



Samtidsdans i møte med erfaringsrike kropper

- inkluderende kunstdidaktiske grep i dans

Tone Pernille Østern¹

NTNU, Trondheim

Sammendrag: Denne artikkelen fokuserer på erfaringsrike deltakeres opplevelser av å delta i dans, samt på de kunstdidaktiske grepene som rammer inn de meningsproduserende og estetisk-transformative opplevelsene som beskrives. I artikkelen analyseres intervjuer med elleve dansere i alderen fra 70 til 83 år. Alle har deltatt ti år i gruppen Danseteateret55+. Analyse og fortolkning skjer ved hjelp av teori om relasjonelt, kunstnerisk og transformativt orientert didaktikk. I konklusjonen argumenterer forfatteren for at det er møtet med dans som *hel* kunstform – som inkluderer både lekende, skapende, improvisatoriske, trenende, relasjonelle og berørende dimensjoner – som er meningsproduserende for deltakerne. De kunstdidaktiske grepene som identifiseres, åpner for at deltakerne kan gjennomgå estetisk transformasjon, transformativ læring og dybdelæring i dans. Dette leder til en opplevelse av økt livsglede og livskvalitet samt en sterk identitet som dansende.

Emneord: Samtidsdans, improvisasjon, dans og didaktikk, estetisk transformasjon, transformativ læring, dybdelæring i dans

¹NTNU, Program for lærerutdanning. E-mail: tone.pernille.ostern@plu.ntnu.no



Lekende og berørende dans i Danseteateret55+. Foto: Vegard Eggen

Møtet med samtidsdans i Danseteateret55+ gir deltakerne stor glede, de opplever utvikling og transformasjon på flere plan og dessuten verdifullt sosialt samhold. I denne artikkelen undersøker jeg hvordan og hvorfor. I artikkelen beskrives først gruppen, deretter hensikt, forskningsspørsmål og metodologiske perspektiver ved intervjuundersøkelsen som ligger til grunn for artikkelen. Artikkelen fortsetter så med teoretiske perspektiver på marginalisering i dans, fulgt av analyse og fortolkning av det empiriske materialet i dialog med relevant teori. Avslutningsvis drøftes svar på forskningsspørsmålene.

Om Danseteateret55+

I 2005 ble dansegruppen *Danseteateret55+*² startet i regi av Kulturenheten i Trondheim kommune³. I gruppen deltar dansere som har levd lange liv og som har rike livserfaringer – inngangsbilletten er, som navnet antyder, å være minst 55 år. Deltakelsen er helt frivillig. De fleste har likevel langt flere levde år bak seg, og når denne artikkelen skrives er de totalt 13 danserne i gruppen mellom 70 og 83 år gamle.

Danseteateret er en gruppe der det både trenes, lekes, skapes og utøves dans. Gruppen skaper hvert år sin egen forestilling (eller en del av en forestilling) som vises og turneres i ulike samarbeider og

²Heretter referert til som Danseteateret.

³Initiativet til å starte gruppen kom fra daværende enhetsleder for Kultur og fritid i Strinda i Trondheim kommune, Karin Amble (Amble er når denne artikkelen skrives daglig leder for det som nå heter Seniorkultur, kultur og helse). Forfatteren ble engasjert av Amble for å starte og lede gruppen, og hun var kunstnerisk leder/danspedagog for gruppen i perioden 2005-07 og videre i 2008-09. Danseteateret55+ har senere blitt ledet av andre dansekunstnere: Hanne Gullvik (2007-08), Mari Flønes (2009-10), Arnhild Staal Pettersen (2010-12 og p.t.), Luis Della Mea (2012-13).

sammenhenger⁴. Danseteateret tilhører det mangefasetterte feltet som kalles samtidsdans (se for eksempel Joy, 2014; Jyrkkä, 2011). Impulser fra danseimprovisasjon, ulike bevegelsestekniske prinsipper fra samtidsdansfeltet, kontaktimprovisasjon, performance, yoga, komposisjon og koreografi blandes og finner sin egen form i møte med deltakerne. En relasjonell estetikk (Bourriaud, 2002; Christensen-Scheel, 2012; Rancière, 2000/2004), og en kunstnerisk og transformativt orientert didaktikk (Dewey, 1934/1980; Mezirow, 1991; Sava, 1993; Tochon, 2010; Østern, A-L, 2008; Østern, T.P. 2009, 2015) rammer inn arbeidet i gruppen. Danseteaterets kunstneriske leder er til enhver tid en utdannet dansekunstner og -pedagog, og kunstnerisk leders rolle utformes et sted i skjæringspunktet mellom det å være koreograf og dansepedagog (se Østern, 2009, 2014). Danseteateret har alltid hatt en sterk tilknytning til andre dansegrupper eller -instanser i Trondheim, og gjennom disse samarbeidene har gruppen kommet inn i en dynamisk, profesjonell og ofte internasjonal kontekst for samtidsdans som enten utøvere, publikum eller workshopdeltakere. Det vestlige samtidsdansfeltet har særlig fra 1970-tallet utviklet seg til å inkludere ulike og ulikroppede (Østern, 2009) dansere i ulike aldre og i ulike kontekster, en utvikling som fortsatt pågår (se for eksempel Novack, 1990; Matarosso, 1994; Rustad, 2013; Østern, 2009). Danseteateret kan forstås som en del av denne utviklingen og dette samtidsdansfeltet under utvidelse.

Forskerstemme og metodologiske perspektiver

Som forsker og forfatter av denne artikkelen er jeg orientert mot å undersøke, utvikle og artikulere aspekter knyttet til både dansekunst spesifikt og til kunstdidaktikk generelt. Jeg skal forsøke å synliggjøre mitt ståsted som kunstner og forsker, siden dette er med på å påvirke både hvordan jeg utformer forskningsdesign og hvordan jeg tolker empiri. Jeg kan forstås som en endringsorientert aktør på dansekunstheltet, som jobber både praktisk og teoretisk for inkludering av ulike mennesker i dans. Jeg utforsker også endring og utvidelse av forståelser på selve dansekunstheltet. Denne forforståelsen og intensjonen er del av mitt tolkende forskerblikk når jeg designer og analyserer forskningsprosjekter som dette. Hensikten med å starte Danseteateret i 2005 var todelt. For Trondheim kommune, som igangsatte og finansierte virksomheten, var hovedhensikten å gi seniorer tilgang til dans som kunstnerisk og helsefremmende praksis. Hovedhensikten for meg som dansepedagogen-koreografen som etablerte gruppen (på vegne av kommunen), var å gi deltakerne tilgang til dans som kunstnerisk praksis samt å utvide forståelsen av hva dans er og hvem dans kan være for på dansekunstheltet. Etableringen av gruppen skjedde parallelt med etableringen av gruppen Danselaboratoriet (mitt doktorgradsprosjekt, Østern, 2009) og med samme intensjon: å tøy og bøye idéer om hva dans er og hvem som er en potensiell danser og koreograf. Jeg sluttet som kunstnerisk leder for Danseteateret i 2009 og har altså når denne artikkelen skrives, ikke jobbet med gruppen på seks år. I denne perioden har jeg ikke hatt noen som helst innblanding i gruppen, og det er andre ledere som har utviklet arbeidet videre. Når danserne i denne undersøkelsen snakker om dansepedagogen, noe de gjør mye og med stor varme, er det altså ikke meg de snakker om, men om dansepedagogens mer generelle betydning for gruppen.

Forskningsprosjektet er utformet som en intervjuundersøkelse. Tilnærmingen er hermeneutisk-fenomenologisk og narrativ. Det betyr at jeg forsøker å få tak i og fortolke hvordan betydningsfulle aspekter ved dansen "trer fram" for deltakerne mens de forteller. Hensikten med å intervju deltakerne var å undersøke deres opplevelser i og erfaringer med Danseteateret. Det som intervju materialet åpner

⁴Danseteateret har i samarbeid med ulike andre grupper skapt og deltatt som utøvere i følgende forestillinger fra starten år 2005: ønskes:kjærlighet (2006), Kodeord dans (2007), DA:FU (2008), Kropp a'long (2009), Relay (2010), Den indiske prinsesse (2011), Søtt, surt og fortalt (2012), Dansestunts på Dansens dag (2013), PERFECT (im)PERFECTIONS (2014), Her og nå (2015).

opp for, er for det første en analyse og fortolkning av hvordan kunstfagdidaktikken som utøves i gruppen, *virker* på danserne og hva dansen betyr for dem. Forskningsspørsmål 1 er derfor: *Hvilke ulike betydninger har dansen for deltakerne i gruppen Danseteateret?* Videre åpner intervjumaterialet for en analyse og fortolkning av den dansens didaktikk og kunstdidaktikk som utøves i gruppen, sett fra et deltakerperspektiv. Forskningsspørsmål 2 blir derfor: *Hvordan kan et omriss av kunstfagdidaktisk tenkning i Danseteateret tegnes ved hjelp av svar på forskningsspørsmål 1 (dansens betydninger for deltakerne)?* Hensikten med artikkelen er derfor å undersøke og skrive fram mulige betydninger som oppstår i møtet mellom dans som kunstform og dansere med lange levde liv og rike livserfaringer, samt å artikulere de kunstfagdidaktiske grepene som rammer inn dette møtet.

Jeg eller en medarbeider⁵ intervjuet alle de elleve deltakerne i gruppen som har vært med i gruppen fra begynnelsen, enten fra høsten 2005 eller våren 2006, og som fortsatt deltar når denne artikkelen skrives i 2015. Deltakerne fikk en skriftlig invitasjon⁶ til å delta, og jeg eller min medarbeider kom så til helse- og omsorgssenteret der gruppen danser en gang i uka (en dansetime er 75 minutter lang) for å intervju dem individuelt⁷.

