiljer sig enormt från det dagliga kroppsliga ”kneget” som utövas i en teknikklass.

Praktik/teknik

Grekiskans *πρακτικός* (*praktikos*)- riktar oss etymologiskt in på görandet. I Deweys ord, *vad gör man när man gör det man gör* (Hannula, 2014) ger en bra ingång till begreppet. Definitionen är svår att hitta, just för att det handlar om ett görande. Det är inte en statisk process. Exempelvis, i Kiljunens ord

handlar den konstnärliga praktiken om identifiering av olika formella och materiella tillvägagångsätt. Praktiken, menar Kiljunen, är kopplad till en *kunskapstradition* och fungerar antingen som en förvaltare (*steward*) eller förnyare (*reformer*) av den traditionen (2002). Praktiken i den meningen blir *en plats* för kontinuitet och förändring. En *plats* där kunskap kan verifieras och utvecklas vidare. Här skulle jag vilja lägga till att i min pedagogiska praktik, som jag ser som en avgörande del av min konstnärliga praktik, söker jag mig till bägge rollerna. Dels som en förvaltare av en kunskapstradition och en förnyare i hur den kunskapstraditionen synliggörs i pedagogiska kontexter.

Genom detta vill jag tydliggöra att den tekniska aspekten i min pedagogiska praktik ligger i en bekräftelse att studenterna kan applicera den tekniska kunskapen som de förvärvar i syfte att tänja på deras föreställning om vad en danspraktik kan innebära.

Kunskapsöversikt - Teori

Lotmans semiosfär

Den estniskt-ryska semiotikern Jurij Lotman myntade ett begrepp som känns angeläget att introducera i den här delen av kunskapsöversikten, nämligen *semiosfär* (1992/2004). För att komma närmare begreppet behöver jag tydliggöra vissa epistemologiska fundament som Lotman utgår ifrån i sin teori.

Text

Enligt Lotman är text inte bara skrivet, utan vilken *strukturerad helhet* som helst. Den bär mening och kan tolkas. Lotman kallar en sådan helhet för *semiotiskt objekt*. En *semiosfär* omfamnar och avgränsar ett nätverk av *semiotiska objekt*. Det nätverket blir premissen för de *semiotiska objekten* att fungera och uppstå. Alltså kan text som *en strukturerad helhet, ett semiotiskt objekt*, utöver skrift, vara bland annat bildkonst, film, musikkomposition, arkitektur, koreografi, design eller en websida. Lotman menar att när en lingvist vill analysera en text är hen mindre intresserad av innehållet, snarare hur innehållet blir till. Vilken struktur ”föder fram” ett specifikt innehåll? Ur det perspektivet blir det enklare att förstå när han säger att *text är manifestation av språkets struktur*. Men här är det också viktigt att förstå vad som står bakom ordet *språk*.

Språk och kod

Lotman menar att det är inte så ofarligt som man tror att likställa *språk* med *kod*. Som jag tidigare nämnde, *kod*, menar Lotman, implicerar inte historia. Rent psykologiskt, skriver han, ställer ordet *kod* in oss på ett artificiellt *språk*, historiskt frånkopplad. Ett mycket förenklat exempel av ett artificiellt språk i vardagen vore matematiken. Även om ingen seriös matematiker skulle hålla med om det, tar jag risken att föra fram vardagsmatematiken som exempel. De flesta som kan den grundliga matematiska koden är överens om de enkla vardagekvationerna som vi använder. Däremot, menar Lotman, *språk* riktar in oss (omedvetet) på idén om historisk kontinuitet, ett kulturellt minne. Även om två personer talar samma språk, är det inte en garanti att de förstår varandra. Förståelsen kräver likhet i nivå och minnets kapacitet. Som jag tidigare nämnde är språk, enligt Lotman, kod plus dess historia (1992/2004).

Tre funktioner av ett semiotiskt objekt

Om vi återgår till Lotmans definition av *text* och väljer att se dans och koreografi, eller rörelsekombinationer, danstekniker, dansarkiv som *dansfältets semiotiska objekt* vad får vi syn på då? Det jag extraherar är Lotmans tre funktioner av *semiotiskt objekt*: *Informativ* funktion innebär den information och kunskap som överförs från en person till en annan. *Generativ* funktion innebär inte bara information och kunskap som överförs, utan nya betydelser skapas hos den som får informationen beroende på deras kunskapsbakgrund. Slutligen, aktiveras en *memorativ* (bevarande) funktion. Man kan se *semiotiska objekt*, *texter* som behållare av kulturellt minne, erfarenhet, värderingar. I Lotmans ord är *text* essensen av det kulturella minnet. Om dansteknik kan ses som en *text*, *ett semiotiskt objekt*, vad för slags kunskap är kondenserat i den?

De tre funktionerna blir en process av tolkning, avkodning av symboler, koder och tecken. En process som Lotman kallar *den semiotiska intelligensen*. Precis som intelligensen, menar Lotman, aktiveras *semiotiska objekten* genom *dialog*, i samtal med en samtalspartner, vare sig det är en text, en person eller ett objekt (Ibid.).

Dialogism, inter-textualitet, dialektik

Den ryske litteraturvetaren och filosofen *Michael Bachtin* blev internationellt uppmärksam under 1960-talet av filosofen Julia Kristeva som introducerade *dialogism* i utvecklingen av begreppet *intertextualitet*. Detta fick en stor betydelse för den post-strukturalistiska filosofiska scenen, som då drevs av den franske semiotikern och filosofen Roland Barthes (Alfaro, 1996). Barthes filosofi, som jag förstår det, inkorporerar både *dialogism* och *intertextualitet* och tar steget vidare genom att tänja på litteraturens gränser i sin inflytelserika essä från 1967 ”*La mort d’auteur*” (Författarens död). För att skapa koppling till Lotmans *semiosfär* ger det mening att nämna att Lotmans teorier utvecklas parallellt med post-strukturalismen i Europa. Alla tre tänkare har kopplingar till Bakhtins *dialogism*.

Bachtins dialogism

Bachtin var först och främst en språkteoretiker och litteraturhistoriker med fokus på språkets och framförallt talets manifestation och utveckling i kulturen (Bauman, 2005). Hans främsta bidrag ”*Rabelais och skrattets historia*” (1965) behandlar den folkliga skrattkulturens historia från antiken till vår tid. Enligt Bachtin är språket socialt och historiskt konstituerat och påverkas av samhällets *inter-subjektiva diskursiva* praktiker i cirkulerande *dialog*. Ur det härstammar det Bachtianska begreppet *dialogism*. Med andra ord, språket konstitueras och formas av socio-kulturella-historiska sammanhang, i samtal med medmänniskor och de kulturella sammanställningarna vi skapar tillsammans (Alfaro, 1996).

Kristevas intertextualitet

Om Bachtin fokuserar på talets dialog, överför Kristeva fokuset till dialog mellan skrivna texter. Hon menar att en text aldrig står för sig själv, utan är alltid i samtal med tidigare texter och berättarstrukturer. Det finns alltid andra texter i en text, andra ord i ett ord (Alfaro, 1996). I Alfaros artikel blir man påmind att den tanken går bak till Platons och Aristoteles tider och ger exempel på hur Aristoteles ansåg den dramatiska skapelsen (*teatern*) som en reduktion och intensifiering av en mängd av texter kända till både publik och poeten. Kristevas *intertextualitet* lyfter frågor om textens *autenticitet* och understryker, i min tolkning, omöjligheten till författarens *monologiska* geni-roll. Inget uppstår ur intet, inte ens internet och ChatGPT.

Dialogism, inte dialektik

Jag för fram *dialektiken* i syfte att det inte förväxlas med *dialogismen*. Bägge handlar om samtal. Men, *dialektiken* handlar om *samtalskonst* i opposition, i dialog mellan två motsatser. Ett exempel från filosofin är Sokrates *argumentation och frågeställning* eller Hegels kända *tes/ antites*. Genom att föra fram ett konkret exempel inom danskonstens kontext kan vi förstå skillnaden mellan dessa två begrepp utan att behöva gräva in oss i svåra filosofiska texter.

Tidigare var relationen mellan olika dansgenrer mycket mer *dialektisk*, som exempelvis i relationen mellan den moderna dansen och den klassiska baletten, eller den moderna och post-moderna dansen. Nu strävar man efter en *dialogisk* relation mellan genrerna som möjliggör fler röster att samtala samtidigt. Inte i syfte att bevisa en sanning, utan snarare i viljan att synliggöra olika perspektiv och den *cirkulära sammanvävningen* mellan danskonstens *texter*.

Barthes ifrågasätter

Jag vill kort ta upp Roland Barthes igen, som vidare problematiserar frågan: vem är det, egentligen, som samtalar med vem? Förvisso samtalar författaren med andra författare, texter med andra texter, ord med ord, enligt Kristeva. Men dialogen som uppstår i textens möte med läsaren kan inte en författare styra menar Barthes. Med detta påstående kapar han av all auktoritet från författarens roll och förklarar dess död (Barthes, 1967). Författarens död i sin tur öppnar upp frågan om tolkning och översättning. Vem läser texten? Vem tolkar den? Vem översätter? Och vad innebär dessa processer?

För att återgå till Lotman som menade att språk är kod plus historia blir det då lättare att förstå att tolkning är bunden till översättarens kulturella referensramar. Detta leder mig till en förkänsla att *dialogism, intertextualitet, dialektik* skapar en *semiosfär* av översättnings och tolkningsprocesser. Och utifrån dessa teoretiska begrepp formas frågan: på vilket sätt står danskonstens olika diskurser i relation till varandra?

Bel utmanar

Starkt influerad av Barthes, eftersträvade den franske koreografen Jérôme Bel att etablera dansföreställningens *nollpunkt*. Medan Barthes riktade sina reflektioner till de modernistiska författarna, riktade sig Bel till det koreografiska fältet under sista decenniet av det tjugonde seklet. Bel beskriver i en intervju (Siegmund, 2002) hur han undrade över nollpunkten i en dansföreställning där resultatet blev ett mycket radikalt förslag som fick de flesta i publiken att lämna salen. Det skapade en brytningspunkt och en frigörelse från ett ideologiskt tänkande kring vad, vem får vara på scen, hur ska dansarna röra sig i rummet.

Med Bel i mina tankar reflekterar jag kring vilket ideologiskt tänkande har funnits inom dansutbildningar och hur det skulle påverka utformningen av själva uppvärmningsklassen? Det är här idén om att behandla de västerländska teknikerna som delar i ett större ämnesområde blev synlig för mig. Dialogiska relationer mellan dessa tekniker gör det möjligt att *rikta uppvärmningens fokus på det som konstituerar själva området* och inte spendera timmar på varje teknik för sig själv. Låta ämnesområdet gå i samtal med sig själv-en *dialogisk process* som synliggör hur de olika tekniker formas och påverkas av varandra.

Forsythe brottas

Koreografen William Forsythe skriver (2003) att koreografier är ”strukturerade planer (*schemata*) som engagerar (*wrangle*) med den historiska kontinuiteten av sina egna innovationer”. Kärnan i budskapet av Forsythes ord, som jag ser det, ligger i det engelska ordet *wrangle*, då det handlar inte bara om vilket engagemang som helst. To *wrangle* innebär att bråka, att brottas, att kämpa. Alltså blir det kanske tydligare om man byter ut ordet *engagerar* till *brottas*: ”Koreografier är strukturerade planer som *brottas* med den pågående historien av sina egna innovationer” (Ibid.).

Koreografi och dans, fortsätter Forsythe, är två distinkta och mycket skilda praktiker. Forsythes reflektion hjälper mig att se hur *uppvärmningsklassen* kan ses som en strukturerad plan som engagerar med den historiska kontinuiteten av sina egna innovationer. Två distinkta praktiker: koreografi (klassens struktur) och rörelsen (brottningsmatchen med historien), samexisterar och hjälper den som engagerar sig att producera kunskap (danslitteracitet). Med hjälp av Forsythes tankar vill jag genom den här undersökningen kunna definiera en uppvärmningsklass (*en strukturerad plan*) som resulterar i kunskapsproduktion (*danslitteracitet*), kring de *samverkande mekanismerna* inom den västerländska akademiska dansens olika *estetiska uttryck* genom historien och samtid.

De Keersmaecker skriver

Sist vill jag belysa hur det *koreografiska skrivandet*, i alla dess former, tillhör det danslitterära.

När jag har en möjlighet att undervisa Anne Teresa De Keersmaecker's repertoar brukar jag alltid se till att introducera en teoretisk och historisk överblick av materialet. Med dagens sociala medier har utdrag av hennes äldre verk återigen aktualiserats. Verk som "Rosas danst Rosas" (1983) förvrängdes dock i sin mening efter Beyoncés musikvideo "Count down" från 2011. Inspelningen år 2014 av De Keersmaeckers verk "Rain" (2001) med dansare från Parisoperan gav en helt annan estetisk känsla på grund av dansarnas skilda tekniska bakgrund i relation till ursprungsdansarna.

