

Sandström

Danspedagogers yrkesspråk

B Sandström

Sammanfattning

Denna artikel är en studie av det språkbruk som danspedagoger använder i sin undervisning. Den kan ge ett bidrag till danspedagogiken som kunskapsområde och till utvecklingen av danspedagogers yrkesspråk. Empirin består av filmat material vid två estetiska program och intervjuer med fyra danspedagoger. Analysen av utsagorna har gjorts med utgångspunkt från diskursanalytisk metafor teori. Resultatet pekar mot att det finns ett genreöverskridande yrkesspråk och att pedagogerna dessutom använder ett språkbruk som de utvecklat utifrån sina egna erfarenheter. Studien visar att språket är såväl verbalt som kroppsligt, kopplat till genre, tradition och utbildningsbakgrund. En tänkt yttre iakttagare är ofta närvarande i undervisningen. Skoldiskursen och föreställningen om dans som ett konstnärligt ämne sätter villkor för vad som sägs. Pedagogens egen danserfarenhet genererar ett ständigt närvarande och normerande seende som blir förebildande och styrande.

Nyckelord: dansundervisning, yrkesspråk, rumslighet, metaforer, normerande blick



Birgitta Sandström är docent i pedagogik och verksam som gästprofessor vid Stockholms konstnärliga högskola / Dans och Cirkushögskolan. Hon har medverkat i ett flertal forskningsprojekt med fokus på praktikgrundande kunskapskulturer inom olika professioner och är idag vetenskaplig ledare för "Språkliggörande av dans", ett forskningsprojekt som undersöker verbala uttryck i olika danspedagogiska och danskonstnärliga sammanhang.

Abstract

This article describes how dance teachers express themselves verbally when teaching. The material consists of filmed material from two aesthetic programmes and interviews with four dance teachers. Discourse analytical metaphor theory forms the basis of the analysis. The result suggests the existence of a genre-transgressing professional language and that a more personally coloured language also is used. This language is situated, orally transmitted, and attached to the genre, tradition and educational background. An imaginary external observer is often present in the verbal utterances. The educational discourse and the notion of dance as an artistic subject set conditions for what is being said. The educator's own dance experience generates an ever-present and normative vision which will predominate the formation and governance.

Keywords: dance classes, vocational languages, spatiality, metaphors, normative vision.

Introduktion

Även om undervisning i dans har många år på nacken har flera författare konstaterat att forskning om dansundervisning inom ramen för ett gymnasialt utbildningssystem är sparsamt förekommande internationellt och i svenskt kontext näst intill obefintlig (Olsson, 2009, Styrke, 2013, Notér Hooshidar, 2014).

Dans språk och lärande

Det finns studier som har problematiserat förhållandet mellan undervisning och dans. Kerr-Berry (2014) pekar på att undervisning i dans av många betraktas som hierarkiskt underordnad den dans som utförts offentligt, även om man som dansare har genomgått flera års dansutbildning. Särskilt tydligt menar hon det är i högre utbildning. Tadelning mellan ett vi – som finns i fältet – och de andra som undervisar menar hon är kontraproduktivt. Hon förespråkar ett skifte i tänkandet hos både studenter och lärare. "Our students must be taught to embrace all of dance, from dance education to dance performance, as part of the *same* continuum of learning, dancing, performing, teaching, improvising, choreographing, researching, and writing." (s. 6). Warburton som undervisar i dans vid Theater Arts Department vid University of California, Santa Cruz, för ett likartat resonemang om nödvändigheten av pedagogisk kompetens i dansundervisningen. Hon skriver: "Perhaps if we bring the art and science of teaching to our colleagues and studies in this way, pedagogy as choreography, we might engender new kinds of dance, dances, dancing and dance education." (Warburton, 2011, s. 12). En slutsats hon drar är att dansämneskunskap och pedagogisk kunskap måste gå hand i hand. Nödvändigheten av att ha goda kunskaper och utbildning i både dans och pedagogik betonar även Connel (2009), som har över 28 års erfarenhet av skolors dansundervisning. Ställningstagandet bygger på resultatet från en enkätundersökning med 189 dansare verksamma i Yorkshire i England. Där ingick frågor om vad de anser vara de viktigaste aspekterna av skolors dansundervisning och deras egen förmåga att undervisa i dans. En aspekt som lyfts fram är att dansundervisningen, inte oväntat, är kvinnodominerad och att majoriteten efterfrågar stöd

Sandström

i att tillsammans med andra reda ut vad dans som undervisningsämne konkret innebär. När det gäller genus, liksom dansbakgrundens betydelse i dansundervisning, visar flera studier på skillnader mellan män och kvinnor. I en enkätundersökning som omfattar 936 danspedagoger i fem länder visar resultatet att kvinnor i betydligt större utsträckning än män anser att de har en gedigen utbildning och erfarenhet av dans och känner sig därför bekväma och tillitsfulla i sin dansundervisning, i det här fallet på grundskolenivå (Russell-Bowie, 2012).

Att sätta ord på det som sker

Fokus i den här undersökningen är det språkbruk som används i dansundervisning på gymnasiet i en svensk kontext, vilket innebär att den tidigare svenska forskningen är av intresse. Det är i den som vissa grunder för språkliggörande ur ett svenskt perspektiv kan återfinnas. I en mindre studie av danspedagogers undervisning menar Gustavsson (2004) att sättet att kommunicera vid dansundervisning är varierande och personbundet och att de flesta lärare använder både konkreta och abstrakta metaforer i sin undervisning. Svenska handböcker för danspedagogikens metodik och historik har författats sedan 1970-talet (Wiener 1979, Girard 1981, Wigert 1982) men de har inte berört den praktikgrundade och språkliga dimensionen av hur danskunskap förmedlas på det sätt som är fokus i denna studie. Att det inte är helt lätt att sätta ord på både det som sker och vad man vill uppnå i dansundervisningen visar Englund & Sandström (2015) i sin studie om en danspedagogs försök att sätta ord på dansens uttryck. Det gäller både för en erfaren danspedagog och för en icke danskundig person.

Generellt sett är lärares yrkesspråk ett eftersatt forskningsområde där få studier går att finna både nationellt och internationellt. Colnerud & Granström (2002) visar i en studie av svenska lärares yrkesspråk att även om lärare kan sägas ha ett gemensamt yrkesspråk, i den meningen att de instämmer med forskarnas teorier och förklaringsmodeller av deras praktik, så saknas ett kraftfullt yrkesspråk som redskap för förändring. Muchmore (2004) menar i sin studie med autobiografisk ansats av en språklärares arbete att de akademiska diskurserna exkluderar de personliga aspekterna av lärares arbete. Istället anser författaren att kunskap om lärarnas personliga erfarenheter, de strategier de använder och hur dessa strategier förändras över tid, har en potential att bilda teorier. I likhet med Colnerud & Granström (2002) anser han att det i förlängningen gör det möjligt att påverka förutsättningarna för lärarnas arbete. Detsamma lyfter Kroksmark (2010) fram när han argumenterar för att lärarna måste forska på sin egen praktik bland annat för att konstruera tydligare begrepp som stödjer ett yrkesspråk och underlättar den professionella kommunikationen. Resultaten från forskningsprojektet som analyserat språk och normativitet i lärares utbildning pekar också på de svårigheter som uppstår när handlingsburen och praktikgrundad kunskap ska förvandlas till en akademiskt knuten kunskapskultur (Englund, 2011). Både lärares arbete och utbildning är inriktad på en handlingsberedskap och kravet på forskningsanknytning syftar snarare till att bekräfta praktiken än att dekontextualisera och kritisk granska den (Sandström, 2011).