Intervjuene varte cirka 30 minutter per deltaker og transkripsjonen⁸ av intervjuene resulterte i 70 sider tekst. Intervjumaterialet er rikt. I analysen og fortolkningen har jeg lest hvert intervju nøye flere ganger, og litt etter litt definert betydningstemaer (jfr. van Manen, 1990, 2014), aspekter som danserne peker på og som gjør at deltakelsen i gruppen har betydning for dem (på positive eller negative måter). Jeg har videre fortettet til *sentrale* betydningstemaer (jfr. van Manen, 2014). Dette er overgripende temaer som fremstår som viktige på tvers av intervjumaterialet. Jeg holder i artikkelen fokus på de betydningstemaer som danserne selv artikulerer og diskuterer disse som kunstdidaktiske grep som

⁵Elen Øyen, daværende produsent i Danselaboratoriet ved Kulturenheten i Trondheim kommune, hjalp til med å gjennomføre intervjuene. Deltakerne i Danseteateret hadde fra før god kjennskap til Øyen.

⁶Deltakelse i undersøkelsen var helt frivillig og forskningsprosjektet er godkjent hos NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Dataservice).

⁷Følgende intervjuguide ble brukt:

1. Når begynte du i Danseteateret55+? Fortell om hvordan du fikk informasjon om gruppen og hvorfor du ønsket på begynne.
2. Hvordan var ditt første møte med gruppen? Sto det i stil med dine forventninger, hva hadde du forventet deg, var det annerledes og i så fall hvordan, hvordan kjente du deg etter første time?
3. Fortell om hvorfor du har lyst å delta i Danseteateret. Hvordan virker arbeidet i gruppen på deg?
4. Fortell om hva dere gjør i timene. Fortell gjerne detaljert om hvordan timen er strukturert; hva begynner dere med, hva gjør dere i midten, hvordan slutter dere. Hvilke typer oppgaver/øvelser gjør dere? Hva skjer med deg i løpet av en time?
5. Hvordan er dansepedagogene i Danseteateret? Hvordan jobber de, hvilke egenskaper har de, hvordan jobber de kunstnerisk og pedagogisk? Hva vil de med dansen og dere som deltakere?
6. Kan arbeidet i Danseteateret vekke følelser og minner i deg? Fortell, gi eksempel.
7. Fortell om en god opplevelse i Danseteateret.
8. Fortell om en vanskelig opplevelse i Danseteateret.
9. Lærer du noe om deg selv i Danseteateret? Hva, og hvordan? Gi eksempel.
10. Har din deltakelse i Danseteateret noen betydning utover dansestudioet? Tar du med deg noe ut i livet? Hva, gi eksempel.
11. I Danseteateret jobber dere hvert år med å lage en forestilling. Hvor viktig er det? Hvordan liker du arbeidet med forestillingene? Fortell om hvordan dere jobber frem en forestilling, hvor lenge dere holder på med det.
12. Danseteateret viser hvert år sine forestillinger for publikum. Hvor viktig er det, hva gir det deg? Fortell om en god eller vanskelig opplevelse knyttet til visning av forestillinger med Danseteateret.
13. Hvis du kunne ha endret på noe i Danseteateret, hva ville det ha vært?
14. Beskriv med tre ord hvordan du opplever deltakelsen i Danseteateret.

⁸Alle intervjuer er transkriberte av forfatteren.

inkluderer erfaringsrike dansere på dansefeltet. De temaene jeg har fortolket fram, og som deltakerne forteller om, ligger tett på selve virksomheten og handler ikke om for eksempel samfunn og politikk. Jeg går derfor i liten grad inn på et mer kritisk samfunnsnivå i denne artikkelen. Fokus rettes mot å løfte fram inkluderende kunstdidaktiske grep som handler om selve virksomheten: dansen, den sosiale innrammingen, strukturen og pedagogen.

Forskningsprosjektet er orientert mot Max van Manens (1990; 2014) hermeneutiske-fenomenologiske tilnærming til levde erfaring (lived experience) og Jean Clandinin og Michael Connelly (2000) som peker på opplevelsens, erfaringens og kunnskapens narrative natur. De halvstrukturerte intervjuene ga deltakerne mulighet til å artikulere betydningene ved sin dansede opplevelser gjennom å fortelle. Jeg er klar over at den viktigste grunnen til at de danser, er selve den levde opplevelsen som skjer i dans, kroppslig og relasjonelt mellom kropper; opplevelsen *før* de forteller (Rouhiainen, 2008, s. 247; Østern, 2009, s. 54). Bevegelsesverdenen er rik og kompleks, og konstant meningsskapende er foldet inn i den levde kroppens bevegelser gjennom dansen (og livet). Handlinger som bevegelse, berøring, sansing, timing, lytting, det å dele, relatere og kommunisere er meningsskapende og har betydning *som levde* handlinger (Merleau-Ponty, 1962/2002; Zahavi, 2007; Østern, 2009, s. 54).

I intervjusituasjonene skjer det likevel en ny og verdifull meningsskapning (Østern, 2009, s. 55), i det danserne leter etter ord og litt etter litt artikulere ulike betydninger som dansen i Danseteateret har for dem. Selve intervjusituasjonen er øyeblikk av meningsskapning. Betydninger blir ikke bare artikulert *gjennom* fortellingene, men *skapt* i selve det narrative arbeidet med å fortelle.

De elleve danserne som deltok i intervjuundersøkelsen, har alle lest og kommentert analysen mens den har pågått. Jeg hadde i tillegg to møter av en times varighet med hele gruppen under analyseprosessen, for å diskutere den framvoksende analysen. Jeg har altså gjennomført analysen *med* enn "på vegne av" deltakerne. Dette har vært verdifullt for prosessen, og det er styrkende for resultatene.

Kroppslig marginalisering på dansefeltet

Denne artikkelen publiseres i et temanummer om kunstdidaktikk og *marginale* røster. Kanskje sier det noe om min egen ufullstendige forforståelse, for etter at jeg hadde gjennomført intervjuundersøkelsen med de 70-80-årige danserne, er det blitt klart for meg at det ikke finnes noe marginalt ved deres opplevelser av dansen. De forteller om rike, fullverdige og likeverdige opplevelser av møter med kunstformen dans – like fullverdige som i hvilken som helst annen gruppe mennesker. Marginalisering er heller ikke et tema forskningsdeltakerne selv på noen som helst måte berører i intervjuene. Tanken om marginalisering må derfor forstås som blikket utenfra. At et slik marginaliserende blikk eksisterer, er helt klart. Når "folk flest" hører ordet "dans" og "danser", er det ikke en 80 år gammel danser de tenker på. Kunstformen dans assosieres heller tradisjonelt med en ung (og slank, funksjonsfrisk, bevegelig) kropp. Marginalisering på dansefeltet henger i stor utstrekning sammen med nettopp kropp. Historisk og tradisjonelt innenfor vestlig scenedans marginaliseres "annerledes" kropper som faller utenfor den vestlige scenedansens idealer og krav (Benjamin, 2002; Kuppers, 2001, 2006; Sandahl & Auslander, 2005; Østern, 2009). I korthet kan man si at dansen setter premisser for danseren, istedenfor motsatt. Dansen "krever" altså den perfekte kroppen. I vår samtid er det også mange eksempler på det motsatte. Det finnes en utstrakt dansevirksomhet også for og med eldre, livserfarne dansere både profesjonelt og i community virksomhet. Særlig England har vært et foregangsland i utviklingen av det som ofte kalles community arts, altså det man på norsk kan definere som kunst i fritidsvirksomhet, men med vekt på at community arts aktivt søker å nå ut til marginaliserte grupper med kunstnerisk virksomhet

(se for eksempel Matarosso, 1994). I U.K. er det også utviklet mye dansevirksomhet for eldre dansere (se for eksempel BUPA and Center for Policy on Aging, 2011). Likevel lever nærmest motsatte idealer om elitisme og perfektjonisme versus inkludering, demokratisering og et syn på det "perfekte i det imperfekte" parallelt på dansefeltet, og dette skaper spenninger (Anttila, 2003, 2013; Benjamin, 2002; Channells, 2015; Shapiro & Shapiro, 2002; Shapiro, 1998; Østern, 2009). I korthet vil jeg si at den aldrende kroppen lett marginaliseres i forhold til dans *som kunstform*. Det finnes derimot en forståelse av at hvis mennesker med lange levde liv danser, så er det av helsemessige grunner. Denne forståelsen er et resultat av den dominerende kroppsdiskursen om den unge, slanke, feilfrie kroppen, en diskurs som sier at "imperfekte" kropper bør trenes, repareres og endres i tråd med det perfekte idealet. Det er helt greit å ha et helsemessig fokus på deltakelse i dans. Dette leder imidlertid samtidig lett til en form for marginalisering, der marginaliseringen handler om at alle de andre aspektene som dans åpner opp for *som kunstform*, blir underkommunisert. En annen og enda mer kritisk tematikk tilknyttet marginalisering av "annerledes" kropper i dans, er at marginalisering av spesifikke kropper fra scenen tenderer å henge sammen med ekskludering av de samme kroppene/stemmene i andre offentlige rom (Kuppers, 2001, 2006). Gjennom dansekunstens historie kan man se at utelukkning av "annerledes" kropper som kvinner, fargede, funksjonshemmede og eldre fra dans som scenisk kunstform, går hånd i hånd med sosial, samfunnsmessig og politisk ekskludering av de samme kroppene/stemmene. Å inkludere ulikkropper i dansekunst i scenisk sammenheng kan derfor være en kraftfull og kritisk motstemme mot dominerende marginaliserende samfunnsmessige diskurser. Samfunnsmessig deltakelse er likevel ikke noe intervjudeltakerne i denne undersøkelsen selv bringer fram som et sentralt betydningstema som bringer dem inn i dansen i Danseteateret, og jeg kommer derfor ikke til å diskutere disse mer samfunnsmessige og politiske sidene av dans videre i denne artikkelen. Det har jeg derimot gjort grundig i min PhD-avhandling, og jeg henviser til den for videre lesing om kropp og dans som både levde og kulturelt, individuelt, samfunnsmessig og språklig konstruerte fenomener (se Østern 2008, 2009).

