

Dansedidaktikk – klaustrofobi: En performativ dialog mellom autoetnografiske stoppøyeblikk fra egen danseutdanning og kritisk dansepedagogikkforskning

Victoria Husby

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge

Sammendrag

I denne artikkelen undersøker jeg hvordan egne autoetnografiske stoppøyeblikk fra høyere danseutdanning kan forstås i lys av eksisterende kritisk forskning på dans i høyere utdanning (Anttila, 2013; Green, 2002–2003; Lakes, 2005; Mabingo & Koff, 2018; Østern, 2016, 2017b).

Med en performativ tilnærming tegnes og skrives øyeblikk frem fra min egen utdanning, med fokus på de erfaringer som har bidratt til negativ transformasjon av meg som individ og dansekunstner, samt hva jeg har opplevd som fraværende i de danseutdanningene jeg har vært en del av. Disse stoppunkt analyseres gjennom å sam-lese de med et utvalg teori og med dette ønsker jeg å bidra med nye innsikter til feltet. De analytiske perspektivene er i særlig grad knyttet til forskning som påpeker de vestlige danseutdanningenes draging mellom modernisme versus postmodernisme og eurosentrisme versus eurorelativisme.

I teksten argumenterer jeg for at jeg som dansestudent ble sosialisert inn i en arv som har tatt form innenfor et større vestlig paradigme preget av kapitalisme og individualisme, hvor det er særlig fokus på ideen om en ideell dansekropp, samt et negativt hierarki mellom dansepedagog og student, som står i veien for kritikk mot å bli redusert inn i en ferdigstøpt form.

Nøkkelord: høyere danseutdanning; stoppøyeblikk; performativ forskning; performativ skriving; kritisk dansepedagogikk; autoetnografi

Abstract

Dance pedagogy claustrophobia: A performative dialogue between auto-ethnographical stop moments from higher education in dance and critical research on dance pedagogy

In this article, I am investigating my own auto-ethnographical stop moments in relation to existing critical research on dance in higher education. With a performative approach, I share stop moments from my own dance education, focusing on the experiences that have transformed me in negative

*Korrespondanse: Victoria Husby, e-mail: victoria.husby@ntnu.no

© 2021 V. Husby. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: V. Husby. «Dansedidaktikk – klaustrofobi: En performativ dialog mellom autoetnografiske stoppøyeblikk fra egen danseutdanning og kritisk dansepedagogikkforskning» *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special issue: Decolonizing perspectives of arts education*, Vol. 5(4), 2021, pp. 39–61. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v5.2981>

ways and what I have observed as absent in the dance educations I have been a part of. These stop moments are analyzed by co-reading them with a selection of theory (Anttila, 2013; Green, 2002–2003; Lakes, 2005; Mabingo & Koff, 2018; Østern, 2016, 2017b). With this reading-with-theory I want to contribute new insights to the field. The analytical perspectives are particularly related to research that points to tensions in western dance education between modernism and postmodernism, and Eurocentrism Euro relativism. I argue that as a dance student I was socialized within a heritage that has been shaped within a larger western paradigm characterized by capitalism and individualism, with a special focus on the ideal dance body, as well as a negative hierarchy between dance teacher and student. This situation blocks criticism towards existing tertiary dance education, requesting students to fit into a predefined pedagogical and aesthetic format.

Keywords: *dance education; stop moments; performative inquiry; performance-writing; critical dance pedagogy; auto-ethnography; reading-with-theory*

Mottatt: Februar, 2021; Akseptert: Oktober, 2021; Publisert: November, 2021

Innledning

Stop.

Musikken stoppet. Læreren stoppet.

Dansen stoppet i en sving på FIVE!

Kropper bremsset i barren og snudde seg forvirret omkring.

– Stop! Come here

Jeg gikk alene ut til midten av dansesalen.

Center of attention, helt ufrivillig.

– what are you doing?

– ... dancing? svarte jeg nølende. Skjønte at dette muligens ikke var rett svar, selv om jeg syntes spørsmålet var banalt og svaret åpenbart.

– You are NOT.

Jeg har som danseelev og dansestudent fra en alder av seks år til langt oppi tyveårene presset meg gjennom ganske mye. Når jeg nå ser tilbake, oppdager jeg ganske mange ubehagelige rom. Bittesmå rom med bare plass til noen få. Trange passasjer hvor kun de smaleste kom gjennom. Ferdig uthuggete og urokkelige rom hvor man måtte holde én form for å passe inn.

Jeg tror jeg har utviklet en form for klaustrofobi: *Dansedidaktikk-klaustrofobi*. En fobi mot dansedidaktikk som deler en person inn i så mange deler at en går i oppløsning. I denne artikkelen stopper jeg opp ved opplevelser jeg har hatt i høyere danseutdanning og prøver å forstå disse øyeblikkene med eksisterende kritisk forskning. Med dette utgangspunktet ønsker jeg å undersøke følgende spørsmål.

Hvordan kan autoetnografiske stoppøyeblikk fra klaustrofobiske dansedidaktiske opplevelser i høyere utdanning forstås i lys av eksisterende kritisk forskning på dans i høyere utdanning?

Performativ forskning som teori og metode

Studien beveger seg i landskapet til et performativt forskningsparadigme (Arlander, 2018; Bolt 2008, 2016; Haseman, 2006), innenfor en performativ metodologi (se f.eks. Fels, 1998, 2012, 2015; Heggstad, 2018; Nødtvedt-Knudsen & Nødtvedt-Knudsen, 2020; Orning, 2017; Sandström, 2019; Ölme, 2017) hvor jeg benytter en metodologisk og analytisk fremgangsmåte i møtepunktet mellom *thinking-with-theory* (Jackson & Mazzei, 2012), *stoppøyeblikk* (Fels, 2010, 2012, 2015) og *performance – writing* (Sandström, 2019) med *autoetnografisk tilsnitt* (Dyson, 2007; Ellis & Brochner, 2000; Spry, 2001). I studien tar jeg utgangspunkt i personlige opplevelser uttrykt gjennom egne tegnede illustrasjoner og små poetiske tekster. Disse vever jeg sammen med valgt teori, både for å skape mening av mine erfaringer for meg selv og for å skape nye innsikter og kunnskaper til feltet. Jeg bruker teorien til å tenke med og åpne opp de autoetnografiske stoppøyeblikkene og derfor presenterer jeg ikke teorien før jeg samtidig tenker med den og setter den i sving sammen med mine opplevelser. I de neste underavsnittene presenterer jeg *thinking-with-theory*, *performance-writing* og *autoetnografi* som metodologi og analytisk tilnærming, før jeg kort nevner de teoretiske dialogpartnere som jeg særlig benytter meg av.

Å tenke-med-teori

Gjennom å koble ulike teoretiske perspektiver på et empirisk forskningsmateriale viser Alecia Jackson og Lisa Mazzei (2012) hvordan ulike koblinger mellom tekst og teori skaper nye kunnskaper. De argumenterer for at forskning alltid er en skapende prosess i stadig tilblivelse og ikke en tolkingsmetode hvor man prøver å representere virkeligheten som noe som eksisterer statisk der ute, uavhengig av forskeren og forskerens valg.

I et slikt perspektiv er jeg som forskersubjektet desentert, altså ikke et stabilt og upåvirkelig nullpunkt for forskningen, men i stadig tilblivelse på samme måte som forskningsdataen i møte med teorien (Jackson & Mazzei, 2012). Forskningsmaterialet, teori, forsker og forskningsdeltagere forstås som «[...] partial, incomplete and always in a process of a re-telling and re-membering.» (Jackson & Mazzei, 2012, s. ix). En slik tenke-med-teori åpner opp for produksjon av ny, perspektivert og mindre ordnet kunnskap (Jackson & Mazzei, 2012, s. viii).