Därav är det betydelsefullt för mig att när jag undervisar Rosas repertoar att förklara vilka estetiska influenser har påverkat rörelsematerialet, hur det koreografiska skrivandet förändrades beroende på tidsandan som var aktuell vid verkets tillblivande. Exempelvis, senast när jag introducerade material från verket "Drumming" (1998) för Balettakademiens studenter, var det angeläget att tala om hur Trisha Browns "Set and Reset" (1987) och Lucinda Childs "Katema" (1976) har influerat De Keersmaeckers *koreografiska skrivandet* och på vilket sätt det manifesterar sig i rörelsematerialet. Hur rörelsematerialet innehåller flera lager av danshistoriska referenser i sin komposition.

Det känns viktigt att studenter förstår *vad, när och varför* för att en reflektion kring hur en koreografs arbete kan påverka en annan, och hur det i sin tur speglar sig i fältets estetiska vändningar. Repertoarundervisningen blir på det sättet en *kunskapsapparat* för mig som pedagog. Förutom att synliggöra arbete av en koreograf, kan jag ställa skärpan på det som jag tror kan stärka studenternas utveckling som framtida reflektiva danskonstnärer och inte bara dansare.

Kunskapsöversikt - Metod

Pedagogisk dokumentation

Pedagogisk dokumentation är en av grundstenarna bakom *Reggio Emilia-pedagogiken* (Gandini, 1993) utvecklat av pedagogen Loris Malaguzzi och som har fått en stor internationell spridning sedan sin start på 1960-talet i Italien. Metoden används ofta inom förskolan där pedagoger kontinuerligt dokumenterar barns lärandeprocesser. Detta görs med hjälp av anteckningar, fotografi, film och barns egna observationer (Ibid). Syftet med pedagogisk dokumentation är att få syn på barns utveckling och det som driver deras intresse, för att kunna vidareutveckla och anpassa undervisningen. Med andra ord, en kontinuerlig uppdatering som görs i samarbete med barnen själva, där barnen är deltagande i sitt eget lärande.

Den pedagogiska dokumentationen tilltalade mig, särskilt i Lenz-Taguchis ”Pedagogisk dokumentation som aktiv agent” (2012) som handlar om att hitta ett språk för att kunna ”tala om något bortom det språk som är baserat på den binära uppdelningen där teori ses som separat och avskilt från praktik”. Även om boken behandlar främst förskoleelever, ser jag en relevans i att implementera de metoder som beskrivs i boken till den danspedagogiska kontexten jag befinner mig i. De flesta studenter jag jobbar med på Balettakademien har inte en mångårig dansutbildning bakom sig. Majoriteten tillhör åldersgruppen tjugo till tjugosex år och det är första gången i deras liv som de hängiver sig till heltidsstudier i dans.

Enligt Lenz-Taguchi, för att en *observatör* ska kunna se något överhuvudtaget måste hen vara medveten om sitt eget meningsskapande process, som Lenz-Taguchi definierar som de sätt som när man artikulerar något i tal och skrift. Att vara medveten om hur de diskursiva föreställningar och teorier vi bär med oss påverkar det vi ser och får syn på. Det är således omöjligt att vara helt objektiv, vår observation är sammanvävd med våra egna *onto-epistemologiska* föreställningar (hur kunskap blir till) som i sin tur konstituerar det som kallas *diskursiva kunskapsapparat*. Det som formar vårt sätt att uppleva det vi ser framför oss. Utifrån det, ju mer jag som pedagog, berikar och utmanar min *diskursiva kunskapsapparat* desto mer får jag syn på. Fler synvinklar blir tillgängliga.

För att förstå begreppet *kunskapsapparat*, föreslår Lenz-Taguchi mikroskopet som ett konkret exempel på materiellt kunskapsapparat. Som observatör behöver man ställa in mikroskopets skärpa för att kunna se något. Men, som Lenz-Taguchi menar utifrån fysikerns Karen Barrads reflektioner: ”den *materiella kunskapsapparaten* är ju redan ett resultat av en diskursiv kunskapsapparat...ett resultat av

mänskliga föreställningar som handlar om vad det är den ska möjliggöra för typ av observationer och därmed generera för typ av kunskap om något” (2012). Följaktligen är själva mikroskopet redan både *materiell* och *diskursiv*. När man vidare ställer in mikroskopets skärpa, görs detta i förhållande till de *diskursiva kunskapsapparater* som vi bär med oss. Därav kan man se den pedagogiska dokumentationen som en *materiellt-diskursiv kunskapsapparat*. En kunskapsapparat som manifesterar sig som en *aktiv agent* i görandet.

Vad skulle räknas som *materiell kunskapsapparat* och vad som *diskursiv kunskapsapparat* inom danspedagogisk kontext? Det är här som jag blir nyfiken att först se hur koreografi, rörelsekombination, en teknik, fungerar som en *materiellt-diskursiv kunskapsapparat*. En dansteknik är ju inte ett objekt i samma benämning som mikroskopet, men den har formats som ett slags epistemologiskt *koreografiskt objekt* ur mänskliga föreställningar om vilken kunskap en dansare behöver och vad den kunskapen ska möjliggöra. Den är både *materiell* och *diskursiv*. Med andra ord, en dansteknik är något som redan har, precis som mikroskopet, en i förväg genomtänkt form och ändamål. Men, menar Lenz-Taguchi, det gäller att förstå hur, på vad och varför man ställer in ”skärpan”. Vad är det man vill fånga upp med *den materiellt-diskursiva kunskapsapparaten*?

För mig har det blivit till stor hjälp att tänka på dansteknik, repertoar, koreografier och andra praktiker som man erbjuder inom en danspedagogisk kontext som materiellt-diskursiva kunskapsapparater. Att tänka så, möjliggör en separation från den vanligt förekommande kritiken kring äldre danstekniker och repertoar, på grund av deras koppling till det förflutna som ofta anses som oaktuell kunskap. Istället för att fokusera på att en kunskap är från ett ”oaktuellt förflutet” kan man snarare analysera på vilket sätt den kunskapen kan bli aktuell idag och vad den kan möjliggöra för dagens studenter. Det känns meningsfullt att här nämna Lenz-Taguchis hänvisning till tänkare som Deleuze och Barad som på olika sätt menar att ”det förflutna är nuets förutsättning” (2012).

Detta är ett relevant perspektiv för den nivå jag möter på Balettakademien i Göteborg, och där jag som pedagog upplever brister i tekniska underlag och danskonstens estetiskt-historiska kontextualisering. Att tänka på undervisning som kunskapsapparat befriar mig också som pedagog från att basera min undervisning på bara de fysiska danserfarenheterna jag bär på. Istället använder jag all erfarenhet av att ha verkat som professionell dansare för att först reflektera vilka delar av den erfarenheten är relevanta för studenterna och varför, för att sedan konstruera *koreografiska objekt* (övningskombinationer, scores, teoretiska uppgifter m.m) som utmanar och möjliggör studenternas praktiska och teoretiska utveckling, i ett lyhört samtal med de diskurser de själva bär på. Den pedagogiska dokumentationen försätter mig således in i en *intra-aktiv pedagogik*. Som Lenz-Taguchi

menar, den pedagogiska dokumentationen gör praktiken *materiell* och därav ökar engagemang i praktiken.

En viktig del av att arbeta med pedagogisk dokumentation, så som jag uppfattar det, är att inte ha en linjär tidsuppfattning. Lenz-Taguchi menar att pedagogisk dokumentation består av två rörelser som är aktiva tämligen samtidigt: ”den *cirkulära* som saktar ner och den *horisontella* som snabbar på”. Dessa två rörelser kommer att synliggöras i undersökningens gång. Dels genom det som händer med deltagarna, dels genom det som händer med mig själv som pedagog och konstnär. Lenz-Taguchi anknyter till Sparrman och Lindgren (2010) som beskriver precis det jag upplevde efter undersökningen: ”pedagogisk dokumentation visar att den i första hand blir ett slags fortbildningsarbete för de vuxna utan att barnen egentligen blir delaktiga på det sätt man har tänkt sig” (Lenz-Taguchi, 2012).

Undersökningen. Steg 1

Etablera en utgångspunkt

Genom att först blicka tillbaka, både i praktik och teori, på de tekniker och praktiker som har varit dominerande inom dans- och koreografifältet i väst, började jag undersöka vad som förenar dessa. I Rancièrs termer, det jag letade efter var en ”minimal koppling i gemensam sak” (1987). Vidare, skönja på vilket sätt de olika teknikerna verkar ”hålla med” varandra? Var samtalar dem med varandra?

Till stor hjälp använde jag mig av Diehls och Lamperts publikation “Tanztechniken 2010-Tanzplan Deutschland” (2014) eftersom mycket av innehållet överensstämmer relativt nära med de dansakademiska och professionella erfarenheterna min egen kropp bär på. I den boken finns också intervjuer med de pedagoger jag själv har haft under min utbildning och som har varit betydelsefulla för min professionella utveckling. Jag har också tittat på det tillhörande videomaterialet om och med de konstnärerna som boken tar upp och låtit mig själv fånga upp några essentiella element. Cecilia Olssons “Dansföreställningar” (1993) kom till stor hjälp av den anledningen att boken är skriven på svenska och att den omfamnar en bred historisk överblick av dansens olika estetiska kontexter med fokus på den västerländska scendansen. Bägge böckerna ger exempel på hur man kan organisera ens undersökning genom att titta på en och samma sak från olika perspektiv.

Till stor del hade mycket av det praktiska förarbetet redan ägt rum, eftersom under de senaste fem till sex åren har jag varit nyfiken på vad som skapar skillnad i estetik och uttryck mellan exempelvis Forsythe och Balanchine, eller vad skiljer De Keersmaekers vokabulär från Brown, och på vilket sätt kan jag förklara för studenter att Cunninghamtekniken är ideologiskt skilt från den klassiska baletten, även om de flesta upplever idag att dessa tekniker ligger mycket nära varandra. Frågor som har underhållit mitt sinne har ibland varit banala, men har gett mig riktning i det jag tror är viktigt att undersöka för att möjliggöra ett danslitterärt landskap. Hur kan jag artikulera vikten i förståelse mellan Grahams *release* och 60-talets *releasing techniques*? På vilket sätt kan Cunninghamtekniken relateras till post-modernismens ”every day movement”? Vad händer i min rumsliga uppfattning om jag utgår från Labans organiserade rörelse-system? Vad händer om jag släpper den? Vad för slags kunskap kan dessa upplevelser ge studenten?

Jag har redan försökt att implementera dessa nyanser i min pedagogiska praktik men har hittills inte kunnat finna en tillfredställande metod. Varken för mig själv eller för studenterna. Stumma ansikten som hellre vill svettas har inte alltid varit lätt att förföra med danshistorisk eller analytisk

kunskap. Barthes ord om att behöva förföra läsaren med sitt skrivande (1957) ekar ständigt i mitt huvud vid varje ny pedagogisk situation jag befinner mig i. Studenter är ju på flera sätt läsare av den *texten* en pedagog erbjuder dem. Viljan att synliggöra att ingen teknik eller koreografisk idé uppstår självständigt, och är ofta en del av en pågående *dialog med andra* (inte nödvändigtvis i linjär tidsriktning), har både skapat öppningar med också mycket frustration. Är det verkligen nödvändigt? Vem bryr sig egentligen? Kanske borde jag ge upp, och bara fokusera på det teoretiska formatet?

Vaganova som referens

Vid frustrationens högsta punkter började jag blicka tillbaka på Agripina Vaganovas bok som i den ryska upplagan heter “Основы классического танца” (fundament i klassisk dans) (1934/2000). I den engelska upplagan är bokens titel betydligt längre och understryker att det handlar om den ryska balettens teknik: ”The basic principles of Classical Ballet: Russian ballet technique” (1969). Vaganova var förvisso från Ryssland, men metoden lyckas att syntetisera olika tillvägagångssätt inom balettpedagogikens olika skolor: *den italienska, den franska, den danska och den ryska* (Ibid.). Med andra ord sammanfoga tre hundra år av klassisk baletttradition i en enda uppvärmningsklass.

Fördomar kring den klassiska baletten som en förhärskande teknik med syfte att *konservera kunskap* har minskat betydligt sedan jag var student. Balett som teknik praktiseras fortfarande av professionella dansare oavsett genre, nu ofta aktualiserad med nya tidsrelevanta infallsvinklar. Ett bra exempel är *Jugular Ballet* av koreografen och pedagogen Kevin Fay, som lyfter möjligheten att tolka balettens vokabulär ur en mångfaldsvinkel och menar att arbete med form inte behöver handla om begränsning, förtryck och standardiserad kunskap (Fay, 2025).