Når det gjelder tidligere forskning på akkurat dans med erfaringsrike dansere, finnes det mye forskning på nettopp de helsemessige effektene av dans for eldre, igjen særlig fra England, mens det er vanskeligere å finne tilsvarende dansedidaktisk forskning. Artikkelen *Creative dance improves physical fitness and life satisfaction in older women* (Cruz-Ferreira, Marmeleira, Formigo, Gomes & Fernandes, 2015) er en typisk helseorientert vitenskapelig artikkel som det finnes flere av når det gjelder dans og eldre. I artikkelen beskrives en kontrollert intervensjonsstudie, altså en medisinsk eller samfunnsvitenskapelig designet studie der man opererer med en gruppe og en kontrollgruppe. Gruppen mottar en "intervensjon", i dette tilfellet en danseaktivitet, mens kontrollgruppen ikke gjør det. Resultatet beskrives i artikkelen som at "the experimental group had better physical fitness and life satisfaction when compared with the control group" etter intervensjonen. Som en konklusjon skriver forskerne at:

Creative dance has a positive effect in different dimensions of functioning and has the potential to contribute to healthy aging. This could be related to the integrated mobilization of physical, cognitive, and social skills promoted by creative dance (Cruz-Ferreira et.al., 2015, abstract).

Også danserne i denne undersøkelsen peker på at det er møtet med **ulike** dimensjoner ved dansen, som er betydningsfullt for dem. Med andre ord er det møtet med dans som hel kunstform som gir de dype og transformerende opplevelsene. Det som *ikke* er fokus i medisinske eller samfunnsvitenskapelige studier som nevnt ovenfor, er selve det didaktiske arbeidet. Altså hva, hvordan, hvorfor, hvor og når danses og undervises det og hvordan oppleves dansen fra elev- og lærerperspektiv? Det er dansernes opplevelse av kunstdidaktikken i Danseteateret som er fokus i denne artikkelen. Når jeg nå skal

presentere og diskutere det analyserte intervjumaterialet, fortolker jeg betydningstemaene som estetisk transformasjon, transformativ læring og dybdelæring i dans ved hjelp av teori av hovedsakelig John Dewey (1934/1980), Inkeri Sava (1993), Anna-Lena Østern (2008), Jack Mezirow (1991) og Victor F. Tochon (2010).

Framvoksende sentrale betydningstemaer i dialog med teori

I analysen og fortolkningen av det empiriske materialet har jeg i dialog med deltakerne og teori definert følgende fem sentrale betydningstemaer som har stor relevans for hvordan dansen i Danseteateret får betydning for de erfaringsrike deltakerne: *Dans som hel kunstform*, *Det relasjonelle*, *Estetisk transformasjon*, *transformativ læring og dybdelæring*, *Det sceniske – ambivalens med markerte ytterpunkter*, og *De kunstdidaktiske og kunstneriske grepene*. I det følgende presenterer og diskuterer jeg hvert av disse sentrale betydningstemaene.

Dans som hel kunstform

Dans og bevegelse står selvsagt sentralt i hvordan deltakelsen i gruppen er betydningsfull for deltakerne. De kommer for å danse og bevege seg. Likevel er det ikke hvilken som helst bevegelse de beskriver, men en spesiell form for bevegelse og dans. Det er en flerdimensjonal bevegelse som samlet sett kan beskrives som en lekende, skapende, trenende, berørende og myndiggjørende form for bevegelse som de har savnet eller lengtet etter. Det er dans som hel kunstform. Dette støttes av forskning om dans og eldre fra England. I rapporten *Keep dancing. The health and well-being benefits of dance for older people* (BUPA and Center for Policy on Aging, 2011) slås det fast at "dance is more than just exercise" og at "the opportunity to express oneself through the medium of dance holds benefits for both emotional and physical well-being" (op.cit., s. 7).

Ordet "trening" brukes av alle deltakerne når de beskriver hvorfor de har lyst å delta i Danseteateret. De beskriver hvordan den type bevegelse de møter i gruppen, påvirker dem på et fysisk nivå (jfr. trenende bevegelse). En danser sier: "Og jeg kjente jo det at de her bevegelsene, de virket veldig bra på kroppen." Det er tydelig at dansen inneholder et element av grunnleggende bevegelsestrening som de setter stor pris på. Men selv om treningsaspektet framheves som viktig, er det viktigste at treningen kommer gjennom akkurat denne formen for dans. Hvis deltakerne bare hadde vært ute etter grunnleggende bevegelsestrening, kunne de ha gått på et treningsstudio. En av deltakerne sier: "Vi går jo ikke her primært for å trene fysisk, men vi får det mer som en del av noe mer og større." Deltakerne spesifiserer at det skapende, lekende og improvisatoriske aspektet er viktig:

Men vi fikk jo improvisere fra første stund, det første halvåret. Pedagogen viste liksom sånn hvordan vi kunne gjøre det, men det var jo ikke sånn at vi skulle etterligne henne. Vi skulle bare få tips.

Ja. Jeg syns jo at jeg fikk bruke kroppen min på en helt ny måte. Veldig tilfredsstillende. Det var jo trim. Men det var liksom ikke den type trim som du hadde vært borte i før i livet. Egentlig mye mer utfordrende og godt ... Og så husker jeg at vi ... at det ble så naturlig å ha fysisk kontakt med hverandre. Ikke noe farlig. Ikke noe rart.

I intervjuene framkommer det at den fysiske berøringen mellom de ulike danserne i improvisasjons-, oppvarmings- og avslapningsøvelser oppleves som viktig. Det er uvant for dem, men viktig. Berøring er mye brukt i samtidsdans, særlig med inspirasjon fra sjangeren kontaktimprovisasjon, også i denne gruppen. Østern (2009, s. 114) skriver at når berøring brukes i samtidsdanskontekst, er det en form for berøring som lar danserne kommunisere med hverandre gjennom å bruke ulike kroppsflater, kroppens konturer, og gjennom å ta og gi vekt. Det er en form for berøring som er kommuniserende, den åpner

opp for sanselig engasjement og er kraftfull. Gjennom berøring i ulike improvisasjonsøvelser gir og får danserne kroppslig informasjon om hverandre i et møte som stadig endrer seg. David Williams (1996, her i Cooper Albright, 2007) beskriver hvordan berøring i kontaktimprovisasjon kan forstås som "the third mind" som lar danserne komme nærmere både seg selv og andre. Ann Cooper Albright (2007, paperpresentasjon) forteller videre om hvordan bruken av berøring i kontaktimprovisasjon gir mulighet å endre den levde relasjonen mellom "jeg" og "den andre". Hun slår fast at "the experience of touching does change you" (paper presentasjon). Berøring er del av en relasjonell estetikk i dans. Gjennom å kommunisere i berøring minskes avstanden mellom "meg" og "den andre" og åpner opp for å empatisk "kjenne igjen" den andres kropp lik ens egen, det vil si å kjenne igjen den andre mer som seg selv. Dette er en form for berøring som gir betydning til dansernes danseopplevelse, og som er et tydelig kunstdidaktisk grep som benyttes i gruppen.

Den form for dans og bevegelse som deltakerne møter i gruppen, er noe de forteller at de har savnet og lengtet etter. Flere av danserne forteller at deltakelsen i gruppen gjør at de får fortsette å jobbe med bevegelse på en måte som har vært viktig for dem i deres yrkesaktive liv. En deltaker forteller:

Det var mer det at jeg kjente igjen det fra før, og så var det riktig, utfra meg som fysioterapeut da, så var det riktig liksom, det var ikke noe galt ved det som skjedde.

Til intervjuet hadde en av danserne med seg denne e-posten som hun sendte til Kulturenheten høsten 2005:

Jeg leste den meget oppbyggelige artikkelen i Adresseavisen i dag. Fenomenalt tiltak for eldre som fortsatt har lyst å leke og skape selv. Jeg melder meg straks som interessert i å bli med når dere starter på nytt etter nyttår. Jeg har arbeidet med barn hele mitt liv, pedagogisk og administrativt. Jeg har alltid interessert meg for leken og skapende aktiviteter i videste forstand.

Flere forteller at de har danset da de var barn, og at det å få danse igjen vekker minner fra barndommen:

Og jeg husker ... mitt første minne av dans er fra like før krigen brøt ut. Da var jeg fem år. Og da hadde vi nettopp kjøpt oss en radio som hette *Aga Baltic*. Og de spilte så mye den "Gi meg ditt hjerte, Maria". Og jeg husker at jeg fór og dansa etter den, for den var så fin. Og så begynte jeg vel da jeg var en sju år, å danse ballett [...] for det var jo krig, og hun som hadde (navn på dansestudio) var jo nazist. Og mamma og pappa var jo jøssinger på sin hals. Men mamma [...] så vel hvor glad jeg var i å danse. Så jeg tenker nå, at det ligger en veldig kjærlighet i det, at hun lot meg gå.