Den skapende prosessen, altså det performative, i denne studien er synlig i hvordan teori kobles sammen med min performative kunstneriske praksis for å skape nye innsikter og kunnskaper. Dette underbygger valget mitt av å plassere en utviklet diskusjon av teorien i analysedelen og ikke som egen del i forkant, da innsiktene skapes i møtet mellom stoppøyeblikk og teoretiske perspektiver. Jeg forsøker ikke tolke en virkelighet eller sannhet om dansepedagogikkutdanninger som finnes «der ute». Hva jeg får ut av forskningsmaterialet avhenger av hvilke forbindelser jeg som forsker til enhver tid skaper og hvilke teorier som kobles på (jf. «plugging-in», Jackson & Mazzei, 2012, s. 1). Det er denne prosessen jeg forsøker å gjøre synlig ved å tenke sammen med teorien i analysen.

Å skape mening av komplekse opplevelser gjennom performance-writing: en performativ kunstnerisk praksis

«Å forske med kunsten innebærer å forske i, gjennom, og tilknyttet kunstneriske prosesser, kunstprodukter og kunstpedagogiske praksiser», skriver Tone Pernille Østern og Mari Ann Letnes (2018, s. 16). Østern (2017a) beskriver en «nærhet og et innenfrablakk til det som skal undersøkes» (Østern, 2017a, s. 8) når en forsker med kunsten. Hun fortsetter:

Å forske med kunsten er et felt som utfordrer forskningens verbalspråklige dominans, og som peker på andre alternativer for erkjennelse, opplevelse, transformasjon, læring, kunnskapsproduksjon, forståelse og forskningsformidling. I forskning som ofte designes som flersanselige og interdisiplinære flettverk, skal metodologier skapes av kunstnere, kunstpedagoger og andre som forsker med kunsten. (Østern, 2017a, s. 8)

Med dette rammer jeg inn min egen forståelse av en performativ kunstnerisk praksis. Jeg forsker med kunsten gjennom kunstneriske prosesser med tegnede illustrasjoner og autoetnografisk, poetisk skriving eller performance-writing (Sandström, 2019). Disse kunstneriske praksiser og prosesser har hjulpet meg å skape stoppøyeblikk, hvor både tekst og bilde er likestilt i min formidling av egne erfaringer. Dette er tekster i bevegelse. Mitt ønske er at disse kan oppleves med hele kroppen, at mine stoppøyeblikk oppleves, smakes, spyttes ut eller fordøyes og at de kan sette noe i bevegelse hos den som leser.

Stoppøyeblikk

Lynn Fels (2015) beskriver stoppøyeblikk som «[...] moment of interruption, a pause, a listening to the as-yet unnamed» (Fels, 2015, s. 112). Dette kan forstås som en kroppslig erkjennelse, et indre glimt som gjør det hittil ukjente og usynlige levende. «A stop, ephemeral, temporal, elusive, calls out to us, *listen, this moment matters*» (Fels, 2015, s. 112, original kursiv).

Jeg har forsøkt å lytte til disse kroppslige erkjennelsene, både metaforiske og faktiske stopp, slik som jeg har opplevd dem. De stoppøyeblikk med størst påvirkningskraft på meg og som har satt størst spor er de av begrensende, forminskende og umyndiggjørende karakter. De har påvirket hvordan jeg beveger meg, ser på meg selv og andre og hvordan jeg forholder meg til verden. Det betyr ikke at jeg ikke har hatt positive opplevelser av min danseutdanning. Det har jeg også, men de står ikke i fokus her.

Autoetnografi

Carolyn Ellis og Arthur Bochner (2000) definerer autoetnografi som en selvbiografisk sjanger som setter søkelys på ulike lag av bevissthet ved å koble det personlige til det sosiale. Vekselsvis beveger man fokus utover og innover, gjennom eksponering innover av det sårbare selvet og utover til de sosiale og kulturelle aspektene av deres personlige erfaringer og hvordan disse møter, resonnerer og gir motstand til hverandre (Ellis & Bochner, 2000, s. 739).

Michael Dyson (2007) har en lignende definisjon hvor autoetnografi presenteres som «[...] a narrative form of writing and inquiry and can be seen as a ‘way of knowing’ established through thinking in one’s own person and through the making of judgements, about what will be attended to and what will not be attended to [...]» (Dyson, 2007, s.40). Han argumenterer for at en autoetnografisk stil ikke bare er en legitim metodologi, men også den eneste måten å presentere det kulturelle fenomenet han lever i og forsker på (Dyson, 2007, s. 38). Gjennom å skrive og tegne frem egne opplevelser, og sette min egen subjektivitet i front, prøver jeg som Ellis og Bochner (2000) oppmunter til: å skape noe meningsfullt for meg selv og andre.

I denne artikkelen er det forsøkene på å «plugge inn» kritisk danse teori i autoetnografiske stoppøyeblikk fra egen danseutdanning gjennom en performativ tilnærming som er den analytiske tilnærmingen med å skape mening av min egen dansedidaktikk-klaustrofobi. I det følgende nevner jeg kort de særlig viktige kritiske dansepedagogiske teoretiske dialogpartnerne jeg kopler på når jeg diskuterer stoppøyeblikkene.

