

En uventet hendelse

*En pedagogisk filosofisk studie av dansens
danningspotensial*

Marte Amundsen



Masteroppgave i pedagogikk, allmenn studieretning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2012

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

EN UVENTET HENDELSE

- En pedagogisk filosofisk studie av dansens danningspotensial

AV: AMUNDSEN, Marte

EKSAMEN:

SEMESTER: Høst 2012

Masteroppgave i pedagogikk
Allmenn studieretning

STIKKORD:

Danning

Dans

Den kulturelle skolesekken

Pedagogisk filosofi

En uventet hendelse

En pedagogisk filosofisk studie av dansens danningspotensial

Copyright Marte Amundsen

2012

En uventet hendelse

Marte Amundsen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Dette er en pedagogisk filosofisk studie av dansens danningspotensial. Gjennom en teoretisk og empirisk utforskning ser jeg på problemstillingen: *Hvilket danningspotensial ligger i dans?* Utgangspunktet er antagelsen om at det ligger en danningsverdi i barn og unges møte med dans. Stortingsmelding 38, *Den kulturelle skolesekken 2002-2003*, peker på at barn og unges opplevelse av kunst og kultur er avgjørende for en helhetlig menneskelig danningsprosess (Kultur- og kyrkjedepartementet, 2003, kap. 3.2.1). Det sies imidlertid ikke noe om hvordan opplevelsen av kunst og kultur knytter an til danning. Det er nettopp dette denne studien ønsker å utforske gjennom eksemplet dans.

Min ambisjonen er å nærme meg en forståelse av dansens danningspotensial ved å ta i bruk begrepet mimesis (imitasjon). Mimesis blir et verktøy som tas i bruk for å kaste lys på, og la meg klarere forstå hva barn og unges møte med dans handler om. Denne tilnærmingen baserer seg på en tekstlesning av Platon, Aristoteles og Hans-Georg Gadamer. Dette valget av filosofiske tekster begrunnes med at de representerer et mimesisbegrep som rommer et danningspotensial, samtidig som de forholder seg ulikt til selve danningsverdien.

Videre utforsker jeg dansens danningspotensial gjennom Alain Badiou's filosofi. Gjennom Badiou's filosofi løfter jeg utforskningen til et nytt analysenivå og peker på hvordan dansen kan sies å spille ut en *uventet hendelse*. I denne hendelsen oppstår en erkjennelse om en uopplevd verden, som igjen gir innsikter om nye erfaringsmuligheter (Badiou, 2005a). Mitt anliggende er å forstå møtet med dansen som sådan, og utforske hvordan en slik erkjennelse kan knytte an til danning. Samtidig bidrar lesningen av Badiou til å tenke mimesisbegrepet hos Platon, Aristoteles og Gadamer, og dermed også den klassiske tilnærmingen til dansens danningspotensial, på nytt.

Denne studien har som ambisjon å videreutvikle dannelsbegrepet, og å tenke danning på nytt innenfor dansens domene. Her forholder jeg meg til danning som et levende begrep med et spesielt fokus på danning i betydningen av *å forstå annerledes, å føle seg hjemme i det fremmede*, og danning *i og til et fellesskap*. Målet er å la avhandlingens utforskning av dansens danningspotensial sette dannelsbegrepet i spill.

Utforskningen er i stor grad teoretisk orientert idet den skjer gjennom en systematisk lesning av filosofiske tekster. Men den benytter seg og av en empirisk studie som beskriver dans i Den kulturelle skolesekken. Den empiriske studien ble gjort i form av videoobservasjon i en 9.klasse som hadde danseworkshop i regi av Den kulturelle skolesekken. Denne studien foregikk etter innvilget tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Målet med den empiriske studien er å feste filosofien til den praktiske skolevirkeligheten, og slik åpne opp for å tenke danning på nytt i tråd med et levende dannelsesbegrep.

Både tekstlesningen og den empiriske studien benytter en hermeneutisk metode. Denne metoden legger føringer for fortolkning og meningsskaping av tekst og handlinger. Hermeneutikken fokuserer spesielt på forskerens forforståelse, og legger en bevisstgjøring av denne til grunn i forskerens møte med tekst og empiri. I min utforskning handler det om at jeg er åpen for andres eller tekstens annerledeshet for så å kunne berike min egen forståelse. Dette skjer i følge Gadamer gjennom en sammensmelting av horisonter (Gadamer, 2010).

Gjennom den hermeneutiske prosess beveger forskeren seg mellom helhet og del. I min tilnærming til de filosofiske blikkene er mitt anliggende å utforske tekstene i lys av hvem som har skrevet teksten og hvor og når den er skrevet. Her er forutsetningen for å forstå en del, at en ser sammenhengen til helheten, og at en utvikler forståelsen av helheten i form av forståelse av delene (Alvesson og Sköldbberg, 2007, s. 157). I min utforskning av tekster beveger jeg meg mellom tekstens del og helhet. Det vil si at hver enkelt filosofiske tekst leses med tanke på å forstå et begrep om mimesis. Tekstene leses i lys av filosofens forfatterskap, men jeg tar også høyde for at hver enkelt filosof inngår i et mer helhetlig perspektiv. Det vil si at min lesning beveger seg mellom et helhetlig perspektiv på danning og den enkeltes filosofers forståelse av dannelsesverdiene i dans.

Forord

Gjennom min bakgrunn som danser og pedagog har jeg gjennom utallige undervisningssituasjoner vært vitne til mange grunnleggende positive erfaringsøyeblikk. Dette har ført til en nysgjerrighet for hva disse erfaringene egentlig rommer. Det er nettopp denne nysgjerrigheten som har motivert meg til å utforske dansen i et dannelsesperspektiv.

Arbeidet med denne masteroppgaven kan sies å speile avhandlingens tittel *En uventet hendelse*. På veien fra mine første tanker til ferdig tekst, har mine tidligere perspektiver blitt utfordret. Gjennom utforskningen av tekst og empiri har jeg utviklet en helt ny forståelse for hva som ligger i erfaringen av dans, en forståelse som forteller at noe viste seg å være annerledes enn jeg hadde forventet. Uten denne utforskningen ville denne nye forståelsen fortsatt ha ligget tilslørt og utilgjengelig for meg. Jeg er derfor utrolig stolt og glad for å ha kommet i mål etter denne langvarige prosessen.

Jeg vil rette en enormt stor takk til min veileder Torill Strand. Du er en person som har ekstremt mye kunnskap som jeg er utrolig takknemlig for å ha fått tatt del i. I prosessen fra tanke til ferdig produkt, har våre faglige diskusjoner og filosofiske samtaler åpnet opp og utvidet mine horisonter.

Takk til HumStud gruppa for kritiske blikk og for deres engasjement i mitt prosjekt. Det har virkelig vært givende å være en del av dette fellesskapet.

Til slutt vil jeg si hjertelig takk til min familie, mine venner og min kjæreste som har vært tilstede i livet mitt på tross av mitt altopplukende arbeid. Dere har på forskjellig vis bidratt til å gjøre skriveprosessen til noe positivt.

Innholdsfortegnelse

1	En uventet hendelse	1
1.1	Tema og problemstilling	2
1.2	Bakgrunn	3
1.3	Danning	6
1.3.1	Hva er danning?.....	6
1.3.2	Paideia	7
1.3.3	Danning gjennom erfaring	8
1.3.4	Danning i og til et fellesskap	10
1.3.5	Et levende dannelsingsbegrep	11
2	Metode.....	14
2.1	Valg av filosofiske tekster.....	15
2.1.1	Hvordan lese filosofiske tekster?	17
2.2	Observasjon	20
2.2.1	Videoobservasjon	21
2.2.2	Gruppesamtale.....	22
2.2.3	Posisjonering.....	23
2.2.4	Om å se etter det motsatte	23
2.2.5	Beskrivelse og tolkning	24
2.3	Forskningsetikk	25
3	Mimesis.....	27
3.1	Platon	28
3.1.1	Mimesis og sannhet	29
3.1.2	Mimesis og etikk.....	33
3.1.3	Mimesis og musikk.....	36
3.1.4	Mimesis som en trussel og som en kraft	37
3.2	Aristoteles	39
3.2.1	Etterligningens virksomhet.....	41
3.2.2	Mimesis og sannhet	42
3.2.3	Gjenkjennelsen.....	45
3.2.4	Mimesis og musikk.....	46
3.2.5	Mimesis som kunnskapsproduksjon	47
3.2.6	Mimesis og etikk.....	47
3.2.7	Mimesis som en utforskning av erfaringsmuligheter	48
3.3	Hans-Georg Gadamer	49
3.3.1	Gjenkjennelsen.....	50
3.3.2	Mimesis og sannhet	53
3.3.3	Konseptet for lek.....	54
3.3.4	Å miste seg selv i dansen	56
3.3.5	Mimesis som en potensiell mulighet til danning	58
3.4	Veien videre	59
4	Alain Badiou	61
4.1	Inaesthetics	62
4.2	Relasjonen mellom kunst og filosofi.....	63
4.3	Relasjonen mellom kunst og sannhet.....	65
4.4	Badiou's sannhetsbegrep.....	67

4.4.1	Hvor og hvordan oppstår sannheten?	67
4.5	Hendelsen	70
4.6	Troskapsprosedyren	72
4.7	Dans som en metafor for tanke	73
4.8	Filosofien som arkitekt for de mulige hendelser	75
5	Dansens dannelsingspotensial	79
5.1	Platon i Badious prisme	80
5.1.1	Mimesis med en kraft til å forandre	83
5.2	Aristoteles i Badious prisme	86
5.2.1	Fra uvitenhet til viten	87
5.2.2	Det relative universelle	88
5.2.3	Mimesis som en utforskning av erfaringsmuligheter	90
5.3	Gadamer i Badious prisme	91
5.3.1	Etterligningen og gjenkjennelsen	92
5.3.2	Konseptet for lek	93
5.3.3	Mimesis som en potensiell mulighet til danning	96
5.4	Hvilket dannelsingspotensial ligger i dans?	97
5.4.1	Dansen er en ny begynnelse	98
5.4.2	Dansen rommer en erkjennelse av situasjonens sannheter	99
5.4.3	Å danse er å føle seg hjemme i det fremmede	101
6	Oppsummering	103
6.1	Studiens validitet og reliabilitet	103
6.2	Avsluttende refleksjon	107
	Litteratur liste	110
	Vedlegg	114

1 En uventet hendelse

En etter en, to og to, tre og tre kommer tjuefire 9.klassinger hoppende, subbende, sprettende og løpende inn i kultursalen. En gutt er allerede oppe i håndstående og et par jenter slår hjul over gulvet for så å kikke anerkjennende på klasseforstanderen. Med blandede forventninger samles elevene i en ring midt på gulvet. ”Er det noen som har gledet seg til i dag?” spør dansepedagogene. Mange hender strekkes i været samtidig som like mange lar hånden være nede uten å respondere. Dansepedagogene henvender seg til de sistnevnte. ”Jeg liker ikke å danse”, sier Erik og kikker bort på sidemannen og ler. Dansepedagogene ber alle om å gi dagen en sjanse. De har sett denne usikkerheten og misnøyen før og vet hvor forgjengelig den kan være. Erik blir denne dagen et eksempel på nettopp dette.

Elevene får beskjed om å fordele seg utover gulvet. Rommet er fylt med småprat, nervøs latter og flakkende blikk. Noen av elevene virker usikre på hvor de skal plassere armene og putter hendene i bukselommene. En av dansepedagogene går i gang med å innøve bevegelser. Elevene starter med å etterligne bevegelser og trinn. Hender må nå forlate bukselommene og inngå i vindmøllens bevegelser, ”slides” på gulvet og krysskoordinerte hopp. Den nervøse latteren er brått erstattet med dyp konsentrasjon. Stive kropper løsner opp, kalde kropper blir varme, lukkede ansikter åpnes opp og smil kommer til syne. Alle elevene, med unntak av en, ser ut til å trives i situasjonen. Fem minutter inn i undervisningen forlater Erik gulvet og setter seg demonstrativt ned på en stol i amfiet. Han er ubekvem i situasjonen og utstråler stor usikkerhet. ”Jeg er sulten”, sier Erik når en lærer forsøker å få han til å reise seg og returnere til gulvet. Erik blir sittende å se på resten av klassen. Musikken strømmer ut av lydanlegget og hele klassen starter på dansen, alle bortsett fra Erik. Han blir sittende i noen sekunder for å observere før han på eget initiativ reiser seg og stiller seg på gulvet igjen. Han blir stående mellom sine medelever mens de danser. Kroppen hans er stiv. Blikket hans flakker i alle retninger og det ser ut som han skal vende tilbake til amfiet hvert øyeblikk. I stedet blir han stående på gulvet. Med ett begynner han å bevege på armene, først nølende, etter hvert med en større intensjon. Forsiktig etterligner han dansepedagogens bevegelser og forflytter seg i samme retning og på samme nivå som resten av klassen. Litt etter litt løsner det for Erik og han synes mer komfortabel. Han ser ut til å være kvitt en del av usikkerheten, og det er mulig å skimte et og annet smil. De andre elevene ser også ut til å like utfordringen og når dansen er ferdig bryter de ut i latter og småprat. De ser ut til å være tilfredse med det de nettopp har

prestert; ”Det var gøy!” ”Kan vi gjøre det igjen?” utbryter et par av elevene. Første time er over. Dansepedagogene går bort til Erik og roser han for innsatsen hans til tross for en dårlig start. ”Du klarte deg kjempebra jo!”. ”Tusen takk!”, svarer Erik, nå med et smil om munnen. Mye har skjedd på en klokke time.

Pausen er over. Elevene kommer inn i salen igjen. Stemningen er avslappet. Undervisningen fortsetter og alle elevene er ute på gulvet, Erik også, men igjen utstråler han den samme usikkerheten som tidligere. Han har lagt armene i kors og står rett opp og ned med en alvorlig mine. Etter en kort stund setter Erik seg ned i amfiet igjen. Dansepedagogene gir han da et ultimatum. Han må enten være med fra nå av eller se på resten av dagen. Erik velger å bli med igjen. Igjen lar Erik seg rive med av dansen, ikke så eksplosivt og energisk som sine medelever, men med en stadig større avslappethet og fornøyelse enn tidligere.

Danseworkshopen går mot slutten og elevene er snart i mål. Dansepedagogene spør om det er noen som kan noen triks som de kan bruke i introduksjonen av selve dansen. Flere melder seg raskt og spretter opp i håndstående og backflips. Klasseforstanderen oppmuntrer Erik til å gjøre en frys-posisjon, hvor han står på hendene for så å sprette opp på bena. Erik tar utfordringen og får applaus og positive tilrop fra andre elever i klassen og man kan se en stolt mine bre seg i ansiktet hans.

Klassen samles i en ring på gulvet på slutten av dagen og alle får sjansen til å uttrykke hvordan de har hatt det. ”Jeg har hatt det veldig gøy i dag”, uttaler Erik etter en dag med dans i den kulturelle skolesekken.

1.1 Tema og problemstilling

Min studie beskriver Eriks møte med dansen i Den kulturelle skolesekken. Ved å bruke Erik som eksempel vil jeg sette det danseriske møtet inn i et dannelsesperspektiv og utforske dans som en dannelsesarena for barn og unge.

Dans har en mening som er vanskelig å sette ord på. Innenfor teorien er dans lite verbalisert og artikulert, sannsynligvis fordi dansens tradisjonelle språk først og fremst er fysisk. Dans

formidles og utøves kroppslig. Det finnes imidlertid mye teori om dans og ballett, men tyngden av teori innenfor dette området omhandler tekniske og anatomiske systemer.

Jeg ønsker å kaste lys på dans som noe mer enn et underholdningsinnslag, hvor fokuset ikke er på de instrumentelle verdiene, men heller på dannelsesverdien i selve erfaringen. I min tilnærming utforsker jeg begrepet *mimesis* (imitasjon), slik at filosofenes bruk av dette begrepet kan bidra til å kaste lys over og hjelpe meg til å klarere forstå det som skjedde med Erik under danseworkshopen. Videre vil jeg utforske dannelsespotensialet i dans innenfor Alain Badiou's konsept *Inaesthetics*, som reagerer på *mimesis*, og som forklarer at det er kunsten i seg selv som er dannende, og ikke den poetiske refleksjonen knyttet til en ytre virkelighet (Badiou, 2005a).