Dansen gir altså gjenkjennelse av viktige verdier i yrkeslivet, av en skapende lyst som har ligget latent hele livet eller av barndom, familie og tiden før krigen. Det er altså ikke "hvem som helst" som i utgangspunktet kommer til gruppen, men deltakere som allerede har med seg en orientering mot og en lengsel etter skapende, lekende, trenende og berørende dans. Hva de "henter ut" av dansen, varierer imidlertid en del mellom de ulike deltakerne. Når de forteller, sprer deltakernes opplevelser av bevegelsens betydning seg ut over et spekter der det de henter ut er "ren" bevegelsesglede eller minner og følelser. For noen er det selve den kinestetiske (se for eksempel Parviainen, 1998; Rouhiainen, 2008) opplevelsen av bevegelser som å strekke, rulle, hoppe og springe det man "henter ut" av bevegelsen. En deltaker forteller:

Altså, jeg tror vi er to kategorier her. Og det er sånne som kan lage en dans og så kan de utfra et eller annet som de har inne i seg så kan de beskrive noe. Så er det noen som har det sånn at det bare er bevegelsen som betyr noe. De liker å bevege seg. Og jeg hører til dem. Så jeg tror ikke jeg hører til dem som kan uttrykke en ... noe som har skjedd meg, for eksempel. Jeg må bare bevege meg. Og det er kjempeviktig for meg.

For andre blander dette kinestetiske aspektet seg med mer emosjonelle sider. Følelser oppstår og minner vekkes:

Absolutt, absolutt. Jeg vil ikke trekke fram noe, for minnene har vært liksom veldig personlige. Men vi kan ha hatt oppgaver som kan ha fått tårene til å renne, altså. Tanken på det ... minnet, ikke sant. Men det er også veldig godt. Kjempegodt.

Masse. Masse, masse følelser. Av og til føler jeg på ting jeg har gjort sammen med mannen min⁹. Gjennom dansen. Noen ganger så føler jeg at han er med meg fordi han visste jo hvor glad jeg er i å danse. Så det vekker *veldig* følelser.

Så ... kan jeg kjenne en veldig ... veldig mye fra eget liv både når det gjelder ... sorg. Og tap. Og sinne. Og behov for trøst. Og glede. I denne 10-årsperioden her har jeg ... opplevd veldig vanskelige ting. Og da har Danseteateret vært til veldig stor hjelp /.../ Altså jeg opplevde det å komme hit også som en mulighet å glemme. Og ... lukke ute alt det som egentlig var veldig vanskelig. Angst, blant annet. Fordi det vi gjør i Danseteateret krever konsentrasjon. Og den konsentrasjonen er en hjelp til å ... være i nået. Være her og nå. Altså, det ble et fristed.

Danserne poengterer altså både mer kinestetiske sider ved dansen og mer emosjonelle sider (selv om disse sidene aldri kan skilles i dans og bevegelse mer enn analytisk). For mange er det en blanding langs et spekter som kan variere fra dag til dag, fra fase til fase i livet.

Oppsummerende kan man si om betydningstemaet dans som hel kunstform at det dreier seg om dans som praktiseres i gruppen, en dans som ikke er sentret rundt "hvilken som helst" bevegelse, men en spesifikk orientering mot bevegelse som omfatter både lekende, improvisatoriske, skapende, trenende, berørende og myndiggjørende dimensjoner. Kombinasjonen av disse bevegelsesdimensjonene er noe kunstformen dans åpner opp for, og som har stor betydning i deltakernes møte med dansen de deltar i. Blant andre Sandra Horton Fraleigh (1987, s. 1) og Jaana Parviainen (1998, s. 59) peker på hvordan alle kroppsteknikker påvirker ikke bare kroppen, men hvordan de også bidrar til en erfaringsbasert transformasjon av kroppssubjektet. Kroppsteknikker som dans produserer ikke bare estetikk, men også kroppsbilde, eksistens og verdensbilde. Derfor er *hva* man gjør i dans langt ifra uvesentlig for hvilke betydninger deltakelse i dans gir.

Det relasjonelle

Det relasjonelle er et annet sentralt betydningstema for hvordan dansen i gruppen virker på deltakerne. Den relasjonelle dimensjonen knyttet til dansen er en vesentlig del av hvordan dansen i gruppen får betydning for deltakerne. Gruppen har sine timer i en dansesal på et helse- og omsorgssenter der det også er tilgang til en kafé. Etter dansen drikker hele gruppe kaffe sammen, og de tar seg god tid. Dette oppleves som en svært sentral og viktig del av danseopplevelsen. Dette er ikke hvilken som helst kaffe, men en kaffe *etter dans sammen med venner*:

Den er veldig betydningsfull den kaffen vi har etterpå og, selv om den ikke har noe dans i seg, men det sosiale.

Deltakelsen i gruppen gir en opplevelse av tilhørighet sammen med nye venner i en meningsfull kontekst, og den motvirker opplevelse av ensomhet (mange av deltakerne er enker):

Hvis du liksom bare er for deg selv og ikke har noen å snakke med, og blir sittende, det er ikke bra, og da får jeg liksom ikke gjort noe heller. Så jeg må ha noe å gå til, og også noen å prate med. Ja, jeg trenger det.

⁹Fortelleren er enke siden lenge, min kommentar.

Også den engelske rapporten *Keep dancing* (BUPA and Center for Policy on Aging, 2011, s. 3) slår fast at "the social aspects of dance help to overcome feelings of social isolation and depression". Danseteateret er et sted for å få, men like viktig, også for å gi:

At jeg føler fellesskapet, og får bruke meg, og får *gi*. Og så får jeg veldig, veldig mye. Og så får jeg *gi*.

Følelsen av å få gi er velgjørende. Deltakelsen i gruppen forplikter. Det er viktig å møte opp. Dette understrekes særlig fordi gruppen jobber med å skape forestillinger. Å skape en forestilling er et forpliktende arbeid, der det er viktig at hver og en er der for å fylle sin plass på scenen. Det er flere som reflekterer rundt at denne forpliktende følelsen er god. Den fyller også et savn fra den yrkesaktive fasen av livet da arbeidets og livets mange krav stadig ga en følelse av at man var viktig for andre:

Fordi selv om du blir pensjonist og ikke går på jobb lenger så er ikke jeg typen som bare driver rundt og bare skravler med folk. Her forplikter man seg, på en måte. Å fortsette med noe /.../ Dette er litt å gå på jobb [...] du opplever at det du gjør, det er ikke bare for deg, men for hele gruppa. Så det er litt som å være på arbeid. For vi forplikter hverandre [...] Fordi vi føler at det betyr noe for gruppen at vi stiller. Og det er en god følelse.

I dans kan man jobbe med sterke ytterpunkter forhold til hvilken type relasjonell stemning man skaper. Det finnes dans som er svært individualiserende, og det finnes dans som er fellesskapsskapende. Dette handler om hvilken type dans som praktiseres og pedagogens kunstdidaktiske grep. En dansens didaktikk som poengterer skapende, lekende, improvisatoriske, berørende og myndiggjørende dimensjoner, understreker det relasjonelle i dans (Anttila 2003, 2013; Svendler-Nielsen & Burridge, 2015; Østern, 2009, 2015). Å understreke og gi det relasjonelle verdi, er et tydelig kunstdidaktisk valg i gruppen. Dans forstås som noe man først og fremst gjør sammen. Individuelle prestasjoner faller i skyggen til fordel for en undersøkende tilnærming til dans i møtet mellom de ulike deltakerne (dansere og pedagog) i gruppen. Mange av deltakerne peker på dansepedagogens betydning for å skape de relasjonelle aspektene som de verdsetter:

Pedagogen, hun var jo en mester på å få oss til å samles og få fram det her sosiale samværet som jo er helt enestående. Vi er altså så sammensveiset.

Vi fikk jo et veldig godt sosialt nettverk [...] ja, jeg må si at det var helt enestående, altså. Men her tror jeg også at pedagogens åpenhet ... evnen til å samle oss, og at hun så alle sammen. Det var en fantastisk opplevelse.

Pedagogen blir altså forstått som en sammensveisende aktør. Den viktige relasjonelle dimensjonen oppstår ikke av seg selv, den blir til gjennom de inkluderende kunstdidaktiske grepene pedagogen tar.

Det faktum at gruppen jobber med å lage en forestilling hvert år, gjør at gruppen kommer inn i en videre setting for samtidsdans. De samarbeider ofte med andre dansegrupper, og de viser sine forestillinger på festivaler eller i andre kontekster der folk kommer sammen fordi de har interesse for dans, kunst og kultur. Dette framheves som svært sentralt for mange, både det direkte samarbeidet med andre grupper, og de videre kontekstene som de kommer inn i.

/.../ for jeg må jo si at vi har fått veldig mye gjennom å samarbeide med mange andre dansegrupper ... vi har fått være med på forestillinger og gjort ting sammen, og vi har opplevd så mye, så det er ikke bare vår lille verden, men vi har fått så mye og det sier vi jo alle at det ... for meg har det virkelig vært berikende.

For deltakerne i gruppen er altså det relasjonelle ved dansen like viktig som bevegelsesarbeidet. Det er viktig å se på disse betydningstemaene som ulike sider av det samme: det fellesskapsskapende arbeidet veves inn i måten den lekende, skapende og berørende dansen blir til og undervises gjennom en relasjonell estetikk og kunstdidaktikk.