Kritisk forskning på dans i høyere utdanning

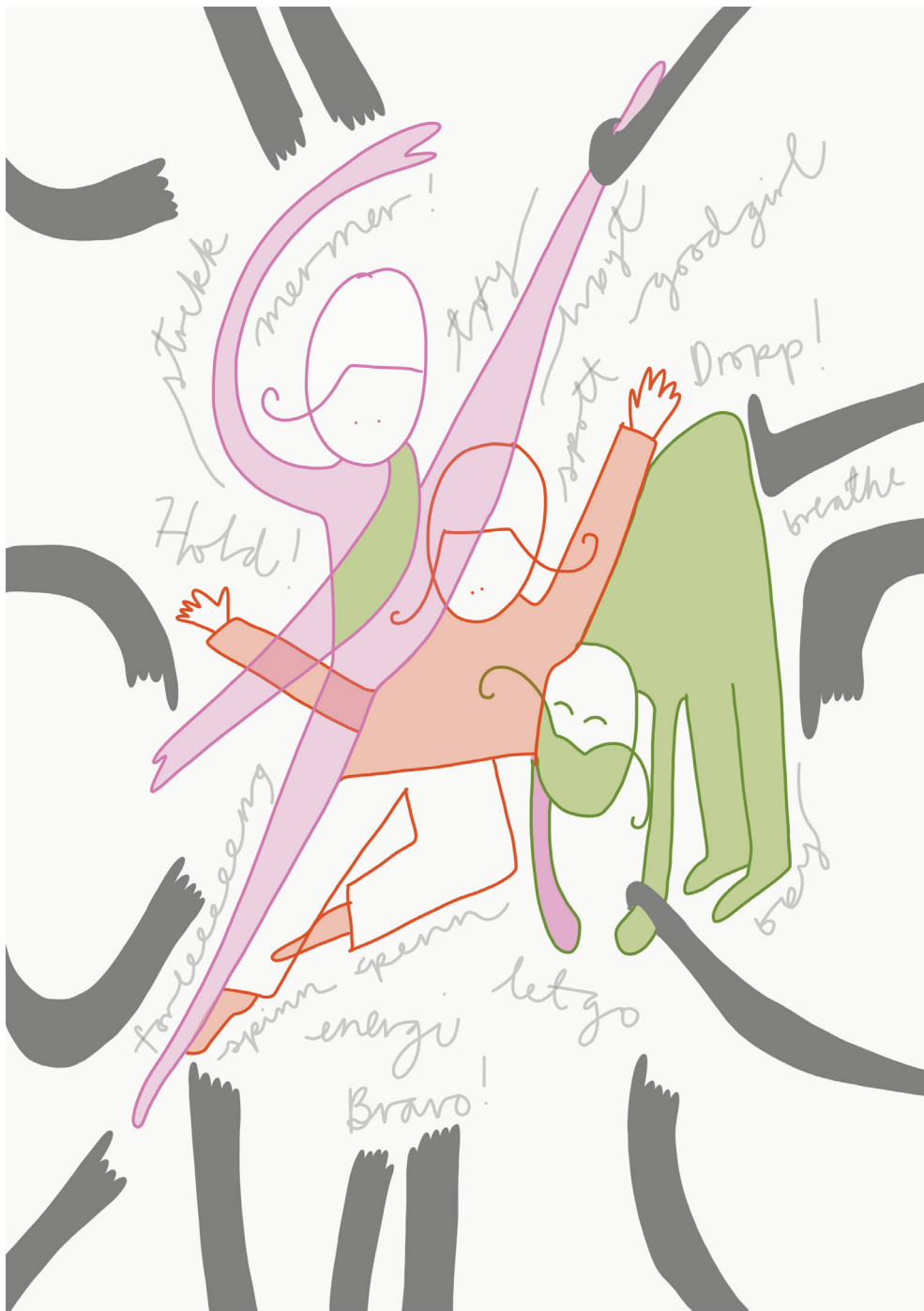
Kritisk dansepedagogisk teori forstås her som forskning som utfordrer de konvensjonelle rammene for tradisjonell vestlig dansepedagogikk i høyere utdanning. Altså forskning som stiller kritiske spørsmål til de makt – og samfunnsstrukturer som disse dansetradisjonene er en del av og synet på hva dans, og dansere, skal og bør være.

Dans opptrer ikke i et vakuum, men i en pågående symbiose med paradigmer i samfunnet. Jeg har i denne studien satt fokus på de forskere som påpeker slike rådende og motstridene paradigmer. De perspektiver som spesielt har gitt gjenklang i meg er de med særskilt fokus på dragingen mellom eurosentrisme og eurorelativisme, samt moderne kontra postmoderne forståelser for dansens rolle i samfunnet. Jeg forsøker meg derfor på en sam-lesing av mine stoppøyeblikk i sammenveving med følgende kritiske dansepedagogiske teori: Eeva Anttila (2013), Jill Green (2002–2003), Robin Lakes (2005), Alfonso Mabingo og Susan Koff (2018), og Østern (2016, 2017b). Jeg presenterer ikke disse kritiske perspektivene på forhånd, men fordyber meg i disse underveis i analysen av stoppøyeblikkene som jeg leser-med-teori.

Analyselag 1: Autoetnografiske, performative stoppøyeblikk fra egen danseutdanning

Med de foregående avsnittene som innledning til artikkelen, går jeg nå videre med tre stoppøyeblikk fra egen utdanning. Etter hvert stoppøyeblikk, bestående av en illustrasjon og en poetisk tekst, gir jeg en kort forskerkommentar før jeg går videre til neste stopp. Både illustrasjon, poetisk tekst og forskerkommentar skal forstås som deler av analysen. Sammen forsøker de å få fram både det affektive, det poetiske og det diskursive ved stoppøyeblikkene. Deretter fortsetter jeg med analyselag 2 med å lese øyeblikkene med kritisk dansepedagogisk teori. Til slutt nøster jeg sammen mine stoppøyeblikk og synliggjør kunnskapsbidrag til et dansepedagogisk forskningsfelt i avsnittet «Oppsummering: Fraværet som blir synlig i stoppøyeblikkenes nærvær».

Å skifte kropp fra time til time



Det er konstant beregning i kropp og tanke fra morgen til kveld. Kroppen beregner seg gjennom BALLETTENS rake holdning - utoverrotasjon i hofta forlengelse & KONKRETE posisjoner. ↘ til

Rulle rundt Full FLYT på gulvet. PVST ned, ned, ned
↘ til JAZZENS drivende dynamikk, KRAFT, presisjon

Konstant transformasjon fra en form til en annen
Knyte, vikle, kaste meg inn i forhåndsbestemte rom

- ✓ Holde kroppen
- ✓ Forlenge kroppen
- ✓ strekke kroppen
- ✓ bene kroppen
- ✓ disiplinere kroppen
- ✓ styrke kroppen

Kroppen knytter seg.

Kroppen greier ikke hurtige sceneskift raskt nok.
La den vandre - fra den ene formen til den andre.

Byggeriket mitt, KROPPEN,
vaste innimellom sammen
plankene bære strødd utær overalt

"ta deg sammen", tenkte jeg

"du kan ikke ligge her og flytte utær akkurat nå... Release teknikk er ikke for imorgen tidlig."

Forskerkommentar

Dette stoppøyeblikket er ikke bare et stopp, men en serie av flere stopp. Dette var en kontinuerlig og stadig tilbakevendende følelse for meg i løpet av utdanningen: at jeg ikke var god nok akkurat nå og at det alltid var noe med meg og min kropp som måtte endres til noe annet og bedre.

Som et flerkroppet troll prøvde jeg å fortrylle meg selv for å passe inn i det ene eventyret etter det andre. Fortellerstemmen kom alltid utenfra. Den sa klart og tydelig hvordan historien var bygd opp, hvilken form eventyret skulle ha. Hvem som ledet, hvem som var statister. Moralen i eventyret var tydelig. Stien var smal, og det var lett å falle utenfor om man ikke jobbet hardt nok.

Følelsen av å være letterstattelig var sterkt til stede. Lærerne sa ofte at koreografer var ute etter kropper som kunne mye forskjellig og at kroppen var verktøyet og materialet i koreografien. Desto mer man fikk til desto enklere var det å få jobb, sa de. Om en ikke gjorde jobben godt nok kom det alltid en bedre og mer målbevisst danser bak deg som var klar til å steppe inn på flekken. Da var det bare å bite tennene sammen og jobbe på. Om kroppen er koreografens «byggemateriale», gir det for så vidt mening å gjøre den så fleksibel og formbar som mulig. Men er det det som er hovedoppgaven til høyere danseutdanning? Å forme kroppen så den blir attraktivt på et jobbmarked? Danseutdanning er ikke for alle. At høyere utdanning i dans ikke er en lettvinnt utdanning er jeg helt med på, det skal koste. Men koster det for mye?

Å danse som en vedkubbe og bli helt utbrent



Victoria Husby©2021

V. Husby

Jeg var ny og ugleker der jeg stod ved barren. Prøvde å få kroppen og hodet vndt limón-teknikken som ble underist i en sånn fart at det bare var å kaste seg uti. Håpe 90 min skulle speede opp i samme hastighet som trommesoloen som ljomet over anlegget.

one - two - three - four - five - six - seven - eight - nine "FASTER"
one - two - three - four - five - six - seven - eight - nine "COME ON"
one - two - three - four - five - six - seven - eight - nine "FEET UP UP UP!"