Det som intresserar mig i Vaganova är hur hon kunde fånga upp *essenserna* av en tradition som vi idag kallar klassisk balett. Hur gick hon till väga i utvecklingen av själva tekniken? När jag väl undersöker de olika moderna teknikerna märker jag hur flera av dem är baserade på vissa strukturella fundament i balettklassens uppbyggnad. Detta får mig att tänka på det Lotman skriver i ”Culture and explosion” (2004), om hur ett språk kan bli en referenspunkt i vetenskaplig praxis. Om vi ser på den klassiska baletten som ett språk, mycket tyder på att den klassiska baletten är fortfarande en stark referenspunkt i utvecklingen av den västerländska dansens estetik. Kanske har separationen aldrig ägde rum eller åtminstone, som Redbark-Wallander menar, att relationen mellan den klassiska och moderna dansen är oundviklig (2023).

En sak som slog mig var Vaganovas sätt att beskriva *plié* som en fundamental rörelse och övning i hela tekniken (1934/2000). Utan en välarbetad *plié*, menar hon, kan dansaren aldrig uppnå en plasticitet som krävs i utförande av balettestetikens sofistikerade rörelsekombinationer. Därav är *plié* närvarande i nästan varje övning i den klassiska tekniken.

Ytterligare en detalj som fångade min uppmärksamhet är hur hon implicerar Cecchettis fördelning av fokus i träningen: en dag läggs fokus på fotarbete, en annan dag läggs fokus på höga hopp, en annan på långsamma *adagios* och *pose de bras*. Dessa två observationer gav mig ett avstamp i att försöka definiera om det finns en specifik rörelse eller en specifik funktion som är fundamental och gemensam i de efterföljande teknikerna som utvecklades under 1900-talet och de praktikerna som har varit närvarande fram till vår tid. Finns det något som man aldrig slutade att arbeta med? Var befinner sig det varaktiga samtalet?

Det mest relevanta svaret, enligt mig, vore att utgå ifrån *ryggrad, viktförskjutning och rumslighet*. Jag vågar påstå att oavsett modern, post-modern, samtida, teknik, praktik eller repertoar, från Martha Grahams *bounces* till Hortons *laterals*, från Steve Paxtons *Material for the spine* och *Contact-improvisation* till Zambanos *Flying low*, Gagas *happy spine* till somatiska djupgående ryggradsövningar från exempelvis *Feldenkreis*- eller *Alexander* tekniker, till dagens improvisationsbaserade *scores* finns dessa tre aspekter alltid närvarande.

En artikulerad ryggrad ger en oändlig tillgänglighet till rörelse och en mängd av kvalitéer. Intressant nog är den nedre delen av ryggraden, både ländryggen och bäckenpartiet, förvånansvärd orörlig i de västerländska teknikerna (med undantag av bl.a. Grahams, Matt Mattoxs och Dunhams artikulationer). Både halsryggen och brösttryggen är mycket mer engagerade och uttrycksfulla och därav ofta meningsbärande.

I den välanvända boken av många danskonstnärer, "The thinking body" (1937) påpekar Mabel E. Todd, vikten i förståelsen av ryggradens mekanism för att kunna använda den på rätt sätt och kunna förstå tyngdkraftens påverkan på den:

A somewhat detailed understanding of the spinal mechanism is important for its proper use, especially for avoiding its abuse. This includes the way the spine is formed, the way it acts to meet the constant pull of gravity upon itself and its loads (Mabel.E.Todd, 1937).

Ett element med vilken dansaren inte kan undvika en kontinuerlig *dialog* är tyngdkraften. Att vara en bra lyssnare i den dialogen är avgörande i tydliga *viktförskjutningar* som möjliggör sporadiska

förflyttningar över alla nivåer i rummet samt, i min mening, vara nyckeln till en specifik estetik. Hur förflyttas vikten i den eller en annan estetik? Hur samtalar man med tyngdkraften? Hur förändras viktförkjutningen? Liknande frågor benämns i Diehls and Lamberts analys (2014).

Vidare, är uppfattning av rummet och rumslig koordination som sträcker sig utöver de anatomiska gränserna av kroppen, inte helt oväsentlig. Exempelvis, många av de samtida praktikerna börjar rumsligt, där den rumsliga kontexten informerar kroppens rörelse. Rummet i sig kan expanderas till det sociala rummet som vidare informerar kroppar genom ideologi, kultur och samhällsstruktur.

Slutligen kom jag fram till att om jag verkligen vill arbeta med *essenserna av en estetik* räcker det med att börja gå. Det blir nästan enklare att utforska nyanserna i en estetik om jag utgår från gången och fokuserar på övergången från gång till dansen. I den övergången kan jag redan få information om de estetiska förhållandena. Men det förutsätter att jag redan har erfarit (antingen kroppsligt, visuellt eller teoretiskt) dessa estetiker för att kunna arbeta med dem. Jag beskriver kort om den övertygelsen i det som följer.

Historielöshet som motstånd

Under våren 2024 fick jag möjligheten att undervisa daglig träning till årskurs tre (avgångsåret) på Balettakademien i Göteborg. Året innan undervisade jag samma grupp. Jag var övertygad att det nu, ett år senare, var dags att implementera ett annorlunda tillvägagångsätt i uppvärmning där analys, tolkning och estetisk uppmärksamhet skulle få mer plats. Mitt förslag var att arbeta på en och samma kombination bestående av arton gångsteg. En fras som jag har använt mig utav i oändliga sammanhang, inklusive mitt eget koreografiska arbete. En enkel gångkombination bestående av arton steg som uppstod från och blev influerad av mitt arbete som dansare med koreografen Anne Teresa De Keersmaeker.

När jag väl slutade som dansare på kompaniet beslöt jag att ta med mig, som en souvenir, De Keersmaekers då aktuella begrepp ”my walking is my dancing”, och började fundera om det verkligen vore möjligt att arbeta med en och samma fras livet ut. Kunde en gångsekvens verkligen bli en dans? Kanske bär alla i sig danser som kan destilleras ner till en kombination av (bara) steg. När man ser de första dansnotationerna, exempelvis hos Arbeau (1589), är det framförallt gång-stegen som noterades ned.

Kan jag föra över dessa funderingar i en pedagogisk kontext? Vad händer om man jobbar med en upprepande gångsekvens där man introducerar succesivt små förändringar som påverkar det

estetiska uttrycket? Ibland, genom att ”höja volymen” på rörelsen, se en mer sofistikerad rörelsekombination uppstå, en dans. Vore inte det ett enkelt och kreativt sätt att fördjupa sig i reflektion kring estetik, danshistoria samt dansens och sitt eget arkiv? Kunde en kombination av steg bli ett *materiellt-diskursiv kunskapsapparat*?

Till min stora förvåning fungerade inte det förslaget med avgångstudenterna på Balettakademien. Efter en vecka kunde jag se deras frustration i att inte få mer än bara en gångsekvens. De var inte alls entusiastiska av vare sig analys eller utforskning av kvaliteter även om jag kunde se att rent kreativt var de engagerade. De kunde inte uppfatta värdet av det de producerade. Efter femdagars experimenterade fick jag succesivt återgå till en mer ”vanlig” klass med uppvärmningsrörelser till musik som inte var för experimentell i deras öron. Jag upplevde det som ett stort misslyckande och kunde inte förstå vid första intrycket vad var det som gjorde de så vilsna? Varför fanns det så mycket motstånd? Varför kunde vi inte hitta ett gemensamt språk?

Insikten kom betydligt senare, tack vare Lotmans teorier. Jag insåg att erfarenhetsglappet mellan mig och studenterna var större än vad jag hade förväntat mig. Uppriktigt sagt, hade jag inte ens ifrågasatt min förväntan att de skulle med lust och entusiasm dyka in i en forskningsbaserad uppvärmningsklass. Mitt förslag härstammar ur erfarenheten av att ha dansat och sett mycket danskonst på världens olika scener, erfarit redan som student en bred skala av pedagogiska metoder och koreografiska tillvägagångsätt, samt varit tvungen att relatera, översätta, tolka i de stunder jag inte förstod för att kunna fortsätta att hänga med i fältet.

Mitt förslag grundade sig i viljan att se på ett redan existerande arkiv ur en estetisk vinkel, i viljan att förstå vad som konstituerade de estetiska skillnaderna. Studenternas närvaro i skolan och på klass drivs generellt av viljan att komma till en plats där deras erfarenhetsarkiv fylls på och expanderas. Det skapar en otrolig *inkongruitet av viljor* mellan oss. Med andra ord, jag ville att de ingår i en matsmältningsprocess (digestion) utan att de ens (i vissa fall) ha smakat på maten. Många studenter av samma åldersgrupp som studenterna på Balettakademien, är ofta i stadiet av att känna lukten av det de kanske ska smaka på. Det är omöjligt för våra respektive *semiosfärer* att mötas.

Lotman menar att: ”...man måste ta hänsyn till att olika språk har olika omloppstider: modet i klädstilen förändras i en takt som är ojämförbar med perioderna för förändring i det litterära språkets utvecklingsstadier, och romantiken inom dans är inte synkron med romantiken inom arkitektur... medan romantikens poetik upplevs i vissa delar av *semiosfären*, kan andra redan ha rört sig långt i en postromantisk riktning.” (1992, egen övers.)

Lotman fick mig att inse att glappet inte bara har med erfarenhet att göra, men framförallt med den historielösa kulturen som dansfältet på utbildningsinstitutionerna ofta har. Studenter vet ofta inte vart de befinner sig i relation till det som redan har varit och det som händer runt omkring. De "läser" oändligt många *texter*, dag in och ut, dansklass efter dansklass, men de kan ofta inte placera det varken i tid eller rum. I Balettakademins studenters fall, finns det ingen konsensus varför just deras utbildning har "ett fokus på modern dans" och vad det praktiskt innebär.

Är det för mycket att kräva? tänker jag, och fångar upp tanken att tjugo år tidigare hade jag inte heller någon som helst uppfattning att det var Anna Teresa De Keersmaeker, David Zambrano och Chrysa Parkinson som dansade på uppropet till P.A.R.T.S. en morgon i augusti.

Undersökningen. Steg 2

Övningssekvens som kunskapsapparat

Upplägget av undersökningen styrdes av beslutet att använda *pedagogisk dokumentation* som metod. Som jag tidigare nämnde i kunskapsöversikten är pedagogisk dokumentation en metod där pedagoger kontinuerligt dokumenterar lärandeprocesser. Detta görs med hjälp av anteckningar, fotografi, film och deltagarnas egna observationer. Syftet med pedagogisk dokumentation är att bland annat få syn på deltagarnas utveckling och det som får i gång tankeprocesser, för att kunna vidareutveckla och anpassa undervisningen. Anledningen att jag valde just pedagogisk dokumentation är att jag ser det som ett verktyg jag kan fortsätta använda i min pedagogiska praktik även efter undersökningens slut.

Med förberedelsearbetet i bakhuvudet, och tidigare erfarenheter av studenter som upplevde förslaget med att jobba med en och samma stegsekvens för radikalt, förberedde jag flera *kunskapsapparater* i form av kortare övningssekvenser som baserade sig på en specifik idé från de teknikerna jag hade studerat. Målet för mig handlade om att sätta ihop övningssekvenser på ett sådant sätt att två till tre olika koncept från dansens historiska arkiv kunde förenas med ett specifikt ändamål. Exempelvis låta en somatisk ryggradsövning från Steve Paxton och *aiki-do* bli sammankopplad med en strukturerad fördelning av tid och rum. På det sättet styrs sammansättningen av min övertygelse om vad en övningssekvens ska möjliggöra. Som om jag förbereder ett mikroskop som ska användas till ett specifikt ändamål. En *materiellt-diskursiv kunskapsapparat*.

Fem uppvärmningsklasser

Jag beslöt att erbjuda sammanlagd *fem uppvärmningsklasser* till en grupp med åtta deltagare. På grund av sjukdom eller andra oförutsedda anledningar, fluktuerade gruppen mellan minst tre och max fem deltagare. För att kunna bygga upp en relevans i undersökningen, bad jag varje deltagare att vara närvarande vid minst tre tillfällen.

Gruppen bestod av en blandning av nuvarande och nyexaminerade studenter från Balettakademin i Göteborg från, det de själva kallar, *den moderna* eller *contemporary inriktningen*, och som officiellt definieras av skolan som ”en yrkesutbildning med fokus på modern dans” (Balettakademien, 2025). Deltagarnas ålder sträckte sig i åldersgruppen mellan 20-26 år. De nyexaminerade studenterna hade jag sedan tidigare mött både som pedagog och som koreograf. De

Yngre deltagarna mötte jag för första gången. Deltagarna fick en kallelse med information om undersökningen och de etiska förhållanden som gällde under undersökningens gång, och som de behövde godkänna innan undersökningens start.