Sammanfattningsvis visar tidigare studier på ett behov av att studera hur lärare konkret bedriver undervisning samt på nödvändigheten att utveckla ett språk som gör det möjligt även för en icke dansare att förstå och i förlängningen kunna utveckla den danspedagogiska praktiken. Språket ger med andra ord förutsättningar att utveckla och påverka både innehållet i och synen på dans och dansundervisning.

Syfte och frågeställning

Syftet är att undersöka danspedagogers yrkesspråk och här främst verbala yttringar som förekommer i dansundervisning på gymnasiets estetiska program, inriktning dans. Frågeställningarna är följande:

- Vilka föreställningar om dans och lärande i dans ger danspedagogerna verbalt uttryck för?
- Vilken betydelse har danspedagogernas utbildningsbakgrund, egna erfarenheter av dans och dansundervisning samt genre, för vad som sägs och hur undervisningen struktureras?

Material och metod

Underlaget för denna studie är fyra erfarna, kvinnliga, danslärares språkbruk vid två gymnasieskolor med dansinriktning¹. Urvalet är ett bekvämlighetsurval. Ur forskarlagerets kontaktnät tillfrågades dessa danspedagoger och samtliga svarade ja på frågan om att delta i undersökningen. Danspedagogerna har en likartad bakgrund. Två har dansat redan som barn, två började i tonåren, alla har fått sin danspedagogutbildning vid samma lärosäte, tre har även en kortare period försörjt sig på att dansa och alla har undervisat i många år på gymnasiet.

Två undervisar i generna modern och nutida dans, här benämnda som P1MN, P2MN, en i genren jazzdans, P3J, och en i balett, P4B. Lektionerna videofilmades med två kameror från olika håll, inklusive ljud, vintern 2011 och våren 2012. Filmerna har omvandlas till MOV-filer och bearbetats och kategoriserats med fokus på lärarnas språkbruk.² Episoder som visar på olika verbala yttranden valdes ut för att sedan visas för respektive lärare. Dessa intervjuer/samtal spelades in och transkriberades. Lärarnas tal spelades även in med en mp3-spelare under filmningen och delar av dessa är transkriberade.

Empirin i denna studie är drygt sex timmar filmat material och fyra timmar inspelade intervjuer. Det rör sig om två olika empiriska underlag. Ett är filmepisoder som visar hur danspedagogerna verbalt förmedlar kunskaper, förmågor och insikter i dans. Ett annat består av lärarnas svar på de frågor och följdfrågor som forskarna ställde i samband med att utvalda episoder visades men också spontana kommentarer som lärarna gjorde när de såg filmsekvenserna. För att visa på många språkliga variationer och kvaliteter är de citat som används och analyseras i artikeln de som

¹ Studien Studien är genomförd inom ramen för "Språkliggörande av dans", ett VR/UVK finansierat projekt där Birgitta Sandström är vetenskaplig ledare. Boel Englund, Lena Hammergren och Cecilia Ross medarbetare i projektet. (Nr 721-2001-5441)

² En MOV-fil är en ett filformat som kan bearbetas i redigeringsprogrammet ELAN.

Sandström

på olika sätt illustrerar de språkligheter som förekommer, ibland frekvent ibland mer sparsamt.

När talspråk omvandlas till skriftspråk framstår det ofta som banalt och ibland nästan obegripligt. Därför har citaten både från filmerna och samtalen kring utvalda episoder korrigerats för att öka läsvänligheten utan att innebörden gått förlorad. Betoningar i utsagorna är kursiverade. De elever som deltog i undervisningen gick sista året på gymnasiet och var fyllda 18 år.

Analytiska verktyg

Uppmärksamheten i denna artikel är riktad mot verbalspråk, men det bör nämnas att dansundervisning, liksom all undervisning, inte enbart sker verbalt utan flera semiotiska resurser används (Kress 2010, Fairclough 1992, 2003). Analysen av utsagorna görs med stöd av diskursanalytisk metafor-teori. Den tar ofta sin utgångspunkt i Lakoff & Johnsons (2003) kognitivt orienterade metafor-teori, men betraktar inte metaforer som ett resultat av ett slags språklig struktur i våra hjärnor utan som ett sätt att tänka, tala och handla inom en diskurs (Cameron, 2003, 2007, Wodak, 2006). Artefakter, i det här fallet danssalen, speglar, musik med mera, är del av diskursen. Med stöd från Lakoff & Johnsons (2003) definition av orienterande och strukturerande metaforer och med en diskursanalytisk ansats (Foucault, 1980, 1993, 1994) analyseras danspedagogernas sätt att tala och visa hur eleverna förväntas förstå föreställningar om sin kropp, dansen, rumslighet och lärandet.

Resultat

Ett gemensamt yrkesspråk

Resultatet visar att det används en mängd språkliga uttryck i dansundervisningen som framstår som förgivettagna. De är olika till sin karaktär och kan sorteras i två kategorier.

En kategori är ordningstal (första, andra, tredje och så vidare) vilka används för att beskriva olika rörelser. Dessa refererar till den terminologi som av tradition har använts i balettundervisningen.³ Dit hör också plié, tendue, etcetera som förekommer, förutom i balettundervisningen, flitigt i modern och nutida dansundervisning och i undervisning i jazzdans. Detta språkbruk bildar vad man skulle kunna kalla en gemensam grund när elever och pedagoger samtalar om hur en rörelse ska utföras. Ett exempel på detta är hämtat från undervisning i jazzdans (P3J) där pedagogen säger: ”Stå på relevé från början”, ”Pas de bourée” och ”Första position center plié”. Ett annat exempel från undervisning i modern och nutida dans är när denna pedagog, (P2MN), efter att ha sett en filmad episod, förtydligar en rörelsesekvens genom att både prata och visa så här:

Så att man tänker när man gör plié att, att benen, över- och underkropp kommunicerar med

³ För den som vill läsa mer om den klassiska balettens vokabulär kan göra det i Ring, I. (2003) *Den röda tråden: metod och konsekvens i undervisning av klassisk balett*. Danshögskolan.

varandra./.../ Så tänk mycket på överkroppen. /.../dom (menar benen) är lite framme men, inte så mycket som i baletten. För där är dom ju nästan diagonalt, dom är lite lägre också, jag vill ha armarna lite högre upp och lite längre (hänvisning till balett) Men dom är aldrig så långt – dom kommer alltid att vara lite framför er.../

(P2MN MOV ca 10.00)

Här blir det tydligt att pedagogen utgår från den terminologi som ursprungligen används i baletten vad gäller rörelsens grundform, för att sedan forma eller anpassa den till den genre som är aktuell. Det är också uppenbart att samtidigt som hon talar även kroppsligt visar vad hon menar. Ord och begrepp ges därmed både en likartad och en olikartad betydelse och framstår vara beroende av kontext, genrer och person.