Stop. Musikken stoppet. Læeren stoppet.
Dansen stoppet i en sving på FIVE!
Kropper bremset i barren og snudde seg forvirrende omkring
"What are you doing?"
Oppdaget det var meg han prøvde å få kontakt med.
"... dancing?" svarte jeg. Skjønte at dette muligens ikke var rett svar selv om jeg syntes spørsmålet var banalt og svaret åpenbart.
"YOU ARE NOT!" (kunstpause) "COME HERE"

Jeg gikk alene ut på gulvet
(CENTER OF ATTENTION). Helt ufinllig.

"Do it again"
"One more time"
"Don't just move. DANCE it."
(kunstpause) "OK. Let's continue."

Kropper tilbake til barren. Trommesoloen drevet videre, som om ingen ting hadde skjedd.

one - two - three - four - five - six - seven - eight - nine

Forskerkommentar

Jeg plasserte meg alltid svært bevisst omtrent midt på barren i disse timene. Litt til høyre for midten slik at feilene mine skulle blande seg med de andres og forhåpentligvis ikke stikke seg for mye ut. En nøye planlagt taktikk fra min side. En usynlighetsstrategi som i dette øyeblikket så ut til å slå sprekker. Det var på den frittstående barren i midten de flinkeste samlet seg. Ikke en uttalt regel, det var bare sånn.

Da jeg entret sentrum av rommet flyttet midtrommetdanserne seg så simultant som bare dansere kan og ga plass for hun innihjørnetdanseren. De vendte seg mot meg, like simultant. En innøvd koreografi. En de hadde gjort så mange ganger før at det hadde blitt ren muskelhukommelse. Nå var det nok en ny person som skulle læres opp.

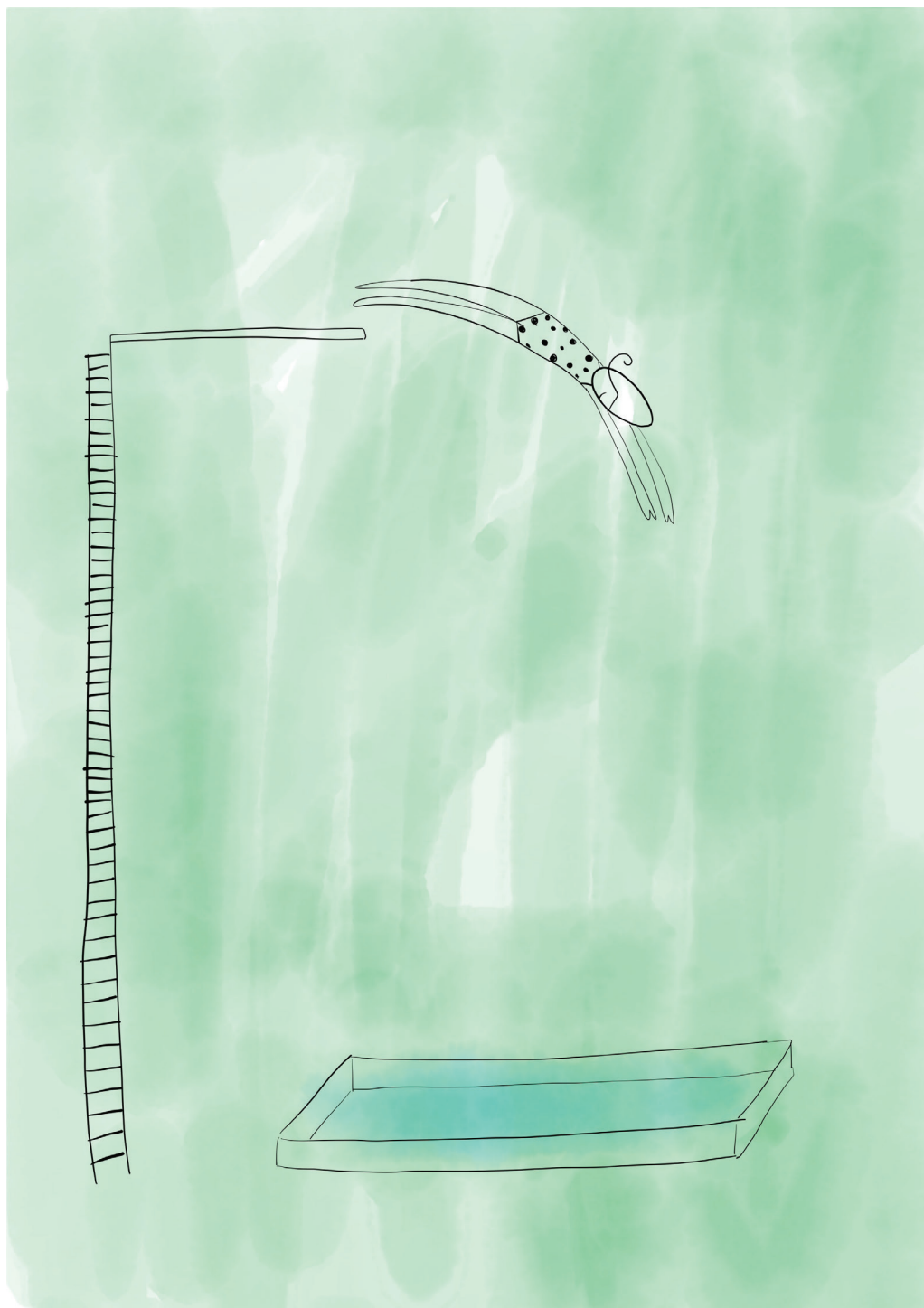
Jeg husker ikke hvor mange ganger jeg måtte gjøre sekvensen alene foran de andre. Fokuset mitt var fullt og helt på å få dette overstått. Jeg danset og danset og danset.

Igjen og igjen og igjen. Etter hvert fikk jeg det litt bedre til eller så gikk læreren lei. Det var litt vanskelig å si om det var det ene eller andre. Jeg fikk i alle fall gå tilbake til plassen min etter hvert og timen fortsatte.

Jeg jobbet så hardt resten av semesteret som jeg aldri hadde gjort før. Forlengelsen ble bedre. Beina kom høyere. Selvtilliten steg. Jeg flyttet meg etter hvert til barren i midten og flyttet meg simultant med de andre når en ny person skulle gjenta sine feil til det kjedsommelige.

«you have been working hard, miss. Good job!» Jeg ble sykt god i limónteknikk på utvekslingssemester, men danset det aldri igjen.

Å lære seg å stupe i grunt vann



Vi var i innspurten av koreografieksamen
Det var sommer i studio og en varm søllig
luket av HARDTDANSENDE kroppene fylte alle rom.
Sola skinte og jeg følte jeg var på gni med noe
VELDIG BRA. Likte min egen ide godt. GAV koreografien
tittelen = STUP =

Om å ta sats. Våge å hoppe i det ukjente.
Musikken var komponert av en lyddesigner som
brakte en dag i banenget og tok opp alle slags
bassenglyder. Danserne var IVRIGE, DELAKTIGE, LEKNE
Følte flyt i fellesskapet

Hvordan overføre beregninger fra vann til land?

EKSPERIMENTERE. feile. Prøve. Danse

Jeg hadde skapt et eget rom i dansestudioet
Fylt av LATTER, PLASKELYDER, fantasi og badehetter
Jeg hadde helstøpt. Det føltes helstøpt.

På veiledning fikk jeg skryt for ide og originalitet
Vokste inni meg. GLAD. STOLT.

Ordene gav gjenklang i rommet jeg hadde skapt.