Denne utforskningen knytter seg videre til avhandlingens problemstilling: *Hvilket dannelsespotensial ligger i dans?*

1.2 Bakgrunn

Den kulturelle skolesekken utgjør en del av bakgrunnen for denne studien. Den kulturelle skolesekken er et samarbeidsprosjekt mellom kultur- og opplæringssektoren som omfatter alle skoler i Norge. Gjennom denne ordningen skal elevene få mulighet til å oppleve, gjøre seg kjent med og utvikle forståelse for kunst og kultur. Ordningen favner bredt innenfor både musikk, scenekunst, visuell kunst, film, litteratur og kulturarv (Den kulturelle skolesekken, 2012).

Jeg har selv jobbet som dansepedagog i Den kulturelle skolesekken gjennom flere år, men denne dagen satt jeg i amfiet som observatør. Det var en utrolig opplevelse, ikke bare å se elevene danse, men å se utviklingen i elevenes tilstedeværelse, glede og begeistring. For Erik ble dagen med dans utfordrende både fysisk og mentalt. I løpet av dagen ble jeg som observatør imidlertid vitne til en forandring. Eriks negative holdning så ut til å forsvinne, og i stedet viste han entusiasme og glede i dansen. Hans alvorlige mine ble litt etter litt visket ut, og kroppen hans forandret seg fra å være stiv og forknytt til å bli lett og avslappet.

Erik gikk i danseworkshopen fra å sitte motvillig for seg selv i amfiet til å bli en del av et dansende fellesskap. Kan denne endringen ha noe med danningspotensialet i dans å gjøre? Dette spørsmålet peker til og motiverer denne avhandlingens utforskning.

Som en begrunnelse for oppgavens aktualitet og relevans og ønsket om å forstå dansens danningspotensial kan vi se til stortingsmelding nr.38, *Den kulturelle skolesekken 2002-2003* (Kultur- og kyrkjedepartementet, 2003). Her begrunner regjeringen satsningen på kunst og kultur i grunnskolen ut fra kulturens egenverdi. Det understrekes at denne egenverdien kan ha stor innvirkning både for enkeltmennesket og samfunnet som helhet. Regjeringens hovedmål med en aktiv kulturpolitikk er å sikre alle tilgang til et bredt kunst- og kulturtilbud av høy kvalitet og legge til rette for et vidt spekter av aktiviteter, opplevelser og erkjennelser. For at barn og unge skal få mest ut av kunst sies følgende: ”Publikum sin evne til å oppleve og forstå kunst er noko som må utviklast – dersom ein skal nå inn til mest mogleg av den rikdomen som kunsten si verd rommar” (Kultur- og kyrkjedepartementet, 2003, kap. 3.2.1).

Videre legges det vekt på en bevissthet i forhold til hva en ønsker å overbringe til barn og unge. Opplevelsene av kunst og kultur kan ha avgjørende virkning på utviklingen av det enkelte mennesket sin personlighet og livskvalitet. Det er derfor viktig at barn og unge møter kunst på et tidlig tidspunkt og at undervisningen i skolen legges på et nivå som er tilgjengelig for de unge, og som møter deres følelsesliv og kreative evner. Dette er en forutsetning for en helhetlig menneskelig danningsprosess. Det er også en forutsetning at barn og ungdom må få kunnskap om de enkelte kunstformene og hvordan de speiler seg i endringene samfunnet gjennomgår (Kultur- og kyrkjedepartementet, 2003, kap. 3.2.1).

Av denne meldingen fremkommer det at opplevelsen av kunst virker inn på barn og unges utvikling av personlighet og livskvalitet, og at opplevelsen av kunst er en forutsetning for en helhetlig danningsprosess. Det sies imidlertid ikke noe om kunstens danningspotensial. Hva er det med kunsten som gir disse uttalte positive danningsverdiene? Det er nettopp dette jeg i denne avhandlingen vil utforske gjennom eksemplet dans.

I min søken etter teori som kunne gi meg svar på det overnevnte spørsmålet, startet jeg med å lese *The Richness of Art Education* (2008) av Howard Cannatella. Cannatellas tekster ga et perspektiv på kunst i utdanning som ubetinget positivt. Hans forståelse tar utgangspunkt i

Platon, Aristoteles og Gadammers perspektiver, hvor Platons filosofi forkastes, mens de to sistnevnte opphøyes og danner et fundament for en videre argumentasjon (Cannatella, 2008).

Etter å ha lest Cannatella, stilte jeg meg selv spørsmålet; Kan det være slik at Cannatellas ekskludering av Platon, skaper et ensidig perspektiv? De filosofiske synene Cannatella bygger sitt perspektiv på talte slik jeg forstod det, helt ukritisk for at kunsten rommer et enormt dannelsespotensial. Dette syntes i stor grad å samsvare med mine egne opplevelser og erfaringer.

Er Cannatellas perspektiv fruktbart i utforskningen av dansens dannelsespotensial? Eller leverer det en begrensning i form av hans forkastelse av Platons perspektiv? Jeg ble nysgjerrig på om Platons tekster kunne romme mer enn det Cannatella beskrev. Denne nysgjerrigheten og de overnevnte spørsmålene motiverte meg til å utforske Platon på nytt og møte hans kritikk på egen hånd.

Mitt ønske om å utforske dannelsespotensialet i dans springer også ut fra en grunnleggende interesse for dans, som fra barndommen handlet om å utøve dans som en hobby, før jeg som ung voksen valgte å gjøre dansen til min profesjon. Etter endt utdanning i dans og pedagogikk ved Den Norske Balletthøyskole har arbeidshverdagen min bestått av arbeid som utøvende danser og som dansepedagog. I løpet av de fem årene jeg har undervist barn og unge, har jeg blitt stadig mer nysgjerrig på hvilket dannelsespotensial og hvilke dannelsesverdier som ligger i dans. Danning kan forbindes med begreper som utvikling, vekst, forflytning, fornyelse og overskridelse. Min erfaring er at det i barn og unges møte med dans, ligger mangfoldige muligheter for å oppnå nye erfaringer. Dans handler om å slippe seg løs i noe som er ukjent. Dans skaper et rom, der en gjennom å bevege seg utforsker det ukjente, og dermed kommer nærmere seg selv. Dans står frem for meg som en verdifull måte å være i verden på.

Bakgrunnen for dette studiet blir slik tredelt; Den kulturelle skolesekken, Cannatellas teoretiske forståelse og min egen erfaring som danser og pedagog.

1.3 Danning

Før jeg går inn i utforskningen av dansens dannelsespotensial, vil jeg bruke litt plass på å se på dannelsesbegrepet. Begrepene *danning* og *dannelse* brukes gjerne om hverandre. Slik som avhandlingens spørsmålstilling peker til velger jeg å forholde meg til verbal substantivet *danning*. Jeg er opptatt av å se på hva som skjer i erfaringen av dansen, og slik kommer dannelsesprosessen, og ikke danning som et produkt sterkere i fokus. Det vil si at selv om teorien jeg viser til bruker begrepet *dannelse*, så vil jeg videre i avhandlingen forholde meg til begrepet *danning*.

Wolfgang Klafki (1927) retter i *Dannelsesteori og Didaktikk* en viss kritikk mot det klassiske dannelsesidealet. Han konkluderer likevel med at vi ikke må kaste det over bord, men videreutvikle det; ”*For det første* er det ikke mulig i dag at udlægge dannelses- og almindannelsesbegrepet på ny og samtidig se bort fra dannelsesbegrepets historie” (Klafki, 2001, s. 28).

Min ambisjon er nettopp å forsøke å videreutvikle dannelsesbegrepet og tenke danning på nytt innenfor dansens domene. Før jeg begir meg ut på dette, er det i tråd med Klafkis konklusjon, nødvendig med en kort gjennomgang av hva begrepet *danning* betyr i dag, og hvilken betydning det har hatt i et historisk perspektiv.

1.3.1 Hva er danning?

Et søk i Store norske leksikon gir følgende definisjon; ”Forming av menneskets personlighet, evner og anlegg, oppførsel og moralsk holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning” (Dannelse, 2012). I følge Steinsholt og Dobson gir ordet *danning* assosiasjonene: ”*forming, kultivering, utvikling, oppdragelse, enkulturnasjon, vekst, opplæring, kultur, utdanning/utdannelse, høyere utdanning, finkultur, veloppdragenhet, god fostring, sivilisasjon, allmenndanning og intellektuell disiplinering*” (Steinsholt og Dobson, 2011, s. 9). Sagt med andre ord handler *danning* om menneskelig utvikling. Denne definisjon vitner om at det innenfor dette begrepet ligger uendelig mange måter å relatere til og forstå *danning*

på, knyttet til mange forskjellige kontekster og virksomheter. Danning ser ut til å foregå overalt og til å være en elementær del av det menneskelige liv.

Klafki skriver at danning grunnleggende beskrives ut fra begrepene: *selvbestemmelse, frihed, emancipation, autonomi, myndighet, fornuft, selvaktivering* (Klafki, 2001, s. 31). Et gjennomgående trekk i de klassiske dannelseteorier er at mennesket skal forstås som et vesen som mestrer fri og fornuftig selvbestemmelse (Klafki, 2001, s. 32). Det klassiske danningbegrepets betydning handler imidlertid om mer. Selvbestemmelsen er ikke bare knyttet til subjektet. Til seg knytter selvbestemmelsen seg begreper som: ”*humanitet, menneskehet, verden, objektivitet, almenhet*” (Klafki, 2001, s. 33). Det vil med andre ord si at selvbestemmelsen ikke stammer fra subjektet selv, men fra en objektivisering av aktiviteter, hvor mulighetene for menneskelig selvbestemmelse, menneskelig fornuftsbestemmelse, menneskelig frihet eller deres motsetninger tar form (Klafki, 2001, s. 33). Danning som oppnås gjennom disse prosesser er sett gjennom klassisk danningsspektiv, som allmenn danning i betydningen av *dannelse for alle* (Klafki, 2001, s. 34). Dette perspektivet peker til at danning må forstås i betydningen av danning til noe allment, eller som danning til et fellesskap.

1.3.2 Paideia

Klafki skriver at den danningsteoretiske tenkning ble utviklet i det tysktalende området mellom 1770 og 1830, og går tilbake til den antikke *paideia* (Klafki, 2001, s. 29). Paideia blir av Mariann Doseth beskrevet som selve fundamentet for vår forståelse av danning. ”Den har sin grense i praktisk dømmekraft, moralske regler og fornuft” (Doseth, 2011, s. 13). ”I det greske begrepet paideia ligger det en forståelse av dannelse som gjelder for hele mennesket, og det viser også til at mennesket har en potensiell evne til dannelse” (Doseth, 2011, s. 13). Doseth forklarer hvordan Aristoteles perspektiver på paideia knytter seg til en pedagogisk refleksjon over menneskets funksjon, ”som er en prosess i menneskets konstituering av seg selv” (Dosteh, 2011, s. 14). Dette henger ifølge Aristoteles tett sammen med menneskets natur. Doseth peker videre på hvordan Aristoteles legger varen til grunn for oppdragelse. Paideia står slik som en naturrett for mennesket, og dersom kjernen i utfordringen av paideia ligger i det ”å forstå annerledes”, så dreier det seg om forholdet mellom det allmenne og de

partikulære (Doseth, 2011, s. 14). Doseth trekker frem troen på ”at mennesket kan formes til noe som det ikke tidligere har vært gjennom oppdragelse og utdanning” som et fellestrekk innenfor den klassiske filosofien (Doseth, 2011, s. 15).

Steinsholt og Dobson beskriver pedagogikk som ”en velregissert utvikling av individets fysiske, intellektuelle, sosiale, estetiske og moralske evner, og at resultatet av en slik disiplinert utvikling av hele personligheten vil være et godt dannet menneske som viser en velbalansert utvikling av evner og anlegg” (Steinsholt og Dobson, 2011, s. 7). Det er altså snakk om en balansert prosess hvor våre evner utvikles. I denne avhandlingen vil jeg utforske hvordan dansen kan romme en slik utvikling.

1.3.3 Danning gjennom erfaring

I sin videreutvikling av sin kategoriale danningsteori mener Klafki erfaringen har en viktig plassering i all læring (Klafki, 2001). Min utforskning av dannelsespotensialet i dans handler nettopp om å se på Eriks erfaring og opplevelse med dansen som selve utgangspunktet for danning. Avhandlingen retter et spesielt fokus på estetisk danning. Situasjonen hvor Erik møter dansen utforskes som en situasjon som rommer nye erfaringer.

I tråd med avhandlingens fokus på det estetiske leverer Hans-Georg Gadamer et fruktbart dannelsesperspektiv. Steinsholt forklarer hvordan Gadamer opererer med et dannelsesbegrep innenfor den hermeneutiske tradisjonen, som er tett tilknyttet erfaring. Han legger spesiell vekt på erfaringen som at ”noe ikke er det vi antok det skulle være” (Steinsholt, 2011, s. 110). Gadamer problematiserer den instrumentalistiske forestilling av erfaring. Danning kan slik forstås som noe som skjer naturlig gjennom erfaring, og ikke gjennom å bli kontrollert. Gadamer bygger videre på Hegels erfaringsbegrep. Dette erfaringsbegrepet forstås som en ”omvendning som skjer med bevisstheten når den erkjenner seg selv i det fremmede, i det som er annerledes” (Steinsholt, 2011, s. 111). Gjennom denne forståelsen nærmer jeg meg et estetisk perspektiv på danning. Likevel vil jeg være åpen for hvordan dansens dannelsespotensial ikke bare handler om ”det skjønne”, men kan forbindes både med det sanne, det gode *og* det skjønne.

Erfaringen er slik Steinsholt leser Gadamer, en prosess hvor våre falske generaliseringer møter motstand. Våre gamle generaliseringer må erstattes, og skal ikke få bekreftelse gjennom erfaringen. Det er motsatt; ”Det er gjennom nye erfaringer våre forventninger settes på spill” (Steinsholt, 2011, s. 111).

Steinsholt beskriver Gadamers begrep om å forstå som å forstå annerledes. ”Det å være åpen for en erfaring av noe vil si at vi hittil ikke har sett tingene riktig, men at vi nå vet hvordan det forholdet seg” (Steinsholt, 2011, s. 111-112). Denne formen for erfaring kaller Gadamer med utgangspunkt i Hegel for *dialektisk*. ”Gjennom genuine erfaringer eller lek, enten det er noe ”vi gjør” eller helst noe som ”gjøres med oss”, endres vi på den måten at vi får rikere forståelse og ikke minst selvforståelse” (Steinsholt, 2011, s. 112).

Slik kan Gadamers dannelsesbegrep sies å handle om at vi gjennom erfaring endres og at vi gjennom denne endringen oppnår forståelse om oss selv.

Med utgangspunkt i denne forståelsen av danning, handler det om å utforske Eriks møte med dansen som et steg inn i en fremmed verden, hvor han erkjenner seg selv i det fremmede, for så å føle seg hjemme i den. Steinsholt forklarer hvordan Gadamer ser på denne dannelsesprosessen som uendelig. Danning handler om en bevegelse mot denne uendeligheten. Det å være motstander mot en slik prosess, av den genuine leken kaller Steinsholt et ”dannelsestap” eller ”hemmet vekst” (Steinsholt, 2011, s. 112).

”I dannelsesprosessen (som i leken) gir vi oss over til noe som ikke er oss selv, og ved en slik hengivelse blir vi mer oss selv” (Steinsholt, 2011, s. 113). Steinsholt beskriver forholdet mellom danning og forståelse som en essensiell kobling for Gadamer. ” I forestillingen om dannelse blir vi, ved at vi blir konfrontert med det som er fremmed og annerledes, i stand til å bevege oss fra en trangsynt forståelse til en forståelse som favner videre, og som gir en rikere tilgang til fenomenene” (Steinsholt, 2011, s. 113-114).