En annan kategori ord är de som används i samtliga genrens undervisning men som mer uppenbart har olika betydelse. Ett exempel är innebörden i begreppet timing. På frågan vad detta betyder i undervisning i balett så svarar hon: "I rätt ordning göra liksom rätt saker i rätt tillfälle det tycker jag är timing." (P4B samtal 35.00). På undran om musiken spelar roll säger hon "Ja, det är en annan typ av timing. Det är ju att tajma musiken, det tycker jag är en helt annan typ av timing"(P4B samtal 35.03). I jazzdansundervisningen menar pedagogen att musikalitet innebär "otroligt mycket timing" och ger följande förklaring:

Att våga är mitt favorituttryck, att inte dansa *till* musiken utan vara en *del* av den. Så att man känner att liksom timingen sitter i kroppen och, dom är fullt medvetna om när man går in i nästa.

(P3J MOV 13.40)

Med andra ord kan begreppet timing användas med olika betydelse i olika sammanhang. Detsamma gäller för begreppet preparation. Det kan dels ha betydelsen att uppmana eleverna till koncentration på en speciell position, men kan också i balettundervisningen vara en kommunikation med musiker. "Det är en signal till musikern nu är det dags och preparation. Å puff så sätter han igång." (P4B samtal ca 9.00). Hur man kommunicerar med musikern visar sig vara genreberoende. Pedagogen som undervisar i balett menar att det finns olika traditioner inom olika genrer om hur man ger signal till musikern att börja spela.

Hade det varit modern då hade jag sagt: en, två, tre, fyr (börjar dovt och stegrar tonläget allt eftersom). Hade det varit jazz: fem, sex, sju (knäpper samtidigt med fingrarna och uttalar siffrorna "snärtigt").

(P4B samtal 9.30)

Begrepp som swing, som innebär benpendling, flatback, som innebär att man från böjer en rak rygg från höften men även tyngd och flöde, begrepp som rör rörelsens kvalitet, används i samtliga genrer med likartad innebörd. Begreppet attack används företrädesvis inom jazzdansundervisningen men förekommer även i andra under-

Sandström

visningssammanhang, då med likartad betydelse. En replik ur filminspelningen i balettundervisning där eleverna tränar ett rörelsematerial låter såhär: "Utmärkt! Jät-tefina attacker" (P4B MOV 19.29). När hon förklarar innebörden i begreppet attack mynnar svaret ut i ytterligare ett begrepp som används i flera genrer:

Jo, men det är ju dynamik. Hur klarar man dynamiken, alltså vilken kraft man använder under olika rörelser. Och det är väl då jag tänker på explosion och attacker och segt och motstånd. För det är en typ av dynamik.

(P4B samtal 60.00)

Eleverna förväntas kunna kroppsligt visa vad en attack är men också kunna förklara detta verbalt. Hon säger "... om dom börjar att försöka sätta ord på vad det är dom gör så är det lättare för dom att förstå mina ord..." (P3J samtal ca 01.00). Hon nämner exempelvis vad olika slags dynamik kan vara och beskriver en uppgift där hon visat en kombination med ett givet musikstycke. Eleverna fick sedan välja musik till det givna rörelsematerialet och beskriva vad som då händer med rörelserna. Hon berättar att hon väldigt ofta arbetar med musik eftersom hon undervisar i jazzdans och menar att det är svårt att beskriva vad som händer rent fysiskt när musiken ändrar tempo. Hon vill veta hur eleverna påverkas av musiken och säger "... eller om det är en helt annan typ utav genre på musiken, kanske lite mer pop-rock istället för den soul-låt som jag hade valt. Vad är det som händer? Blir det mer attacker?" (P3J samtal ca 01.00)

Hennes didaktiska ambition är att få eleverna att sätta ord på vad det är de gör eftersom det gör det lättare för dem att förstå hennes verbala instruktioner. Hon menar att man då kan föra ett samtal med eleverna kring vad dynamik är. "Allt som man är medveten om tror jag blir liksom lättare att ta in." (P3J ca 01.00). På frågan om medvetandegöra är lika med att sätta ord på något som sker svarar hon ja, och fortsätter: "Mm, för det är inte alltid lätt, och många använder ljud, det gör jag med." (P3J ca 01.00). Här, liksom vi flera andra tillfällen, blir det tydligt att varken det skrivna eller talade språket räcker till för att förmedla didaktiska ambitioner utan förstärks med tonlägen, rytmisering och genom att pedagogen kroppsligen visar.

Hanna (2008), som är verksam som forskare och undervisar både i dans och engelska vid University of Maryland, poängterar att både verbalspråk och dans rymmer tve- och mångtydigheter och är kontextberoende. Hon ser också andra likheter mellan dans och verbalt språk. Både har en vokabulär, en grammatik och är meningsskapande. Utsagorna visar att danspedagoger har kunskap om respektive genrers vokabulär och använder sig av dessa i varierande utsträckning och med lite olika innebörd beroende på genre och situation. Det är en blandning av begrepp från flera språk, franska (baletten), engelska/amerikanska (jazzdans) och svenska vilket komplicerar den innebörd och mening man lägger i begreppen.

Det språkbruk som används tillsammans med att visa rörelser bildar en gemensam plattform, ett yrkesspråk, för kommunikation och undervisning i dans på gymnasienivå i en svensk kontext. Det är också en uppsättning vokabulär som förbereder eleverna för den kommunikation som sker vid inträdesprov för studier i dans på hög-

skolenivå.

Kroppens positioner, riktningar och rörelser

En annan kategori språkligheter handlar om uppmaningar till kroppsliga rörelser i olika positioner, riktningar och förflyttningar i ett rum. Samtliga pedagoger använder frekvent ord och begrepp som avser att beskriva olika positioner och riktningar i rummet som "rader", "diagonalen", "gå över golvet" och "parallellposition". Dessa språkliga uttryck kan ses som orienterande metaforer.

Enligt Lakoff & Johnsson (2003) anger gravitationen som ett fenomen är behäftat med också dess värde. "Upp" är vanligtvis förknippat med något bra medan "ner" anger något som är mindre bra. Men författarna påpekar också att dess värderingar är kontextuellt och kulturellt färgade. I dans stämmer inte att upp skulle var förknippat med något bra eller ner något som är mindre bra. Istället ses orienterande uppmaningar gällande kroppens rörelser som något förebildligt. Det är så här rörelsen ska se ut och kan med andra ord förstås som en viss danskonstnärlig diskurs där det finns givna föreställningar om hur dansen ska utföras. Hur rörelsen ska se ut varierar beroende på genrer och vilken rörelsekaraktär som eftersträvas.

En av lärarna som undervisar i modern och nutida dans får frågan om det finns en gemensam vokabulär som handlar om position och riktningar som är givet. Hon svarar: "Ja absolut" (P1MN samtal 20.25). Och på följdfrågan om det är mer som hon uppfattar som självklara språkliga överenskommelser svarar hon:

Ja, det är det säkert. Mycket i rummet är ju självklart. Alltså, "nu går vi på diagonalen" eller "vi går över golvet" då vet dom skillnad på diagonalen och över golvet eller "nu byter vi rader".

(P1MN samtal 20.30)

Men allt är inte givet, påpekar hon. Ett gemensamt språk utvecklas tillsammans med eleverna under de tre år som de går på gymnasiet. En liten del är också färgat av pedagogens personliga språkbruk. När jag påpekar att jag, som inte har danserfarenhet, inte begriper särskilt mycket av vad som sägs under danslektionerna svarar hon "/... och så är det väl att skulle andra dansare komma in på min lektion så skulle dom säkert förstå 80 procent, men 20 procent har dom kanske fått med sig under de två åren innan." (anspekar på de två tidigare åren i gymnasiet) (P1MN samtal 23.13). Frågan om inte detta språkbruk finns nedskrivet får svaret: "Jo alltså, positioner finns ju, alltså typ syllabus /.../ det finns väl inget annat nedskrivet" (P1MN samtal 24.00). Hon menar att hon själv har lärt sig detta redan som femåring. Sker då denna kunskapsbildning muntligt eller kroppsligt? "Jaa. Nej, jag har aldrig läst det i någon bok faktiskt." (P1MN samtal 25.00).