"Det er UTROLIG å se hvor langt du har kommet. Du har
jobbet KJEMPEHARDT, og det er veldig bra ettersom du
IKKE har en TYPISK DAWSEKROPP."

mageplask.

Rommet føltes [mindre] nå.

Forskerkommentar

Jeg husker ikke kommentaren helt ordrett. Det er ti år siden. Ordene satte seg likevel fast i kroppen min – «Ikke en typisk dansekropp». Kommentaren gjorde meg forvirret. Jeg hadde dansa i femten år allerede. Jevnlig. Mange dager per uke.

*Hvilken kropp hadde jeg om det ikke var en dansekropp? En dansende kropp? Det var jo stort sett det eneste jeg gjorde. Danse med kroppen. Det var slik jeg så meg selv og hadde hele identiteten min i dette begrepet, en danser. Men en dansende kropp er kanskje ikke det samme som **DANSEKROPPEN**, i bestemt entall, i fet skrift, i kursiv og med strek under svaret?*

Jeg danset ikke med noe annet enn min egen kropp, og hadde i det siste egentlig vært veldig fornøyd med den. Kroppen min var sterk, utholdende, rask og uttrykksfull. Likevel følte jeg ofte på at jeg burde gjort mer. At kroppen burde sett annerledes ut og å være i stand til å gjøre mer spektakulære ting. Men akkurat nå, på akkurat denne førsommerdagen kort tid før avgangsforestilling var jeg fornøyd med meg selv og egen prosess. Tross alt.

Helt til denne velmenende kommentaren kom susende og traff meg rett i magen, i de litt for svake magemusklene, og gikk i bølger gjennom de stive hoftene og korte hamstringene og oppover den altfor svaie ryggen og helt opp i den nyklipte rette luggen men hva hjelper det med rett lugg når hele kroppen krøker seg sammen, nesen skubber mot bakken, den varme sola forsvinner og alt blir bare helt feil?

Analyselag 2: Dialog mellom stoppøyeblikk og kritisk forskning på dansepedagogikkfeltet

The notion of discipline is ever-present in the terrain of dance studies, creating specific terrains of practice, defining professional attitudes, connoting forms of punishment that determine acceptability and unacceptability. Discipline can be a gate-keeper, a kind of shame, a path-way to virtuosity and professionalism, a form of sophistication and an application of control and power. (Brown & Longley, 2018, s. 1)

I stoppøyeblikkene har jeg tegnet og skrevet frem små glimt av et dansepedagogisk landskap jeg har vært en del av. Dette landskapet vil alltid bære preg av en viss maktstruktur, uttalte og tause normer for hva og hvem som er innenfor og utenfor, et overordnede verdisystem, estetiske preferanser og etiske dilemma. Dette kan det noen ganger være vanskelig å få øye på om man ikke stopper opp, pauser det man holder på med, lar bevegelsene stilne for et øyeblikk og ser seg omkring. I det følgende diskuterer jeg de analytiske poenger som jeg særlig mener skapes i det mine autoetnografiske stoppunkt sammenfiltres med den valgte kritiske dansepedagogiske teorien. Disse avsnittene har jeg kalt *sprikende spesifikk kroppsetetikk; den usynlige danseren malt i pedagogens speilbilde, og; en runddans mellom eurosentrisme, kapitalisme og individualisme.*

Sprikende spesifikk kroppsetetikk

Dagene i min danseutdanning var preget av mye og hard trening. Kroppen skulle justeres inn mot ulike idealer. Opplevelsen av å hoppe hit og dit mellom tidsepoker, stilarter og ulike kroppslige uttrykk og forventninger, skapte en form for sprettballmentalitet i meg. Jeg var alltid beredt til å omstille meg raskt og skifte hurtig mellom til tider motstridende mål. Denne opplevelsen henger spesielt sammen med stoppøyeblikket «å skifte kropp fra time til time», Kroppen skulle strekkes hit i en danseklasse og deretter bøyes dit i den neste. Følelsen av å gape over for mange kroppslige kontraster, og dermed «overstrekke» meg, i løpet av studietiden sitter fortsatt i kroppen. I retrospekt tenker jeg at det sjelden var tid til å gå i dybden av en dansepraksis.

Østern (2017b) påpeker denne dragingen i ulike retninger i høyere danseutdanninger som en kollisjon mellom moderne og postmoderne paradigmer. Både Anttila (2013) og Østern (2017b) trekker frem at disse to er simultant til stede i nåtiden selv om modernismen strekker seg bakover i tid og postmodernismen fremover. I Norge, hevder Østern (2016, 2017b), er den modernistiske dansepedagogikken synlig i at teknikk forstås som inndelingen i dansesjangrene klassiske ballett, jazz og moderne/samtidsdans. Det ligger en særskilt utfordring for studenter å forholde seg til så ulike tradisjoner, da disse «[...] oppdrar og modellerer til svært ulike kropper, med ulike didaktiske tilnærminger» (Østern, 2017b, s.7). De ulike dansesjangrene har også ulike syn på skjønnhet og hvordan den ideelle danse kroppen bør se ut, skriver hun. Disse estetiske preferanser og spesifikke læringssyn i dans transporteres videre fra lærer til student (Østern, 2017b, s. 7).

I utdannelsene jeg var en del av, både i Norge og utlandet, var fokuset på å mestre ulike dansesjangre legitimert fra pedagogenes side om at det var nyttig med alle disse for å utvikle seg best mulig for å kunne nå langt i en profesjonell dansekarriere. Kroppen var leire som skulle formes på best mulig vis. Det var fokus på utvikling av den fysiske kroppen, men dans er aldri kun kropp i bevegelse.

Østern (2017b) argumenterer for at i dans er hele kroppen aktiv med dens følelser, sansingsaffekter, bevegelse og tanke i en simultan læringsprosess. Slike kroppslige læringsprosesser er derfor svært inngripende og de trenger dypt inn i studentene og er med å forme både kroppsbilde og selvbilde, på potensielt positive eller negative måter (Østern, 2017b). «Å undervise dans innebærer altså å utøve sterk påvirkning på dansernes selv», skriver Østern (2017b, s. 8) Denne påvirkningen er ofte livslang og vanskelig å kvitte seg med. Denne inngripende påvirkningen kjenner jeg igjen i de stopppunkt jeg har trukket frem. Selv over ti år etter endt utdanning er disse opplevelsene fortsatt aktive i meg på en slik måte at de stadig dukker opp og fargelegger hvordan jeg oppfatter meg selv og mine egenskaper som danser. Stemmene om hvordan jeg burde danse, hvordan kroppen min burde se ut og i hvilke retninger jeg burde strekke meg har mistet noe av volumet, men ekkoet av mine tidligere dansepedagogers kommentarer beveger fortsatt noe inni meg. Det å hele tiden forholde seg til satte idealer for kropp og bevegelser utenfor egen påvirkningskraft har gjort noe med meg. Det å krype, hoppe eller forlenge seg inn i ferdigsnekrede rom andre har bygget kan gi mestringsfølelse om en oppfyller kravene som stilles. Det vanskelige kan være «avlæringen» av uheldig påvirkning i etterkant. For hvordan skal en danse, bevege seg og koreograferer når ingen andre bestemmer hvordan det skal se ut? Er det mulig å frigjøre seg fra et stort sett strenge regler? Hvordan skal en som ferdigutdannet dansekunstner eller dansepedagog skape sin egen fremtid om det ikke er rom nok for prosesser hvor studenter er likeverdige sine dansepedagoger i kunnskapsproduksjonen?