Klasserna var förlagda på kvällstid på Danscentrum Väst, Spinnstudion, Balettakademien och på 3eVåningens scen i Göteborg. Delar av klassen dokumenterades med anteckningar, video och inspelade ljud-samtal som deltagarna gav mig rätt att använda i eventuell dokumentation på sociala medier eller publika sammanhang, med förutsättningen att innehållet verifieras av dem innan publiceringen. En kort utvärdering gjordes digitalt efter undersökningens slut med hjälp av tre frågor som deltagarna fick besvara anonymt. Den skiftande närvaro skapade en viss oro hos mig i början, men jag insåg snabbt att jag hade fått in tillräckligt med *empiri* som började synliggöra något jag inte var beredd på.

Jag började med en plan där på förhand förberedda övning-sekvenser skulle vara tillgängliga för deltagarna på TicTok eller Instagram tillsammans med länkar till video-exempel från dansens historiska arkiv. Vid undersökningens start kom istället beslutet att använda en lösenordskyddad länk till *Vimeo*, som deltagarna kunde titta på i efterhand eftersom det kändes som ett mera etiskt val i relation till GDPR-regelverket. Varje lektion skulle börja och avslutas med en fem-minuters skriftlig reflektion följt av kort verbalt utbyte bland deltagarna som dokumenterades med röstinspelare på min smartphone.

Förändringar i upplägget

Min plan var att ha en eller två fokusområden på varje undervisningstillfälle. Exempelvis *ryggrad, arbete med rummet, viktförskjutning, abstraktion och narrativ* med flera. Min önskan var att kunna föreslå två till tre olika perspektiv, förslagsvis genom att ge exempel på övningar från olika tekniker eller koreografer som behandlar ett och samma fokusområde. Vad har de gemensamt? Var skiljs de åt? Vad kan vi lära oss om det *estetiska uttrycket* från dessa skillnader?

Redan på dag två insåg jag att planen var för ambitiös i relation till tid och deltagarnas tekniska nivå. Deltagarna behövde mer tid för instudering av en rörelsesekvens än vad jag hade räknat med. Min plan behövde anpassas. Med andra ord, jag behövde tänka metodologiskt, det som Lenz-Taguchi beskriver som att låta sig själv i rörelse och ta hänsyn till det som sker i planeringen av nästa händelse (2012). Jag tillät mig en viss improvisation kring min ursprungliga plan och enstaka dagar gick jag ifrån den helt. Ett val som var grundad i insikter som kom till mig under undersökningens gång, och

som kändes relevanta att följa. Jag kommer att tydliggöra mina val till ändringar i följande beskrivningen av processen.

Pedagogisk dokumentation - metod och tolkning

Eftersom den *pedagogiska dokumentationen* är en flerfaldig process som är *cirkulär* och *reflektiv* i sin natur har jag beslutat att synliggöra processen genom att försätta mig själv i dialog med mig själv. Jag exponerar processen på följande vis:

- Först beskriver jag vad som har ägd rum och dokumenterar mina anteckningar.
- Sedan delar jag med dels de insikter som kom till mig i analys av själva dokumentationen, dels de insikter jag nu kan extrahera från processen.
- I beskrivningen av varje ny undersökningsdag, synliggör jag min ursprungliga plan och de ändringar som kom till under undersökningens gång.
- Jag informerar temat för dagens lektion, det förutbestämda kunskapsapparaten samt platsen och tiden av undersökningen.
- Varje undersökningsdag har en länk till videomaterial som man kan ta del av. Det är inte avgörande att titta på video-dokumentationen eftersom jag beskriver varje moment relativt detaljerat.

Dag 1.

Fokusområde: Rum och tid

Kunskapsapparat: Labans Kub ”Diagonal Scale”

Plats: Danscentrum Väst 17.30-19.00

Länk: <https://vimeo.com/showcase/11550424>

Anteckningar 1

Första dagen kommer bara fyra deltagare. Tre av dem är nyexaminerade från avgångsklassen 2024. En är från första årskursen och är alltså student på skolan sedan cirka ett halvår. Alla verkar känna varandra sedan innan och stämningen är lätt att hantera. Vi kör i gång med att jag introducerar undersökningens kontext och förklarar kort om begrepp som *danslitteracitet* och *estetik*. Vi diskuterar tillsammans om varje begrepp och deltagarna delar med vad de tror att dessa termer innebär. Flera överraskades att *litteracitet* handlar om tolkning. De sa att det gav mer mening att tänka på ordet *rörelseanalys*. *Estetik* som begrepp uppfattade de mycket brett: allt från olika stilar i dans till ett utseende som är behagligt att titta på. Ord som *skönhet*, *vackert*, *behagligt* var centrala i deras förståelse av *estetik*.

Reflektion över dokumentation 1

Jag inser att jag skulle ha tänkt på att ha bättre teknisk utrustning. Exempelvis en mikrofon. Ljudinspelningen av vårt första samtal hördes dåligt. Jag var välmedveten om att när man jobbar med pedagogisk dokumentation behöver man *alltid* ha rätt utrustning tillhands. Samtidigt var det ju första lektionen och som Carol Ann Wien säger: “det tar tid att vänja sig vid själva metoden innan dokumentationen blir en vana” (Wien, 2013, egen övers.). Det synliggjorde också för mig hur ofta man, som pedagog, får full förtroende från skolans ledning, att allt går enligt plan. Ingen, förutom deltagarna, är där för att dokumentera eller kritiskt reflektera kring min undervisning.

Anteckningar 2

Efter det första samtalet, förmedlar jag till deltagarna att uppvärmningen kommer att ha fokus på ett enda område och att vi kommer upprepa en och samma övning flera gånger. Från erfarenhet vet jag att föreställningen om att uppvärmningsklassens syfte är en oavbruten och mycket fysisk aktivitet sitter djupt hos studenter. För att kunna möta dem halvvägs, föreslår jag en fem-minuters *HIIT (high intensity interval training)*. En kombination av korta kardiovaskulära övningar till en house-beat som

studenterna brukar uppskatta. Det är som om jag med en gång besvarar deras främsta förväntan av en uppvärmningsklass. Nämligen att bli fysiskt utmattad och bli hög på endorfiner. Jag *intra-agerar* med deras föreställningar om vad en uppvärmning är.

Videodokumentationen gör mig mycket självmedveten om *vad och hur* jag kommunicerar med deltagarna. Videon exponerar min vana att exempelvis tala högt och uppmuntrande som om jag vore en *träningsledare* på Friskis och Svettis. Jag faller i vanan så fort jag släpper medvetenheten. Varifrån har jag fått idén att jag måste undervisa på det sättet? Min dröm är ju att bara kunna tyst observera och lugnt indikera. Det konfronterar mig med en värdegrund som jag inser att jag måste ha härbärgerat *per automatik* och utan reflektion från de kontexter jag själv har deltagit i som dansare. Träningsledartonen i rösten ansågs i dessa kontexter som något bra. Som om jag jobbar med att dressera djur på en gammal rysk cirkus.

Reflektion över dokumentation 2

När jag senare läser anteckningarna tänker jag på hur idén om både uppvärmningsklassens fysiska utmattningen och träningsledarrösten är djupt kulturellt förankrad i åskådarnas vilja att bli ”fångad” av de första minuterna av en föreställning. Jag har upptäckt att genom att bekräfta åskådarens förväntningar med en gång kan man ofta rikta deras fokus på mindre energikrävande utforskande material... Likaså i undervisningssituationer. Det är faktiskt på gränsen till manipulation.

Anteckningar 3

Under det första mötet ville jag avmystifiera begreppet *tid och rum*. Vi hinner att tala om det kort, men jag glömmer helt att sätta på ljudinspelaren. I och för sig är det kanske inte så farligt, eftersom när jag senare börjar att introducera Labans diagonala skala och kub och dess påverkan på efterföljare som Marie Wigman, Kurt Joss, Pina Bausch, Forsythe, märker jag att dessa namn står utanför deltagarnas *semiosfär*. Bara Pina Bausch visade sig vara en relativt gemensam referens. Men referensen är lika konkret som att säga att det finns en gud.

Reflektion över dokumentationen 3

Jag måste erkänna att jag var ändå lite förvånad att de inte ens hade hört talas om Laban. Fast med eftertanke när jag var i deras ålder, var jag inte heller så medveten om vem är vem i dansens historia. Jag kommer ihåg hur obetydliga namn var överhuvudtaget. Det enda jag var intresserad av vid den

åldern var att försätta mig in i olika dansrelaterade kroppsliga upplevelser oavsett vem koreografen var, så länge jag fick ”svettas och utveckla min virtuositet”. Jag konfronteras i dokumentationen att jag utgår från mig själv som en slags normerande referens. Jag behöver påminna mig själv att det faktiskt tog ganska lång tid innan jag som student kunde *sammanfläta materialiteter* (tekniker och andra koreografiska objekt) som jag mötte under utbildningens gång med teoretiska diskurser. Jag tänker på det Lenz-Taguchi skriver att utmaningen för pedagogiken är ”att börja fundera på hur detta *jag* fortlöpande konstitueras och omkonstitueras i en transformationsprocess ihop med...andra materialiteter, ting, artefakter.” (2012).

Anteckningar 4

Vi börjar enkelt, skriver jag. Den diagonala skalan i rak linje (straight line) och i bågar (curved line). Jag bad deltagarna att systematiskt göra först med höger arm, och sen med vänster. Emellanåt upplyste jag de att allt runt omkring oss kan ses som en kombination av linjer och bågar. Att på samma sätt som vi delar upp tiden i sekunder, minuter och timmar eller musikaliska tempon, kan vi dela upp rummet i olika former: linjer, bågar, cirklar, diagonaler, kuber, koner.

Det fanns en vilja i mig att referera till och introducera Deleuzes och Guattaris begrepp om *stratifiering* och hur kuben kunde vara ett sätt att förstå rumsliga strukturer i vårt dagliga liv och praktiker. Istället föreslog jag att de reflekterar hur olika strukturer som träd, hus, vägar, kroppen hjälper oss att definiera både tid och rum. Jag inser efteråt att det var bra att inte dra in Deleuze, för ganska fort in i övningen med kuben såg jag hur deltagarna verkade vara överväldigade med ”för mycket information”. Det var komplicerat nog.

Reflektion över dokumentationen 4

Jag upplever mig själv som mycket kritisk när jag tittar på videodokumentationen. En av studenterna efter ett tag kommer på att de ”visst har jobbat med kuben tidigare”. En av balettlärarna på skolan hade tydligen introducerat ”*point point line*” övningen från William Forsythes *improvisations teknologier*. Och detta synliggjorde att våra olika *semiosfärer*, helt plötsligt, började nudda varandra.

Något magiskt hände mot slutet av lektionen. Efter att deltagarna hade övat Labans diagonaler på olika sätt, bad jag de att bortse från att visa riktningarna med händerna och istället gemensamt improvisera förflyttningar i rummet utifrån den diagonala skalan. Det är i den improvisationen som jag fick syn på att arbetet med Labans kub möjliggjorde ett lagom *stratifierad pedagogiskt rum* (Lenz-

Taguchi, 2012) vilket fick dem att uppleva sig som mer befriade och kreativa. En deltagare uttryckte faktiskt att det hade satt i gång en vilja att koreografera som annars var hämmad av känslan av att vara ”vilsen i rummet”.

Jag måste dock erkänna att jag kände mig ganska otillräcklig i stunden under första lektionen. När jag väl fick syn på dokumentationen efteråt, fick jag en bekräftelse på det Lenz-Taguchi menar, nämligen att den pedagogiska dokumentationen inte ska användas i syfte att jämföra resultaten med de uppställda målen. Snarare är dokumentationen *prospektiv* (framåtblickande) eftersom ”den påverkar den praktik som är i tillblivelse” (2012). Stressen att jag inte hann med allt jag hade planerat förvandlades till en utandning.

Dag 2

Fokusområde: Rygggrad

Kunskapsapparat: Paxtons *undulations* placerad i en struktur.

Plats: 3eVåningens scen 17.30-19.00

Länk: <https://vimeo.com/showcase/11550424>

Andra dagen var präglad av försening, frånvaro och byte av undersökningsrummet. Vi var på en blackbox-scen med låg tak och dämpad belysning. Från rummet bredvid kunde höras en pågående balettklass. Det fick mig genast tänka på hur rummet blev en stark *performativ agent*.