Estetisk transformasjon, transformativ læring og dybdelæring i dans

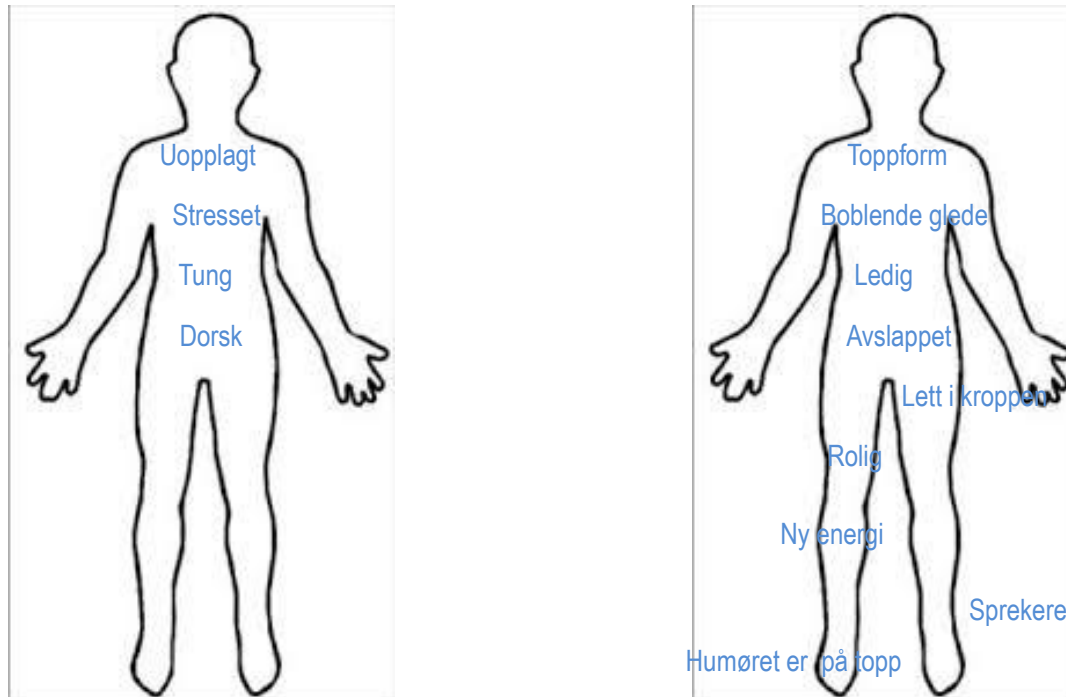
Analysen av intervjumaterialet viser at estetisk transformasjon skjer hos danserne i løpet av en dansetime, og at transformativ læring skjer over lengre perioder. Sammen bidrar de til erfaringsbasert transformasjon av kroppssubjektet (Horton Fraleigh, 1987; Parviainen, 1998) og dybdelæring i dans (Østern, 2015). Anna-Lena Østern (2008, s. 24) skriver om hvordan Deweys transformativ estetiske teori slik han presenterer den i *Art as Experience* (Dewey, 1934/19080) ligner pedagogisk samspillsteori (som videre kan settes i dialog med den relasjonelle estetikken). Østern (2008, s. 24) skriver, basert på Dewey:

Det finnes ikke noe ferdig ideal om hvordan et kunstverk eller en produksjon skal se ut; det finnes heller ikke noe indre som er ferdig å tas fram. Det som finnes, er det som blir til i dialogen mellom individet og oppgaven, mellom individet og teknikken (dvs uttrykksformen), mellom individet og andre i gruppen (dvs. læreren) og mellom jeg og meg (dvs. individets egen refleksjonsprosess). Det som blir til, skaps gjennom et antall transformasjoner.

Østern skriver videre om hvordan transformasjoner føyes inn i mellomrom, rom for læring: rommet mellom det jeg allerede vet og tror og det ukjente. Disse mellomrommene er både kroppslige og mentale; danserne endres både kroppslig og tankemessig gjennom dansen. I dette mellomrommet får eleven mulighet å ta inn det som er fremmed ved seg selv og ved andre, både når det gjelder tematikk og form. Dette "å ta inn" innebærer en transformativ prosess der man lar seg selv endres av møtet. I intervjuene fikk danserne spørsmål om det skjer noe med dem i løpet av en dansetime. Det resulterte i mange fortellinger om hvordan deltakerne påvirkes av dansen. I løpet av en dansetime endres deres kroppsopplevelse og sinnsstemning. Det er mange fortellinger om dette i intervjuene:

Mange ganger når jeg kommer, så er jeg stresset, på forhånd. Men så begynner vi å danse ... og etter hvert så er jeg så rolig og avslappet. Du går inn i en sånn herlig flyt, på en måte. Du er inne i dansen, og alle bekymringer og alt er borte. Og du blir bare glad. Så det virker jo ... fantastisk [...] Jeg er alltid veldig sånn avslappet i kroppen, etter dansen på fredag, sånn godt. Så det er en sånn flott start på helgen.

Det er en annen danser-kropp som starter timen, enn den som går ut etter endt time. Dette understrekes av så godt som alle dansere i intervjuene. Den estetiske transformasjonen i møtet med kunstformen er direkte kroppslig erfart. Når jeg bruker de ulike ordene deltakerne anvender når de beskriver hvordan de kjenner seg før og etter timen, ser det ut som i Figur 1.



Figur 1. Danser-kroppen gjennomgår transformasjon i løpet av en dansetime.

Dansen påvirker deltakerne på en velgjørende og helhetlig måte, og deres danser-kropper endres i møtet med dansen og de andre. Deltakerne forteller også om mer gjennomgripende og varig transformasjon, som jeg oppfatter som transformativ læring i dans. Læringsteoretikeren Mezirow (1991, 34) definerer *meningsperspektiv* som en persons referanseramme som all mening konstrueres gjennom. Transformativ læring i betydningen "endring av meningsperspektiver" fungerer også godt for å forklare den utvikling danserne i Danseteateret forteller om i møtet med dansen. Mezirow (2006/2008, s. 27) forklarer hvordan meningsperspektiver fungerer som tankevaner (*habits of mind*), og hvordan en person lærer gjennom de meningsperspektivene hun besitter. Ifølge Mezirow (1991, s. 93-94) skjer læring gjennom forandring og transformasjon. I sin transformativ læringsteori presenterer han fire ulike måter som voksne lærer på, i ett spekter fra forandring innenfor en persons eksisterende meningsperspektiver, til fundamental transformasjon av meningsperspektiver. Denne siste og mest omveltende formen for læring, innebærer *change of habits of mind* – for eksempel i synet på seg selv og hva man er kapabel til, eller i et radikalt nytt syn på hva dans kan være (der også eldre dansere får plass i en forståelse av hvem som kan danse).¹⁰ Å lære å se verden og andre mennesker på en ny måte, handler om å tillate seg å virkelig bli "streckt" og forandret i møtet med det ukjente. Improvisasjon som sjanger i dans har en viktig funksjon i å åpne opp for disse transformativ, meningsskapende prosessene i kunstformen dans (se Benjamin, 2002; Cooper-Albright, 1997; Østern, 2009; Østern & Øyen, 2014). Også billedkunstforskeren Sava (1993, her i Østern, 2008, s. 27) peker på at læring innebærer transformasjon. Den kunstneriske læringsprosessen er meningssøkende og meningsproduserende i forhold til økt kunnskap om og forandring av individets relasjon til seg selv, andre mennesker, naturen, samfunnet og idéer.

I intervjuene i denne studien framkommer det hvordan danserne i gruppen går gjennom slike meningsproduserende læringsprosesser, der de også endrer noe av sitt selvbylde, forholdet til andre og

¹⁰Se også Østern & Øyen, 2014, s. 101-102 for dette avsnittet om Mezirow.

til idéer, for eksempel idéer om hvem som kan danse. Mange forteller om hvordan de ikke bare opplever kortvarig glede etter dansetimen, men at deltakelsen i gruppen gir dem også mer langvarig glede. Disse mer langvarige meningsproduserende prosessene er forståelige, med tanke på at danserne har valgt å delta i og bli værende i gruppen i ti år på tidspunktet da intervjuene gjennomføres. De blir i gruppen fordi de opplever det som meningsfullt:

Humøret er i stort sett bedre. Og jeg tror jeg er mer glad!

Det gir livsglede, rett og slett.

Mange forteller også om hvordan deltakelsen i dansen har gitt dem selvtilit, mot og mer av en "gi blaffen i hva andre tenker"-holdning. Mange bruker ordet frigjøring, og noen setter dette særlig i forbindelse med sin generasjons kvinner. Det er særlig det sceniske arbeidet med forestillinger som har bidratt til denne frigjøringen og det voksende motet:

Så når jeg startet så var selvtiliten på nullpunktet omtrent. Jeg var nesten folkesky. Men etter hvert så ... jeg har trivdes så godt i Danseteateret jeg at ... Selvtiliten kom tilbake. Og sceneskrekken, den kom jo bort den.

Nå tør jeg å gjøre ting [...] Jeg kan gjerne gå alene på kino, jeg. Jeg trenger ikke ha med meg noen.

Jeg er blitt mye mer modig de seinere årene. Sier fra mer. Jeg kan ikke fordra å bli avbrutt. For jeg har vært ganske beskjeden, tror jeg. Jeg har lyttet. Og lyttet og lyttet. Og ikke hevet stemmen. Men det kan jeg gjøre nå [...] skal vi si frigjøring, at du endrer litt syn på deg selv og sånn.

Jeg blir friere, i hvert fall, jeg gir mer blaffen i hvordan ting ... tar seg ut. Jo, jeg har blitt friere.

Fra å ha vært lyttende kvinner (av sin generasjon) som ikke har sett det som akseptabelt å heve stemmen, si sin mening, følge sine ønsker (drømmer) og vise seg frem (skille seg ut fra mengden) har mange av deltakerne opplevd en frigjøring fra disse normene. Dette forstår jeg som *change of habits of mind* (Mezirow, 2006/2008, s. 27) når det gjelder selvbildet, en transformativ læring som bidrar til økt livskvalitet. Også i fortellingene om disse opplevelsene vises kunstdidaktiske grep som ikke er tilfeldige, men del av en relasjonell estetikk og didaktikk. Pedagogen forsøker å utfordre og skape oppgaver som åpner opp for å stå fram med sin dans, sin kropp, sine idéer, sine erfaringer. I Danseteateret er det for det første viktig å møte opp, å være der. Men oppmøte er ikke nok: man må også (eller får i hvert fall mulighet til å) stå fram, heve stemmen og uttrykke seg. Det å "vise seg frem" som for mange (i denne generasjonen) kan ha en negativ konnotasjon, blir av pedagogen forstått som noe positivt, verdifullt og viktig og faktisk helt nødvendig for den dansen som skapes.