I samtalet med den andre pedagogen som undervisar i modern och nutida dans säger även hon att detta språkbruk inte finns nedtecknat utan lärs ut muntligt. På frågan hur det går till blir svaret:

När vi får elever, jag har ju på gymnasiet många elever som inte har så mycket dans med sig

Sandström

det kan vara rena nybörjare också. Men det räcker ju att det finns en i gruppen som /.../ Men på inträdesprovet⁴ då säger vi så här att "Nu ska vi gå på diagonalen och då betyder det att ni går ner till hörnet där och så ställer ni er två och två så kommer ni att gå över golvet här så kommer vi att tala om när nästa par börjar. Då demonstrerar vi hur man ska göra. Men det kan jag säga det har vi inte gjort så många år utan de har att göra med att vi har upptäckt att vi har elever som är helt nybörjare, dom vet inte vad det är. Och sen säger man "Ni som står längs fram ni får byta och ställa er längs bak och sen kan man säga det tre gånger sen säger man" byt rader". Sen är det liksom inkört, man vad det betyder.

(P2MN samtal 59.03)

Detta exempel kan ses som en beskrivning av hur ord och begrepp muntligt förmedlas inom ett specifikt område och hur dessa formar vad man skulle kunna beteckna som ett effektivt yrkesspråk. Att lärarna säger att de inte läst sig till denna kunskap innebär inte att kunskapen inte finns nedtecknad.

Utbildningsbakgrundens betydelse

Det framgår av både det filmade materialet och i samtalen med pedagogerna att lärarna och eleverna i stort sett är överens om vad balettens rörelsevokabulär betyder för hur en rörelse ska utföras. Det gäller även orienterande ord som hög, låg, rulla ned och ord som anger en rörelse kvalitet som swing, flöde och attack. På frågan hur pedagogen som undervisar i modern och nutida dans har lärt sig innebörden av dessa ord nämner hon en person från sin utbildning till danspedagog och säger att de begrepp som används där var någon form av översättning från Rudolf von Laban eller Mary Wigman⁵ och som sedan har förgrenat sig eller spridit sig. Hon påpekar att dansvärlden är liten och det faktum att nästan alla danspedagoger utbildats vid samma lärosäte gör att den vokabulär som används ofta har sitt ursprung där.

Danspedagogen beskriver att hon själv idag är noga med att i sin undervisning förklara i ord vad till exempel en swing är, men säger samtidigt att hon tidigare kroppsligt visade hur en swing ser ut och sen fick eleverna härma och att detta också fungerade väl. I det inspelade materialet är det genomgående så att pedagogen visar en rörelse och samtidigt talar om vad det är hon gör. Så blir det ofta även när vi som forskare visar episoder från filminspelningarna och ställer frågor om vad som sker.

Med andra ord är det flera semiotiska resurser som tas i bruk i en dansundervisningssituation, men här, liksom i exemplet tidigare i mötet med icke danserfarna elever, läggs vikt vid att med ord kunna förklara vad olika dansterminologier betyder. Ambitionen är att öva upp både muskelminnet och en kognitiv förståelse för vad som sker i en dansrörelse. Verbalspråket framstår som funktionellt och ambitionen tycks vara att alla inblandade ska ge det någorlunda samma innebörd. Det är som jag ser det ett exempel på hur eleverna socialiseras in i dansvärldens språkbruk där kunskaps-

4 För studier i dans på de gymnasier som ingår i denna studie är inträdesprov i dans utslagsgivande, inte betyg. Detsamma gäller för högskolestudier i dans där de som söker till utbildning förväntas förstå uttalanden som till exempel vad "byt rader", "diagonalen" och "gå över golvet" betyder.

5 Två kända dansteoretiker och koreografer som betytt mycket för utvecklingen av den moderna dansen".

bildningen både blir förkroppsligad och verbaliserad.

Orienteringar i kropp och rum

Väldigt många uppmaningar i dansundervisning kan ses som orienterande metaforer. Här är ett exempel från en lektion i jazzdans och rörelsefras som exemplifierar detta:

Du måste hinna vrida ut höger för att hamna i plié så ni inte gör illa er. Släpper igen men då är benet rakt, så att jag vet var? /ohörb/ Det är nog benet som hjälper till att gå dit. Nu är jag tillbaka, tillbaka i färdriktningen när jag snurrar. Och drop. Jag går tillbaka, jag spottar till kvinnan som sitter där i hörnet. Du tycker inte att vi spottar, på dig, utan vi vänder fokus dit på henne eller det hörnet så att ni vet och vi gör det snabbt. Och när ni kommer härifrån kan ni inte spotta däråt för då är ni ju förvirrade.

(P3J MOV 02.16)

Här berättar pedagogen när vi tittar på denna episod att hon vill att eleverna ska låta blicken följa rörelsens riktning, annars riskerar en betraktare att bli förvirrad. Hon fortsätter med ytterligare en uppmaning som rör orienteringar i rummet:

Spotta ditåt, fall, kasta ned tre och ett halvt kilo /ohörb ord/ i golvet, akta så ni inte gör det rent konkret men att det är tungt och då kommer hela överkroppen med.

(P3J MOV ca 02.40)

Det rör sig om en mängd olika riktningsuppmaningar blandat med metaforiska uttryck som "spottar till kvinnan som sitter där i hörnet" och "kasta ned tre och ett halvt kilo i golvet". När vi frågar vad detta betyder så hänvisar pedagogen till att spotta kommer från engelskans spotlight och används i alla genrer i betydelse att rikta uppmärksamheten åt ett visst håll i rummet. Ett annat exempel är när pedagogen i modern och nutida dans säger "Att man känner att man klistrar sig mot golvet istället för sprattel" (P1MN MOV 29.37). Dessa orienterande metaforer anger att rummet utgör en avgränsning för de rörelser som uppmuntras.

Ytterligare ett exempel på hur kroppar och rörelse förhåller sig till rummet är hämtad ur det inspelade materialet från balettundervisningen där pedagogen vid ett tillfälle uppmanar eleverna att använda golvet genom att trycka ner benet och samtidigt lyfta upp naveln till bröstet. Hon uppmanar också till "tydliga riktningar". På frågan vad det innebär i balettundervisning svarar hon:

Ja i balett så är det väldigt uppstyrt. Riktningarna heter ju siffror ett, två, tre, fyra till exempel (hennes tolkning är att de syftar på rummets fyra väggar). Det använder man sig av. Det är jätteviktigt att man håller riktningen.