Det som Reggio Emilia-pedagogerna kallade ”den tredje pedagogen”. Rummet, materialet tillsammans med organisationen av tid och plats blir *intra-aktiva agenter*. Lenz-Taguchi (Ibid.) menar att förståelsen av *tingens agens* kan förändra ens pedagogiska tillvägagångsätt.

Anteckningar 1

”Rummet skaver”, skrev jag. ”Kunskap blir inte till”. Det var precis så det kändes den dagen. Jag hade valt att introducera till deltagarna några ryggradsövningar inlånade från Steve Paxtons ”Material for the spine”-dvd:n (2008) och ville lägga fokus på de övningssekvenser som kallas *spirals*, *crescent role* och *helix role*. Jag upptäckte att jag hade glömt min bärbara dvd-spelare och insåg att det därav skulle bli omöjligt för mig att visa ett konkret exempel. Ännu en miss som jag absolut skulle kunna undvika hade jag varit lite eftertänksam. Frilanslivet är ibland svår att hålla koll på i en och samma väska.

Utöver det verkade gruppen vara trött. Februari-kväll i en blackbox med dämpad arbetsbelysning är inte det mest motiverande rummet. Om man ser på teaterscenen som en kunskapsapparat skaver dess syfte med en uppvärmningsklass. Trots allt, även den här dagen beslutar jag att börja med en kort HIIT-träning och ser till att det i sin tur blir en kunskapsapparat för att höja motivationen både hos mig och hos deltagarna.

Jag inser att jag blir lite osäker framför studenterna eftersom jag aldrig ens tagit en workshop med Steve Paxton. Jag har dock studerat in och ut dvd:n ”Material for the spine” vid en tid då jag själv rehabiliterades från en ryggskada. Sedan dess har ryggradsövningar varit fundamentala i min egen uppvärmning. Det är en *text*, i Lotmans (och Kristevas) benämning, som jag känner till väl. Men jag ifrågasätter min rätt att undervisa Paxtons material, som om jag borde ha en certifiering i kontaktimprovisation. Det enda som lugnar mig är att jag har praktiserat tai-chi i flera år och att Paxtons rörelsesekvenser är starkt influerade av den traditionen. Jag inser att min ängslighet är icke relevant.

Jag förklarade övningen från mitt minne, så nära Paxtons version som möjligt. Det gick så där, eftersom jag tappade bort referenserna till improvisatören Simon Fortis och hela kontexten av improvisationens utveckling i New York på 60-talet. Jag fick med att Paxton har dansat med Cunningham och hur hans fokus på ryggraden kan ses som en extension av Cunninghams intresse till samma kroppsdel. Skillnaden, som också märks i andra 60-talets post-moderna dansares och koreograferers tillvägagångssätt är att Paxtons relation till ryggraden är informerad från de österländska fysiska praktikerna som *Tai-chi* och *Aiki-do*.

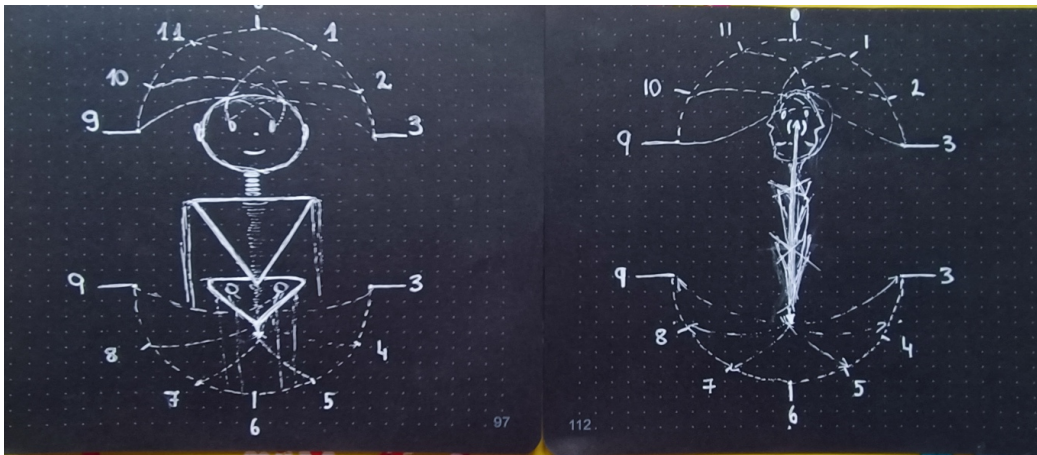
Jag passade på att informera deltagarna att i mitt forskningsarbete har min uppmärksamhet fångats av det Vaganova nämner om vikten av *plié* i den klassiska baletten. Jag försökte tydliggöra för deltagarna att det hjälpte mig att definiera *ryggraden*, *viktförskjutning* och *rumslighet* som några av de viktiga värden i de moderna, samtida och somatiska danspraktikerna. När jag nämner några exempel på koreografer vars tekniker aktivt involverar reflektion kring dessa värden (som exempelvis Graham, Limon, Cunningham, Paxton, Klein, Feldekreis och Alexander) inser jag att för deltagarna är kopplingen inte självklar. Varken i teori eller praktik. Jag märker och antecknar att vid det här stadiet placerar deltagarna de olika tekniker och repertoar i betydligt bredare kategorier än vad jag önskar de gjorde: ”klassisk balett, modernt eller samtida, jazz och street”. Det får mig att tänka på Lenz-Taguchis hänvisning till filosoferna Michel Foucault och Judith Butler som menade att ”...språket är den starkaste konstituerande kraften som skapar (och omskapar) både oss och världen omkring oss” (2012). Jag fäster mig främst vid ordet ”*eller*” därför att det synliggör en kluvenhet hos studenterna kring deras

centrala studieämne, som enligt skolans websida benämns, både i skrift och tal, som modern dans. Jag blir nyfiken på vilket sätt jag kan adressera den här *ambivalensen* och tänker på James Elkins övningar till sina konststudenter där han låter de rita en karta (i vilken form som helst) över ens egen uppfattning om konstens tidsaxlar (Elkins, 2002). Inte i syfte att komma fram till *den rätta* kartan, men för att väcka nyfikenheten kring de olika konstgenrer. Också för att synliggöra att varje students uppfattning av konstens utveckling och värdesättning är kopplad till deras ursprung. Som jag nämnde tidigare, Van Gogh för en student från Kina är inte samma Van Gogh för en student från Paris.

Så småningom introducerar jag *undulations*, också från Paxton (2008), och placerar övningen inom en struktur. Från tidigare erfarenhet, när jag har gett samma övning till studenter av samma ålder, har jag märkt att deras koncentrationsförmåga inte är lika spetsat in i rörelseutforskningen och att de tappar snabbt vilken extremitet av ryggraden som leder rörelsen. Tankarna går åt andra riktningar, och efter ett tag ser man en mängd av studenter som utför vågliknande ryggradsrörelser som ser ut som *undulations* men som inte är det.

Kanske har jag fel, men på ett liknande sätt som Forsythe använde Labankuben för att möjliggöra improvisation med sina dansare, som på sent 70-tal var strikt klassiskt tränade, ville jag skapa en struktur som åtminstone kunde möjliggöra ett närmande till Paxtons övningar. Här blir det återigen aktuellt att tänka på *rummets stratifiering* och jag inser att jag både som pedagog och koreograf ofta befinner mig i förhandling mellan, det Lenz- Taguchi kallar efter Deleuze, det *släta* och det *stratifierade* rummet (2012).

Genom att skapa en konkret länk till tid, utöver rytmen och räkningen i musiken som ofta blir en orientering i tid, föreslår jag till deltagande att visualisera en stor klocka framför sig och använda den som en vägledare i utförandet av *undulations*. För att inte tappa bort vad som initierar rörelsen tydliggör jag, genom att visa en teckning (se nedan.): mellan kl. 9-3 är det hjässan som leder och mellan kl. 3-9 är det svanskotan som leder. Efter att ha gjort övningen på *frontal* plan övergår man till *sagital* plan och föreställer sig att klockan skär genom ens kropp från kl. 6-12 framför, och från kl. 12-6 bakom. Man kan självklart vända klockan spegelvänt om det känns lättare att fånga upp logiken.



frontal sagital

Klockstrukturen, i min mening, kopplar deltagaren att faktiskt tänka på tid, på liknande sätt gradvinklar får en student att tänka på geometri och rum i den klassiska baletten. Den skapar precision i rörelsens intention och riktning i rummet. När jag utvecklade strukturen, ville jag först använda mig utav gradvinklar, men jag insåg att studenter är mindre kopplade till matematiska eller geometriska formler än vad jag har en tendens att tro. Klockan blir, helt enkelt, mer tillgänglig.

Hur reagerar deltagarna till ett så pass *stratifierat* rum? Skapar det lugn eller installerar det panik? Det blir ”mycket att tänka på” uttryckte en av deltagarna. Det är dock precis det jag vill att de ska göra. Övningen ska vara nog strukturerat så att tanken fokuseras på rörelsen, samtidigt som det ska vara lätt att bryta loss från strukturen när man väl har upplevt vad en precision i intention innebär. Jag tror att det egentligen är därför, som exempelvis i Vaganova-tekniken, man delar upp arm- och bensträckning från kroppens axel i grader. Ett tillvägagångsätt som Vaganova inlånar från Stepanovs ”Alphabet des movements du corps humain” från 1892 (Vaganova, 1943/2000).

Den strukturerade versionen av Paxtons *undulations* görs systematiskt först på raka ben, sen på böjda ben, för att sen övergå till en mer sofistikerad version som börjar introducera terminologi som, *fall*, *viktförskjutning* samt *tryck ifrån* och *sträck ut*, som jag lånar från *releasing techniques*. Information som kan direkt kopplas till de anatomiska funktionerna i kroppen som är så väl beskrivna i Mabel. E. Todds bok (1937). När jag introducerar dessa delar till deltagarna inser jag att för att kunna utföra rörelsen tekniskt rätt behöver man mer teknisk erfarenhet.

Allt tar mer tid än vad jag hade föreställt mig. Det fanns inte nog med tid att koppla an Paxtons undulation till Laban-kuben från gårdagens lektion. Vi rundar av med en kort diskussion efter att studenterna fick fem minuter att skriva ner sina reflektioner. I samtalet kom det fram att det var

intressant att ”nörda in sig” på en kroppsdel. För att spara tid, spelar jag in ljudet av vårt samtal. En deltagare uppmärksammade hur hon insåg att delar av hennes ryggrad i början av klassen var ”helt fränkopplade” och att hon nu hade märkt en skillnad. En annan deltagare delade med att ”man blev medveten att det är svårt att vara medveten”. På det sista svarade jag att det kan vara en bra övning när man till exempel ser på andra dansare dansa att följa hur ryggraden rör sig i deras kropp. Att den medvetenheten kan övas utanför en själv. Var stannar en annan dansares rörelse av? Och med vad kompenseras den? Hur påverkas det estetiska uttrycket av ryggradens densitet, flexibilitet, tonus?

Dessa övningar, eller snarare de *materiellt-diskursiva kunskapsapparaterna*, som jag erbjöd till deltagarna har ett syfte att utveckla ryggradens litteracitet, vilket jag tror är hela syftet med Paxtons ”Material for the Spine”.

Mellanreflektion 1

Medan jag tolkar min pedagogiska dokumentation, får jag en insikt varför *dialog* är en så pass naturlig och nödvändig process för mig både i min pedagogiska och konstnärliga praktik. Jag börjar inse att det har en kulturell förankring. Den ryska kulturen som jag känner till och delvist fortfarande tillhör, utgör en kultur där det är fortfarande vanligt att flera generationer möts och lever under en och samma tak. Att hålla samtal med den äldre generationen värderas högt och anses vara respektfullt. Självklart i dagens läge, sedan Ukrainakrigets utbrott, samtal med exempelvis min far eller äldre syskon som stödjer den politiska regimen i Ryssland just nu, gör samtalet komplicerad, dock inte avbrutet. Jag skulle nästa vilja påpeka att det tvärtom intensifierar och artikulerar våra samtal med en skarpare skärpa. Även om det är en tragisk metafor, men kriget i Ukraina har blivit för mig och min familj ett *kunkapsapparat* som har skärpt och berikat våra *dialoger*.

En annan faktor är min flerspråkighet. Att befinna mig mellan fyra olika semiotiska och kulturella sfärer (ryska, svenska, franska och engelskan) är för mig en norm i vardagen. Att jag ens dras till fenomenet *litteracitet* grundar sig i det tillståndet där jag ständigt, i Rancières termer inlånade från pedagogen Joseph Jacotot (1987), jämför, gissar, omvärderar, översätter avkodar. Jag har med andra ord ingen som helst aning hur det är att vara i en monolingvistiskt tänkande. På liknande sätt förhåller jag mig till de olika formspråk som dans och koreografi erbjuder.