I dialog mellom mine stoppøyeblikk og Anttila (2013) og Østern (2016, 2017b) har det blitt tydelig for meg hvorfor opplevelser fra danseutdanning, selv langt tilbake, har hatt så inngående påvirkning på meg og at jeg har blitt dratt mellom kroppslige idealer fra moderne og en postmoderne paradigmer innenfor dansepedagogikken. Det har også blitt tydelig for meg ulike former for maktutøvelse, manipulering og hersketeknikker jeg har blitt utsatt for innenfor rammene av høyere danseutdanning. Dette kommer tydelig frem ved å sam-lese opplevelsene med Green (2002–2003) og Lakes (2005).

Den usynlige danseren malt i pedagogens speilbilde

Mitt møte med en dominerende limónteknikkpedagog med sterk avstraffende adferd har jeg selv ofte avfeid som uheldig «personlig lærerstil». Jeg har til og med forsvart en slik pedagogikk fordi resultatet var at jeg jobbet knallhardt i disse timene. Om resultatet er bra er kanskje allting vel? Ved å trekke dette frem som et viktig stoppøyeblikk for meg har jeg måttet gå nærmere inn på hva dette har gjort med meg kroppslig og emosjonelt og danserisk.

Min kropp ble invadert og trukket frem som «ikke dansende» i en svært sårbar setting med alles granskende blikk fra alle sider. Det var ingen som la hånd på meg, men de kroppsspesifikke og repeterende kommentarene fikk likevel et fast grep om meg. Det var ydmykende på alle vis og det var ydmykelsen som motiverte meg til hardt arbeid. Når innsatsen gav gode resultater var det likevel noe jeg ikke ville fortsette med da jeg ikke lenger måtte. Jeg danset ikke for meg selv. Jeg danset for noen andre og ofte var det usynligheten jeg jaktet etter, det å gli inn i mengden av dansende kropp. Min kropp og selvbilde ble formet i lærerens og medstudenters speilbilde. Med et slikt perspektiv på hendelsen er allting langt fra vel.

Green (2002–2003) undersøker den tradisjonelle studiodansen i vestlige land med dansere i rekker og rad foran speil med dansepedagogen som instruerer og gir korreksjoner i front. Hun setter denne konservative dansepedagogikktypen i sammenheng med Michel Foucaults (1979) analyser av det vestlige fengslet som er flyttet fra institusjonene til mer usynlige maktstrukturer som strekker seg ut i samfunnet via overvåkning, tilsyn og korreksjoner (Green, 2002–2003, s. 100). Pedagogene innenfor en slik studiedans-pedagogikk har sjelden som fokus å myndiggjøre studentene til å utforske egen danseopplevelse og eie sin egen kropp, påstår Green (2002–2003, s. 99). Hun fortsetter

It is an approach that gives power to the teacher to manipulate student's bodies. This traditional pedagogy approach is more closely associated with an unchanging way of teaching dance, an approach that has been handed down from generation to generation. (Green, 2002–2003, s. 100)

En mesterlæredidaktikk hvor pedagogen har stor makt over dansestudentene er ikke noe nytt og Lakes (2005) påstår at en spesifikk og ofte autoritær pedagogisk arv særlig har blitt videreført ukritisk innenfor klassisk ballett og moderne dans.

Lakes (2005) lister opp autoritære trekk i dansestudioet: straffende, fatalistisk menneskesyn, aggresjon, kynisme, invaderende oppførsel og bruk av skam for å sette studenten på plass (Lakes, 2005, s. 4), for å nevne noen. Dette er alle gjenkjennelige trekk blant noen pedagoger jeg har møtt igjennom min utdanning. Heldigvis forholdsvis få, og heldigvis vil de fleste avfeie dette som utdatert pedagogikk. Lakes (2005) advarer likevel mot farene ved å undergrave påvirkningen av slik «gammeldags» tankegods har på nåværende dansepedagogikk ved å anta at «[...] pedagogically unsound teaching styles will just fall away with the retirement of an older generation dance teachers.» (Lakes, 2005, s. 16). Selv om mye av innholdet i sjangre og teknikker fra tidligere «mesterlærere» faller bort, vil de pedagogiske metodene leve videre om dette ikke tas et oppgjør med på flere nivå i danseutdanningene, både strukturelle, institusjonelle og pedagogiske, skriver Lakes (2005).

Green (2002–2003), som har omsatt Foucaults perspektiver i dansepedagogisk kontekst, trekker påvirkningen dansepedagoger og danseutdanning har på studentene lenger enn Lakes (2005) og argumenterer for at selv med implementering av nyere og ulike dansepedagogiske metoder innenfor vestlig danseutdanning er resultatet

fortsatt det samme, nemlig den føyelige kroppen. Disse fordrer et syn på uopnåelige kroppsidealer som dansestudenter sammenligner seg og andre studenter med. Hun ser på danseutdanning som en disiplinerende makt som trenger studenter til å bli «føyelige medborgere i danseverden» (Green, 2002–2003, s. 101, egen norsk oversettelse). Gjennom alt fra avstraffelse til overvåking av seg selv og andre via speil og korreksjoner fra læreren skapes føyelige og endringsvillige kropper (Green, 2002–2003). Dette strekker seg utover det å trene opp studenters dansetekniske styrke, skriver Green (2002–2003). Det gir også rammeverk til hva som sees som normalisert og standardisert adferd i dansefeltet.

Det å disiplinere kroppen mot å passe inn i ulike danseteknikker frakobler studentene fra egen kropp og opplevelse, og som mine stoppøyeblikk setter fokus på, blir kroppen forstått som «[...] an objective, mechanical entity. This [...] removes us from the experiences of our bodies and often results in disconnecting us from our inner proprioceptive signals and from our *somas* as living processes» (Green, 2002–2003, s. 102, original kursiv). I de situasjoner mine stoppøyeblikk oppsto var aldri min identitet, kropp og opplevelse av denne et uttalt område for nysgjerrighet og utforskning. I stor grad opplevde jeg kroppen min som et mekanisk objekt som hele tiden kunne gjøres raskere, bedre, mer effektivt opp mot gitte idealer som ble formet av andre utenfor meg selv. Det å forstå kroppen og selvet som en pågående somatisk prosess var ukjente perspektiver for meg i utdanningsløpet jeg gikk.

Green (2002–2003) påstår at studiopedagogikken som hun undersøker er gode på å skape nettopp føyelige kropper, men mindre gode på å forme dansekunstnere som tar eierskap til sitt eget kunstneriske virke og egen kropp (Green, 2002–2003, s. 100–101). Jeg skulle inderlig ønske at dette hadde vært fokusområde i de utdanningsløpene jeg var en del av. Mulig jeg hadde stått mer stødig på egne bein på den andre siden av utdanningen enn det jeg gjorde.

Ved å lese Green (2002–2003) og Lakes (2005) sammen med mine stoppøyeblikk forstår jeg dette som en gjennomgående tradisjon av umyndiggjøring som kan gå i arv fra dansepedagoger til dansestudenter. Det å bli sett var ikke synonymt med positiv oppmerksomhet, men ble en oppvisning i skjevfordeling mellom makt og agens mellom dansepedagog og meg som student. De tre stoppøyeblikkene gir også mening utover relasjon mellom pedagog og student når de settes i bevegelse med kritisk danseteoretiske perspektiver som kretser rundt en eurosentrisk bias (Mabingo & Koff, 2018; Anttila, 2013).