Ut i fra dette vil jeg forsøke å forstå dansen som en tilstand hvor Erik beveger seg fra en negativ forforståelse til å oppnå en forståelse som åpner opp hans horisont. Slik kan dansen utforskes som en plattform hvor Erik gis muligheter til å konfronteres med det fremmede, for så nærme seg en ny forståelse for det gjennom bevegelse.

1.3.4 Danning i og til et fellesskap

Lars Løvlie skriver i *Politisk danning etter 22. Juli* (2011) at målet for oppdragelse er et selvstendig selv som ikke kan tenkes isolert fra menneskeheten. Han referer til Wilhelm Von Humboldt som hevdet at danning (Bildung), er danning av personen eller selvet. Vi som personer utfolder oss i det livsmiljøet vi deltar i, men denne deltagelsen har som sitt motiv det grunnleggende sosiale forholdet mellom et jeg og et du. I dette forholdet oppstår nå i alle mennesker ”de dypere og edlere følelser” (Humboldt referert i Løvlie, 2011, s. 58).

Gadamers beskrivelse av *sensus communis* synes å knytte seg til danning i og til et historisk og sosialt fellesskap. *Sensus communis* er ”felles sans som lar oss ane en omfattende historisk sammenheng” (Gadamer, 2010, s. 43).

Gadamer fremhever danningens allmenne kjennetegn som det å være åpen for det andre, for andre og mer allmenne perspektiver. I dette ligger en allmenn sans for grenser og avstand med henblikk på seg selv, og dermed en heving ut over seg selv i retning det allmenne. Det å betrakte seg selv og sine private mål med avstand betyr jo å betrakte dem slik de andre ser dem. Denne allmennheten er opplagt ikke begrepets eller forstandens allmennhet. Det allmenne bestemmer ikke noe partikulært, her bevises intet med nødvendighet. De allmenne perspektivene som den dannende er åpen for, er ingen fast og gyldig målestokk, men kun perspektivene til mulige andre personer. I denne forstand har den dannede bevissthet mer karakter av en sans, for enhver sans, for eksempel synssansen, er jo allerede allmenn dersom den omfatter sin egen sfære, er åpen for et felt og kan avdekke forskjeller innenfor det som dermed blir åpnet. Den dannende bevisstheten overskrider bare de naturlige sansene fordi disse er begrenset til sine respektive sfærer; selv er den virksom i alle retninger, den er en *allmenn sans* (Gadamer, 2010, s. 43).

Gadamer beskriver at oppdragelsens mål er å danne *sensus communis*. *Sensus communis* er ikke basert på det sanne, men på det sannsynlige. Den er ikke bare en sans som ikke er nedlagt i alle mennesker, men en sans som skaper fellesskap. Det er fellesskapet innenfor en gruppe, et folk, en nasjon, eller hele menneskeslekten som gir mening til menneskets vilje. Å

danne denne felles sansen har derfor en avgjørende betydning for livet (Gadamer, 2010, s. 46).

I *Kan pedagogikken bygge et mer humant samfunn?* (2001) skriver Strand at danningsspørsmål er samfunnsspørsmål. Hun begrunner dette med Klafkis poeng om at det ikke finnes noen ”pedagogisk provins utenfor samfunnet” (Strand, 2001, s. 126). Med andre ord, den pedagogiske diskursen er en diskurs som forholder seg til samfunnsmessige problemstillinger. Strand skriver at på bakgrunn av dette, vil ”pedagogiske oppfatninger stadig være i forandring i et foranderlig samfunn” (Strand, 2001, s. 126).

Strand viser til den pedagogiske filosofen Gert Biesta som spør om det kritiske dannelsingsprosjektet er mulig. Strand skriver at Biesta mener forutsetningen om at det pedagogiske prosjekt skal oppdra neste generasjon er problematisk, for slik Biesta peker til så oppstår problemet om en på forhånd setter et ønskverdig mål for danning, fordi det motsatte kan skje. Strand viser videre til Hanna Arendt som argumenterer for at ethvert individ må danne seg selv gjennom sin aktive handling i verden. Den pedagogiske relasjonen til danning handler ifølge Strand om samhandling mellom individer ”som er i stand til å aktivt skape både seg selv og nye relasjoner”, og ”slik blir menneskelige samhandlingsprosesser potensielt både grenseløse og grenseoverskridende” (Strand, 2001, s. 127). Dannelsingsprosjektets utfall kan dermed ikke kalkuleres.

Gjennom min lesning av Strand, forstår jeg at det handler om å møte dannelsesbegrepet som noe flytende som ikke lar seg behandles som et entydig begrep.

1.3.5 Et levende dannelsesbegrep

Det ser ut til at en fruktbar måte å forholde seg til danning på, er å være åpen for at begrepet omfatter prosesser som ikke kan fanges under en enhetlig term. Jeg vil derfor i denne avhandlingen forholde meg til danning som et levende begrep, men med en visshet om at danning skjer gjennom en samhandling, i relasjon med andre mennesker og i relasjon med den virkelighet som omgir individet på det aktuelle tidspunktet.

Steinsholt og Dobson forklarer at dannelsesbegrepet har hatt ”kroglete historie frem til vår tid” (Steinsholt og Dobson, 2011, s. 8). Begrepet har mange betydninger og anvendes innenfor ulike domener. Steinsholt og Dobson ser imidlertid noe positivt med ”begrepets elastisitet”. De mener det er snakk om ”et praktisk normativt samvirke mellom en rekke faktorer som virker inn på hverandre i enhver pedagogisk prosess” (Steinsholt og Dobson, 2011, s. 9-10).

Jeg vil i denne avhandlingen ha med meg et dannelsesbegrep som fokuserer på erfaringen. Samtidig gir *paideia* meg fotfeste i røttene til dannelsesbegrepet, hvor dannelse også knyttes an til etikk og moral. Gjennom det aristoteliske perspektivet har vi med et dannelsesbegrep som omhandler prosesser hvor mennesket konstituerer seg selv (Steinsholt og Dobson, 2011, s. 14). Et slikt perspektiv gjør en pedagogisk refleksjon rundt hva det er som skjer i barn og unges møte med dans mulig. *Mimesis* nære tilknytning til dannelse i antikken kan bidra til å forstå hvorfor nettopp dans som kunstform rommer et dannelsespotensial. Gjennom Gadamer vil jeg forstå dans som en form for lek, hvor våre forventninger settes på spill og en gis muligheter til å forstå annerledes (Gadamer, 2010).

Gjennom disse perspektivene, kan dannelse utforskes som en prosess som er, og alltid har vært tilstede. Og et begrep som gjennom tiden har omfavnet den menneskelige utvikling. I min studie ser jeg ikke på dannelsesbegrepet som et konstant begrep, men som et begrep som utvikles og forstås på nytt i takt med endringer i samfunnet og menneskets måte å forholde seg til samfunnet på. Dette kan begrunnes med Steinsholt og Dobson forklaring om at dannelse ikke handler om å inneha kunnskap om fakta, men at ”dannelse er mer et spørsmål om hvordan mennesket forholder seg til kunnskapen, hvordan det tolker og forstår den som et betydningsbærende element ved dets egen tilværelse” (Steinsholt og Dobson, 2011, s. 8).

Gjennom å åpne opp for å forstå dannelsesbegrepet som et levende begrep, er målet å la avhandlingens utforskning av dansens dannelsespotensiale sette dannelsesbegrepet i spill. Her blir dansen en erfaring, dansen blir levd liv, og en måte Erik utforsker sine erfaringsmuligheter på.

2 Metode

Ambisjonen for denne avhandlingen er en utforskning og en videreutvikling av dannelsbegrepet. Studiet har som formål å undersøke dans som mimetisk praksis med et overordnet ønske om å forstå dansens dannelspotensial. Mimesis (imitasjon) står frem som et sentralt begrep og har vært med å beskrive kunstens funksjon og verdi i et historisk perspektiv. Begrepet inviterer til en filosofisk utforskning av dans, og blir således et verktøy for å utforske dannelspotensialet i dans. Mimesis gjør det mulig å se på dans som en måte å erfare verden på, og videre forstå hvordan denne erfaringen kan romme et dannelspotensial.

Utforskningen foregår gjennom tekstlesning av fire filosofer; Platon, Aristoteles, Hans-Georg Gadamer og Alain Badiou. Disse filosofiske retningene åpner for å forstå danning som noe som springer ut av en estetisk erfaring, samtidig som de forholder seg ulikt til selve dannelsverdien.

Valg av teori baserer seg på et ønske om å åpne opp for å se dannelspotensialet gjennom ulike perspektiver. I første omgang handler dette om en utforskning av Platon, Aristoteles og Gadamers perspektiver. Disse presenterer tre ulike mimesisbegrep som på hver sin måte bidrar til å kaste lys på dannelspotensialet i dans. Etter denne gjennomgangen vil jeg ved hjelp av Badiou, løfte utforskningen opp på et nytt analysenivå. Her vil jeg plassere Platon, Aristoteles og Gadamer i Badiou's prisme med en ambisjon om å reflektere over hvorvidt disse filosofiske blikkene bidrar til en forståelse for dansens dannelspotensial.

Avhandlingen står først og fremst frem som en filosofisk utforskning gjennom tekstlesning. Samtidig benytter jeg meg av et empirisk materiale som beskriver dans i Den kulturelle skolesekken.

Hvordan kan en empirisk studie bidra i utforskningen av dannelspotensialet i dans?

Sundsdal og Strand (2011) viser hvordan filosofi med fordel kan kombineres med empirisk forskning. Dette fremkommer i artikkelen *Reality is catching up with me - Empirical knowledge and philosophy of education*, hvor følgende spørsmål stilles; "Does philosophy of education have anything to learn from empirical studies?" (Sundsdal og Strand, 2011, s. 146).

De beskriver at empiriens oppgave i relasjon til filosofiske studier kan virke berikende. Når den brukes positivt kan dens funksjon blir ”enlightment”, en utvidelse av kunnskapen (Sundsdal og Strand, 2011, s. 146). Den positive funksjonelle siden ved empirien trer frem i det den bringer inn nye ideer, stiller nye spørsmål, tilfører dypere forklaringer, eller genererer ny teori. I tillegg skriver de at empirisk bevissthet vil kunne øke den pedagogiske filosofiens sosiale signifikansen og relevans (Sundsdal og Strand, 2011, s. 146).

Empirien fungerer som en illustrasjon av de ulike teoretiske blikkene, og bidrar til å feste filosofien til den praktiske skolehverdagen, hvor Erik møter dansen. Dette møtet bidrar i utforskningen av dansen i et danningsperspektiv, samtidig som det kan bringe inn nye spørsmål og ideer som lar meg tenke danning på nytt, i tråd med et levende danningsbegrep. Målet er å la filosofi og empiri gjensidig kaste lys på hverandre, slik at jeg gjennom utforskningen kan nå en dypere forståelse av dansens danningspotensial.

2.1 Valg av filosofiske tekster

I innledende kapittel ble danningsbegrepet gjennomgått, og det ble gjort klart at dette studiet forholder seg til et danningsbegrep som er levende, som flyter, og som er i stadig forandring. Dette utgangspunktet fordrer en åpenhet mot det mangfoldet av perspektiver som eksisterer. Jeg utforsker først og fremst danning knyttet til dans som en estetisk erfaring. Mitt teorivalg baserer seg på et ønske om å sondere filosofiske perspektiver som synes å sprike i forståelsen av denne erfaringen (Platon, Aristoteles, Gadamer og Badiou), for så å forstå de på nytt gjennom et og samme prisme (Badiou's filosofi).

Min utforskning startet med en tekstlesning av Howard Cannatellas *The Richness of Art Education* (2008). Gjennom denne lesningen presenteres Platons syn på mimesis som analytisk mindreverdig, mens Aristoteles og Gadamers perspektiver blir løftet opp og frem og ønsket velkommen inn i en diskusjon rundt danningsverdien i kunst. Cannatella beskriver Platons kunstsyn som utelukkende polemisk. Slik oppleves Platons perspektiver i første omgang som et lite fruktbart teorivalg. Hans filosofi kan i følge Cannatella tolkes som om Platon opererer med et danningsbegrep som i stor grad handler om det gode og det onde, altså moral og etikk, hvor den estetiske dimensjonen synes å være fraværende (Cannatella, 2008).

Det har vært fristende å skulle følge Cannatellas spor, og konsentrere meg om Aristoteles og Gadammers mimesis begrep. Her tilskrives mimesis konkrete, håndgripelig og lett tilgjengelige funksjoner som enkelt kan bidra til en forståelse av dannelsespotensialet i dans. Vissheten om at Platons perspektiver fortsatt er med oss i dag har gjort at jeg i stedet har valgt å legge vekk Cannatella og på egen hånd foretatt en ny gjennomgang av Platon og hans mimesisbegrep. I denne gjennomgangen opplevde jeg at Cannatella har oversett noen viktige poenger i sin tolkning av Platons mimesisbegrep. Gjennom disse funnene har jeg tatt valget om å la Platon bli en del av avhandlingens stemme. Jeg har her tatt utgangspunkt i *Staten* (1983) hvor bok II og bok X har blitt viet et særlig fokus. I disse passasjene diskuteres kunstens rolle i samfunnet ut i fra mimesis funksjon.

Videre har jeg valgt å utføre samme gjennomgang av Aristoteles og Gadammers mimesisbegrep. Aristoteles *Poetikken* ble et naturlig tekstvalg fordi den gir innsyn i Aristoteles tanker om estetikk, hvor mimesis spiller en stor rolle. I denne sammenheng har jeg lest *Poetics* (1967) og den norske utgaven *Om dikterkunsten* (2004).

I utforskningen av Gadammers mimesisbegrep falt tekstvalget naturlig på hans *Truth and Method* (1993), hvor jeg også har hatt nytte av den norske oversettelsen *Sannhet og Metode* (2010). Her har jeg viet kapitlet om lek et særlig fokus. Dette er på grunn av lekens nære tilknytning til kunst. I tillegg ble Gadammers *The Relevance of the Beautiful* (1986) et naturlig tekstvalg. Her gir Gadamer en grundig beskrivelse om det meningsbærende ved mimesis som en forlengelse av Aristoteles forståelse.

Aristoteles og Gadammers tekster synes å bringe inn noe som står i motsetning til Platons perspektiv. Samtidig rommer alle de tre respektive filosofiske synene et mimesis begrep som kan sies å implisere danning.

”The only education is an education by truths” (Badiou, 2005a), skriver Badiou. Badiou foreslår at danning er noe som skjer gjennom sannhetsprosedyrer. Dette gjør at jeg i avhandlingens videre gang velger å bevege meg til et nytt analysenivå. Her tenkes danning som en prosess hvor sannheter trer frem gjennom erfaring, og hvor denne sannhetserfaringen sies å romme et dannelsespotensial. Jeg har derfor lest Alain Badiou's *Inaesthetics* (2005a) og *Being and Event* (2005b). Disse tekstene gir innsikter om hvordan kunst kan romme et

danningspotensial med kommentarer og en irettesettelse til de foregående filosofenes forståelse av mimesis.

Gjennom Badiou's prisme vil jeg undersøke i hvilken grad Platon, Aristoteles og Gadamer's perspektiver fungerer i utforskningen av dansens danningspotensial. Badiou's filosofi blir en forståelsesramme som gjør at jeg kan rette et kritisk blikk på den tidligere teoretiske utforskningen, på min egen erfaring og på det empiriske studiet gjort i Den kulturelle skolesekken, og som lar meg se på forholdet mellom disse. Slik ender Badiou's forståelse av danning opp med å bli selve motivasjonen bak min utforskning.

2.1.1 Hvordan lese filosofiske tekster?

Denne avhandlingen er en pedagogisk filosofisk studie av danningspotensialet i dans. Utforskningen foregår først og fremst gjennom tekstlesning, men tar også i bruk empiri for illustrasjon. Utforskningen av danningspotensialet i dans, søker en forståelse av en menneskelig utvikling i form av det jeg her benevner som "et levende dannelsesbegrep". Tekstlesning og studier av meningsskaping skjer gjerne ved å bruke en hermeneutisk metode.