(P4B samtal ca 38.00)

Men det rör sig också om orienteringar som handlar om kroppen. Att "vrida ut höger

Sandström

för att hamna i plié”, ”tillbaka i färdriktningen när jag snurrar” och ”det är tungt och då kommer hela överkroppen med” (P2MN MOV 05.56) är exempel på uppmaningar som Lakoff & Johnson (2003) menar är språkliga uttryck som anger en riktning eller orientering med utgångspunkt från människans ”kroppsliga vara i världen”. Det ger en förnimmelse om vad som förväntas av en elev när hon visar upp sin dans. Kroppen ska röra sig i förhållande till föreställningen om att göra en plié och till hur den färdas i en bestämd riktning i rummet samt till hur rörelsen ska utföras rent kvalitetsmässigt. Det är uppenbart en komplex och mångdimensionell kunskap som ska förstås och förkroppsligas.

Ett särskilt seende

I utsagorna som handlar om riktningar både i rummet och hos kroppen framkommer att pedagogerna har ett särskilt seende. Det blir speciellt tydligt när pedagogen i jazzdans berättar hur hon arbetar när hon introducerar ett dansmaterial.

Jag ger dem ett material och kanske vill jag att dom ska jobba på att hitta riktningar i kroppen och rummet. /.../ Först måste dom bara få tid att lära sig mönstret i övningen, men efter ett tag när jag också påpekat syftet med övningen, och vad dom ska tänka på med riktningar i rummet och kroppen, då ser jag i deras kroppar om dom börjar göra de.../.

(P3J samtal 07.50)

Vid ett annat tillfälle säger hon: ”Det är en bit kvar i den här diagonalhistorien, det känner ni va? En bit kvar innan man känner att den liksom sitter” (P3J MOV 20.05). Vad är det då för något som är en bit kvar innan det sitter? Svaret blir att eleverna har mycket kvar att lära innan de behärskar denna rörelsefras. På följdfrågan hur hon kan se det svarar hon:

Det ser jag att de hade ingen förmåga att ta in musiken till exempel timingen. De hade fullt sjå att ta in materialet. Då kan jag se att det är en bit kvar. Det kan man också se på att dom tänker jag ser det i ansiktet och uttrycket /.../ det är både rent musikaliskt en bit kvar och en rent tekniskt en bit kvar. Ja att göra stegen rätt, att komma ihåg frasen för den var lång om jag minns rätt. Så det var ju många bitar kvar.

(P3J samtal7.50)

Detta seende är inte bara en yttre blick på vad som sker det är också en egen kroppslig förnimmelse av hur den förevisade rörelsen ska utföras. Det innebär att pedagogens egen kropp ”känner” att mönstret i rörelsen inte har befästs i elevernas kroppar. Roos (2012) beskriver detta som inre och yttre perspektiv där blicken ger ett av flera. Detta särskilda seende framstår som specifikt för pedagoger som undervisar i dans men torde även gälla i lärande av andra kroppsliga praktiker som idrott, konstakning och cirkus. Seendet kan beskrivas som en ständigt närvarande normerande blick (Foucault, 1994) där pedagogens danserfarenhet blir förebildande och styrande.

Går det att utläsa något mönster i alla dessa riktningsuppmaningar? En självklar

aspekt är att riktningarna i dessa ovan citerade utsagor är begränsade av rummets fyra väggar samt golv och tak. Detta rum skapar en övergripande struktur och kan ses som en regel som styr praxis och skapar därmed specifika möjlighetsvillkor för de språkhandlingar som sker. Ett annat tydligt mönster är att riktningssupplemaningarna handlar om hur den egna kroppen ska röra sig i detta rum. Rummet kan också fungera som en fiktiv scen i undervisningen där en tänkt betraktare är närvarande.

Fokus på det yttre - publiken

De fyra danspedagogernas språkhandlingar framstår som tämligen likartat strukturerade. Det börjar med en uppvärmning där tonvikten är att bli "närvarande" i rummet. Det fortsätter med att pedagogen förevisar en rörelsefras och sedan övar eleverna på denna fras. Pedagogerna dansar ömsom med, ömsom går hon runt i rummet. Uppmärksamheten på eleverna är hos samtliga pedagoger mycket hög under lektionerna. De iakttar och korrigerar elevernas rörelser. Det finns ett eller ett par ställen i rummet som pedagogerna återvänder till när de vill förmedla något till hela gruppen, både verbalt och kroppsligt under lektionerna. Ofta utgör musikanläggningen denna plats. Den framstår som en "osynlig" kateder, och blir en plats där något av vikt förmedlas. Lakoff & Johnson (2003) menar att strukturerande metaforer har något övergripande som binder samman de språkliga uttrycken. I det här sammanhanget, som jag konstaterade ovan, är det dels lektionernas utformning, dels den plats i rummet där pedagogen kommunicerar med hela gruppen. Men också kroppars rörelse i förhållandet till rummet och rummets speglar är en strukturerande faktor. Eleverna får möjlighet att förstå en viss sorts rumslighet men det finns ytterligare en faktor som vid ett par tillfällen strukturellt binder samman talet i dansundervisningen – en tänkt iakttagare, publiken.

Under en övning vid en lektion i modern och nutida dans sträcker sig riktningssupplemaningarna utanför en tänkt rumslig kubik. Pedagogerna vill nämligen att eleverna ska tänka sig att publiken ska kunna se vad som sker oavsett var i rummet de är placerade även om den sitter under golvet. Vid inspelningen så löd instruktionen så här:

Nu ska vi tänka lite på var vi har vår publik. Det fokus som omger oss som tittar på oss när vi dansar. Det har ju också göra med fokus. Om jag hela tiden gömmer mig (gömmar huvudet i armarna) om jag tittar bort från publiken har jag ett bortvänt fokus vilket betyder att jag måste veta var publiken är eller hur om jag tittar bort från publiken. Är ni med mig där? Om jag tittar här (vänder huvudet snett nedåt) och kallar det tittar bort från publiken betyder det att publiken är där (pekar åt motsatt håll).

(P2MN MOV 06.27)

Pedagogen ger instruktioner om hur övningen ska gå till och det blev en hel del frågor från eleverna som tycktes ha svårt att förstå hur denna övning ska utföras. Hon förtydligar med att säga: "Du bestämmer själv hur du vill förhålla dig till publiken hur du vill dansa när publiken sitter här (pekar mot spegelväggens kortsida)" Och vidare säger hon: "Det hänger ihop med var ni har era egna fokus också. Är ni med på det?"

Sandström

Men tänk inte så mycket på det, vi provar och se om det kanske kommer naturligt efter ett tag.../” (P2MN MOV ca 10.00)

När denna sekvens visas och hon uppmanas att berätta vad som sker och vad hon ville uppnå med denna övning blir svaret:

Jo det var det här med att vi experimenterade med att dansa och tänka att man är betraktad att man har en publik, att man dansar inför publiken och hur påverkas jag som dansare om jag har publiken framför mig, bakom mig eller runt om kring mig. Förhoppningsvis får man träna på sin medvetandegrad i kroppen.../

(P2MN samtal 06.06)

Hon menar vidare att ett uttryck inte bara förmedlas av kroppens framsida och vill att eleverna ska bli medvetna om att en publik kan betrakta kroppen från olika håll.

När övningen är slutförd säger hon till eleverna att detta är ett verktyg för att göra egna kompositioner och uppmuntrar dem att fundera på vad som händer när de föreställer sig var publiken sitter. Det som är uppenbart i denna övning är föreställningen att dansen och dansarens rörelser förutsätter en yttre betraktare. Ett annat exempel på att publiken finnas närvarande i undervisningen är hämtat från en annan lektion i modern och nutida dans när pedagogen vid vårt samtal påpekar att eleverna ofta står ”vid spegeln och så tittar dom ner på sina fötter i spegeln ” (P1MN samtal 38.30) i stället för att tänka att de står på en scen.