En runddans mellom eurosentrisme, kapitalisme og individualisme

Mabingo og Koff (2018) argumenterer for at eurosentrismen i vestlig danseutdanning er svært sterk. Dansesjangre, teknikker og dansepedagogikk som undervises i høyere danseutdanning i vesten underbygger i all hovedsak en euro – amerikansk hegemoni og historisitet, hvor pedagogiske verdier og kanoner herfra valideres som normen og hvorav andre dansetradisjoner og kulturer marginaliseres og nedrangeres (Mabingo

& Koff, 2018). Denne eurosentrismen sees tydelig i vestlig danseutdanning ved at alt fra danseteknikker, forestillinger og pedagogiske rammeverk opprinnelig stammer fra europeiske dansestiler som ballett og moderne dans (Mabingo & Koff, 2018, s. 59–60). De skriver om flerkulturalitet som en mangfoldig berikelse inn i hvordan man ser på dans, dansepedagogikk og dansens plass i samfunnet. Om dette skal fungere, argumenterer Mabingo & Koff (2018), må det åpnes opp for andre og bredere måter å se verden på enn den som er rådende per nå i vestlig danseutdanning.

Mabingo og Koff (2018) har hovedvekt på ulikheter mellom vestlig og ugandisk danseutdanning. Noen kan kanskje spørre seg hva som er sammenhengen mellom ugandisk dans og mine stoppøyeblikk fra en danseutdanning i Europa. Hva har mine stoppøyeblikk med eurosentrisk dansepedagogikk å gjøre?

Et kjennetrekke ved euro-amerikansk danseutdanning er at den fokuserer på uttrykk, underholdning, individuell og profesjonell utmerkelse (Mabingo og Koff, 2018, s. 73). En lignende analyse gjør Anttila (2013) hvor hun argumenterer for hvordan vestlig kultur konseptualiserer kunst som noe «spesielt» og «annerledes», tydelig adskilt fra det hverdagslige. En slik forståelse av kunst finnes innenfor et moderne paradigme hvor kunstnere sees på som begavede og talentfulle individ, opphøyet fra allmennheten. Fallgruvene med en slik fortsettelse av modernistiske tradisjoner innenfor kunstutdanning, skriver Anttila (2013), er at dette nettopp fjerner kunsten fra det ordinære og fremstiller kunstnere «[...] as exceptional and gifted individuals.» (s. 18). De av oss som har lært seg å tenke sånn, fortsetter hun «[...] knows how to appreciate works of arts as objects, accordingly to certain standards. We know how to classify people as artists and non-artists» (Anttila, 2013, s. 18).

Denne mentaliteten – enten så har du det som trengs for å bli en kunster, eller så har du det ikke – kjenner jeg godt igjen fra egen utdanning og har forsøkt få det fram gjennom stoppøyeblikkene ovenfor. Dansetrening innenfor teknikkene ballett, moderne og jazz skulle forberede meg på et profesjonelt danseliv, men det følte veldig fjernt fra min egen livsverden. Broen mellom daglige teknikk-klasser og hvordan dette gav mening til meg i livet mitt var vanskelig å få øye på. Jeg jobbet hardt og gjorde det jeg fikk beskjed om fordi jeg virkelig ønsket å utvikle meg og bli bedre, og pedagogene hadde vært lenge i yrket og visste hva de drev med. Det opplevdes likevel som om det som var unikt ved meg og mine medstudenter ikke ble gitt så mye plass. Rommene for hva en god danser og en god dansestudent innebar var allerede hugget ut. Passet vi ikke inn i disse rommene så hadde vi kanskje valgt feil yrke eller vi jobbet ikke godt nok.

Opplevelsen av at karriere og hverdagslivet ikke fullt ut kan forenes i en euro-amerikansk dansepedagogikk gir gjenklang i Mabingo og Koff (2018, s. 74): «The focus of the dance, and the pedagogy, becomes specialized performances and separates it from fully integrated life activities». Det er lett å tenke at en slik innstilling til pedagogikk som spesialisert aktivitet skilt fra dansernes daglige liv, kanskje til og med en «kulturelt nøytral» holdning, er naturlig da denne holdningen til danseutdanning i vesten er så innarbeidet. Mabingo og Koff (2018) argumenter for det stikk

motsatte når de kommer med skarp kritikk av en slik rådende forståelse innenfor euro-amerikansk dansepedagogikk:

Euro-American pedagogies are synonymous with the systems of capitalism and individualism, which tend to reproduce them. There is a push for individual achievement through attaining high grades, an ideal dance body, and technical and professional credentials. [...] While there seems to be an absence of culture in this form (as contrasted with pedagogies of cultural heritage dances in Uganda) *the culture that is actually being perpetuated is the capitalistic individualism of the Western world.* (Mabingo & Koff, 2018, s. 74, egen kursivering)

Fokuset på individuell karriere opplevdes som stort i mitt utdanningsløp, noe som er et gjennomgående trekk i vestlig pedagogisk paradigme, sammen med lærerstyrt praksis, hvor lærer bestemmer opplegget, og elever følger etter, og den individuelle lærende belønnes eller straffes i form av vurdering av lærer (Mabingo og Koff, 2018, s. 74)¹.

Som en avslutning er det betimelig å stille spørsmålet ved om det er de kapitalistiske og individualistiske verdiene som bør reproduseres også i danseutdanningene? Hvordan kan man skape dansepedagogikk som ikke reproduserer slike kapitalistiske og individualistiske verdisystem, men som skaper mening gjennom fellesskap og tilhørighet i en mer human og rettferdig dansedidaktikk? Hvordan skape større rom for åpenhet, dialog og diskusjoner om hvordan danseutdanninger påvirker og griper inn i livene til dansestudenter? Hvilke prosesser og muligheter for endring kan slike spørsmål føre med seg?

I dette avsnittet har jeg gått i dialog med kritiske danseteoretiske perspektiver ut ifra mine autoetnografiske stoppøyeblikk. Jeg har forsøkt å veve dette sammen ved å adressere henholdsvis konsensus om en spesifikk kroppsetetikk i ulike dansesjangre, den umyndiggjorte dansestudent i møte med autoritære pedagoger og rådende eurosentrisk, kapitalistiske og individualistiske verdier i euro-amerikansk høyere utdanning. Jeg vil nå oppsummere min studie og hvordan den kommer med kunnskapsbidrag til et dansepedagogisk forskningsfelt.

Oppsummering: Fraværet som blir synlig i stoppøyeblikkenes nærvær

We dance an unknown landscape into being,
and in the space-moment of dance,
recognize its presence embodied in our choreography-geography.
(Fels, 1998, s. 29)

I denne artikkelen har jeg undersøkt hvordan autoetnografiske stoppøyeblikk i mine egne klaustrofobiske dansedidaktiske opplevelser fra høyere utdanning kan forstås i lys av eksisterende kritisk forskning på dans i høyere utdanning. De tre stoppøyeblikkene

¹ Både Mabingo & Koff (2018) og Anttila (2013) trekker linjer til grunnleggeren av kritisk pedagogikk, Paulo Freire (1972, 1983) med definisjonen «banking education» på pedagogikk hvor blant annet lærer står i en særegen maktposisjon ovenfor eleven og har fasiten på hva som er god og nyttig kunnskap (se Freire, 1972).

er hentet fra ulike deler av min danseutdanning og med ulike pedagoger ved ulike institusjoner i ulike europeiske land. Ved å lese disse øyeblikkene etter hverandre og i lys av utvalgt kritisk forskning er det likevel noe som jeg kan trekke ut som essensielt på tvers av disse.