Tanker om dans og dansere endrer seg også hos mange av deltakerne gjennom å erfare denne måten å danse på sammen med andre. Dette er en annen viktig *change of habits of mind* som skjer (Mezirow, 2006/2008, s. 27). Danserne strekker og tøyer idéer om hva dans kan være, og hvem som kan være en potensiell danser (Benjamin, 2002; Cooper-Albright, 1997; Østern, 2009). Oppdagelsen av at de selv kan danse, også i scenisk kontekst, er overraskende og skaper en ny og dypere forståelse av dans og dansere:

Og jeg tror at jeg var litt overrasket over at det var så mange som jeg syns var så gamle. Men ... det har vært en fin opplevelse, faktisk. Så jeg oppdaget at gammelt folk også kan bevege seg. Og gjøre ting.

Så selve ordet dans ble ganske fort fylt med noe annet enn ... enn det vanligvis er, da. For vanligvis så er det sånn "seniordans" eller det er "ballett" underforstått klassisk, ikke sant.

Det er veldig godt å få bruke kroppen og vi tøyer litt grenser, kroppslig. Men vi tøyer også litt grensen i måten vi tenker nye måter å tenke dans på. Jeg husker veldig godt da pedagogen begynte å kalle oss ... dansere. Det var jo et helt fjernt uttrykk å tenke på seg selv som "danser", man tenker jo profesjonelle dansere som dansere.

Gjennom estetisk transformasjon og transformativ læring oppstår *dybdeløring i dans* som gir livsglede, et nytt mot, en positiv grenseoverskridelse og frigjøring fra gamle normer, samt nye idéer om hva dans kan være og hvem som kan danse. Deltakelsen i dansen har en transformativ kraft som bidrar til opplevelse av økt livskvalitet (jfr. BUPA and Center for Policy on Aging, 2011; Cruz-Ferreira et.al., 2015). Tochon (2010, s. 7) beskriver hvordan dybdeløring gir en opplevelse av mening, dybde og transformasjon der den egne identiteten og egne erfaringer aktiveres og berøres. Dette er gjenkjennelig fra intervjuene med deltakerne i denne undersøkelsen. Dybdeundervisning fokuserer på å engasjere elever intellektuelt, sosialt (relasjonelt), emosjonelt – og kroppslig, vil jeg legge til. Selve undervisningen struktureres som en meningsfull og halvstrukturert dialog (i dans i dette tilfellet), moderert av en lærer med faglig og didaktisk kunnskap, inkludert kunnskap om konteksten eleven er i. Den halvstrukturerte dialogen kan i dette tilfellet forstås som improvisasjon i dans (Anttila, 2013; Benjamin, 2002; Østern, 2009, 2015).

Det sceniske – ambivalens med markerte ytterpunkter

Det å skape forestillinger er uten tvil et sentralt betydningstema for deltakerne i dansen i Danseteateret. Det brukes mye tid på vegen mot en forestilling, og det formgir dermed mye av hele aktiviteten. Også BUPA and Center for Policy on Aging (2011, s. 7) nevner forestillingsarbeid som et viktig aspekt ved dans med erfaringsrike dansere:

Older people taking part in dance groups that have a performance outcome find additional satisfaction in a successful performance and the sense of purpose that the end performance provides to the dance experience.

Dette er likevel det betydningstema der det i denne gruppen fremkommer mest ambivalens i gruppen som sådan, og i en og samme individ. Ambivalensen handler om at forestillingsarbeidet i for stor grad oppleves som å ta tid fra den delen av dansen som oppfattes som trenende. I intense forestillingsperioder faller det trenende aspektet i for stor grad bort:

For det blir mye om att og om att og om att, og det blir mye spørsmål om hvordan man skal gjøre det og sånn vil det jo bli når folk begynner å komme opp i 80-årne. Så enkelte ganger syns jeg det blir litt mye stillesitting.

Nå har vi brukt veldig mye tid på øving. Og så har vi brukt veldig mye mindre tid på fysisk øving. Og det savner jeg. Det kjenner jeg på kroppen min, at det savner jeg.

Enkelte perioder har vi hatt skikkelig oppvarming. Ja, og dansa en liten dans, og hatt litt yogaøvelser og sånn. Men nå når vi har forestilling, så har det blitt litt lite av det. Og egentlig er det det vi vil. Vi vil ha litt trim (ler). Vi vil ikke bare stå og vente på at nå er du ferdig med din seanse, så nå er det min tur. Ja, så jeg syns det er viktig at vi har en liten oppvarming.

På den andre siden er det mange positive opplevelser av arbeidet med forestillingene:

Jeg liker jo det. For jeg er jo ... et sånt menneske jeg, vil gjerne ... ja, få uttrykke meg for andre personer. Og få litt tilbakemeldinger. Så for meg betyr det mye. Det gjør det. Å møte publikum gir nå meg veldig mye.

Det [å jobbe med forestillinger] liker jeg veldig godt. For ofte så har vi hatt høstsemesteret til vedlikehold, trening og utprøving. Og så har forestillingen fått fokus i vårhalvåret. Og jeg vil gjerne ha begge deler, hele tiden.

Jeg synes det er veldig fint. For da har vi et mål å se fram til [...] Og at det er viktig ... fordi vi går jo ikke her bare for å trene og danse, jeg synes at det der å skape gir veldig mye. Og det tror jeg det gjør for oss alle. For meg er det i hvert fall stort, veldig stort."

Ja, det gjør jeg. Og jeg synes faktisk det er viktig samfunnsmessig og, jeg. Fordi det å vise frem at ... nå snakker jeg om våres gruppe da ... å vise frem at vi i den alderen vi er, er i stand å gjøre ting, så det å skape noe for andre, glede andre.

Deltakerne trenger alle dimensjonene ved dansen, også de trenende dimensjonene, også i travle forestillingsperioder. Samtidig er det slik at arbeidet med forestillinger står helt sentralt i det gruppen er, og at det er nettopp dette som plasserer gruppen i en dansekunstnerisk kontekst. I gruppen er det dans som kunst som er omdreiningspunktet, og det gir tilgang til dans som hel kunstform med både lekende, skapende, improvisatoriske, trenende, relasjonelle, berørende og myndiggjørende dimensjoner. Det er også det som plasserer gruppen innenfor en større dansekunstnerisk kontekst, der danserne kan få mulighet å bli synlige med sine erfaringsrike kropper og uttrykke seg i det offentlige rom som scenekunsten tilbyr. Dette er viktige inkluderende grep på dansekunstheltet som sådan.

De kunstdidaktiske og kunstneriske grepene

Det er en lekende, skapende, improvisatorisk, trenende, relasjonell, berørende og myndiggjørende form for dans innenfor det brede feltet samtidsdans som undervises og utvikles i gruppen. Dette trenger kunstdidaktiske grep som prøver å åpne opp for dansernes lek, skapende sider, deres kroppslig-trenende arbeid, som gjør at de får berøre og komme fram med sine egne idéer, at de myndiggjøres i dansen og at de hele tiden er i relasjon til og berøring med andre i gruppen og andre på dansefeltet.

Deltakerne i Danseteateret setter stor pris på sine dansepedagoger. Det er også godt dokumentert i både nasjonal og internasjonal forskning at læreren er den enkeltfaktor som har størst betydning for elevenes læring (jfr. Barber & Mourshed, 2007; Biesta, Priestly & Robinson (2015); OECD, 2005). Dansernes opplevelse i denne undersøkelsen er intet unntak fra dette. Pedagogene har særdeles stor betydning for at deltakerne har lyst å delta i gruppen:

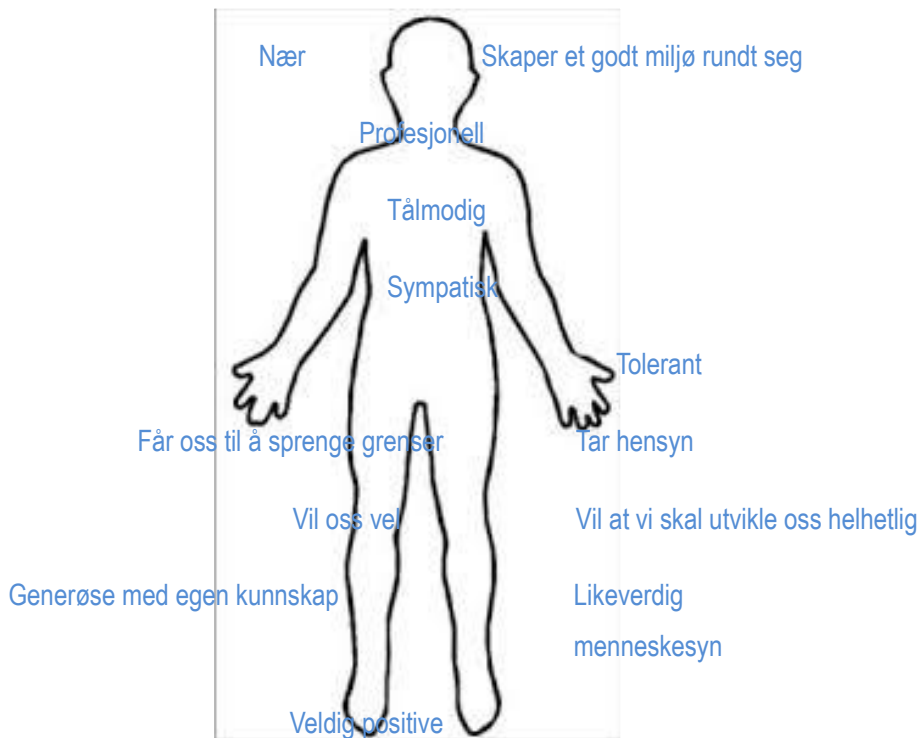
Undervisningen er riktig. Og det her at det er profesjonelle dansere, det setter jeg veldig pris på.