Är det hennes ambition att lära eleverna denna förmåga?

Ja, och då menar jag inte, för vissa kan ju bli så här att, liksom ler hela tiden. Det handlar inte om det. Det brukar jag jobba mycket med att, ”tänk vad du ser framför dig”, för då blir dom medvetna i ansiktet.../ För det är också väldigt lätt hänt att man försvinner i intet, istället för att det blir en riktad blick och jag ser det jag gör.

(P1MN samtal 40.05)

Ytterligare ett exempel på att en tänkt publik finns med i undervisningen är när frågor om dans och uttryck ställs där den andra pedagogen i modern och nutida dans säger:

Vi är noga med att poängtera det att det är en konstnärlig dans vi håller på med, det är inte en sällskapsdans det är en dans som kräver en betraktare.

(P2MN samtal 10.50)

Ovanstående exempel kan sägas handla om föreställningar om eftersträvansvärda kunskaper och färdigheter som eleverna ska erövra och hur de, inom gymnasieskolans ram, förbereds för att kunna dansa inför en publik i framtiden.

Personligt språkbruk

Förutom det överenskomna yrkesspråket så utvecklar varje pedagog ord och uttryck

som är deras egna personliga. Ofta rör det sig om takt- eller rytmiserade ljud som exempelvis ”Djta dtja dtja djat bam bam bam bam”. Varierande tonläge, det vill säga högt och lågt liksom utdragna ord som syftar till att förlänga eller markera en rörelse, är vanligt förekommande. Som till exempel ”psschoiisschässchs” som lösryckt ur sitt sammanhang kan tolkas vidöppet men i stunden är det ett sätt att med ljud beskriva en rörelse. Vi ett tillfälle säger pedagogen i jazzdans lite skämtsamt: ”Tsccht, du vet väl hur jag menar, tsschoou?” Och fortsätter:

/...men om du skulle skriva det, om du ska skriva tschh, det går ju inte, utan då måste man försöka både, kanske fysiskt beskriva att rörelsen tar stopp på en viss plats /.../ Men det är inte lätt, och det är inte alltid lätt för oss danspedagoger heller. Man jobbar med metaforer, man jobbar med ljud, man jobbar med att härma. De ser min kropp här i rummet. Så självklart kan de se skillnad på det här och det där (gör rörelser med armarna för att visa skillnader).

(P3J samtal ca 5.00)

Men språkbruket är inte bara personligt eller handlar enbart om rytmiserande ljud. Vid ett tillfälle när eleverna får instruktioner att röra sig glidande diagonalt över golvet låter pedagogens instruktion så här: ”/... så sträck, lyft glid å sträck lyft glid å sträck lyft glid.” Samtidigt knäpper hon taktfast med fingrarna. Lite senare ändras instruktionerna för denna rörelse till ”oupp, häng oupp häng” och så vidare. Även då anger hon takten genom att knäppa med fingrarna. När hon betraktar denna episod och får frågan om detta är en etablerad rörelse inom genren eller om hon har komponerat den själv, svarar hon:

Färdas över golvet i modern och nutida, i den traditionen jag kommer ifrån /.../ man använder sig av att färdas över golvet på ett sånt sätt, rulla eller glida.

(P2MN 16.38)

Med andra ord så är språkbruket, förutom att det är situerat, muntligt traderat, kopplat till genren och tradition. Ovan nämnda episod där ”färdas över golvet” används som metafor för att förflytta sig leder tanken till vad bruket av metaforer i dansundervisning har för betydelse.

Metaforer och liknelser

Metaforer och metaforiska uttryck förekommer sparsamt i materialet vilket vi diskuterade när vi visade valda delar av videoinspelningarna för pedagogerna. Metaforer imiterar inte verkligheten utan har förmågan att skapa, förstärka eller förändra beskrivningar av skilda slag (Munck, 2004). Metaforer har alltså en kreativ potential. Metaforerna kan skapa ny mening genom att två olika tankar integreras, vilket går att utläsa som en ambition i utsagorna. Det blir också tydligt att användningen av metaforer eller liknelser är högst personligt.

När pedagogen ska beskriva hur man i modern och nutida dans tar sig över golvet diagonalt säger hon först att ”/...man tänker att ta en arm i taget precis som när man

Sandström

kravlar.” Och fortsätter:

Jag såg i ett militärprogram en militär helt full med löv. Kamouflage för att dom inte ska synas. Då tänkte jag på er och den här rörelsen. Den här skulle dom se, tänkte jag! Hur dom rör sig vågrätt över golvet utan att synas. Den känslan, djur, vesslor eller vad det är för något. Kräfter går baklänges.

(P2MN MOV ca. 53.00)

När denna episod visas ställs frågan hur hon tänker om användning av metaforer. ”Jag tycker det är jobbigt med de här metaforerna. För det blir så spontant”, säger hon inledningsvis och fortsätter: ”Det här med metaforer är ju lurigt på nåt sätt /.../ ju längre jag har jobbat har jag också funderat på vad man förmedlar när man väljer vissa saker man säger – alltså det blir väldigt styrt – det gäller att variera metaforerna.../” (P2MN samtal 18.50).

På frågan om hon hade någon särskild tanke med denna metafor, svarar hon:

Jag kopplar så här direkt att det finns en dynamik i rörelsen som jag vill komma åt och då brukar jag ta hjälp av en bild som jag har i huvudet av någonting jag har sett eller oftast djur för dom är bra på att röra sig som dans. Ja, det är en bild, det bara dyker upp.

(P2MN samtal 19.50)

Precis som pedagogen påpekar går det inte att veta hur dessa bilder uppfattas av någon annan. Att använda metaforer är något hon lärt sig under sin egen utbildning i dans, men hon har med tiden blivit allt mer tveksam till nyttan av dem. Att pedagogen säger att de bara dyker upp, förstår jag som att det för henne inte är en medveten didaktiskt strategi. Även andra metaforer som hon använder framstår som något som inte är planerat. Hon säger vid ett tillfälle under en dansfras som ska övas ”Nu, mjuka, som smör genom fötterna å rulla, rulla, rulla mmjuuukt, inte så mycket motstånd” (L2MOV 10.25). När vi frågar vad hon ville med den metaforen kan hon inte påminna sig om vad den kom ifrån vilket förstärker tanken att metaforiska uttryck är något som föds i stunden.

Under en lektion i jazzdans används liknelser snarare än metaforer.

Och den var räkningsmässigt så här: fem sex, sju åtta, här kommer en del som inte är så tekniskt svår, då vill jag verkligen att ni ska va musikaliska det kommer att kännas som det går lite långsammare, en, två gå runt med en sån där ben och arm, innanför liksom, man gräver in ut, hamnar på sju, skutt ått. Och då följer foten med dit. Med rätt timing på den blir det ett två, tre fyr, fem sex, fler sju, hopp ått, kommer pas de bourré, med såna där pendlande armar, pen-del-tåg.

(P3J MOV 51.00)

Pendeltåg sägs med betoning på varje stavelse. Att vara musikalisk framstår som ett eftersträvansvärt tillstånd. Likaså det metaforiska uttrycket ”innanför liksom”, ”man

gräver in ut” ger intrycket av förebildlighet. Riktningen i rörelsen ska alltså först gå in sedan ut.