For det første fremstår det som en felles konsensus om den bestemte *danseskroppen*. Det fremgår en slags taus enighet om hvordan en slik kropp ser ut og fungerer og hva den bør være i stand til å gjøre. For det andre er det opplevelsen av at jeg som individ og danseskropp *reduseres* til *et instrument eller verktøy*, hvor alle midler som tas i bruk for å forme, bygge og trekke meg i riktig retning innenfor bestemte danseteknikker helliger målet. Av alle mål som kan nås er det den profesjonelle dansekarrieren på en vestlig dansekonstscene som ruver høyest på seierspallen. Dessverre er det ikke rom for alle øverst på pallen, noe som igjen legitimerer for hvor hardt en må jobbe for å bli best. For det tredje er det et *pedagogisk hierarki* mellom lærer, med en dominerende maktposisjon på topp, innimellom som en nærmest allvitende makt – hvor det er pedagogen som alltid vet hva som er best for eleven og som skaper en stille og underdanig dansestudent og danseskropp som må tåle steken.

Gjennom mine stoppøyeblikk i sammenlesing av et utvalg kritisk dansepedagogisk teori har jeg nå utforsket klaustrofobiske stoppøyeblikk fra egne danseopplevelser. Det har gitt meg innsikt i hva jeg opplevde som fraværende i egen danseutdanning og hvordan disse øyeblikkene bidro negativt til egen danserisk og personlig utvikling. Lest med kritisk danseforskning, forstår jeg mine egne opplevelser som utslag av at jeg i min høyere danseutdanning har møtt av og blitt sosialisert inn i en dansedidaktisk arv som har tatt form innenfor et større vestlig paradigme preget av kapitalisme og individualisme.

Det å benytte performative og kunstneriske metodologiske grep med autoetnografiske stoppøyeblikk, performance-writing og tenke-med-teori kan også ses som et kunnskapsbidrag til det dansepedagogiske forskningsfeltet. Ved å knytte dypt personlige opplevelser med kritiske perspektiver på dansepedagogikk har jeg forsøkt å få fram det emosjonelle, kroppslige, poetiske og personlige ved å studere dans, samt synliggjort kritiske trekk ved det dansepedagogiske feltet. Håpet mitt er at det dansepedagogiske feltet kan åpnes opp til nye måter å tenke, skape og konstruere danseutdanning på og at de små og ferdiguthuggede rommene blir færre.

Forfatteromtale

Victoria Husby er ph.d.-stipendiat i dans og dansepedagogikk ved seksjon for kunsthøgskole, kroppsøving og idrett ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU Norges teknisk – naturvitenskapelige universitet. Hun er utdannet danser og dansepedagog fra Universitetet i Stavanger og har en mastergrad i Nordic Dance Studies (NTNU). Victoria har tidligere erfaring som dansepedagog i kulturskole, videregående skole og jobber som dansekonstner og koreograf i det frie dansekonstfeltet i Norge, samt som frilans illustratør.

Referanser

- Anttila, E. (2013). Dance pedagogy in the contemporary world. I A. K. Ståhle (Red.), *Close encounters. Contemporary dance didactics: Exploration in theory and practice* (s. 13–30). DOCH Dans och Cirkushögskolan.
- Arlander, A. (2018). Multiple futures of performance as research? I A. Arlander, B. Barton, M. Dreyer-Lude & B. Spatz (Red.), *Performance as research: Knowledge, methods, impact* (s. 333–349). Routledge.
- Bolt, B. (2008). A performative paradigm for the creative arts? *Working Papers in Art And Design*, 5.
- Bolt, B. (2016). Artistic research: A performative paradigm? *Parse Journal*, 3, 129–142.
- Brown, C., & Longley, A. (2018). Introduction: (Un)knowing dancing. I C. Brown & A. Longley (Red.), *Undisciplining dance in nine movements and eight stumbles* (s. 1–14). Cambridge Scholars Publishing.
- Dyson, M. (2007). My story in a profession of stories: Auto ethnography – an empowering methodology for educators. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(1), 36–48.
- Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Auto-Ethnography, Personal Narrative, Reflexivity. I K. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The handbook of qualitative research* (2. utg., s. 733–767). Sage Publications.
- Fels, L. (1998). In the wind clothes dance on a line: Performative inquiry – a (re)search methodology. *Journal of Curriculum Theorizing*, 14(1), 27–36.
- Fels, L. (2010). Coming into presence: The unfolding of a moment. *Journal of Educational Controversy*, 5(1), 1–14.
- Fels, L. (2012). Collecting data through performative inquiry: A tug on the sleeve. *Youth Theatre Journal*, 26(1), 50–60.
- Fels, L. (2015). Woman overboard: Pedagogical moments of performative inquiry. I S. Walsh, B. Bickel & C. Leggo (Red.), *Arts-based and contemplative practices in research and teaching: Honoring presence* (s. 112–123). Routledge.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Education.
- Freire, P. (1983). Banking education. I H. A. Giroux & D. E. Purpel (Red.), *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* (s. 283–291). McCutcheon.
- Green, J. (2002–2003). Foucault and the training of docile bodies in dance education. *Arts and Learning Research Journal*, 19(1), 99–125.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy*, 118(1), 98–106.
- Heggstad, K. (2018). “Imagine if ... stepping into someone’s shoes” as a research method. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: «Å forske med kunsten»*, 2(1), 123–138.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Lakes, R. (2005). The message behind the methods: The authoritarian pedagogical legacy in Western concert dance technique and rehearsals. *Art Education Policy Review*, 106(5), 3–20.
- Mabingo, A., & Koff, S. (2018). Altering the paradigm of dance education and pedagogy. I C. Brown & A. Longley (Red.), *Undisciplining dance in nine movements and eight stumbles* (s. 58–81). Cambridge Scholars Publishing.
- Nødtvedt-Knudsen, K., & Nødtvedt-Knudsen, M. (2020). Indefra og udefra – serendipitet som kunsthøgskolepedagogisk princip i Teater Bag Murene. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 115–130.
- Orning, T. (2017). Music as performance – gestures, sound and energy: A discussion of the pluralism of research methods in performance studies. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: «Å forske med kunsten»*, 1(5), 79–94.
- Sandström, I. (2019). *Tvårsöver otysta tider: Att skriva genom Västerbottens och New Englands historier och språk tillsammans med texter av Susan Howe. / Across unquiet times: Writing Through the Histories and Languages of Västerbotten and New England in the Company of Works by Susan Howe* [Doktorgradsavhandling]. Akademin Valand.
- Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706–732.
- Ölme, R. (2017). Movement material: A materialist approach to dance and choreography. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5), 95–111.
- Østern, T. P., & M. A. Letnes (2018). Et temanummer som undersøker hva det innebærer å forske med kunsten. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: «Å forske med kunsten»*, 2(1), 16–22.

- Østern, T. P. (2016). Oppdragelse til nikkedukkedanser eller dansekunstner? Hegemoni, diversitet og motstand i norske samtidsdansutdanningers dansefaglige forståelse. I S. Øverås Svendal (Red.), *Bevegelser: Norsk dansekunst i 20 år* (s. 207–307). Skald forlag.
- Østern, T. P. (2017a). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: «Å forske med kunsten»*, 1(5), 7–27.
- Østern, T. P. (2017b). Norske samtidsdansutdanninger i spennet mellom modernisme og postmodernisme: Tidligere dansestudenters refleksjoner over påvirkningen av en danseutdanning. *På Spissen*, 3(2), 1–23.