Den som söker finner alltid.

Han finner inte nödvändigtvis det han söker,

än mindre det man måste finna.

Men han finner någonting nytt att relatera till

det ting han redan känner till.

(Rancière, 1987)

Dag 3

Fokusområde: Spiral, Vridning, Viktförskjutning

Ändrar till: Estetiska skillnader.

Kunskapsapparat: upprepa laban kuben och introducera en tendu övning med inslag av estetiska skillnader. Avsluta med strukturerad improvisation.

Plats: Danscentrum Väst 17.30-19.00

Länk: <https://vimeo.com/showcase/11550424>

Tredje dagen kommer tre deltagare. Två från årskurs ett och en nyexaminerad. Jag beslöt att återgå till samtal om estetik från första dagen. Jag bad deltagarna att först skriva ner sina reflektioner i fem minuter för att sedan dela med något från skrivandet, eller dela med andra tankar som har aktiverats i skrivandet. Den här gången är deltagarna betydligt mer fokuserade. Jag märker att ju mer dagarna går blir deltagarna mer inspirerade att skriva ner sina tankar. Vi börjar känna varandra lite mer vilket får deltagarna våga uttrycka sig mer fritt kring *estetikens* innebörd.

En av deltagarna utgår från ”alla verk man har sett” som hen placerar i *modern klassikbalett* som en *estetisk kategori*. Jag frågar om hen kan förtydliga kategorin för gruppen. Hen menar att kategorin ”egentligen är väldigt likt klassisk balett men att det finns skillnader... exempelvis i den klassiska baletten följer man musiken medan i modern dans leker man mer med rytmen”. Hen menar också att det finns en aspekt av att ”bryta linjer” i den moderna dansen och att ”tyngden är annorlunda, dansen är mer provocerande”.

Jag frågade deltagaren på vilket sätt *leker* man med rytmen, på vilket sätt är *tyngden* annorlunda och slutligen på vilket sätt är dansen mer *provocerande*? Deltagaren skrattade och sedan förtydligade att provokationen i den moderna dansen ligger i att den inte följer *en story* som är för publiken. En annan student fyllde på med att säga att den klassiska dansen ”känns mer äldre...är på långt håll... och är för teatern”. Den moderna dansen, enligt samma deltagare, ”öppnar upp till frågor kring vad dans kan vara”. Den tredje deltagaren håller med sina kollegor och fyller på med att säga att *seghet* och *tyngd* är vad hen kopplar an till i den moderna dansen och att den klassiska dansen har mycket *lätthet* och *lyft* i kroppen, samt *sträckta fötter*. Det kommer ytterligare en reflektion om att den klassiska balettens teknik ser *likadan* ut, är *strukturerad* på liknande sätt, oavsett läraren, medan den moderna dansens teknik är *mer individuell*. Det finns mer *fria val* och *parallella fötter* lägger en annan deltagare till. När jag följer upp med att fråga vilka *värden* alla dessa kvaliteter bär med sig kommer det fram att den klassiska baletten upplevs att tillhöra *överklassen* och att det är det som får den att kännas *lite gammal*. Den moderna dansen känns mer *folklig* och *tillåtande*. Vid den här stunden kommer det upp

reflektioner kring hur den moderna dansens *tyngd* är mer lik dans *från andra kulturer* och är *inte lika västeuropeisk* som den klassiska baletten. Jazzen ges som exempel på annan tyngd.

Jag antecknade de ord som kändes påfallande i deltagarnas kategorier och beslutade mig i stunden att återgå till att repetera laban-kubens diagonala riktningar med de olika variationerna som vi gick genom första dagen. Jag bad deltagarna att applicera deras kategoriseringar i övningskombinationen och att börja observera vad som händer i kroppen när de går från en *estetik* till en annan. De blev roade av uppdraget.

deltagarnas kategoriseringar:

Modern eller Samtida:

leker med rytmen
bryter linjer
tyngden är annorlunda
är provocerande
mer individuell
parallella fötter
öppnar upp till frågor
fria val

Klassisk balett:

Strukturerad på liknande sätt
Tillhör överklassen
Känns mer äldre
Är för teatern

Anteckningar 1

Först blev jag orolig att jag hade gått ifrån min ursprungliga plan. Men min intuition var så stark att följa deltagarnas engagemang att tanken om att föreslå något helt nytt vid det här stadiet kändes onaturligt. Jag såg en tydlig förändring i deras uttryck när de valde att utgå från deras uppfattning om den *klassiska balettens kvaliteter* till de ”*moderna eller samtida*” *kvaliteterna*.

Reflektion över dokumentationen 1

Jag märkte hur deras armar gick systematiskt genom balettens *första position* vid byte från en diagonal till den andra när de befann sig i den *klassiska estetiken*. De höll sig tydligt inom ramen av kubens struktur. Det var rätt så spännande att observera. Medan de befann sig i den klassiska estetiken var idén om ett ”center” mycket tydlig och synlig.

När jag läste genom anteckningar och tittade på videodokumentationen, fick jag faktiskt syn på det som Lenz-Taguchi kallar pedagogiska dokumentationens två rörelser (2012,). Det omedelbara beslutet att repetera Labans diagonala skalor var ett exempel på en *cirkulär rörelse*. Jag saktade ner processen, och valde att stanna kvar i något. Framförallt för att jag kunde känna att deltagarna talade i konkreta termer. De visste vad de menade, alltså var det meningsfullt för dem. Jag märkte hur de svängde, föll och lät ryggraden vara mer engagerad när de gick in i den ”*moderna eller samtida*” *estetiken* och hur de vågade att gå ifrån kubens struktur.

Ansiktsuttrycket, blickar och förhållandet till *fronten* förändrades. Jag ville att de själva får syn på det och föreslog att de upprepade övningen två och två medan en person iakttog vad som hände. Jag bad de att lägga fokus på det som de trodde skapade en estetisk skillnad. De flesta observationerna kopplades till skillnad i *tyngd* och *motstånd*.

Efter ett ha saktat ner processen, såg jag möjlighet till det Lenz-Taguchi kallar den *horisontella rörelsen*, vars syfte är att snabba på processen genom att införa något nytt. Jag föreslog en *tendu-övning* som jag har utvecklad utifrån den klassiska balettens åtta riktningar i rummet och de funktionella skiftningarna mellan *parallellt* och *utåtvridna* höft- och fotleder. Utåt- och inåtvridningen initieras från höftens rotation, trycket från stående fot eller initieras i tårna. Den nyansen kändes dock för komplicerad att introducera vid det här tillfället. Istället, bad jag studenterna att prova att utföra Labans diagonala skala samtidigt med *tendu-övningen*. Det gav en känsla av en dynamik som man upplever både i Merce Cunningham och Matt Mattox teknikerna. Studenterna är dock inte särskilt bekanta med

vad dessa namn implicerar. Jag doserar informationen men inser att de är alldeles för upptagna med att förstå mönstret. Det är lite för komplicerat och jag måste förklara mer.

Syftet med tendu-övning på det sättet är att provocera tanken att även om den har *sträckta fötter, en och samma* övning och är mycket *strukturerad* är den inte nödvändigtvis *klassisk*. Med armar som utför Labans diagonala skala i samband med *tendue* övningen kan det lätt se ut som en Oscar Schlemmers "Triadic ballet." Alltså är det inte bara rörelsens kvalité som utgör en estetik. Jag inser dock, att det inte finns plats att dela med den informationen, eftersom deltagarna är för upptagna med att förstå riktningarna i övningen.

Vi avslutar med att göra en improvisation med utgång från *tendue*-övningen utan armar. De får nu utforska fler estetiker om de vill, genom att gå in i olika dansstilar som de känner till. Det blir ganska roligt. Deltagarna meddelar att *fritt val* är en tydlig aspekt i det mer moderna tillvägagångssättet medan den kombinerade versionen av *tendue*-övningen upplevdes som *för mycket struktur* eftersom fokuset gick mer på strukturen än rörelsen och inte gav mycket utrymme för individualitet. Tadaaa! Tänkte jag, vi har en ingång till post-modernismen! men jag höll det sista för mig själv.

Dokumentation av mellanreflektion 2

Innan jag går vidare till Dag 4, behöver jag kontextualisera mina val. Frustrerad sedan kvällen innan, efter insikten att inlärningsprocessen tar lång tid gick jag tillbaka till studion på morgonen för att anpassa min plan ytterligare. Jag skev ner sidor av tankar i ett slags fritt skrivande för att få fatt på hur jag skulle gå vidare. Jag underströk eller markerade ord och meningar som kändes aktuella till den frustrationen jag upplevde. Jag behövde dokumentera mina egna pedagogiska reflektioner och tankar.

Ur den reflektionen kom en plötslig insikt att erfarenhetsglappet mellan mig och deltagarna var större än vad jag har velat erkänna. Det fick mig att tänka på hur jag ibland har en tendens att försumma min egen erfarenhet och likställa mig med människor som har betydligt mindre kunskap om ett ämne. Det är också det som har gjort det svårt för mig att inse att vissa övningar eller koncept som jag har erbjudit i min undervisning är helt enkelt för svåra för en eftergymnasial utbildning. Att anledningen jag inte får respons från studenter handlar inte alltid om min oförmåga att vara en bra pedagog eller koreograf (som jag lätt tror) utan handlar om min oförmåga att faktiskt bry sig om den erfarenhet jag bär på. Allt är inte alltid tillgängligt för alla och alla är inte alltid redo, i Forsythes ord, att brottas med historien.

Jag börjar också märka att två olika riktningar i undersökningen inte vill samarbeta. Estetiken och tekniken samtalar inte med varandra i klassrummet. Jag inser att det har dels att göra med brister i det tekniska underlaget hos deltagarna men framför allt på grund av att de inte har "läst" nog med danskonstnärliga, danstekniska, koreografiska *texter*. Det är som om jag förväntar mig att diskutera Bachtins "Rabelais och skrattets historia" (1965) med någon som inte ens intresserar sig för semiotikens filosofiska fält.

Helt plötsligt känner jag en lättnad. Mitt ansvar som pedagog på en eftergymnasial dansutbildning blir en fråga om kuratering: Vilka *texter* skall jag erbjuda för att den estetiska tanken skall aktiveras? Hur kan jag få studenter och deltagare i min undersökning att bli investerade i rörelsen och inte i rörelsens representation? Hur kan jag få de uppskatta kritiskt tänkande och inte fokusera på kritik som något dåligt och hämmande? Hur kan jag få dem att inse att det inte bara skolan som formar en dansare, utan det är precis som Diel skriver handlar om ett ansvar man själv har över sin egen danspraktik (2010). Hur kan jag förmedla det jag själv fick på P.A.R.T.S och KSB, nämligen, ett oändligt brett spektrum av vad dans kan vara?

Jag får också insikt om att jag i vissa fall inte behöver fråga om de förstår, för jag brukar kunna läsa av i deras rörelse om förståelsen uppstår eller ej. Det ger mig anledning att verkligen ge klassen i tystnad.

Men i mina anteckningar synliggörs något mycket väsentligt för mig. Insikten att när jag var i samma ålder som deltagarna i undersökningen ville jag bara dansa. Vad som helst egentligen. Danshistoria var det sista jag tänkte på. Inte för att jag inte var intresserad snarare för att i den åldern har man så mycket annat viktigt att tänka på. Även om jag visste namnen på några koreografer eller viktiga verk var de lösa i luften utan några som helst referenser.

Allt detta får mig att reflektera på Lotmans *semiosfär*. Om jag och studenterna inte delar det semiotiska rummet kan vi inte förstå varandra. Alltså måste jag fylla ut deras semiotiska rum med referenser, men också uppmuntra dem att leta, relatera, verifiera, ta in texter som de tror har en koppling till det jag erbjuder under min klass. Med andra ord jag kan inte tvinga in de i en reflektion de själva inte behärskar.

Efter skrivandet, går jag till studion och börjar gå runt. Jag börjar tänka på vilken indikation som skulle förändra mitt estetiska uttryck. Jag börjar från publiken, jag tänker på kungen, jag tänker på att jag bär min kläder och visar upp för kungen, jag tänker att kungen vill känna igen sig i mina rörelser. Kungen sitter långt från scenen och lite upp, ibland i hörnet. Jag inser att jag är på en balettscen. Jag börjar om, och provar på liknande sett att definiera vad som konstituerar de moderna

pionjärerens scenrum, vidare till post-modernismen, vidare till idag. Jag börjar ha roligt, och undrar om studenterna skulle tycka att det var lika roligt att utforska. Men har de nog med referenser? Kanske kan vi utgå från de referenser de bär på? Vilka andra verktyg kan jag använda mig utav. Hur skulle jag introducera en estetik till någon som aldrig har sett en enda föreställning?

semiosphere is the prerequisite space
that guarantees
the potential for semiosis,
which is in essence
the generation of meanings.
(Lotman, 2002)

Dag 4

Fokusområde: Gravity/Tyngdkraft: Golvarbete, Fall och Hopp Fortsätt med estetiska skillnader

Förändring till: Improvisation

Kunskapsapparat: Gång improvisation in i balettens estetik, *tendu* kombination kombinerad med labans kuben + *tendu* med estetiska förskjutningar.