En kort frekvens visas där hon säger: ”Hade jag samma typ utav armar som torkar av ett bord, benet gick raka vägen fouetté så vändning. Dra in allting, dra ut. Från pendeltåget.” (P3J MOV 52.00). Hon poängterar även här att eleverna inte bemästrade denna fras. Därför var hennes instruktioner så tydliga, detaljerade och uppmanande.

Lösryckt ur sitt sammanhang kan detta verka obegripligt, men betoningar och röstläge gör det illustrativt samtidigt som hon också visar hur man gör. Det blir tydligt att den första inlärningsfasen syftar till att få elever att memorera dansfrasens olika delar. Det är en blandning av en kognitiv och en kroppslig process. Pedagogerna har tydliga intentioner av vad som ska åstadkommas både under lektionen men också på sikt. Med ett särskilt seende, verbala yttringar, vanligtvis kopplade till att också kroppsligen visa, förmedlar pedagogerna normer för hur olika rörelsekviteterna ska utföras i de olika genrerna.

Diskussion

Den kommunikation via kroppen som danspedagogerna använder sig av är på inget sätt underordnat den verbala kommunikationen. Akinleye (2012) menar att språket är hjärtat i all kommunikation men det behöver nödvändigtvis inte innehålla ord. Hon anser att: ”Dance can therefore be seen as a useful somaesthetic language through being a part of a physical literacy; providing sensitivity to physical communication (the reading of others’ bodies) and also a language for articulation of ideas.” (s. 103). Dans kan med andra ord ses som ett annat sätt att kommunicera både idéer och känslor och på så sätt vidga förståelsen av ett fenomen. Författaren menar att olika språk, i det här fallet verbalspråk och dans, har en rhizomatisk relation till varandra, ett gemensamt rotsystem, vilket gör det möjligt att tolka och förstå olika kommunikativa praktiker. Resultatet av denna studie stärker Akinleyes slutsats. De verbala yttringarna kan inte förstås utan kroppsliga uttryck och vice versa. Den bilden har även Notér Hoosidar (2014) gett i sin studie av dansundervisning på högskolenivå.

Att dansundervisning kännetecknas av att vara personlig och varierad som Gustavsson (1982) anser, får delvis stöd i denna studie. Ambitionen med denna studie är att undersöka verbala yttranden i dansundervisning på gymnasiet. Språkbruket är varierat men det finns gemensamma drag som färgas av genrer och sammanhang. Behovet av att verbalisera det som görs och det som sker lyfts, med olika tyngd, fram av samtliga pedagoger. Förmågan att verbalisera vad som krävs för att utveckla sitt eget dansande blir central ur ett didaktiskt perspektiv och är del av studiens resultat. Det kan ses som exempel på vad Kerr-Berry (2014), Warburton (2011) och Connel (2009) på olika sätt efterlyser: nödvändigheten för en danspedagog att ha goda kunskaper och utbildning i både dans och pedagogik.

Det är också helt klart att det finns många ord och begrepp som samtliga pedagoger i studien behärskar och till stor del också ger likartad innebörd i undervisningen, oavsett genrer. Detta sätt att tala har erövrats genom muntlig tradering och kroppsligt härmande. Undervisningen sker med en blandning av personligt färgat språk och

Sandström

ett mer gemensamt yrkesmässigt språkande, ofta samtidigt som man rent kroppsligt visar vad som ska åstadkommas. Verbalspråket framstår som effektivt. Eleverna tycks i de allra flesta fall förstå vad pedagogerna menar med olika ord, begrepp och uppmaningar. Kunskapen om detta har en del elever tillägnat sig genom tidigare danserfarenheter, men till dem som inte har dansat tidigare lärs detta muntligt och kroppsligt ut under tiden de går på gymnasiet.

Den tänkta publikens betydelse

Det blir tydligt att språkbruket i dansundervisningen har en stark danskonstnärlig inramning där ambitionen är att eleverna ska kunna visa upp sina färdigheter publikt. Ett exempel är när pedagogen "tränar" eleverna att tänka på var publiken sitter. I Englund & Sandström (2015) finns liknande exempel där dansen som visas upp för bedömningar i skilda sammanhang lyfts fram som betydelsefull. Att det finns en tänkt publik framstår som ett villkor för hur dansundervisningen ska förstås och sätter gränser för den mening som erbjuds. Här finns likheter med musikundervisningen på gymnasial nivå där det sceniska framförande oftast är i fokus (Borgström Källén, 2014). Det går att betrakta på minst två sätt. Dels att detta är en medveten pedagogisk/didaktisk ambition och en nödvändig träning inför att söka högskoleutbildning i dans och en framtid som dansare. Men det kan också ses som en begränsning i lärandet. Blir man ständigt påmind om att målet är att visa upp sig och bli bedömd av en publik finns risk att eleven utvecklar det man redan kan i stället för att utmana och pröva det eleven inte behärskar så väl.

De genrespecifika verbala uttrycken säger också någonting om vilka estetiska ideal som omgärdar respektive genre (Jackson, 2006). Villkoret för hur lärandet förstås är att den som kan, det vill säga pedagogen, visar hur en fras ska vara för att sedan genom uppmuntran och korrektion förmå eleven att göra frasen så likt originalet som möjligt. En mästarlärande tradition som, även om det finns undantag, är utbredd inom dansundervisningen (Notér Hooshidar, 2014). Här kan empirin vara av betydelse eftersom ingen av lektionerna visar hur undervisning i improvisation bedrivs. Där kan man tänka sig att lektionen är mindre lärarstyrd och att det finns utrymme att pröva och experimentera i större utsträckning. Studier som problematiserat de kulturella och sociala mönster som präglar dansundervisningen pekar på att lärarens värderingar, erfarenhet och bakgrund har betydelse liksom dansens traditioner (Stinson, Blumfeld-Jones & Dyke, 1990; Stinson, 2005; Dyer, 2009). Det är ytterligare ett argument för att lyfta fram och kritiskt granska det språkbruk som används i dansundervisningen.

Sättet att organisera undervisningen i dans är likartad hos de olika danspedagogerna. En möjlig förklaring till denna familjelikheter är att samtliga har likartad utbildningsbakgrund. Ett par pedagoger nämner också pedagoger från sin tidigare utbildning som förebildliga ideal både vad gäller dans och lärande. Eftersom den högskola där danspedagogerna fått sin utbildning under flera decennier varit den enda i sitt slag kan man utgå ifrån att den pedagogik, de synsätt och den förståelse av dans som förmedlats är vida spridd, inte bara på gymnasier med dansinriktning, utan även i

olika dansförberedande klasser. Danspedagogutbildningen har enligt Styrke (2012), trots förskjutningar av innehåll och form, inte genomgått några stora förändringar och vändpunkter sedan den etablerades på 1960-talet. Det ger förutsättningar för en hegemonisk idé om både lärande och dans som reproduceras under lång tid och där konfrontation och konkurrens med andra influenser inte fått stort utrymme. Det säger ingenting om kvaliteten i innehåll och undervisning, men pekar ut en möjlig förklaring till de språkbruk som används och de sätt på vilka danslektionerna organiseras.