Den hermeneutiske metode legger føringer for fortolkning og meningsskaping av tekst og handlinger. Hermeneutikken fokuserer spesielt på forskerens forforståelse, og legger en bevisstgjøring av denne til grunn i møtet med tekst og empiri. I min utforskning handler det om å være åpen for andres eller tekstens annerledeshet for å kunne berike min egen forståelse. Dette skjer i følge Gadamer gjennom en sammensmelting av horisonter (Gadamer, 2010).

En hermeneutisk prosess starter med at en stiller spørsmål til teksten. Dette innebærer i følge Alvesson og Sköldbäck (2007) at en setter seg inn i forfatterens intensjoner. Gjennom å selv gå inn som en "imaginär deltagare i textens meningsfulla handlingar blåser man liv i död materia och får textens betydelse att expandera till dess optimala volym" (Alvesson og Sköldbäck, 2007, s. 162).

I min tilnærming til de filosofiske blikkene er mitt anliggende å utforske tekstene i lys av hvem som har skrevet teksten og hvor og når den er skrevet. Dette henger også sammen med den hermeneutiske utforskningen mellom helhet og del. Her er forutsetningen for å forstå en del, at en ser sammenhengen til helheten, og at en utvikler forståelsen av helheten i form av forståelse av delene (Alvesson og Sköldbberg, 2007, s. 157). I min utforskning av tekster beveger jeg meg mellom tekstens del og helhet. Det vil si at hver enkelt filosofiske tekst leses med tanke på å forstå et begrep om mimesis. Dette gjøres ved å lese deler av tekstene i lys av helheten. Tekstene leses i lys av filosofens forfatterskap, men jeg tar også høyde for at hver enkelt filosof inngår i et mer helhetlig perspektiv. Det vil si at min lesning beveger seg mellom et helhetlig perspektiv på danning og den enkelte filosofers forståelse av danningsverdiene i kunst.

I spørsmålet om hvordan en skal lese en tekst, handler det også om hvordan vi unngår å "bli trollebundet av våre egne foroppfatninger" (Gadamer, 2010, s. 305). Gadamer mener det er umulig å skulle forstå andres oppfatninger på en vilkårlig måte. Det som kreves er at vi er åpne for den andres eller tekstens oppfatninger. Denne åpenheten forutsetter imidlertid at vi relaterer den andres oppfatning til helheten av våre egne oppfatninger, eller relaterer oss selv til den andres oppfatning (Gadamer, 2010, s. 305). Dersom en vil forstå en tekst, handler det om å være åpen for det som blir sagt (Gadamer, 2010, s. 306). Inn i forståelsen av en tekst tar en med seg sine egne referanserammer og vurderinger, men gjennom språket som felles medium møtes ikke de to uforenelige verdener uten en "sammansmältande av horisonter" (Alvesson og Sköldbberg, 2007, s. 163). Denne sammensmeltingen av horisonter, er karakteristisk for Gadammers hermeneutiske orientering. Han mener det er snakk om en prosess hvor det gamle og det nye vokser sammen til en levende gyldighet (Gadamer, 2010, s. 345).

For at sammensmeltingen av horisonter skal skje, må jeg som forsker være mottagelig. Denne mottagelighet forutsetter verken en saklig nøytralitet, eller en selvutslettelse, men en tilegnelse som fremhever de egne foroppfatningene og fordømmene. Det gjelder å bli klar over sin egen forutinntatthet, slik at teksten selv kan fremstå i sin annerledeshet og dermed få mulighet til å spille sin saklige sannhet ut mot ens egne foroppfatninger (Gadamer, 2010, s. 306).

Gjennom en hermeneutisk tilnærming vil min oppgave være å gå åpent og undersøkende inn i arbeidet med både tekst og empiri. Jeg er bevisst at jeg som forsker opererer mellom min egen forforståelse og den konteksten jeg undersøker. Gjennom selvrefleksjon viser jeg villighet til å være bevisst min egen rolle og mine egne perspektiver, og ha forståelse for at dette vil ha betydning for min egen refleksjon, tolkning og konklusjon (Alvesson og Sköldbberg, 2007). Det vil derfor være viktig for meg å gjøre en vurdering av min egen evne til å gjøre objektive analyser, sett i forhold til min egen bakgrunn og politiske, ideologiske og kulturelle ståsted.

Mitt valg om å forkaste Cannatella som et utgangspunkt for teorivalg, henger sammen med en vedkjennelse av at mine perspektiver er farget av mine erfaringer som pedagog i Den kulturelle skolesekken. Min lesning av Cannatellas tekster ble i første omgang en selvbekreftende prosess fordi hans argumenter og antydninger skapte resonans med mine egne opplevelser.

I følge Alvesson og Sköldbberg er det vanskelig å unngå å reprodusere eller utvide allerede eksisterende sosiale forhold i forskning. Mine tolkninger og antagelser kan aldri bli nøytrale (Alvesson og Sköldbberg, 2007, s. 14-15). Jeg som forsker har alltid mine egne referanserammer i bagasjen, og disse virker inn på min utforskning. Forståelsen beskrives av Alvesson og Sköldbberg som en ”skapande, re-produktiv akt (Alvesson og Sköldbberg, 2007, s. 121).

Jeg går derfor ikke inn i tekst og empiri med mål om å søke bekreftelse på mine tidligere erfaringer og antagelser, men heller med et ønske om å se ”på nytt”. Nysgjerrighet rundt hvilke dannelsesverdier som ligger i dans baserer seg på at jeg som pedagog har vært vitne til utallige positive øyeblikk i Den kulturelle skolesekken. Det er derfor en vanskelig oppgave å skulle frigjøre seg fra en antagelse eller forventning om at min utforskning vil avdekke noe positivt.

Gadamer skriver at vår forståelse realiserer sin egentlige mulighet når den anvender ikke-tilfeldige foroppfatninger; ”Det gir derfor god mening at den utleggende ikke nærmer seg teksten direkte ut fra sine foroppfatninger, men derimot uttrykkelig prøver sine egne foroppfatninger med henblikk på om de er legitime, det vil si med henblikk på deres herkomst og gyldighet” (Gadamer, 2010, s. 304). Ved å la Platons stemme bli hørt viser jeg

en åpenhet til at denne utforskningen kan gi svar i en retning som jeg ikke tidligere var bekjent med. Slik begrenser jeg muligheten for at min egen foroppfatning står i veien for utforskningens gang. En tekst skal ikke føye seg etter mine egne forventninger. Jeg må være åpen og mottakelig for at teksten vil fortelle noe nytt eller annerledes (Gadamer, 2010). Dette prinsippet tok jeg også med meg inn i observasjonen av danseworkshopen, hvor jeg i stedet for å fokusere på et eksempel som kunne kaste glans over dansen, bestemte meg for å se etter det motsatte.

2.2 Observasjon

Dalland skriver i *Metode og oppgaveskriving* (2012) at en i valg av observasjon som metode, bør stille spørsmål ved om dette er den metoden som gir best svar på problemstillingen, og i så fall hvem som vil tjene på denne kunnskapen. ”Det å bli observert er å utlevere seg”, og det er derfor viktig at en som forsker begrunner hvorfor en velger denne metoden (2012, s. 187).

Avhandlingens spørsmålsstilling; *Hvilket dannelsespotensial ligger i dans?* inviterer som allerede nevnt, i stor grad til en teoretisk utforskning. Samtidig impliserer ordene *danning* og *dans* at dette handler om en prosess, hvor jeg forstår *danning* som noe som knytter seg til utvikling eller forandring, og *dans* som det stedet hvor denne utviklingen eller forandringen foregår. Gjennom observasjon tilfører jeg avhandlingen et utsnitt fra virkeligheten, som gjør det mulig å relatere teori til praksis. Her er ikke målet å søke bekreftelse for de ulike filosofenes perspektiver, men heller å presentere et eksempel som kan gi meg og leseren et mer levende forhold til teorien. Samtidig bygger oppgavens pedagogiske relevans på en begrunnelse av satsningen på kunst og kultur i grunnskolen i dag. Ved å trekke inn et eksempel fra virkeligheten, gis oppgaven en relevant kontekst som både blir et bilde på Eriks individuelle erfaring, men også et bilde på en potensiell situasjon for andre elever som møter dans i sin skolehverdag.

2.2.1 Videoobservasjon

Mine observasjoner ble gjort av en danseworkshop i Den kulturelle skolesekken våren 2012. Elevene som deltok var en 9.klasse bestående av jenter og gutter i alderen 13-14 år. Jeg hadde ikke kjennskap til denne klassen fra før. Observasjon gir mulighet til å se med egne øyne hvordan elever handler og samhandler, og hvordan de forholder seg til sitt fysiske miljø (Dalland, 2012, s. 186). Dalland skriver at det handler om å sette flere observasjoner sammen for å lære noe om et annet menneske. Ulike observasjonsformer gir forskjellig data. Graden av hvor åpent eller hvor detaljert vi planlegger det vi skal se etter, bestemmer hva vi får ut av observasjonene. Mitt valg om å bruke videoobservasjon kan begrunnes av flere faktorer. For det første gir videoobservasjon mulighet til å samle inn det som skjer til "alle døgnets timer" (Dalland, 2012, s. 189). Jeg ønsket å foreta en helhetlig observasjon hvor videokameraet kunne fange alle øyeblikk og hendelser i danseworkshopen, og senere ha mulighet til å gå tilbake å studere disse øyeblikkene og hendelsene på nytt. Jeg ønsket et mest mulig fullstendig bilde av det som skjedde under danseworkshopen. Formen for observasjon kan slik sies å være kvalitativt orientert.

Kvalitativ observasjon retter seg mot studiet av relasjonen og samspill mellom mennesker. Målet for kvalitative observasjoner er i følge Dalland at forsker ut i fra dette skal få dybde og forståelse for fenomenet som studeres (Dalland, 2012, s. 190). Jeg var interessert i å se på prosessen som elevene i klasse 9.A befant seg i, hvor jeg etter hvert rettet et særlig fokus på Erik. Ved å følge han ønsket jeg å beskrive en prosessen hvor Erik viste en form for endring eller utvikling, og jeg var nysgjerrig på om dette kunne henge sammen med dansens dannelsespotensial. For min studie handlet det nettopp om at jeg gjennom observasjonen av klasse 9.A og Erik skulle få innsikter som kunne gi meg en dypere forståelse av dette. Selv om jeg valgte å rette et særlig fokus på Erik hadde jeg også et fokus på resten av klassen. Slik Dalland skriver gjelder den kvalitative observasjonen hele mennesker, og forhold mellom individ og omgivelser er viktige i en helhetlig tilnærming (Dalland, 2012, s. 191).

Min observasjon kan i følge Dalland karakteriseres som en ustrukturert observasjon. Ustrukturert observasjon er en uformell tilnærming som betyr at en på forhånd ikke har bestemt seg for hva en skal se etter. Denne tilnærmingen skaper en åpenhet for det som skjer rundt oss. "Vi ser med friske øyne" (Dalland, 2012, s. 194). Gjennom denne ustrukturerte

observasjonsformen er det naturlig at det dukker opp nye spørsmål om det som observeres. Nye spørsmål og inntrykk må skrives ned med en gang anledningen byr seg. Slik mener Dalland at en ustrukturert tilnærming fordrer mye struktur (Dalland, 2012, s. 194).

Samtidig som jeg hadde videokamera rettet mot hele klasse 9.A, satt jeg med notatbok, slik at jeg kunne skrive ned stikkord underveis. Når klassen fikk friminutt eller pause, benyttet jeg anledningen til å ta flere notater og skrive ned viktige spørsmål som jeg ville utforske videre.

Tidsrammen på observasjonen var på fire klokketimer. Denne tidsrammen ble valgt fordi jeg ønsket å følge klassen gjennom hele danseworkshopen fra start til slutt. Dette ønsket kan sies å basere seg på mine tidligere erfaringer, hvor jeg har opplevd at det har vært et sprik mellom elevenes forventninger og selve opplevelsen av danseworkshopen. Jeg ønsket derfor å fange hovedlinjene innenfor hele danseworkshopens forløp. Selv om jeg ikke visste hva jeg skulle se etter, lå det en nysgjerrighet rundt hvorvidt denne endringen kunne knytte an til dansens danningspotensial.

2.2.2 Gruppesamtale

” Ved å kombinere observasjon og intervju kan observasjonene for eksempel gi de nødvendige forutsetningene for intervjuet. Intervjuet kan tilsvarende bidra til å utfylle det bildet som observasjonene gir” (Dalland, 2012, s.187). Dalland mener altså at intervju og observasjon kan utfylle hverandre.

Før danseworkshopen startet og etter den var avsluttet ble elevene samlet i en ring på gulvet. Her stilte pedagogene spørsmål som åpnet opp for en samtale som i forkant handlet om elevenes forventninger, og som i etterkant handlet om elevenes opplevelse av danseworkshopen. Dette ble gjort både for pedagogenes del, og for at jeg som observatør skulle få et innblikk i elevenes forventninger og opplevelse. Gruppesamtalen hadde kvalitativ karakter. Det vil si at formålet var å få tak i elevenes egen beskrivelse av den situasjonen de befant seg i (Dalland, 2012, s. 153). Dalland viser til Aksel Troja som sier at ”Om vi skal si det enkelt, kan man tenke seg at vi med observasjon studerer det folk gjør, mens man i intervjuer studerer det folk sier (at de gjør)” (Troja referer i Dalland, 2012, s. 184).

Gruppesamtalen belyste i form av ord elevenes forventninger. Observasjonen av klasse 9.A som danset, kunne gi meg et helt annet bilde. Samtidig kunne samtalen etter endt danseworkshop hvor elevenes opplevelser av dagen ble artikulert, sprike fra begeistringen, eller eventuelt en manglende entusiasme som kom frem gjennom observasjonen. For meg ble samtalen likevel en slags pekepinn som lot meg forstå situasjonen som elevene befant seg i bedre.

2.2.3 Posisjonering

”Posisjonen vi velger å observere fra, kan komme til å bety mye for resultatet”, skriver Dalland (2012, s. 197). I min observasjon var det viktig å posisjonere meg slik at videokameraet kunne fange inn hele ”klasserommet”. Dansen innebærer konstant forflytning både i dybde, i bredde og i nivåer. Danseworkshopen fant sted i en amfi sal. Det ga meg gode muligheter for å komme i riktig avstand til elevene. Jeg valgte å plassere meg så langt bak at videokameraet fanget hele rommet, men ikke lengre da jeg også hadde behov for å høre det som ble sagt. Fra denne posisjonen forsøkte jeg å innta og opprettholde en mest mulig nøytral posisjon. Jeg deltok ikke i undervisningen eller i samtaler knyttet til aktivitetene som foregikk i løpet av dagen. Dette var et bevisst valg, da jeg ønsket at elevene skulle glemme at jeg var til stede; ”Når deltakerne glemmer at du er der, oppfører de seg mest mulig slik de pleier å gjøre (Dalland, 2012, s. 197).

2.2.4 Om å se etter det motsatte

Mitt liv og min verden har siden barneårene i stor grad handlet om dans. Jeg kan enda huske min første ballettklasse, hvor jeg fikk være ”Rosa panter” ikledd rosa heldrakt og med panterører på hodet. Dette møtet ble for meg en start på en prosess som har vært med å forme meg til den jeg er i dag. Jeg husker hvordan jeg i det jeg la hånden på ”barren” i ungdomsårene følte meg hjemme og på plass i meg selv. Disse minnene beskriver litt av den lidenskapen jeg har for faget dans, og hvordan jeg selv har erfart at dansen rommer en egen verden av muligheter. Selv om det noen gang føles som om det var dansen som *valgte meg*,

og ikke omvendt, må jeg som forsker ta utgangspunkt i at det var mitt valg og min interesse for faget dans som gjorde at jeg valgte å vie min tid og oppmerksomhet på faget.

I observasjonen av danseworkshopen handlet det om et annet utgangspunkt. Elevene i klasse 9.A hadde ikke enstemmig bestemt seg for at det var dette de ville bruke skoledagen til, de ble styrt inn i denne konteksten av lærerne, av skolen, av kulturpolitikken. Ikke fordi at de elevene som deler min lidenskap og begeistring skulle få utfolde seg, men for å gi alle samme mulighet.

Jeg valgte derfor å fokusere på Erik, som fra starten stod frem som den motvillige. Et utgangspunkt som lot meg observere det motsatte av den interesserte og begeistrede danseelev. Slik åpnet jeg opp for en ny forståelse i stedet for søke bekræftelse på mine egne antagelser.