Plats: Spinnstudio 17.30-19.00

Länk: <https://vimeo.com/showcase/11550424>

Dagens klass har fyra deltagare. Två nyexaminerade, två från årskurs ett. Inga nya ansikten. En blandning från dag ett och dag två. Jag är alldeles för nyfiken om mitt experiment i studion skulle fungera på studenterna. Jag ber dem att börja med att gå i rummet med tanken att försöka leda in de in i balettestetiken utan att beröra den klassiska balettens vokabulär. Flera reagerar på att faktumet att börja klassen med att gå runt i rummet är *ett tecken* på att klassen är *contemporary*.

Jag tror att mitt experiment funkar, men jag är för snabb, jag ger dem alldeles för mycket information med en gång. Men det går trots allt. Kanske är mycket information inte alltid så farligt. Någoting händer. Ibland är man på gränsen att skratta för att alla verkar inse vilka banala och föråldrande konstitutioner den klassiska baletten har. Jag börjar inse att så här skulle jag kunna hålla på en hel dag och att det kanske är något jag kan utforska vidare i min koreografiska praktik, men med äldre dansstudenter och professionella dansare med scenisk erfarenhet bakom sig. Jag utmanar studenterna genom att sätta på först klassisk musik (Mingus/La Bayadère) och sen ber dem att behålla estetiken trots förändringen i musiken (Xenakis/Peaux). Studenterna snappar upp nyanserna. Videodokumentationen som jag tittar på några dagar senare bekräftar att något händer trots allt.

Anteckningar och analys av dokumentation 1

Det blev inte många anteckningar från den här dagen på grund av familjeförhållanden samma kväll. Men när jag senare blickar tillbaka på videoinspelningen med ”stegande in i balettestetiken” börjar jag få syn på något mycket spännande. Balettens estetik blir tydlig i var och en även om ingen gör en droppe av balettens vokabulär. Eftersom deltagarna lyckas att hålla kvar estetiken även när jag spelar upp en kontrasterande musik förblir balettens estetik lättillgänglig för alla i rummet. Det faktum bekräftar hur de klassiska värden, i John Cages ord, *clarity and grace* (Cage, 1973) fortfarande genomsyrar det västerländska samhället och utgör fortfarande en stark referenspunkt i hur vi tänker kring dansens gränser.

Dag 5

Fokusområde: Abstraktion och Narrativ. Ryggrad. Utveckling från dag 2.

Kunskapsapparat: Artikulation av ryggraden. Horton/Cunningham/Graham standing. Golvkombination med fokus på ryggrad, spiral och rum.

Plats: Balettakademien 17.30-19.00

Länk: <https://vimeo.com/showcase/11550424>

Dag fem är den sista dagen av undersökningen och jag har fyra deltagare, två från årskurs ett, en nyexaminerad och en student som kommer för första gången. Jag blir informerad att på grund av ändrade planer i koppling till kommande sportlov, och på grund av sjukdom är det alldeles för få som kan komma till fler lektioner. Jag beslutar att stanna av undersökningen efter klassens slut. Eftersom tre av deltagarna var närvarande på Dag 2, återgår jag till arbete med ryggraden.

Övningsekvens 1

Jag upprepar Paxtons *undulations*, men nu i en betydligt enklare form och kopplad till musik.

Studenterna har både idén om ”klockan framför sig” och musikens tydliga takt som förankringspunkter.

Jag lägger på en övningskombination som sammansätter Hortons *fortifications*, Cunninghams *spinal curves* och Grahams *spine extentions* (men anpassar till stående). Syftet är att både arbeta med ryggradens artikulation och balans.

Övningsekvens 2

Jag introducerar Humphreys/Limons *vertical fall*, spår av vilka man ser också i Cunningham, Horton och Releasing teknikerna. Istället för att göra det *en croix*, som är den mest vanliga formen, föreslår jag att följa samma struktur som tendu-övningen från Dag 3, men utan att byta front. Jag berättar kort om varför man började utforska andningen i den moderna dansen och att manifestationen av andningen symboliserade frigörelse. Även om det rent intuitivt känns verkligen förlegat att göra Humphreys/Limons *vertical falls* så är jag nu mycket mer fokuserad på det övningen gör, rent tekniskt. Den lär deltagaren att både hitta balansen, våga ta sig ut ur *axel*, samtidigt med att fokusera på tydliga riktningar i rummet. Inte bara i armar och ben men också i nacken och i blicken. Det ger deltagaren också tid att koppla an till sin andning på ett mycket konkret sätt: sträck ut- andas in, fall- andas ut. Jag inser att deltagarna tycker att det är lite pinsamt att låta sin andning att uppenbara. Kanske lever de i en mindre frigjord tid än vad jag har en tendens att tro?

Jag börjar inse under den här klassen att jag ibland har varit för ”snål” med tydliga strukturer i mina klasser i rädslan att kväva deras utforskningsförmåga. Men, efter den tidigare erfarenheten av att ha arbetat med studenter från Balettakademien i Göteborg och under den här undersökningsveckan, börjar jag inse att struktur, som för en professionell dansare kan upplevas som just *kvävande*, är nödvändig för att en danstudent på denna nivå vågar sig fram i utforskningen. Återigen tänker jag på balansen mellan det Lenz-Taguchi kallar släta och stratifierade pedagogiska rum.

Därav under den här femte undersökningsdagen tar jag mig friheten att vara betydligt mer metodologisk, genom att först tillsammans med deltagarna gå genom varje rörelse i tystnad, sedan tillsammans markera med musik för att sedan låta deltagarna själva utföra sekvensen. Först i tystnad och sen med musik. Jag inser att jag gör precis det jag har varit rädd för att göra och inser att det inte är så illa som jag tidigare har trott. Den *mimetiska* aspekten och övningens *upprepnig* är ändå nödvändig vid det här stadiet i ens utbildning. Jag inser att min vana av att jobba självständigt är så starkt formad av min erfarenhet av att ha jobbat som dansare med De Keersmaecker där mycket förväntades att inkorporeras i görandet och i skapandet, att jag har glömt hur det kändes att inte veta vad man ska göra när man själv var student. Att inte veta är ju i sig helt fantastiskt, men man behöver att någon vägleder mot verktyg som kan förändra frågor kring kunskap.

Till min stora besvikelse har videoinspelningen av övningen som kombinerar ”paxton/horton/graham/cunningham spine” försvunnit. För att synliggöra materialet behövde jag spela in den separat efter undersökningen med mig själv.

Respons från deltagare

Mot slutet av undersökningen var jag tveksam om något av det vi gjorde under de fem dagarna hade mening för deltagarna, även om de vara entusiastiska att dela med under lektionernas gång. Som ofta i undervisningssituationer upplevde jag en viss ojämlikhet i relation till deltagarna. Så djupt kulturellt förankrade är rollerna av student och pedagog att det är svårt att vara säker hur jämlik grund för en diskussion man egentligen kan erbjuda. Det fanns en tydlig skillnad i hur mycket mer *agens* studenter som jag redan hade mött sedan tidigare vågade ta jämfört med de jag mötte för första gången. Det kunde också handla om att vara bekväm i att exponera sitt diskursiva språk framför andra. Mot slutet jämnades det ut, men jag kände ändå att i vissa öppna reflektionssituationer, installerades obalans. Det är därför jag efter undersökningens slut beslöt att skapa en digital utvärderings-enkät (se bilaga 1), bestående av tre frågor som deltagarna kunde besvara anonymt. Jag behövde ställa frågorna för att kunna se om jag möjligtvis hade nått någon av de målen jag hade satt upp i början av undersökningen.

Frågor till deltagare efter undersökningens slut:

- 1.Vad fick du med från undersökningen? Vad aktiverades hos dig? (tankar, reflektioner, frågor)
- 2.Vad upplevdes oklart? (t.ex. tema, syftet, ledning, metoden)
- 3.Vad tar du med dig?

Resultat och framtida möjligheter

Efter undersökningen fick jag många intressanta och överraskande kommentarer från deltagarna. Den digitala enkäten visade sig vara avgörande för resultatet, och svaren sammanställdes i ett dokument som gav en polyfonisk respons (se bilaga 1). Kommentarererna bekräftade uppvärmningens djupare betydelse, exempelvis att det handlar om mer än att bara värma upp kroppen, och att små förändringar kan ha stor inverkan på estetik. Flera uttryckte att de kände behov av mer tid för att fördjupa sig, särskilt när det gällde komplexa övningar. En deltagare påpekade att mer gradvis progression skulle kunna underlätta för nästa gång. Jag kan se att undersökningen har gett deltagarna en inblick i danslitteracitet, även om begreppet inte direkt nämndes i deras kommentarer. Det känns viktigt att deras reflektioner kring dansens estetik och teknik har väckts. Likaså synliggjorde undersökningen att det finns en väg att utforska vidare. Steg för steg mot danslitteracitet.

Om fem dagars undersökning kunde aktivera reflektionerna som ovan, vad skulle hända om uppvärmningsklassen ges dagligen över en längre period? Hur skulle det påverka studenternas engagemang med resten av läroplanen på skolan? Hur skulle det kunna bidra inte bara till deras tekniska skicklighet med också till utveckling av deras nyfikenheten kring världen de befinner sig och verkar i idag?

Den pedagogiska dokumentationsmetoden hjälpte mig, som pedagog, att bli mer lyhörd till subtila skiftningar i deltagarnas lärande som jag annars inte skulle märka. Dokumentations och analysprocessen gav mig också flera insikter om min egen undervisning, framförallt kring medvetenheten om hur pass *stratifierade* eller *släta* pedagogiska rum jag erbjuder. Jag fick också syn på hur jag kan handskas med min egen erfarenhet, genom att både vara en *förvaltare* och *förnyare* av kunskap. Att arbeta med arkivet som ett *materiellt-diskursiv kunskapsapparat* sammanväver ännu tydligare min pedagogiska och koreografiska praktik.

Sammanfattning

Denna uppsats är förankrad i en utbildningskontext och utgår från min pedagogiska praktik som gästpedagog vid dansutbildningen på Balettakademien i Göteborg, som är en treårig dansutbildning med fokus på modern dans. I uppsatsen undersöker jag möjligheten att utveckla en uppvärmningsmetod som stödjer utvecklingen av *danslitteracitet* hos dessa dansstudenter. Med *danslitteracitet* menar jag förmågan att läsa, avkoda och tolka dans och koreografiska uttryck utifrån estetiska, historiska och ideologiska kontexter. Jag menar att denna förmåga är avgörande för att kunna orientera sig, och aktivt bidra till det intersektionella och interkulturella dans och koreografilandskapet danskonstnärer verkar inom idag. Min undersökning bygger på en serie uppvärmningsklasser genomförda tillsammans med skolans nuvarande och nyexaminerade studenter.

Metodologiskt har jag arbetat med en kombination av praktiska teknikövningar, improvisation och teoretisk reflektion, i syfte att undersöka hur förståelse för dans som en historiskt och diskursiv konstform kan synliggöras redan i en uppvärmningsklass. Min teoretiska grund hämtar jag bland annat från semiotikern Juri Lotmans begrepp *semiosfär* (1992/2004), där förståelse betraktas som en översättningsprocess som är beroende av kulturella kontexter och individens minneskapacitet. Lotman beskriver hur ny kunskap ofta uppstår i mötet mellan olika *semiosfärer*, inte genom linjära utvecklingsförlopp, utan som plötsliga, ibland explosiva transformationer. Littiraturvetaren Michail Bakhtins *dialogism* (Bauman 2005, Bachtin 1975), och filosofens Julia Kristevas begrepp *intertextualitet* (Alfaro, 1996) har också haft ett inflytande på min förståelse hur danstekniker och repertoar befinner sig i ständigt pågående samtal mellan dåtid, samtid och framtid.