Undervisning med sikte på scenen

Dansundervisningen sker i en skolform där dans som ett skolämne av många ska läras ut, bedömas och betygsätts vilket skapar gränser för vad som sägs. Skoldiskursen kan beskrivas som en kraftfull makrodiskurs. Den institutionella inramningen, den långa traditionen av bestämda undervisningsformer i dans, de enskilda skolornas tradition och det faktum att intervjuerna skedde i pedagogernas arbetsrum påverkar utsagorna och bör betraktas som ett resultat av olika diskurser som opererar i detta sammanhang. Forskarnas uttalade utifrånperspektiv bidrar också till hur talet om dansundervisningen uttrycktes.

Dans på gymnasienivå är ett ungt skolämne vilket skulle kunna förklara den starka betoningen på en tänkt betraktare i form av en publik. Men med tanke på att även musikundervisningen, som nära nog har en hundraårig tradition som skolämne, uppvisar en likartad koppling till scenframträdande så bör man nog söka förståelsen på annat håll (Borgström Källén, 2014). Resultaten i denna studie visar att den undervisningen i dans som ges inom ramen för ett högskoleförberedande program har likheter med yrkesinriktade gymnasieprogram där det framtida yrkesutövandet ständigt är närvarande i form av att tänka på en fiktiv publik, kund, patient, barn, etcetera. De orienterande metaforerna som rör kropparnas rörelser och riktningar i rummet tillsammans med en tänkt betraktare skapar förutsättningar för hur eleverna ska 'vara-i-världen' för att använda Lakoffs & Jonsons (2003) begrepp. De förevisas ett sätt att använda sig av rummets alla delar. Det kan förstås som att kropparna "tränas" i att tänka på hur man kan använda sig av detta rum, en form av rumsligt lärande. Den gemensamma och genrespecifika vokabulären, den förkroppsligade danskunskapen, förhållandet till rummet och andras kroppar, som eleverna får ta del under sina tre års studier skapar föreställningar om vad dans är och vad det innebär att vara dansare innebär. Föreställningarna blir inristade i deras kroppar och ger dem tillgång till ett särskilt kroppsligt seende. En fråga värd att begrunda är om alla sorters kroppar och rörelser erkänns och bejakas i gymnasieskolans dansundervisning. Eller traderas genom pedagogernas särskilda kroppsliga seende ett visst estetiskt ideal?

Referenser

- Akinleye, A. (2012). Orientation for communication: Embodiment, and the language of dance. *European Journal for the Philosophy of Communication*, vol. 4, nr. 2, ss. 101-112.

Sandström

- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*. (Diss.) Göteborg: Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum.
- Cameron, L. (2007). Patterns of metaphor use in reconciliation talk, *Discourse and Society*, vol. 18, nr. 2, ss. 197-222.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket: om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS förlag.
- Conell, J. (2009). Dance education: an examination of practioners' perception in secondary schools and the necessity for teachers skilled in pedagogy and content of dance. *Research in Dance Education*, vol. 10, nr. 2, ss. 115-130.
- Dyer, B. (2009). Merging Traditional Technique Vocabularies with Democratic Teaching Perspectives in Dance Education: A consideration of Aesthetic Values and Their Sociopolitical Contexts. *Journal of Aesthetic Education*, vol. 43, nr. 4, ss. 109-123.
- Englund, B. & Sandström, B. (2015). 'Expression' and verbal expression: on communication in upper secondary dance class. *Research in Dance Education*, vol. 16, nr. 3, ss. 213-229.
- Englund, B. red.(2011). *Språk och normativitet i lärares utbildning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London & New York: Routledge.
- Foucault, M. (1980). *Sexualitetens historia. 1. Viljan att veta*. (sv. översättning Britta Gröndahl) Stockholm: Gidlunds.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collég de France den 2 december 1970*. (sv. översättning Mats Rosengren) Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Foucault, M. (1994). Governmentality. Faubion, J.D. ed. *Power: Essential works of Foucault 1954-1984*, vol. 3, ss. 201-222. London: Penguin Books.
- Girard, A. (1981). *Klassik balett. Övningar i sju svårighetsgrader*. Stockholm: Carlsson.
- Gustafsson, G. (2004). Vad säger danspedagogerna egentligen? Grönlund, E. & Wiggert, A. red. *Röster om danspedagogik*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Hanna, J. L. (2008). A nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K-12 Curriculum. *Educational Researcher*, vol. 37, nr.8, ss. 491-506.
- Jackson, J. (2006). My dance and the ideal body: looking at ballet practice from inside out. *Research in Dance Education*, vol.6, nr.1-2, ss. 25-40.
- Kerr-Berry, J. A. (2014). Dance Educator as Dancer and Artist. *Journal of Dance Education*, vol. 7, nr.1, ss. 5-6.
- Kress, K (2010). *Multimodality, a social semiotic approach to contemporary communication*, London: Routledge.
- Krokmark, T. (2010). Skolans ödesfråga – forskande lärare och en skola på vetenskaplig grund. *Forskning om undervisning och lärande*, nr. 4, ss. 9-21.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago : The University of

- Chicago Press.
- Munck, K. (2004). *Att föda text: en studie i Hélele Cixus författarskap*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Muchmore, J. A. (2004). *A teacher's life: stories of literacy, teacher thinking and professional development*. San Francisco: Calif. Caddo Gap Press cop.
- Notér Hoosidar, A. (2014). *Dans som förkroppsligad multimodal praktik: en studie om kommunikation och interaktion i dansundervisningen*. (lic.-avh.) Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.
- Olsson, I. (2009). *Dansundervisning under lupp: en studie i dansundervisning ur ett designteoretiskt perspektiv*. (Uppsats avancerad nivå) Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet.
- Roos, C. (2012). Från rörelse ur reflektion i tillblivelse: dansaren och den konstnärliga processen. C. Roos, K. Elam & A.P. Foulter (red.) *Ord i tankar och rörelse. Dansarens och den skapande processen: konstnärlig och humanistisk forskning i samverkan*. Stockholm: Dans och Cirkushögskolan.
- Russel-Bowie, D. E (2012). What? Me? Tech dance? Background and confidence of primary preservice teachers in dance education across five countries. *Research in Dance Education*, vol. 14, nr. 3, ss. 216-232.
- Sandström, B. (2011). Metaforer och normativitet i lärarutbildares praktik. B. Englund (red.) *Språk och normativitet i lärares utbildning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Stinson, S.W., Blumenfield-Jones, D. & van Dyke, J. (1990). Voices of Young Women Dance Students: An Interpretive Study of Meaning in Dance. *Dance Research Journal*, vol. 22, nr. 2, ss.13-22.
- Stinson, S.W. (2005). The hidden Curriculum of Gender in Dance Education. *Journal of Dance Education*, vol. 5, nr. 2, ss. 51-57.
- Styrke, B-M. (2013). *Dans didaktik och lärande. Om pedagogers möjligheter och utmaningar inom gymnasieskolans estetiska program*. Rapport 2013:3, Stockholm: Dans och Cirkushögskolan.
- Styrke, B-M. (2012). Dance teachers: a review of a professions in transition. *Research in Dance Education*, vol. 14, nr. 2, ss. 92-103.
- Warburton, E. C. (2011). Beyond Steps: The need for Pedagogical Knowledge in Dance. *Journal of Dance Education*, vol. 8, nr. 1, ss. 7-12.
- Wigert, A. (1982). *Danslek på dagis*. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Wiener, M. (1979). *Jazzdanser: från stepp till Madison*. Stockholm: Brevskolan.
- Wodak, R. (2006). Critical linguistics and critical discourse analysis. J. Verschueren & J-O. Östman (red.) *Handbook of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.