2.2.5 Beskrivelse og tolkning

Dalland skriver at tolkningen allerede starter i det vi observerer, og at det som kjennetegner en god beskrivelse er synliggjøringen av denne tolkningen (Dalland, 2012, s. 197).

Observasjonen ble gjort før jeg hadde vært gjennom utforskningen av teori. De refleksjoner jeg gjorde under observasjonen kan derfor sies å i stor grad basere seg på mine egne erfaringer, tanker og følelser knyttet til min problemstilling *Hvilket danningspotensial ligger i dans?*

I gjennomføringen av observasjonen mener Dalland at sansene våre tar inn det vi observerer, og at vi i denne prosessen lager mulige tolkninger (Dalland, 2012, s. 198). I og i etterkant av observasjonen dukket det opp mange nye spørsmål rundt hva som førte til at Erik endret seg under danseworkshopen. I beskrivelsen av det observerte har jeg imidlertid etter beste evne forsøkt å sette ord på det jeg faktisk observerte. Dalland peker på at en i beskrivelsen må skille mellom det som er observerbare fakta, og hva som er tolkninger av dem (Dalland, 2012, s. 199). Målet har vært at mitt empiriske materiale først skulle tolkes og kastes lys på gjennom den teoretiske utforskningen. Datamaterialet står derfor ikke frem som et empirisk studie som danner grunnlag for utforskningen av dansens danningspotensial alene, men som

en illustrasjon av hendelser og situasjoner fra en skolehverdag som sammen med den teoretiske utforskningen kan fortelle noe om dannelsesverdien i dans.

2.3 Forskningsetikk

Før observasjonsarbeidet startet søkte jeg konsesjon hos Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD), personvernombudet for forskning i Norge. De ga meg tillatelse til å foreta en videoobservasjon av danseworkshopen, med forbehold om at jeg sendte ut informasjonsskriv til de aktuelle elever og foresatte, og samlet inn samtykkeerklæring. I tillegg skulle datamaterialet behandles og oppbevares ut i fra deres reglement. Dette har det vært uproblematisk å forholde seg til, da videomaterialet har blitt sett og behandlet av meg alene.

Alver og Øyen sier i *Forskningsetikk i forskerhverdag* følgende om personinformasjon; ”Forskere må vite hvilke rammer lovverket setter for lovlig forskningsvirksomhet, og det er nødvendig å kjenne til de organer som er satt til å forvalte lovverket og sørge for at bestemmelsene etterleves” (Alver og Øyen, 1997, s. 87). I forbindelse med dette har jeg sett nærmere på hvilke bestemmelser som gjelder for å verne om elevene som deltok i min empiriske studie.

Som forsker innenfor en skolearena legges det visse rammer for hvordan en skal ivareta elevenes personvern. Elevenes deltagelse skal være frivillig og forespørselen om å få foreta en undersøkelse skal ikke skape press for deltagelse. ”Når barn deltar aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om foreldrene samtykker. Det innebærer at barnet bør få tilpasset informasjon og at forsker må få barnets aksept under datainnsamlingen” (NSD, 2012).

Postholm (2005) snakker om viktigheten av å informere deltakerne om forskningsaktivitetene som tenkes gjennomført. De som blir studert trenger så mye informasjon som mulig om hensikten med forskningen. Postholm forklarer begrepet *informerte samtykke* som følger: ”Når deltakerne har fått informasjon om hva undersøkelsen innebærer og hva de gir seg inn

på og velger å svare ja på en forespørsel om deltakelse, kalles det informert samtykke” (Postholm, 2005, s. 146).

To uker i forkant av observasjonen ble det sendt ut et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring til samtlige elever i klassen som skulle observeres (se vedlegg). Her ble det gjort klart hvorfor jeg skulle observere danseworkshopen, hva data skulle brukes til og at dette ville gjøres i tråd med de forskningsetiske retningslinjer som foreligger hos NSD. Denne informasjonen kom elever og foresatte i hende i god tid før studien startet og alle signerte samtykkeerklæringene. Likevel så jeg på det som min oppgave å på nytt informere elevene grundig om hvorfor jeg skulle observere dem den dagen danseworkshopen fant sted. De ble da informert om hvem som skulle bruke opplysningene, hva jeg skal bruke de til og hvordan de ble oppbevart. Jeg var også klar på at mine observasjoner ikke skulle brukes eller ses av andre.

NSD peker på at en som forsker har ansvar for å overholde taushetsplikten. Spørsmål må stilles på en slik måte av dette ansvaret ivaretas. Identifiserende bakgrunnsopplysninger skal utelates ved omtale av elever (NSD, 2012). Denne avhandlingen synliggjør spesielt en av elevene som ble observert under danseworkshopen. ”Erik” er et fiktivt navn jeg har gitt en av elevene i klassen som ble observert, og kan ikke sies å identifisere noen av de som deltok. Denne avhandlingens utforskning fordrer ingen nærmere identifisering av utvalget. Kjønn, alder eller etnisitet er ikke opplysninger som er nødvendige for at utforskningen skal ta form.

I tillegg til å legge vekt på frivillig deltakelse og taushetsplikt, tydeliggjør NSD viktigheten av å holde en god kommunikasjon med skolen hvor prosjektet skal gjennomføres (NSD, 2012). I forbindelse med mitt prosjekt, kjente jeg allerede til DKS-koordinatoren i den aktuelle kommunen. Dette bekjentskapet gjorde at jeg raskt ble satt i kontakt med skolens rektor, som igjen sørget for at all nødvendig informasjon kom ut til elever og lærere. I tillegg var jeg kjent med undervisningslokalet, da jeg selv har undervist her ved tidligere anledninger. Dette var en fordel i forhold til å vite hvor det var hensiktsmessig for meg å foreta videobservasjon.

3 Mimesis

I dette kapitlet vil jeg se på forskningsspørsmålet; *Hvilket danningspotensial ligger i dans?* gjennom en utforskning av begrepet mimesis. Howard Cannatella (2008) forklarer at mimesis tar hensyn til det menneskelig rom og verden rundt oss. Gjennom mimetisk representasjon kan vi knytte til oss, knytte sammen, la oss inspirere og finne ut hva som lager gjenlyd i studenten. Barnets egen realitet og andres realitet som kommer til uttrykk gjennom kunst er ikke bare et sidespor til andre kunstneriske arbeid (Cannatella, 2008, s. 13). Dans som praksis og kunstform involverer forandring av den som danser. Francis Sparshott (1995) mener at den dypeste mening ved dans relaterer til den dypeste formen for selv-forandring. Vår måte å være oss selv på, kan i følge Sparshott forstås som vår måte å eksistere i verden på, og siden dans involverer den legemliggjorte realiteten av vår væren, vil dans på det dypeste nivå innebære vår måte for legemlig væren. Aristoteles beskriver all kunst som mimetisk. I dansen etterlignes karakterer, følelser og handlinger (Aristoteles, 2004, s. 24).

I den enkleste forstand oversettes mimesis med *imitasjon* eller *etterligning* (Sörbom, 1966, s. 11). Innenfor den historiske tradisjonen for estetisk tenkning har ideen om mimesis vært en av de mest innflytelsesrike. Den har blitt brukt, først og fremst for å beskrive den grunnleggende karakter av kunstnerisk arbeid og for å si noe om hva som skiller kunstnerisk arbeid fra andre fenomener; men det har også blitt brukt som en psykologisk forklaring på hvordan vi opplever og reagerer på kunstnerisk arbeid (Sörbom, 1966, s. 11). I følge Halliwell var Platon den første greske filosof som utforsket idéen om mimetisk kunst på en teoretisk omfattende og undersøkende måte (Halliwell, 2002, s. 37). Ifølge Sörbom knyttes mimesis til ordet *mimos*. Han mener dette er det opprinnelige ordet hvor verbet *mimeisthai* er hentet fra. Ordene *mimesis*, *mimema*, *mimetes* og *mimetikos* er utledet fra *mimeisthai*. Alle disse ordene er tradisjonelt knyttet til imitasjon. *Mimeisthai* refererer til imitering, representasjon og portrettering (Sörbom, 1966, s. 13).

Selv om den mimetiske tradisjonene går lengre tilbake enn antikken, vil jeg i min utforskning ta utgangspunkt i Platon og Aristoteles da de var de første som diskuterte begrepet mimesis (Sörbom, 1966, s.11). Aristoteles tilskriver den mimetiske virksomheten høy verdi, og mener at menneskets trang til å etterligne er elementær. Det aristoteliske synet verdsetter kunsten og forteller oss hvordan den kan berike livene våre, både for utøver og for publikum. Platon på

den andre siden, er kjent for å ilegge mimesis en lavere verdi, og ser på kunst som en potensiell trussel for samfunnet. Likevel har både det aristoteliske og det platonske synet vært respekterte som en viktig del av vårt historiske forløp. Mitt anliggende er ikke å splitte disse to synene, men å undersøke deres ulike bidrag og se om de på noe nivå kan forenes og sammen tale for et danningspotensiale i dans.

Jeg vil starte med å ta utgangspunkt i Platons *Staten* og Aristoteles *Poetikken*. Begge verkene tar opp og diskuterer verdien av mimesis. Videre vil jeg bringe inn Hans-Georg Gadammers perspektiv på mimesis, med spesielt fokus på konseptet for lek.

For å feste filosofien til virkeligheten vil jeg underveis hente frem eksempler fra Eriks møte med dansen i Den kulturelle skolesekken.

3.1 Platon

I *Staten* (1983) diskuterer Platon kunstens rolle i samfunnet. Platon setter et positivt fortegn foran imitasjon, når han gjennom en dialog mellom Skorates og Glaukon, forklarer kunst og idrett som oppdragende (Platon, 1983, s. 102). I *Staten, bok to* skiller imidlertid Platon mellom den oppdiktete kunst og den sanne kunst, og mener at det kun er den sanne kunsten som står i posisjon til å fungere oppdragende (Platon, 1983, s. 101). Han påpeker at for at barna skal bli gode og ansvarsfulle borgere trenger de en utdanning som påvirker dem i riktig retning. Barn er mottakelig og lette å forme, derfor må kunsten reguleres slik at den påvirker barna på en sunn måte. ”Derfor er det viktigste af alt at de første fortællinger de hører, er smukke forbilleder der ansparer til godhet” (Platon, 1983, s. 102). Platon går så fra å ha ønsket kunst velkommen i sin idealstat, til en total forvisning i bok ti;

Sandt at sige, sagde jeg, har den stat vi har grundlagt mange fortrinlige egenskaber; men når jeg tænker efter, sætter jeg ingen af dem så højt som dens stilling til kunst og poesi (...) At den blankt afviser al den efterlignende kunst. At den gør rigtigt heri synes jeg står endnu klarere for mig nu end før, efter at vi i mellemtiden har skelnet mellem sjælens forskellige elementer (Platon, 1983, s. 393).

Denne ekskluderingen av mimesis virker brutal, og det kan virke håpløst å skulle følge Platons spor videre i undersøkelsen av mimesis som et begrep som kan kaste lys på danningspotensialet i dans. Som leser må en da ha i bakhodet at avvisningen av mimesis ser ut til å hvile på en normativ vurdering, hvor Platon ser på kunsten som destabiliserende på idealstaten (Platon, 1983).

Kan det være slik at Platons totale avvisning kan relateres til den enorme kraften som synes å ligge i mimesis? Og i så fall, kan hans frykt forstås som mer berettiget i antikkens samfunn enn den er i dag?

Jeg vil forsøke å se forbi denne frykten og inn kjernen til Platons forståelse av mimesis funksjon. Jeg begir meg ut på en vei som virker relativt upløyd, når jeg i dette kapitlet skal undersøke dans som mimetisk praksis gjennom Platons blikk. I de følgende avsnitt vil jeg la Eriks møte med dansen i Den kulturelle skolesekken illustrere Platons syn på mimesis.

3.1.1 Mimesis og sannhet

Erik står på gulvet. Dansepedagogen har nettopp gitt klassen beskjed om å lage en bevegelse ved å ta utgangspunkt i en vindmølle. Dette er en form for etterligning hvor Platon mener elevene kopierer overflaten av en tilsynelatende virkelighet, noe som fremkommer gjennom Sokrates utsagn om at representasjoner i mimetisk kunst ikke henger sammen med en reell virkelighet (Platon, 1983, s. 398). Platon mener at Eriks oppfattelse av en vindmølle er en oppfattelse av en tilsynelatende vindmølle, og ikke selve ideen vindmølle, og av den grunn vil denne etterligningen ikke kunne knyttes til sannhet. Denne anklagen blir videre begrunnet når Sokrates ved hjelp av et eksempel om senger og bord forklarer hvordan vi kan oppleve ideen om en seng på ulike måter, selv om sengen i virkeligheten er helt uforandret. Han påpeker at det finnes mange senger og mange bord. ”Alligevel er der kun to former eller ideer, en for sengene, og en for bordene” (Platon, 1983, s. 394).

Kan Eriks representasjoner av vindmøllen bidra i en illustrasjon av dette poenget? Når jeg observerte resultatet av etterligningen i klasse 9.A sine bevegelser, viste det seg at bevegelsene spriket med tanke på tempo, dynamikk og i kvalitet. Noen valgte å aktiviserer

både armer og ben, mens andre bare brukte armene. Kan dette forstås som at elevene oppfattet ideen om en vindmølle ulikt, altså slik den fremstår for dem rent tilsynelatende?

Eriks representasjon kan i en viss forstand sies å frembringe en vindmølle, men dette baserer seg på en billedlig likhet. ”Ja for hvis det han laver, ikke er det egentlig eksisterende, bliver produktet af hans arbejde heller ikke selve virkeligt værende, men kun noget der ligner det, men ikke *er* i fuld forstand” (Platon, 1983, s. 395). Det faktum at klasse 9.A lagde ulike representasjoner av en vindmølle kan derfor tolkes som noe som korrespondere med Platons forklaring om at man kan betrakte en vindmølle på forskjellige måter, mens ideen til vindmøllen likevel er uforandret. Representasjonene baserer seg for Platon på et ønske om likhet til den originale vindmølle. Dersom den ligner er den ikke virkelig i full forstand, men kun noe som ligner.

Sokrates forklarer videre hvordan en håndverker lager en bruksgjenstand ved å studere denne gjenstandens form eller ide, men påpeker at; ”selve tingenes idé er jo ikke forfærdiget av nogen håndværker – hvordan skulle det gå til?” (Platon, 1983, s. 394).

Med andre ord kommer Eriks representasjon av en vindmølle fra Eriks forståelse av vindmøllens idé, men selve ideen ligger ikke i representasjonen til Erik, men i en oversanselig verden. Dette synet må vi forstå i sammenheng med Platons idélære, som innebærer læren om en virkelighet som evig og uforanderlig. Vi kan nå denne virkeligheten kun gjennom vår fornuft. Alle gjenstander blir gjennom Platons idélære allmenngjort, og opphøyd til ideer. Disse ideene har sin eksistens i en oversanselig verden, og representerer ting slik vi kjenner dem på jorden. Det som kan sanses, er den tilsynelatende virkeligheten som nevnt innledningsvis, en ufullkommen kopi. Ideene er ikke tilgjengelige gjennom sanselig erkjennelse, men kun gjennom vår fornuft. I følge Platon kan det se ut som at menneskers sanselige erkjennelse slik står som et motstykke til fornuftserkjennelsen (Platon, 2012).

Sokrates karakteriserer Gud som opphavet til sengens sanne natur, snekkeren er ferdigstilleren, mens maleren er en ”gengiver” (Platon, 1983, s. 397). Det vil si at Erik vil befinne seg lengre vekk fra vindmøllens sanne natur enn en bygg-ingeniør som har konstruert en vindmølle. Slik mener Platon at Erik må forstås som en etterligner, som står tre ledd fra sannheten (Platon, 1983, s. 397). Dersom Eriks etterligning holder en slik distanse til

vindmøllens idé, hvordan kan Erik evne å lage en representasjon av den? Platon vil begrunne dette med at Eriks etterligningen baserer seg på et synsinntrykk (Platon, 1983). ”Du kan betrakte en seng på flere måder, f.eks. på skrå eller lige mod o.s.v. ” (Platon, 1983, s. 398), forklarer Sokrates og fastslår at sengens natur likevel ikke endres.