De er veldig glad i mennesker, tror jeg [...] Og selv om dem er unge og vi er gamle, så føler jeg at vi har et veldig nært forhold. Og dem er veldig sympatisk /.../ Jeg tror ikke akkurat de tenker at vi er gammel og ikke klarer det her, heller motsatt. Det her klarer vi! [...] Og ja, jeg vet ikke hvordan de får det til, men de får oss til å gjøre utrolige ting som vi kanskje tenker at vi ikke skulle klare. Så ... de er jo fantastiske som instruktører, alle sammen.

De er ... glade i å jobbe med eldre mennesker. Og de gir masse, masse kjærlighet. Ja, det er helt ubeskrivelig! [...] Og de gir så mye, gir så mye av seg selv, og får oss til å slappe av, og nyte, nyte dansen. Og veldig flinke! Veldig flinke! Jeg sier det gang på gang. Vi er så privilegert. Veldig privilegerte! Ja, de får oss til å kjenne oss gode!

Jeg har et inntrykk av at de vil vise at ... verden, livet er ikke over når du går av med pensjon [...] Så det har noe med menneskesyn å gjøre, som jeg synes er veldig viktig, at alle ... alle aldersgrupper har sin verdi. Og er likeverdige.

Deltakerne nevner både pedagogenes holdninger, kunnskaper, egenskaper og mål med undervisningen når de beskriver hvordan de jobber. Ved hjelp av deltakernes pedagogfortellinger og –beskrivelser kan jeg framstille dansepedagog-kroppen i Danseteateret som i Figur 2.



Figur 2. Dansepedagogen i gruppen fra deltakerperspektiv.

Dansepedagogen har en sentral inkluderende oppgave i å gi varme og se muligheter for dans i alle danser-kropper, uansett hvem man er og hva man bringer med seg inn i dansen. Et sentral kunstdidaktisk grep for å inkludere de erfaringsrike deltakerne i dansen er å jobbe relasjonelt og dialogisk med å sammensveise dansere, på tvers av ulikheter. Helt sentrale kunstdidaktiske grep er videre å bidra med igangsettende energi og inspirasjon, noe som først og fremst gjøres gjennom intens kroppslig tilstedeværelse og faglig kunnskap. Gjennom høy kroppslig tilstedeværelse skapes konsentrasjon og eierskap til dansen hos deltakerne. En viktig del av den relasjonelle og dialogiske estetikken og kunstdidaktikken med erfaringsrike dansere er å gi dem oppgaver som åpner for undersøkning, kreativitet, individualitet og samarbeid. I det kunstneriske arbeidet med å skape forestillinger er de relasjonelle kunstdidaktiske grepene viktige. Dansepedagogens oppgave er å lytte inn i gruppen, innrette seg og hente inspirasjon og idéer fra de ulike deltakerne, samt å bidra til å ta valg og forme koreografiske helheter. Sentralt for å åpne for myndiggjørende prosesser i dans er at dansepedagogen utfordrer og flytter grenser, samt at hun åpner for berøring, både konkret og metaforisk. Berøring i dans har potensial til å bidra til endring og utvikling, i det at dansere strekker seg ut og kommuniserer med andre kropp-til-kropp (jfr. Cooper-Albright, 2007). Dansepedagogens viktige didaktiske oppgaver er å lede de erfaringsrike danserne slik at de møter flere dimensjoner i dansen; både trenende, lekende, skapende, improvisatoriske, berørende, myndiggjørende og utøvende dimensjoner. De relasjonelle og dialogiske kunstdidaktiske grepene kan bidra til en dansedidaktikk som åpner opp for både kinestetiske og emosjonelle sider av bevegelsesarbeid. Det er viktig å vektlegge både kroppslige og verbalt refleksive tilnærminger til dans: dansepedagog og dansere både danser sammen og reflekterer rundt opplevelser i dans.

Strukturen i en time i Danseteateret styres av at dansen som danses i gruppen både har lekende, skapende, improvisatoriske, trenende, relasjonelle, berørende og myndiggjørende dimensjoner. At det er en kunstnerisk gruppe der et langsiktig arbeid på veg mot en forestilling hele tiden står sentralt, setter

sitt klare preg på strukturen i en time. Timen er firedeelt. I løpet av en time jobber gruppen med oppvarming og fokusering, improvisasjoner, koreografiske prosesser (i forestillingsperioder) og avsluttende aktiviteter som inkluderer refleksjon.

Danserne legger merke til at pedagogens skapende prosesser foregår, og at hun i disse periodene viser seg mer og mer som koreograf. De oppfatter også sin egen delaktighet i prosessen. Danserne forteller i intervjuene om hvordan dansepedagogen innretter seg etter dem og bruker det de kommer med i form av idéer og forslag, samtidig som hun utfordrer og flytter grenser for å skape sceniske helheter. Danserne oppfatter altså og verdsetter den relasjonelle estetikken og didaktikken (jfr. Christensen-Scheel, 2012; Channells, 2015; Sava, 1993; Svendler-Nielsen & Burrige, 2015; Tochon, 2010; Østern, A-L, 2008; Østern, T.P. 2009, 2015; Østern & Øyen, 2014).

Dans som fullverdig kunstopplevelse – drøfting og oppsummering

Innledningsvis i denne artikkelen utformet jeg forskningsspørsmål 1 som : *Hvilke ulike betydninger har dansen for deltakerne i Danseteateret?* Analysen av intervjuene med danserne som jeg har foretatt i denne artikkelen, viser at det ikke er noe marginaliserende ved deltakernes kunstopplevelse av dansen de deltar i. Den aldrende kroppen marginaliseres i dominerende kroppsdiskurser (om den unge, slanke, perfekte kroppen) ofte fra dans som kunst- og uttrykksform. Svaret på forskningsspørsmål 1 er at det nettopp er møtet med dans som *hel* kunstform – definert som dimensjoner av trening, lek, relasjoner, skapende virksomhet, myndiggjøring, uttrykk og berøring som gir betydning til deltakerne og som lar dem gjennomgå estetisk transformasjon, transformativ læring og dybdelæring gjennom dans. Dette leder til økt livsglede, opplevelse av økt livskvalitet og en sterk identitet *som dansende*. Det er disse opplevelsene som gjør at danserne i alderen 70-83 år har valgt å fortsette i gruppen i ti år når denne artikkelen skrives. I møtet med dansen i gruppen tar deltakerne inn alle dimensjonene ved dansen, og de lar seg selv endres av møtet (jfr. Dewey, 1934/1980; Østern, 2008). Den kunstneriske opplevelsen og læringsprosessen er meningssøkende og meningsproduserende og forandrer deltakerens relasjon til seg selv, til andre og til idéer om dans og dansere (jfr. Sava, 1993; Østern, A-L, 2008; Østern, 2009; Østern & Øyen, 2014). Deltakerne gjennomgår transformativ læring i form av *change of habits of mind*, særlig når det gjelder å få nytt mot, oppleve en positiv personlig grenseoverskridelse, frigjøring fra tidligere normer og erobre et nytt syn på dans og hvem som kan være potensielle dansere (jfr. Mezirow, 2006/2008). Sammenlagt gir dette en opplevelse av dybdelæring i dans (jfr. Tochon, 2010), noe som innebærer læring med en opplevelse av mening, dybde og transformasjon der den egne identiteten og egne erfaringer aktiveres og berøres.

Den viktigste konklusjonen jeg kan trekke etter å ha analysert dansernes intervjuer med bakgrunn i min egen erfaring og forforståelse, er at dansen ikke har en forenklet helsemessig betydning for de erfaringsrike danserne. Dansen har derimot mange og rike betydningslag for dem, *fordi* det de møter, er dans som ikke (bare) er en treningsform men en hel kunstform. De inkluderende kunstdidaktiske grepene som utøves åpner opp for helhetlig estetisk opplevelse og transformasjon som både er kroppslig, emosjonell, sosial og kognitiv. At dansere med lange, rike, levde liv bak seg kan ha fullverdige kunstopplevelser i møtet med dans, er innlysende med bakgrunn i den analyse og fortolkning som er foretatt i dialog med teori i denne artikkelen. Gjennom å høre de erfaringsrike deltakerne fortelle om sine opplevelser av dansen er det mulig å *se forbi* ufullstendige idéer om at eldre menneskers deltakelse i og bidrag til dans på noen som helst måte skulle være marginal. Deres møter med kunstformen dans er rike og fullverdige. For at disse møtene skal skje, må de kunstdidaktiske og kunstneriske grepene tas på en slik måte at dansen framheves som hel kunstform og ikke bare som treningsform. Et omriss av kunstfagdidaktisk tenkning i Danseteateret (forskningsspørsmål 2) kan tegnes ved hjelp av dialog med

en relasjonell estetikk, samt kunstnerisk og transformativ didaktikk. Det som fokuseres i den relasjonelle estetikken og den transformativ didaktikken, er det som blir til i dialoger mellom individer, grupper, oppgaver, teknikker, uttrykksformer og samfunn. Dimensjoner ved kunstdidaktikken som gjør at deltakelse i dansen får betydning for de erfaringsrike deltakerne i denne undersøkelsen, er forsøkt belyst i denne artikkelen. Jeg har samlet disse dimensjonene under sentrale betydningstemaer som jeg i dialog med de 11 intervjudeltakerne har definert som *Dans som hel kunstform*, *Det relasjonelle*, *Estetisk transformasjon*, *transformativ læring og dybdelæring*, *Det sceniske – ambivalens med markerte ytterpunkter*, samt *De kunstdidaktiske og kunstneriske grepene*. Det er viktig å påpeke at de kunstdidaktiske grepene som skrives fram, er sett fra deltakerperspektiv. Pedagogene selv er ikke intervjuet eller fokusert på i denne undersøkelsen.