I detta sammanhang betraktar jag dansteknik inte enbart som ett fysiskt rörelsematerial, utan som en *materiellt-diskursiv kunskapsapparat*. Som en struktur som bär med sig idéer om vad dans är, har varit, och kan bli. Jag föreslår att uppvärmningen i dansundervisning kan fungera som en plats där denna dialog aktiveras. I stället för att behandla olika tekniker som isolerade praktiker, undersöker jag möjligheten att låta dem "samtala med varandra", och synliggör deras påverkan på varandra och den historiska och ideologiska sammanflätningen emellan. Genom att betrakta danstekniker, repertoar och koreografier som *onto-epistemologiska* och *semiotiska objekt*, ser jag en möjlighet att undvika en alltför förenklad uppdelning mellan det förflutna och det samtida. Istället kan en fördjupad förståelse för teknikens funktion och kontext bidra till en mer nyanserad läsning av dansens arkiv.

För att synliggöra och reflektera över dessa processer har jag använt mig av *pedagogisk dokumentation* som metod, med utgångspunkt i Hillevi Lenz Taguchis bok "Pedagogisk dokumentation som aktiv agent" (2012). Jag har genomfört fem uppvärmningsklasser där fokus låg på

att väcka reflektion kring teknikernas estetik, struktur och historiska förankring. Med hjälp av dansens arkiv har jag strävat efter att artikulera nya *materiellt-diskursiva kunskapsapparater* som sammanflätat det förflutna med samtiden i en ständig, dialogisk rörelse. Min förhoppning är att detta kan bidra till utvecklingen av en terminologi som håller det estetiska samtalet levande och blir relevant inom fältet. Ur ett pedagogiskt perspektiv har det också handlat om att finna en grund för att börja formulera en varaktig undervisningspraktik som stärker *danslitteracitet* inom bredare dansutbildningssammanhang.

Jag avslutar uppsatsen med en reflektion kring danspedagogens roll: att inte enbart överföra danskunskap, utan även skapa en ram för kritiskt tänkande och historisk medvetenhet. Genom en *danslitterär uppvärmningsmetod* menar jag att studenter kan ges verktyg att förstå sin egen placering i dansens pågående samtal, och därigenom kunna påverka dess framtida riktning.

BILAGA 1.

Utdrag från deltagarnas respons på mail och digital enkät:

1. Först och främst vill jag säga tack för att jag fick möjligheten att vara med, det har varit nytt och lärorikt. Jag har aldrig jobbat med specifika historiska tekniker innan utan snarare balett, modernt och jazz som helhet. Jag har aldrig heller arbetat med ordet estetik och innebörden för det i dans. För mig betyder estetik de små detaljer som gör att uttrycket i dansen blir annorlunda, exempelvis inom baletten ska armarna i andra position vara lätt böjda, fingrarna ska vara avslappnade men samtidigt gömma tummen i handen och hela rörelsen ska komma från skulderbladen. Jämfört med jazz då armarna ska vara starka, rätt ut till sidan och ett stöd till kroppen. Egentligen är det samma rörelse men små ändringar gör stor skillnad.

2. Det som var svårt var när rörelsemönstret blir för komplext, det gjorde det svårt för mig att kunna fokusera på hur estetiken av rörelsen såg ut och vad som hände när man bytte stil, och blev snarare bara att genomföra steget. Senare på veckan när vi gjorde många av övningarna igen och hade fått in känslan och mönstret, blev det så mycket mer naturligt att genomföra. Om vi hade gjort det igen hade jag uppskattat om vi gick mer gradvis mot de svåraste och inte började på en gång med exempelvis tendu övningen. Eller att vi hade övat på den flera gånger innan vi la på Laban kuben med armarna.

3. Det jag tar med mig är att känslan och intentionen gör mycket för en rörelse. Till exempel så har man en luftig och lätt känsla för baletten medan modernt kan vara tungt och segt. För att en teknik ska se bra ut måste man använda sig av den rätta estetiken, baletten hade inte varit lika graciös om man hade intentionen tung och seg.

1. Vad fick du med från undersökningen? Vad aktiverades hos dig? (tankar, reflektioner, frågor)

4 Responses

ID ↑	Name	Responses
1	anonymous	Gjj
2	anonymous	Att uppvärmning är mera än bara bli varm i kroppen. Det är lika mycket uppvärmning av ditt mindset och tankegång! Att jobba med ditt mindset och din tillgång till en övning kan ge många olika sätt att göra bara 1 simpel övning.
3	anonymous	För mig så aktiverades tankar om rummets insats i min dans. Hur en tydlig riktning i rummet kan ge min dans en mycket större frihet. Jag upplever ett starkt behov av struktur och det gynnar mig att tänka på kuben.
4	anonymous	Hur mycket detaljer kan göra för att skapa en speciell estetik. Jag har aldrig använt ordet estetik innan och de har verkligen fått en stor betydelse hos mig.

2. Vad upplevdes oklart? (t.ex tema, syftet, ledning, metoden)

4 Responses

ID ↑	Name	Responses
1	anonymous	Dgb
2	anonymous	I början är det alltid svårt att försöka avläsa vad som undervisaren (Liza) förväntar av en. När man då först är kommit igång på riktigt fattar man att det ju är för en själv och att vi alla kommer uppleva detta olika och tar olika grejer med ifrån det. Sen kan man hitta ett lugn i bara att försöka uppleva det och ta notits av ens egna tankar.
3	anonymous	Jag upplevde att det hade behövts ytterligare några tillfällen för att kunna fördjupa mig.
4	anonymous	Allt var tydligt men det blev svårt när flera okända saker staplades på varandra, exempelvis Laban kuben och tendu övningen. När vi senare på veckan slog ihop det va de inte alls lika svårt men att göra det första lektionen för mig va väldigt svårt. Jag tappade bort syftet med estetik och försökte vara memorera rörelserna.

3. Vad tar du med dig?

4 Responses

ID ↑	Name	Responses
1	anonymous	Chn
2	anonymous	Allt övenstående. Plus att man alltid och konstant kan utveckla sig själv, din kropp och ditt konstnärsskåp! Des mer du fördjupar dig i nånting des mer kan du lera av det!
3	anonymous	Att dansa kan vara enkelt! Varför inte bestämma ett rumsligt mönster och sedan koreografera utefter det? Väldigt spännande och kommer ta med mig det i min dagligadansträning.
4	anonymous	Fraser kan bli så mycket mer komplexa när man lägger på ett syfte med en stil eller tanke sätt. Till exempel när vi jobbade med riktningar från Laban kuben på sista frasen, sista lektionen. Eller när vi använde oss av ryggraden för att utföra andra saker. Enkla detaljer som gör mycket. Förslåt för sent svar jag missade mailet lite!

Referenslista

- Alfaro, M. J. M., (1996). Intertextuality: origins and development of the concept. *Atlantis*, 18(1/2), 268–285.
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M., Thavenius, J., (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur
- Bauman, R., (2005). Commentary: Indirect Indexicality, Identity, Performance: Dialogic Observations. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), pp.145–150.
- Barba, F., (2016). The Local Prejudice of Contemporary Dance. *Documenta*, 34(2), pp.46–63.
- Barton, G., (2014) *Literacy in the arts: Retheorizing, learning and teaching*. Springer International Publishing, Switzerland.
- Bartenieff, (1980), *Body Movement: Coping with the Environment*. Routledge.
- Beyoncé, (2011), Countdown. Musikvideo. Studio Brussels. <https://www.youtube.com/watch?v=3HaWxhbhH4c> (2011- 10 - 07)
- Cage, J., (1973) *Silence: lectures and writings*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Diehl, I. and Lampert, F., (2014) *Dance Techniques 2010: Tanzplan Germany*. Leipzig: Henschel.
- Dils, A., (2007). Moving into dance: Dance appreciation as dance literacy. In: L. Bresler, ed. *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer, pp.1147–1162.
- Dewey, J., (1934) *Art as Experience*. New York: Perigee.
- Eisner, E. W., (2002) *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Ekvall, U. (2015). Nationella prov och kritisk litteracitet. (1:a uppl., s. 153–173)
- Elkins, J. (2002) *Stories of Art*. Routledge.
- Eshkol, N. & Wachman, A., 2024. *Movement notation*. Cologne: Walther König.
- Fay, K. (2025) Jugular Ballet. Tanzquartier Wien <https://tqw.at/en/workshop/ballet-for-contemporary-dancers-fay-0624/>
- Forsythe, W. (2003) 'Essay on Choreographic Objects'. Available at: <https://www.williamforsythe.com/essay.html>
- Freedman, K., 2003. *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. New York: Teachers College Press.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990) 'Literacies as social practices: A critical look at the teaching of literacy', *Language Arts*, 67(4), pp. 332–344.
- Gandini, L. (1993) *Hundred Languages of Children*. Edwards, Gandini, Forman.
- Gibbons, P. (2006) *Bridging Discourses in the ESL Classroom: Students, Teachers and Researchers*. Continuum.
- Greene, M. (2001) *Variations on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education*.
- Hannula, M., 2014. *Artistic Research Methodology: Narrative, Power and the Public*. Helsinki: Aalto University.
- Heiland, T., 2024. *Leaping into Dance Literacy through the Language of Dance*. Bristol: Intellect Ltd

- Hutchinson Guest, A., 2005. Labanotation. London: Routledge.
- Jusslin, S. (2019) "Conceptualizing Dance Literacy: A Critical Theoretical Perspective on Dance in School," Dance Articulated. doi: 10.18862/ps.2019.501.3.
- Kiljunen, T., Hannula, M. (2002) Academy of Fine Arts. Helsinki
- Kunst, B. (2002), Performing the other/eastern body. Lecture at the Festival Tanzendenzen, June 12 2002, Greifswald, Germany. <https://www2.arnes.si/~ljintima2/kunst/t-poeb.html>
- Lenz-Taguchi, H., (2012), Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik. Författaren och Gleerups Utbildning AB.
- Luke, A. (1991), 'Literacies as Social Practices', English Education, 23(3), pp. 131–147.
- Luke, A. (1998), 'Getting Over Method: Literacy Teaching as Work in "New Times"', Language Arts, 75(4), pp. 305–313.
- Luke, A. (2021), Critical Literacy, Schooling, and Social Justice. Routledge.
- Luke, A. (2012). Critical literacy, school improvement, and the four resources model [webinar]. Global Conversations in Literacy Research Web Seminar Series. <https://www.youtube.com/watch?v=KnA1faVAiF8> (05-07-2024)
- Lotman, J. (1990) Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture. Översättning av Shukman, London ; New York : I.B. Tauris
- Lotman, Y. 2004 Culture and Explosion. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Lotman, Y. 1992 "Kultura i vzryv" [Culture and Explosion]. Moscow: Progress, Gnosis.
- Moberg, K, Regell, T., 2024 Publicerad 28 november 2024. <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/fler-an-60-000-niondeklassare-underkanda-i-lasforstaelse-senaste-nio-aren>
- Olsson, C. (1993) Dansföreställningar; dansestetiska problem i historisk belysning och speglade i två dansverk. Lund: Bokbox Förlag.
- Paxton, S., 2008. Material for the spine: a movement study [DVD-ROM]. Brussels: Contredanse.
- Pickard, A. (2012). Ballet body belief: perceptions of an ideal ballet body from young ballet dancers. Research in Dance Education, 14(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/14647893.2012.712106>
- Persson, M. (2004) i Aulin-Gråhamn, L., Persson, M., Thavenius, J., 2004. Skolan och den radikala estetiken. Lund: Studentlitteratur
- Rancière, J. (1987). Le maitre ignorant. Cinq lecons sur l'émancipation intellectuelle. Librairie Arthème Fayard 1987.
- Rancière, J. (2000) Le partage du sensible: Esthétique et politique. La Fabrique-Éditions.
- Redbark-Wallander, I. (2023) När dansen blev modern: Framväxt, formering och förändring av ett svenskt konstområde, 1930-1960, Institutionen för kultur och estetik, Stockholms universitet, Stockholm.
- Roochnik, D. (2016) Of Art and Wisdom: Plato's Understanding of Techne. Cambridge University Press.
- Siegmund, G. (2002) 'Tanz aktuell', Tanz aktuell Ballet International, 2002, Ballet International.
- Skolverket (2016) Kritisk litteracitet. <http://www.skolverket.se/alfabetisering> (20-08-2024)

- Smith, R. & Simpson, A. (1991) 'Aesthetic literacy', in Smith, R. & Simpson, A. (eds.) *Aesthetics and arts education*. Chicago: University of Illinois Press, pp. 149–161.
- Todd, M. (1937) *The Thinking Body: a study of the balancing forces of dynamic man*. Dance Books.
- Vaganova, A. (1934/2001) *Основы классического танца* (оригинально опубликовано в 1934 г.). Санкт-Петербург: Лань.
- Wien, C., (2013) *Making learning visible through pedagogical documentation*. York University.
- Woods, C. (2007). *Yvonne Rainer. The mind is a muscle*. Afterall Books, central Saint Martins College of art and Design, University of the arts London, the artists and the authors.