I en viss forstand kan det se ut som om Platon ville mene at Erik gjennom etterligninger kan frembringe hva han vil, og Sokrates forklarer denne etterligningen analogt med en prosess hvor man holder opp et speil, for så å dreie det i alle retninger; ”så har du med det samme frembragt både solen og de andre himmellegemer, derpå jorden, og straks etter dig selv og alle levende vesener, og brugsgenstande og planter o.s.v. som jeg nævnede før” (Platon, 1983, s. 395).

I tråd med dette resonnementet kan det se ut til at Eriks representasjoner kan beskrives som et speilbilde av virkeligheten. ”Den som frembringer en afbildning, imitation, forstår sig jo ikke på virkeligheden, men på det tilsyneladende...” (Platon, 1983, s. 402).

Grunnen til at Erik kan etterligne er at han kan ha begrep om en liten del ved objektet han etterligner, som er gitt gjennom et synsinntrykk. På den måten, mener Sokrates, at kunstneren kun berører en liten del av virkeligheten. Han mener maleren mangler kunnskap om objektet han etterligner og av den grunn vil bildet bare være godt nok for de som har like lite kunnskap om objektet som han selv (Platon, 1983, s. 404). Platon ville trolig forstått de ulike etterligningene av vindmøllen som et uttrykk for at Erik og resten av elevene i klasse 9.A ikke har tilstrekkelig begrep om objektet de etterligner.

”Og den efterlignende kunstner ville gøre en nydelig figur hvis han bedømtes efter hvis nøjagtig forståelse han har i sine emner” (Platon, 1983, s. 404). Platon ser ut til å etterlyse en billedlig likhet mellom etterligningen og originalen. Vil det si at Erik kom til kort i sin etterligning av bevegelser? Likheten mellom elevenes og pedagogens bevegelser og ”bildet” var ikke alltid billedlig like.

Kan det likevel hende at elevene opplevde noe som sant i bevegelsen?

Platon ville ikke gitt noe entydig svar på dette. I en vending forklarer Sokrates hvordan representasjonene kan inneholde noe sannhet. I neste vending utaler han seg stikk motsatt.

”På samme måte mener jeg digteren bruker ord og fraser til at fremtrylle et farverigt billede af en hvilken som helst håndværker, uden selv at forstå sig på andet en selve kunsten at imitere” (Platon, 1983, s. 402). Med dette uttrykker Platon, gjennom Sokrates, at Erik og resten av klasse 9.A ikke har begrep om hva som etterlignes, og at en derfor ikke kan ta etterligningen alvorlig. Det eneste de har begrep om, vil være selve kunsten å etterligne.

”Mellom os sagt i al fortrolighed – for I vil forhåbentlig ikke sladre om mig hos tragediedigterne og de andre utøvere af imiterende kunst! – Så finder jeg at al den slags har en nedbrytende virkning på tilhørerens sind, med mindre de som modgift har i sig en viden om tingenes virkelige væsen” (Platon, 1983, s. 393), uttaler Sokrates i dialogen med Glaukon. Kan denne påstanden støttes av det som skjedde under danseworkshopen? Det er lite trolig at elevene i klasse 9.A vet nøyaktig hvordan man konstruerer en vindmølle, eller hvordan de riktige proporsjonene bør se ut. Men det faktum at de lager en representasjon som viser egenskaper ved en vindmølle forteller oss at Platons påstand fortjener nærmere undersøkelse.

Göran Sörbom (1966) forklarer Platons angrep på representasjoner som falske med at Platon mener kunstneren i de fleste tilfeller ikke beskriver sanne fenomener i en faktisk betydning, men at de er fiksjoner. Kunsten forklarer en presentasjon av et tenkt tilfelle, og ikke av virkeligheten. Derfor kan det falske bety at kunstneren ikke forteller om et virkelig fenomen, men at de er fiktive i karakter (Sörbom, 1966, s. 117- 118). Sörbom forklarer videre at Platon likevel mener representasjoner kan inneholde noe sannhet. Dette betyr ikke at representasjonene beskriver fakta knyttet til et fenomen, men heller at de er sanne i undersøkelsen og i eksemplifiseringen av en korrekt og god idé (Sörbom, 1966, s. 118).

En slik forståelse kan se ut til å åpne opp for at det i elevenes tolkning av fenomenet vindmølle kan ligge en form for sannhet, ikke en sannhet som beskriver fakta, men en sannhet knyttet til et tenkt vindmølle.

3.1.2 Mimesis og etikk

Platon bruker mye plass på å diskutere den etiske dimensjonen ved mimesis. I følge Sörboms forståelse av Platon er kunsten dårlig om den er ødeleggende for idealstaten, og god dersom den gjør idealstaten godt (Sörbom, 1966, s. 121). Det kan slik se ut til at når man etterligner, enten noe godt eller dårlig, vil man påvirkes av denne imitasjonen i tilsvarende retning. Som tidligere nevnt, så Platon på imitasjon som positivt i forhold til oppdragelse og utdanning (Platon, 1983, s. 102), men mistet denne overbevisningen utover i dialogen. Av dette kan det se ut til at Platons viser en ambivalens knyttet til mimesis, og at det er de potensielle moralske konsekvenser som drar han i den negative retningen.

Dette moralske aspektet er vanskelig å overføre til empirien. Det synes umulig å trekke noen konklusjon hvorvidt elevenes representasjoner er gode eller onde, da de etterligner objekter, bilder, følelser, handlinger som ikke bærer med seg verken god eller dårlig moral. En kan derimot med rimelig sikkerhet fastslå at elevene ikke har inngående kunnskap om hvordan en vindmølle fungerer rent teknisk. Dette kan sees i sammenheng med at Platon peker på at poeten umulig kan ha nok kjennskap til alle de emner han berører og at han derfor mener at diktverket er en illusjon, og ikke virkelighet (Platon, 1983, s. 404).

Mener Platon at det er noen grunn til å lære unge til å bli flinke til å forstå mimetiske representasjoner?

Sörbom mener Platons første svar på dette er en fornektelse med referanse til ideen om arbeidsinndeling. Man kan ikke være begavet i mange ulike emner, bare i ett (Platon, 1983, s. 395). Dersom Eriks fremtidige karriere er en karriere innenfor matematikk, bør han i følge Platon fokusere på dette, og ikke på å bli flink i mimetiske representasjoner.

Men også på her viser Platon en viss ambivalens. I følge Sörbom modererer Platon seg når han videre sier at dersom de skal representere, bør de fra barndommen representere det som er passende for dem. For vokterne vil det si fromme, modige og edruelige menn (Platon, 1983, s. 122). Sörbom forklarer at grunnen til denne modifikasjonen er en psykologisk regel opptegnet av Platon. Den handler om at man gjennom å oppleve representasjoner gjentatte ganger fra ungdom og videre ut i livet, vil representasjonene bli til vaner i kroppen, talen og

tanken (Platon, 1983, s. 122-123). Denne psykologiske regelen blir slik Sörbom tolker Platon, grunnen til å avvise mimetisk kunst, men også grunnen til å beholde den, da den kan være fruktbar i utdannelsen. Mimetisk kunst som uttrykker noe som er moralsk akseptabelt og er i samsvar med en persons framtidige yrke kan være fruktbar i utdanningen i idealstaten, fordi det hjelper til med å frembringe karaktertrekk som er ønskelige (Sörbom, 1966, s. 123).

Det kommer frem av dette, at Platon, i negativ eller positiv forstand ser på mimesis som noe en forandres gjennom. Mimesis kan endre vaner i kropp, sinn og tale (Platon, 1983, s. 122-123). Slik jeg forstår Platon vil det si at Erik gjennom en dag med dans og representasjon gjennom bevegelse, hvor han uttrykket bilder, handlinger eller følelser, kan ha nærmet seg en form for erkjennelse, selv om den ikke er knyttet til den absolutte sannhet. Om denne erkjennelsen er positiv vurderes opp mot hvilke bilder, følelser eller handlinger som har blitt etterlignet.

Dersom vi utelukker at målet med etterligningen av vindmøllen var å representere vindmøllens sanne natur, men heller noe som lignet, kan Platon da ønske denne formen for mimetisk praksis velkommen? Svaret på dette spørsmålet synes heller ikke å være entydig positivt. Platon ser nemlig ikke bare en moralsk trussel ved etterligningens virksomhet, men han mener også, som vi har sett, at mimesis kan være direkte skadelig for individet og samfunnet i et psykologisk henseende. Dette kommer frem gjennom følgende eksempel;

Og når man betrakter en stok i vand, viser den sig knækket, men når man tager den op af vandet som lige; og farverne på et billede kan forvolde øjenbedrag, så at en flade synes både at have fordybninger og fremspring – det er åbenbart i vor tanke og opfattelse at denne forvirring har sin årsag. Takket være denne svaghed i vor natur lader vi os besnære af virkelighedstro dekoration, så det virker på os som tryllekunst, og ligesådan med al anden øjenforblændelse (Platon, 1983, s. 404- 405).

Med denne analogien sier Platon noe om hvordan det kan oppstå en konflikt mellom det rasjonelle element og vår umiddelbare oppfattelse av et objekt (Platon, 1983, s. 405). Stokken er kun bøyd i våre tanker og forvirring.

Betyr det at Eriks representasjons av vindmøllen må ses på som et resultat av en tolkning av en tilsynelatende virkelighet? Erik evnet i liten grad å presentere en bevegelse som hadde en

billedlig likhet til en vindmølle. Mens sidemannen etterlignet bevegelsen ved å forflytte begge armer, henholdsvis høyre og venstre i en halvsirkel over hodet, mens han strekte albueleddet (vindmøllens pendler er jo rette), så utførte Erik en bevegelse som var lik i forflytning, det vil si, han involverte begge armer, men albueleddene var bøyde. Eriks beregninger kommer i følge Platon fra en rasjonell vurdering, men gjennom hans bevegelser presenterer han en skjevhet til den virkelige vindmøllen. Det oppstår da i følge Platon, en konflikt mellom Eriks fornuft og den umiddelbare oppfattelsen av vindmøllen; ”Når nu dette element gentagne ganger utfører sine beregninger, og beviser at visse ting er større eller mindre end andre, eller at de er like store, så oppstår der en konflikt mellom det rationelle element og vor umiddelbare oppfattelse med hensyn til samme objekter” (Platon, 1983, s. 405).

Kan Eriks etterligning av vindmøllen forstås som sådan? Var hans bøyde albuer et tegn på en dårlig beregning? Og skapte hans etterligning en konflikt?

Ut i fra det som lot seg observere på utsiden, kunne Eriks bøyde albuer også se ut til å henge sammen med hans motvilje til å delta, fordi i takt med at denne motviljen så ut til å forsvinne, ble Eriks bevegelser mer nyanserte.

Platon mener etterligning kan skape en konflikt, fordi den appellerer til en indre og barnslig del av mennesket, og ikke til fornuften. Slik blir mimesis en trussel mot menneskets psyke. Platon skriver at når man er tilskuer til andres lidelser og sorg smitter dette over på en selv; ”For når vor medfølelse for andre har vokset sig for stærk, bliver det ikke let at beherske den under egne lidelser” (Platon, 1983, s. 410). Platon setter det rasjonelle i mennesket som et motstykke til det å føle empati og medfølelse for andre. Den mimetiske kunsten ser ut til å bli en trussel fordi den truer rasjonaliteten i det sunne mennesket.

Sörbom mener Platon ikke henger seg opp i en partikulær situasjon for å lage en representasjon, men med en viss måte å se og anholde et fenomen på (Sörbom, 1966). Han forklarer at det er når vi ser et fenomen, persiperer det gjennom sanser, og samtidig måler fenomenet med fornuft, at det oppstår en konflikt. En del av sjelen ser på fenomenet gjennom sansning, en annen ved måling. Sörbom poengterer at Platon verdsetter det siste mest. Platon mener mimetisk kunst taler til sansene, de assosieres med den delen i oss som ikke henger sammen med intelligensen (Platon, 1983, s. 405), og derfor forårsaker vrangforestillinger.

Denne påstanden kan vanskelig illustreres gjennom empirien da de psykologiske effekter ikke lar seg måle av meg som observatør. Erik viste riktignok en viss fortvilelse på starten av dagen, men hvorvidt dette kom fra en usikkerhet eller som en følge av en vrangforestilling er vanskelig å slå fast. Det faktum at elevene samstemt uttrykte glede og begeistring gjennom dansen, kan tolkes som at etterligningene ikke utløste umiddelbare og synlige konflikter hos elevene.

3.1.3 Mimesis og musikk

Jag kastar bollen i luften, ser var den landar, låter den studsar, ler når den stannar, vet var jag är man, är där jag hamnar, trevar och famlar, lever och andas, blundar åt problemen som samlas, hot från den ene, brev från den andre, fogden är sne och har kletiga vantar, tror inte det man, teven den stannar (Timbuktu, Det Löser Sig).

Disse ordene strømmet ut av høyttaleren i det klasse 9.A beveger seg over gulvet gjennom forskjellige bevegelser. Musikken er taktfast og melodios, stemmen til artisten er energisk og formidler positivitet i det han synger; "För det ordna sig". Innen danseundervisning spiller musikken ofte en overordnet rolle. Under danseworkshopen utførte elevene bevegelser sammen med ulike typer musikk. De ulike sangene uttrykte ulike melodier, rytmer, følelser, og dynamikk.

Sörbom skriver at Platon mener at rytmer og melodier etterligner noe. Han mener at de i en artistisk form representerer noe, uten at han har noen dypere refleksjon rundt måten dette foregår. Sangens helhet representerer en likhet til noe, og også sangens enkelte bestanddeler kan virke representerende gjennom sin karakter, melodi og lyd (Sörbom, 1966, s. 125).

Hadde musikken innvirkning på Eriks opplevelse? Sörbom forklarer videre at de som lytter til musikken ikke bare blir bevisst på visse representasjoner manifestert i melodien og rytmene, de blir også påvirket av disse. Platon diskuterte ikke hvordan dette foregikk, men

fastslo at det finnes en påvirkning, og at den finner sted i assimilasjon. Det harmonisk og det grasiøse fenomen gir en god følelse, det motsatte en dårlig en (Platon, 1983, s. 131).

Musikken som ble spilt for elevene denne dagen var populærmusikk og hip hop. Alle sangene kommuniserte rytme og melodi mer enn tekst og følelser. Som en fellesnevner kan vi si at musikken bar preg av temaer som opptar tenåringer; følelser som kjærlighet til mennesker, musikk og vennskap var gjennomgående og ble formidlet gjennom et lystbetont akkompagnement. Sörbom foreslår at i tråd med mimesis av musikk og kommunikasjonen av representasjonen i Staten, vil de som kommenterer si at "mimesthai" også betyr å "uttrykke" noe eller å "kommunisere en sinnsstemning eller en følelse" (Sörbom, 1966, s. 127-128). "It is probably not going too far to say that even a causal relation (K-type music produces angry feelings, or angry feelings produce a tendency towards K-type music) might be called "imitation" (Sörbom, 1966, s. 128).

Kom denne kausale sammenheng mellom musikk og følelsene den produserer til syne hos klasse 9.A? Det ble under danseworkshopen kun brukt musikk som formidlet noe positivt og elevenes måte å bevege seg til denne musikken og deres umiddelbare respons kan forstås som at musikken påvirket de i positiv retning.

3.1.4 Mimesis som en trussel og som en kraft

Jeg har i denne gjennomgangen av Platons mimesis begrep, hentet inn eksempler fra empirien for å se hvordan disse kan illustrere Platons syn. Selv om det i første omgang ser ut til at Platon legger mye negativt i noe som gjennom det empiriske studiet så ut til å kunne bringe med seg noe positivt, opplever jeg at Platons mimesis begrep ikke står for en så enhetlig og snever forståelse av mimesis som først antatt. Hans etterligningsbegrep står sterkt, da det kommer frem at det i etterligningen ligger en form for sannhet, selv om ikke denne sannheten er total. Den knytter seg til et tenkt tilfelle og skaper erkjennelse i både positiv og negativ forstand. Sannheten knytter seg også til korrektheten i undersøkelsen og eksemplifiseringen av et objekt. Knyttet til empirien vil dette kunne forklare noe av Erik sin opplevelse med dans.