Gjennom disse kunstdidaktiske og dansedidaktiske grepene, som jeg vil framheve som inkluderende, kan dansere med lange livserfaringer gå i møte med dans som hel kunstform. Dette kan på sitt beste lede til estetisk transformasjon, kunstnerisk transformativ læring og dybdelæring i dans. Disse kunstopplevelsene har fra et innsideperspektiv ikke noe som helst marginaliserende ved seg. Kunstopplevelsen av deltakelsen i dans er rik og fullverdig, og de rike livserfaringene i danser-kropper der livet har avleiret seg, er å forstå som en stor en berikelse for dansekunstheltet. Å jobbe mot en sceneforestilling hvert år er fra mer samfunnsmessig perspektiv et sentralt og anti-marginaliserende kunstdidaktisk grep. Dette plasserer gruppen i en større samtidsdansk kontekst, der de erfaringsrike danserne blir synlige og deres stemmer (kropper) blir hørt i et offentlig rom der de kan utfordre og utvide begrensede og marginaliserende dominerende diskurser om kropp, dans og kunst.

English abstract

In this article the author focuses on senior dancers' experiences of their participation in a contemporary dance group oriented towards improvisation, creative dance and performance. Further, the author is focused on articulating the art educational practice that characterises the group – the ways of teaching that frame the meaning-making and aesthetically transformative experiences that the senior dancers describe. In the article semi-structured interviews with eleven dancers aged 70 to 83 years are analysed. All dancers had taken part in the dance group *The Dance Theatre* in Trondheim, Norway, for 10 years when the interviews were conducted in 2015. The analysis and interpretation of the interviews take place in dialogue with theory from the field of relational, dialogical and transformative arts education. As a result the author argues that it is the meeting with dance as an art form - including playful, creative, improvisational, physically exercising, relational, touching, empowering and performative dimensions – that is meaningful for the senior dancers. The author further suggests that the art educational ways of teaching that are identified in the group open up for aesthetic transformation, transformative learning and experiences of deep learning in dance among the participants. As a result the participants experience increased quality of life and compassion towards dance as an important part of their lives.

Forfatterpresentasjon

Tone Pernille Østern, PhD (Dr. of Arts in dance), er dansekunstner/koreograf på det frie scenekunstheltet og førsteamanuensis i kunstfagdidaktikk ved Program for lærerutdanning, NTNU. Fra 2010 er hun faggruppeleder for kunstfag, mediefag og idrett ved instituttet, der hun også er fagansvarlig for mastergraden i kunstfagdidaktikk. Hennes doktorgrad i dansekunst er fra Teaterhögskolan i Helsingfors (University of the Arts Helsinki). I 2011 var hun skapende fylkeskunstner i Sør-Trøndelag fylkeskommune. Hennes utviklings- og forskningsarbeid er orientert mot dans i samtiden,

kunstfagdidaktikk, dansepedagogikk, improvisasjon, koreografi, *embodied pedagogy* og forskning med kunsten og estetiske læreprosesser. For Østerns kunstneriske virke se www.dance-company.no og www.danselaboratoriet.no.

Litteraturliste

- Anttila, E. (2003). *A Dream Journey to the Unknown. Searching for Dialogue in Dance Education*. Acta Scenica 14. Helsinki: Theatre Academy.
- Anttila, E. (2013). *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä* [Hele skolen danser! Mulighetene med kroppslig læring i skolesammenheng]. Acta Scenica 37. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on the top*. London: McKinsey & Company.
- Benjamin, A. (2002). *Making an entrance. Theory and Practice for Disabled and Non- Disabled Dancers*. London: Routledge.
- Biesta, G. Priestly, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624-640.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics*. Dijon: Les presses du réel.
- BUPA and Center for Policy on Aging. (2011). *Keep dancing. The health and well-being benefits of dance for older people*. Nedlastet 30.10.2015 fra <http://www.cpa.org.uk/information/reviews/shall-we-dance-report.pdf>
- Channells, P. (2015). Perfect (im)Perfections – the Choreographer's Reflections on the Creative Process. *Nordic Journal of Dance*, vol. 6 (1) 2015, 48-53.
- Christensen-Scheel, B. (2012). The ethic-aesthetic way of wonders. *InFormation*, vol.1, no.1, s. 19–38. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Onlinepublikasjon, nedlastet 15.01.2013 fra www.artandresearch.info
- Cooper Albright, A. (2007). Upublisert paperpresentasjon på konferansen *Re-thinking Practice and Theory. International Symposium on Dance Research*. Centre National de la Danse, Paris.
- Cooper Albright, A. (1997). *Choreographing Difference. The Body and Identity in Contemporary Dance*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Cruz-Ferreira, A., Marmeleira, J., Formigo, A., Gomes, D. & Fernandes, J. (2015). Creative Dance Improves Physical Fitness and Life Satisfaction in Older Women. *Research on Aging November 2015 37: 837-855*. Nedlastet 30.10.2015 fra <http://roa.sagepub.com/content/37/8/837.full.pdf+html>
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. New York: Perigee Books. Berkley Publishing.
- Horton-Fraleigh, S. (1987). *Dance and the Lived Body. A Descriptive Aesthetics*. Pennsylvania: University of Pittsburgh Press.
- Joy, J. (2014). *The Choreographic*. Cambridge, MA og London: The MIT Press.
- Jyrkkä, H. (2011). *Nykykoreografian jalanjäljissä – 37 tapaa tehdä tanssia*. Helsinki: LIKE.
- Kuppers, P. (2001). Deconstructing images: Performing Disability. *Contemporary Theatre Review* 11, 3-4.
- Kuppers, P. (2006). Vibrant Agencies: Dance, Disability Embodiment and Phenomenology. In Ramsay Burt and Susan Leigh Foster (Eds.) *Discourses in Dance*, Volume 3, Issue 2, 21-31.
- Matarosso, F. (1994): *Regular Marvels. A handbook for animateurs, practioners and development workers in dance, mime, music and literature*. Leicester: The Community Mime & dance Foundation.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2006/2008). An overview on transformative learning. I P. Sutherland & J. Crowther (red.), *Lifelong learning. Concepts and contexts*. Oxon and New York: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1962/2002). *The Phenomenology of Perception*. Translated by Colin Smith. London and New York: Routledge.
- Novack, C. J. (1990). *Sharing the Dance. Contact Improvisation and American Culture*.

- Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Parviainen, J. (1998). *Bodies moving and moved. A Phenomenological Analysis of the Dance Subject and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art*. (Diss.) Tampere: Tampere University Press.
- Sandahl, C. & Auslander, P. (2005). Introduction. Disability Studies in Commotion with Performance Studies. In Sandahl, Carrie & Auslander, Philip (Eds.) *Bodies in Commotion. Disability & Performance*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Sava, I. (1993). Taiteellinen oppimisprosessi [En kunstnerisk læringsprosess]. I I. Porna og P. Väyrynen (red.), *Taiteen perusopetuksen kärikirja* [Håndbok for grunnleggende kunstundervisning] (17-35). Helsinki: Kunnallisliitto.
- Shapiro, S. B. (1998). Toward transformative teachers. In S. Shapiro (Ed.) *Dance, power and difference: Critical and feminist perspectives on dance education*. Champaign: Human Kinetics.
- Shapiro, S. og Shapiro, S. (2002). Silent voices, Bodies of Knowledge: Towards a Critical Pedagogy of the Body. In S. Shapiro og S. Shapiro (Eds.): *Body Movements. Pedagogy, Politics and Social Change*. New Jersey: Hampton Press.
- Svendler Nielsen, C. & Burridge, S. (2015). *Dance Education around the World. Perspectives on Dance, Young People and Change*. Oxon and New York: Routledge.
- Rancière, J. (2000/2004). *The Politics of Aesthetics*. London: Continuum.
- Rouhiainen, L. (2008). Somatic dance as a means of cultivating ethically embodied subjects. *Research in Dance Education*. Vol. 9, No. 3, November 2008, 241-256.
- Rustad, H. (2013). *Dans etter egen pipe; en analyse av danseimprovisasjon og kontaktimprovisasjon – som tradisjon, fortolkning og levd erfaring* (PhD-avhandling). Oslo: Norges Idrettshøyskole.
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Tochon, F. V. (2010). Deep Education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 1, 1-12.
- Zahavi, D. (2007). Self and other: The limits of narrative understanding. I D. D.Hutto (red.) *Narrative and Understanding Persons*. Royal Institute of Philosophy Supplement 60. Cambridge: Cambridge University Press.
- Østern, A-L. (2008). Pedagogisk teori for estetiske fag – om kunstneriske læringsprosesser og om å undervise på estetisk nivå. I T. Ørbæk Svee (red.), *Dans og didaktikk* (s. 19-37). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Østern, T.P. & Øyen, E. (2014). Ulikhet som impuls for nye oppdagelser i dans. Å tøye bade muskler og meninger gjennom mangfold i Danselaboratoriet. *InFormation* 2014 vol. 3 (2), 94.104. <http://dx.doi.org/10.7577/information.v3i2.1209>
- Østern, T.P. (2008). Kroppen som agenda for identitet, kultur, politikk og mangfold. *På Spissen*, 2008 (1), 22-23.
- Østern, T.P. (2009). *Meaning-making in the Dance Laboratory. Exploring dance improvisation with differently bodied dancers*. (Diss.) Helsinki: Theatre Academy.
- Østern, T.P. (2014). Den skapende og undervisende dansekunstneren. I E. Angelo & S. Karlsnes (Eds.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogiske utdanning* (s. 206-217). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Østern, T.P. (2015). The Dance Project Perfect (im)Perfections as a Deep Educational Experience of Plurality. *Nordic Journal of Dance*, vol. 6 (1) 2015, 36-47.