Eriks representasjon av en vindmølle baserte seg ut i fra Platons blikk på en forståelse av en tilsynelatende virkelighet. Vindmøllen representerte ikke en total sannhet, men noe som lignet. I sine etterligninger holder klasse 9.A opp et speil hvor verden reproducerer seg selv. Denne påstanden kan virke negativ og kan få mimetisk praksis til å virke overfladisk. Her mener jeg det kan ligge et poeng som er verdt å trekke frem. La oss sammenligne Platons ”speil-teori” med det å selv kikke inn i et speil. Du opplever synet av ditt eget ansikt, av munnen din, pannen din, øynene dine som er plassert på hver sin side av nesa, og du kan skjære grimaser til deg selv. Selv om du ikke ser deg selv på nøyaktig samme måte som dine venner og familie ser deg, kan det hende du blir bevisst trekk ved deg selv som ikke er tilgjengelig uten dette speilet. I opplevelsen av deg selv i speilet vil det kanskje kunne ligge noe sannhet, en sannhet du ikke kan bli bevisst på en annen måte. På denne måten lærer du noe om deg selv. Slik Platon forklarer mimetisk kunst handler det om at vi kikker vi inn i et speil hvor vi ser verden, altså trekk, kvaliteter, dimensjoner, proporsjoner som ikke er knyttet til en faktisk sannhet, men som likevel gir oss en form for erkjennelse.

Dersom en tolker Platons speil-analogi slik, kan Eriks etterligninger sies å romme en form for erkjennelse, enten etterligningen er knyttet til et bestemt objekt, en følelse, en rytme eller en melodi.

Hva mener Platon at denne erkjennelsen handler om? Og kan dette knyttes til danning?

Når vi vet at Platons syn på mimetisk representasjon i stor grad står i sammenheng med hans politiske filosofi, og hans idealstat, må vi som jeg nevnte innledningsvis ta dette med i betraktningen. Kunsten må som alt annet i idealstaten vurderes opp mot moralske standarder for sannhet, og stimulere til at mennesker handler innenfor disse standardene.

Samtidig som Platon fradrar mimesis verdi, erkjenner han at mimesis inneholder en stor kraft. En kraft som får publikum til å absorbere følelser, lidenskaper og holdninger. I dette henseende taler han for er mimesis begrep som har en drivkraft, en energi som kan gripe inn og forandre oss mennesker. Denne kraften kan henge sammen med noe av det Erik opplevde i sitt møte med dansen, og tale for at mimetisk praksis er funksjonelt og operativt i vår opplevelse av kunst. Problemet er at Platon fokuserer på potensielle farer ved denne virksomheten, og at denne frykten overskygger mimesis positive funksjon. For å frigjøre mimesis fra truslene Platon frykter, kan en løsning være å godta at kunsten ikke presenterer

funksjonen av en ting, men se at den presenterer en annen form for sannhet. Den kan kanskje ikke gi oss fundamental kunnskap om virkeligheten, men lære oss noe om hvordan verden ”kan være”, og slik åpne opp for forandring.

3.2 Aristoteles

I første del av dette kapitlet så jeg på min problemstilling: *Hvilket dannelsespotensial ligger i dans?* gjennom en utforskning av Platons mimesis begrep og illustrasjoner fra det empiriske studiet. Nå er turen kommet for å utføre samme gjennomgang av Aristoteles og hans mimesis begrep. I denne utforskningen leser jeg *Poetikken* i en norsk og en engelsk utgave: *Om dikterkunsten* (2004) og *Poetics* (1967).

Aristoteles snakker her ikke om dans rent eksplisitt. Når jeg likevel velger å bruke hans argumenter og se de i lys av min empiriske studie av Erik, gjøres det på det grunnlag at Aristoteles ser på all kunst som mimetisk (Aristoteles, 2004).

Mine dypdykk i Aristoteles tekster føltes i begynnelsen som et sidesprang fra empirien. Jeg har stadig søkt til empirien i forsøk på å opprette en nærmere forbindelse mellom Aristoteles kunstforståelse og mine egne observasjoner fra empirien, uten umiddelbar suksess. Men proporsjonalt med et stadig tettere bekjentskap til Aristoteles har min forståelse for hva som skjedde med Erik under danseworkshopen vokst seg større. Samtidig åpner lesningen av Aristoteles opp for en dypere forståelse for Gadamers tekster, da Gadamer er inspirert av Aristoteles.

Aristoteles var Platons trofaste elev fra var sitt 18. til sitt 37. år. For ca. 2300 år siden skrev han *Poetikken*, hvor han på tross av sin nære relasjon til Platon, formidler en forestilling om kunst som synes å ligge langt unna sin lærers syn. *Poetikken* handler om dikterkunsten og tar i stor grad utgangspunkt i den greske tragedien, men som jeg allerede har nevnt, bemerker Aristoteles at all kunst er mimetisk (Aristoteles, 2004, s. 23).

I min lesning av *Poetikken* har jeg fokusert på de punkter som sammenfaller med Platon så vel som punkter hvor de respektive filosofene synes å skille lag. Dette omhandler for det

første mimesis som etterligning. Etterligningen handler i følge Aristoteles om en etterligning av livet, som baserer seg på hvordan noe er i en relativ forstand. I tillegg innfører Aristoteles mimesis som *gjenkjennelse*. Gjenkjennelsen beskrives som en prosess hvor en kjenner igjen hvordan noe er. Knyttet til kunst, synes Aristoteles å tilskrive dette en terapeutisk funksjon (Aristoteles, 2004).

Innenfor disse begrepene diskuteres sannhet og moral ut ifra nye perspektiver, hvor Aristoteles frigjør mimesis fra de negative assosiasjonene Platon ilegger begrepet. For Aristoteles er mimesis et verdifullt og sammensatt konsept. Mimesis er selve prinsippet i all kunst og etterligningen er kunstarnes vesen. Ulike kunstformer skiller seg fra hverandre ved at de tar i bruk ulike midler for å etterligne. Aristoteles nevner eksempelvis rytme, ord, og melodi som typiske midler for etterligning (Aristoteles, 2004, s. 23). Innenfor diktningen etterlignes menneskers handlinger, enten onde eller gode. Aristoteles tilskriver mimesis en viktig funksjon, nemlig som etterligningen av selve livet hvor en tilegner seg kunnskap om seg selv og verden rundt (Aristoteles, 2004, s. 27).

Hvilke innsikter kan Aristoteles mimesisbegrep gi? Og hvordan kan disse innsiktene relatere til en forståelse av dansens dannelsespotensial? Det er nettopp dette jeg ønsker å finne et svar på i denne gjennomgangen.

Liksom *Staten* er mangefasettert og kommuniserer en viss ambivalens er det også lett og gå seg vill i *Poetikken*. Her snakker Aristoteles om kunst i mange sammenhenger. Jeg avgrenser meg til å gjøre en gransking av hans forståelse av det mimetiske ved kunsten og hvilke verdier han legger i opplevelsen og utøvelsen av denne, da det er dette avhandlingens utforskning søker svar på. Jeg velger derfor ikke å legge særlig vekt på Aristoteles klassifisering og regime hva angår tragedien, komedien og fabelen, med mindre det er ting her som virker samlende for en generell mimetisk forståelse. Jeg vil spesielt konsentrere meg om å få frem hvordan Aristoteles mener at kunst kan inneholde sannhet. Her ser jeg en tydelig forbindelse til Platon og hans mimesisbegrep. Det er sammenfallende argumenter, samtidig som de respektive filosofene taler i ulike retninger i spørsmålet om hvorvidt mimesis er positivt eller negativt. Begge anerkjenner funksjonen, men med ulikt fortegn.

3.2.1 Etterligningens virksomhet

”Jeg liker ikke å danse”, sier Erik på starten av dagen med dans i Den kulturelle skolesekken. ”Jeg har hatt det veldig gøy i dag”, uttaler Erik etter en dag med dans i Den kulturelle skolesekken. Disse ordene beskriver en elevs forventning til og opplevelsen av en dag hvor andre fag måtte vike fra timeplanen. For Erik så denne dagen ut til å bli en emosjonell reise. Fra å utstråle stor usikkerhet og med forventning om å mislykkes, endte han opp med en positiv holdning og et kroppsspråk som forteller oss at han gjennom å utfordre sin ”komfort-sone” fant sin plass i dansen. Denne positive endringen kan illustrere et av de viktigste poengene innenfor Aristoteles mimesis begrep. Jeg snakker her om Aristoteles forståelse av etterligningens virksomhet.

”Trangen til å etterligne er medfødt i menneskenaturen fra barndommen av” (Aristoteles, 2004, s. 27), utaler Aristoteles og forklarer at vi mennesker skiller oss fra andre dyr ved å være de mest imitative vesen. Videre forklarer han at det er gjennom etterligning at vi oppnår de første kunnskaper og at vi gjennom denne prosessen føler stor glede (Aristoteles, 2004, s. 27). Slik kan det se ut til at Aristoteles tilskriver etterligningen både en kunnskapsproduserende og lykkefrembringende funksjon. Jeg vil i det følgende se nærmere på om dette kan bidra til en forståelse av Eriks tilsynelatende endring i løpet av danseworkshopen.

Vi gleder oss ved å betrakte endog de mest nøyaktige avbildninger av ting som vi ellers ser på med ubehag, f.eks av motbydelige dyr og lik. Årsaken er nettopp denne at det å vinne erkjennelse er den største glede, ikke bare for filosofene, men også i like høy grad for alle mennesker, selv om de bare lite tar del i denne glede. Vi føler glede over å betrakte bilder fordi vi, når vi iakttar dem, vinner erkjennelse og finner hva hver ting er, f.eks at mannen der er slik og slik (Aristoteles, 2004, s. 27).

Aristoteles snakker om etterligningen som noe som finner sted både innenfor kunstens arena, men også for alle andre mennesker. Han knytter dette til vår daglige erfaring, hvor mennesker kan begeistres av å se nøyaktige avbildninger av noe, fordi vi gjennom dette vinner erkjennelse om hva ting er, og at en slik erkjennelse får oss til å føle glede. Innenfor den kunstneriske kontekst finner vi blant annet poesien, billedkunsten, musikk og dans. De ikke-

kunstneriske kontekster omhandler menneskelig og dyrisk adferd, for eksempel forbindelsen mellom barns fantasiverden og artistisk mimesis (Aristoteles, 2004). Av dette kan en forstå etterligningen som noe som tilskrives stor verdi av Aristoteles. Gjennom etterligning kan mennesker oppnå kunnskap om hvordan ting er.

Kan påstanden om etterligningen som en måte å oppnå kunnskap om hvordan ting er, bringe oss nærmere en forståelse av Eriks møte med dansen? For å komme nærmere et svar her, vil jeg finne ut hva Aristoteles mener etterligningen baserer seg på.

3.2.2 Mimesis og sannhet

Den billedlige likheten som synes helt grunnleggende for Platon, virker ikke like avgjørende for Aristoteles. Aristoteles mener etterligning ikke skal begrenses av ønsket om en billedlig likhet. Han mener historien tegner opp verden slik den har vært, mens poesien uttrykker verden slik den kan være. På samme måte skal kunsten skape gjenkjennelse og forståelse basert på hvordan verden kunne ha vært (Aristoteles, 2004, s. 37).

Jeg vil nå hente inn vindmølle-eksempelet igjen, og utforske hvordan Eriks representasjon av vindmøllen kan illustrere dette synet. Slik jeg forstår Aristoteles vil ikke Eriks etterligning av vindmøllen vurderes ut ifra hvorvidt han evnet å representere en billedlig likhet til originalen av en vindmølle, men ut i fra hvorvidt han klarer å vise hvordan en vindmølle kan være eller kunne vært. Denne forståelsen kan se ut til å åpne opp for at Erik gjennom etterligningen kan skape hypotetiske vindmøller, og at resultatet ikke må fordømmes dersom den billedlige likheten ikke er god nok.

For Erik vil det si at han gjennom sin etterligning evnet å representere en vindmølle på en adekvat måte, fordi den strenge forutsetningen om en ønsket likhet til originalen ikke er påkrevd i et aristotelisk perspektiv. Aristoteles begrunner dette videre gjennom å si at det ikke er poetens funksjon å relatere til hva som har skjedd, men til hva som kan skje, til det som er mulig i følge loven om sannsynlighet og nødvendighet. Slik mener Aristoteles at poesien er mer filosofisk enn historiefaget. Poesien synes å uttrykke noe universelt, mens historiefaget uttrykker det partikulære (Aristoteles, 1967, s. 32). Med det universelle mener Aristoteles

hvordan en person av en viss type i en viss situasjon vil snakke eller handle knyttet til loven om sannsynlighet og nødvendighet (Aristoteles, 1967, s. 33). Dette utelukker imidlertid ikke at poeten kan representere et fenomen slik det var eller slik det er (Aristoteles, 1967, s. 34). Slik kan vi forstå at Eriks representasjon av en vindmølle er knyttet til hvordan den rent sannsynlig vil fremtre med sine nødvendige eller sannsynlige egenskaper, og at denne representasjonen har som mål å uttrykke noe i tråd med dette.

Aristoteles etterligningsbegrep handler om at kunstneren ser en menneskelig virkelighet, klarer å erkjenne denne for så å la denne virkeligheten utfolde seg gjennom han. Når dikteren har erkjent en menneskelig virkelighet og klarer å utfolde denne, da oppstår etterligningen og diktverket. Publikum, vil gjennom en tragedie hvor feil og lidelser dramatiseres, føle glede når de oppnår en forståelse om det representerte. Mimesis handler ikke bare om imitasjonen av tingenes overflate, men om et etterligningsbegrep hvor kunstneren først etterligner etter å ha forstått og erkjent en menneskelig virkelighet (Aristoteles, 2004).

Göran Sörbom forklarer at Aristoteles mener at poeten ikke skal "kopiere" partikulære eller eksisterende fenomener eller hendelser i sitt artistiske medium. I sitt valg av de passende kvaliteter i en realisering av subjektet i konkret form, kan ingenting hindre en i å bruke partikulære eller eksisterende fenomener som modell. Det viktigste er hvorvidt en klarer å gi produktet universelt omfang (Sörbom, 1966, s. 198).

Erik kan altså gjennom sitt valg av passende kvaliteter realisere vindmøllen ved å ta utgangspunkt i noe partikulært. Representasjonens vellykkethet baserer seg ikke på om representasjonen viser en billedlig likhet til den partikulære vindmøllen, men til hvorvidt representasjonen av vindmøllen uttrykker noe universelt. Hvordan skal det universelle forstås? Og hvordan mener Aristoteles at Erik kan ha begrep om dette?

Vi kan tenke oss et eksempel hvor Erik får beskjed om å etterligne vindmøllen i første omgang som om det skulle blåse en svak bris. Dette "bildet" ville mest sannsynlig gitt assosiasjoner til bevegelser av det moderate slaget, det vil si, armene (pendlene) beveger seg sakte eller forsiktig. I neste omgang får han beskjed om å representere en vindmølle som står ute i full storm. Dette bildet ville kanskje gitt assosiasjoner som fikk Erik til å bevege armene hurtigere og med større kraft? Slik kan Eriks bevegelser sees i sammenheng med Aristoteles lov om sannsynlighet og nødvendighet. Erik fremstiller vindmøllen slik den tenkes å være i

en gitt situasjon eller et gitt tilfelle. En kollektiv oppfattelse av disse ulike forutsetningen (vær og vind) ville vært et bevis på at Erik har en form for kunnskap fra før, gitt gjennom tidligere erfaring, som gjør de i stand til å skape representasjoner som uttrykker noe universelt.

Denne forståelsen henger sammen med Aristoteles utdypning av loven om sannsynlighet og nødvendighet; ”Siden dikteren, likesom maleren og enhver bildende kunstner, er en etterligner, må han alltid og nødvendigvis etterligne ett av tre: enten etterligner han tingene som de var eller er, eller han etterligner dem som de sies å være, eller så etterligner han dem slik de bør være” (Aristoteles, 2004, s. 66-67).

Eriks representasjon av en vindmølle kan slik forstås som en etterligning av enten hvordan vindmølle var, er, sies å være, eller slik den bør være. Denne forutsetningen ser ut til å tilskrive mennesker et større register å ta utgangspunkt i, som åpner opp for variasjoner av representasjoner av samme objekt.

Aristoteles kan slik se ut til å imøtegå Platons kritikk om at kunst ikke kan inneholde den fulle sannhet ved å si at kunstens oppgave noen ganger kan være å fremstille virkeligheten slik den burde, mens andre ganger forholder kunstneren seg til virkeligheten slik den *var* (Aristoteles, 2004, s. 68). Aristoteles forutsetter likevel kunnskap om det som skal etterlignes; ”For hvis man nu på forhånd ikke har sett det objekt som er etterlignet, vil ikke etterligningen gi noen glede sådan, men gleden vil da skyldes teknikken i utførelsen, farven eller en annen slik årsak (Aristoteles, 2004, s. 27). Forstått på denne måten forutsettes det at Erik har en viss kjennskap til det han etterligner på forhånd, for at han skulle føle glede gjennom å etterligne det. Dette forstår jeg som en antydning om at det er våre tidligere erfaringer som skaper grunnlaget for etterligningen og som gjør oss i stand til å representere noe i tråd med Aristoteles beskrivelse av det universelle.

Howard Cannatellas forståelse av Aristoteles kan fungere som en forlengelse av forrige avsnitts antydninger. Han forklarer at Aristoteles ikke mener poesien imiterer historien slik som en historiker ville gjort, men som realiteten i vår forståelse av termen (Cannatella, 2008).

I gjennomgangen av Platon kom det frem at også hans syn på representasjoner kan forstås som en representasjon av hvordan virkeligheten ”kan være”. Likevel skiller de to respektive filosofene seg fra hverandre på dette punktet. Mens Aristoteles åpner opp og foreslår en

tilnærming gjennom å bruke ordene var, er, bør være og sies å være, ser Platon ut til å begrense seg til hvordan ting bør være. Platon mener nemlig denne hypotetiske virkeligheten kan inneholde en form for sannhet, men samtidig mener han at den skjevhet som det representerte viser til originalen kan være skadelig. Aristoteles synes ikke å legge mye bekymring i dette; ”Det fornuftstridige bør man rettferdiggjøre ved å henvise til hva folk sier og forsvare det på den måten, eller man kan si at undertiden ikke er fornuftstridig, for det er sannsynlig at usannsynlige ting skjer” (Aristoteles, 2004, s. 70). Slik forsvarer Aristoteles representasjonenes falskhet, fordi det urimelige kan skje.

3.2.3 Gjenkjennelsen

Han ser det edle i Oidipus, det opphøyede og enestående i hans vesen. Men samtidig ser han også Oidipus svake punkt, hans villfarelse og utilstrekkelighet, hans *hamartia* (feil). Og det går opp for dikteren hvordan heltens feil ubønhørlig må føre til en bestemt katastrofe, dvs til et gjennomgripende omslag i hans liv. Helten må, fordi han er slik han er, møte seg selv, konfronteres med en situasjon som er et resultat av ham selv. Når dikteren slik har gjennomskuet et tragisk forløp ”som var han selv tilstede ved begivenhetene” og slik at han på sin egen kropp kan føle naturkraften i lidenskapene”(Poetikens kapittel XVII), da har han grepet sitt dramatiske emne, da har han ”begrep om tingen” som vi sier, og han kan liksom samle den på en formel (Ledsaak, 2004, s. 10).

Aristoteles definerer gjenkjennelse som et ”omslag fra uvidenhet til viden” (Aristoteles, 2004, s. 40). Dette er for han en viktig del av den mimetiske prosess. I *Kong Oidipus* kommer gjenkjennelsen i det øyeblikket Oidipus får vite sannheten om seg selv og forstår at han har gjort noe forferdelig. Han har drept sin far og giftet seg med sin mor. Vi får i følge Aristoteles et emosjonelt spenningsfelt som bygger seg opp mellom disse ytterpunktene. Tilskueren fylles med avsky på grunn av gjerningen Oidipus har begått, men når Oidipus ser sammenhengen og innser hva han har gjort og publikum ser hans fortvilelse, er han ikke avskyelig lenger. Publikum kan kjenne igjen at hans handling henger sammen med omstendighetene og ikke med hans karakter. De oppnår erkjennelse og renses for sin avsky. Denne renselsen kaller Aristoteles *kárthasis*. Det er dette som er tragediens mål, nemlig å vekke medlidenhet eller frykt hos publikum (Aristoteles, 2004, s. 40).

Dette punktet er vanskelig å illustrere direkte gjennom empirien, da dette eksemplet handler om en indre form for identifisering. Det betyr imidlertid ikke at gjenkjennelsen er mindre viktig. Aristoteles tilskriver gjenkjennelsen en viktig funksjon. Den involverer følelser og evnen til å være empatisk tilstede i opplevelsen av kunst. I et forsøk på å illustrere dette poenget gjennom empirien, vil jeg la vindmølle-eksemplet ligge, og i stedet se på gjenkjennelsesaspektet i lys av den sammensatte dansen som ble utøvd til musikk. Videre vil jeg i gjennomgangen av Gadamer komme tilbake til gjenkjennelsesaspektet.

3.2.4 Mimesis og musikk

För det ordnar sig, det gör det alltid,
jo, det löser sig, så brukar allt bli,
det kommer fixa sig till slut,
det är inget tvivel om, fast nu känns skiten sur,
och flera mil ifrån, det ordnar sig (Timbuktu, Det Löser Sig).

Aristoteles mener musikk har en dannende funksjon, fordi den påvirker karakteren og sjelen på visse måter. Rytmer og melodier er i seg selv representerende av karakter og behager oss. Men vi påvirkes også av innholdet i den artistiske representasjonen. Aristoteles mener at alle som hører på musikken havner i en korresponderende sinnsstemning. Musikkstykker har representerende innhold utenom rytme og melodi. Aristoteles mener musikk hjelper oss å utvikle følelser, fordi sanger inneholder bilder av sinne, mot og andre egenskaper (Aristoteles, 1988).

Slik kan Eriks opplevelse av musikk og rytme sies å romme et potensiale til danning, fordi musikken setter Erik i kontakt med en viss følelsesstemning. Slik rommer etterligningen muligheter for å få grep på og uttrykke egne følelser.

3.2.5 Mimesis som kunnskapsproduksjon

Det fremkommer av *Om Dikterkunstens* (2004) oppsummerende kapittel *Opplysninger og Anmerkninger*, at Aristoteles har et syn på hvordan dans som mimetisk praksis foregår.

Om danserne, heter det at de efterligner, dvs fremstiller kunstnerisk karakter, følelser og handlinger. Det som her er oversatt med "følelse" heter på gresk "pathos", "handling" heter "praxis". "Pathos" betyr også opplevelse, det som møter en, som en blir utsatt for, det man lider (...). Når danserne efterligner "pathos" og "praxis", efterligner de dermed hele livet, for livet er i følge Aristoteles dels det man selv gjør, dels det som blir gjort med en (Ledsaak, 2004, s. 74).

Gjennom Erik sitt møte med dansen fikk han mulighet til å etterligne følelser, bilder og handlinger gjennom bevegelse. I følge Aristoteles knytter denne etterligningen seg til hele livet, hvor livet er det vi gjør eller det som blir gjort mot oss. Erik vil ut i fra dette synet skape representasjoner ved å etterligne sine egne erfaringer i livet. Aristoteles sier imidlertid lite om selve prosessen, og hvordan den konkret foregår.

Howard Cannatella foreslår i *The Richness of Art Education* at etterligningen handler om å rekonstruere og kunngjøre verden på nytt (Cannatella, 2008). Han mener mimetiske representasjoner kan læres på mange måter. Det kan foregå gjennom eksempler, bilder på fysisk arbeid, gjennom demonstrasjoner, diskusjoner, lesing, forestillinger eller ved å følge det andre gjør og ved å dele andres arbeid og tanker. Gjennom musikk-og danseklasser lærer de kanskje å danse spontant til musikkens rytmer, til lyden av trommer, torden, vann, vind og en tikkende klokke. Danseworkshopen kan i følge Cannatella ha gitt Erik mulighet til å uttrykke sin egen realitet og andres realitet mimetisk (Cannatella, 2008).

3.2.6 Mimesis og etikk

Aristoteles forsøker å forsvare kunsten i det han tar til motmæle mot Platons kritikk av den imitative kunst. I første del av dette kapitlet kom det fram at Platon fokuserte på imitasjoner i kunst som mindreverdige til sannheten, og at slike imitasjoner er umoralske fordi de gir seg

ut for å være sanne, men representerer en skjevhet til virkeligheten. Her mener Aristoteles at man ikke må behandle dikterkunsten med annen korrekthet enn i den politiske kunsten og annen kunst. Han skiller mellom to slags feil, vesentlige og uvesentlige. Dersom dikteren kommer til kort i sin etterligning på grunn av sine evner, ligger feilen i selve hans kunst. Dersom han forsøker å etterligne noe og representasjonen viser en feil i respekt til en annen kunst, for eksempel legekunsten, så angår det likevel ikke dikterkunstens vesen (Aristoteles, 2004, s. 67).

Aristoteles mener at dersom en skal avgjøre om det en person sier til eller gjør mot en annen, er moralsk godt eller ikke, må man ikke bare se på det som er gjort eller sagt er godt eller dårlig. Man må se på den som snakker eller handler og hvem det snakkes eller handles mot, og i hvilken hensikt det gjøres i (Aristoteles, 2004, s. 68). Av dette kan det se ut som om Aristoteles i stedet for å vurdere det moralske og etiske opp mot visse standarder i idealstaten, åpner opp for en mer relativ forståelse av etikk og moral. Kunsten inneholder ikke en sannhet som er moralsk riktig politisk og faktisk i virkeligheten, men en sannhet som knytter seg til loven om sannsynlighet og nødvendighet.

Dette synet åpner opp for å gi Erik nye erfaringsmuligheter, fordi han ikke trenger å forholde seg til en viss idé, men at han heller gjennom dansen kan undersøke mangfoldige muligheter for å uttrykke seg.

3.2.7 Mimesis som en utforskning av erfaringsmuligheter

Gjennom gruppesamtalen på starten av dagen kom det frem at Erik hadde ingen eller begrenset erfaring med dans. Hans forventninger var preget av usikkerhet og en tanke om at dette var noe han ikke ville ha glede av. Etter hvert slapp usikkerheten taket og Erik så ut til å slippe seg løs i dansen. Kanskje var smilene som bredte seg utover Eriks ansikt et uttrykk for den gleden Aristoteles mener mennesker føler i etterligningen? I Aristoteles perspektiv var ikke målet at Erik skulle danse med en overbevisende likhet til originalen for å oppnå denne gleden. Erik som ikke evnet å fremstille en nøyaktig billedlig likhet, evnet kanskje likevel å etterligne noe i en slik grad at det ga mening for han? Prosessen handler slik jeg forstår Aristoteles om at Erik ved å ta i bruk sin tidligere kunnskap, etterligner og opplever

gjenkjennelse gjennom dansen og musikken. I denne prosessen finner Erik ut hvordan ting er, og kan slik forstås som meningsbærende.

Det er også verdt å merke seg at denne prosessen ikke er bare noe som skjer av seg selv. Gaut og McIver Lopes (2005) mener Aristoteles argumenter skiller seg fra Platons ved at de hviler på et helt nytt konsept for mimesis som en aktiv prosess av selektiv presentasjon. Mimesis ble negativt ladet for Platon fordi han så på mimesis som passivt. De mener Platon reduserte mimetisk kunst til å være ”kopiering”. De forklarer videre hvordan Aristoteles opererer med et aktivt mimesis begrep (Gaut og McIver Lopes, 2005, s. 21-22).

Slik jeg forstår denne aktive formen, handler det om at Erik tar i bruk armer og bein, tanke og erfaring, for å uttrykke noe som er identifiserbart gjennom det universelle. I denne prosessen er det ikke kopieringen av en original som gir en verdi, men at Eriks dans blir en ny erfaring, en ny måte å utforske og å være i verden på. Dette kan synes forenelig med Aristoteles kunstsyn. Mennesket liker å lære og å forstå ting. Gjennom dansen kan Erik lære og forstå noe nytt. Han kan kjenne igjen kvaliteter og egenskaper i bevegelser og i musikken og identifisere hva som er korrekt knyttet til hvordan ting er, bør være, sies og være, eller har vært. Det universelle ved Aristoteles mimesis begrep gjør at jeg forstår danseworkshopen som arena som ga Erik et mangfold av muligheter for å skaffe seg nye erfaringer.

Aristoteles gjenkjennelsesaspekt er noe som jeg i det følgende vil utforske videre gjennom Gadamer.

3.3 Hans-Georg Gadamer

Jeg vil i siste del av dette kapitlet utforske dannelsespotensialet i dans gjennom Gadamers forståelse av mimesis, hvor konseptet for lek synes å spille en viktig rolle. Jeg tar utgangspunkt i Gadamers magnum opus, *Truth and Method* (1993), og den norske oversettelsen av samme verk *Sannhet og Metode* (2010), og *The Relevance of the Beautiful* (1986).

I *Truth and Method* omtaler Gadamer danningsbegrepet som ”the greatest idea of the eighteenth century” (Gadamer, 1993, s. 9). Han beskriver danning som en utvikling av menneskets naturlige talent og kapasitet, og som et konsept som har en tett tilknytning til kulturbegrepet (Gadamer, 1993, s. 10). Gadamer ønsker ”å oppsøke sannhetserfaringen, som overskrider den vitenskapelige metodikkens kontrollområde overalt hvor den møter oss, og undersøke dens særegne legitimering”. Han karakteriserer filosofien, kunsten og historien selv, som erfaringsområder hvor sannhet som ikke kan verifiseres av vitenskap, trer frem (Gadamer, 2010, s. 21- 22). Han er interessert i de uvitenskapelige erkjennelsesmåter og mener vi i møtet med fortidens store tenkere kan erkjenne store sannheter som vi ellers ikke ville hatt tilgang til.

Slik jeg forstår Gadamer handler sannhetserfaringen om å oppnå erkjennelse, og ikke om å oppnå kunnskap. ”Kunstens ubestridelige filosofiske betydning er at vi i kunstverket erfarer en sannhet som ikke kan oppnås på andre måter”. Slik mener han den filosofiske og kunstneriske erfaringen blir den ”mest innstendige oppfordring til den vitenskapelige bevisstheten om å vedkjenne sine grenser” (Gadamer, 2010, s. 22).

Han forsvarer sannhetserfaringen som blir til gjennom kunstverket, og i tillegg til å rettfærdiggjøre denne, utvikler han et begrep om erkjennelse og sannhet som samsvarer med den helhetlige hermeneutiske erfaring. Han mener denne sannhetserfaringen leverer en egen måte å filosofere på (Gadamer, 2010, s. 22-23).

Steinsholt beskriver at Gadamer ser på erfaring, lek og danning som noe som innvier oss i vår egen endelighet. Dette får oss til å gripe betydningen av nye erfaringer, og slik skape en erkjennelse om at vi kan ”endre, utvide og berike oss selv ved å være mest mulig åpen for det fremmede – noe som igjen gjør nye erfaringer mulig” (Steinsholt, 2011, s. 113).

3.3.1 Gjenkjennelsen

Gadamer viderefører det aristoteliske synet i sitt forsøk på å tolke den moderne kunsten. Her ser han på Aristoteles som den ledende representant for den klassiske teorien for imitasjon. Gadamer beskriver i *The Relevance of the Beautiful* (1986, s. 47) gjenkjennelse som en

prosess der mennesket "makes himself at home in the world". Gjenkjennelse betyr at vi har blitt bevisst noe om noe på et mer autentisk nivå enn første gang vi var i berøring med det. I likhet med Aristoteles ser også Gadamer på all kunst som gjenkjennelsens språk. Gadamer forklarer Aristoteles forståelse av mimesis med den naturlige iboende tendensen hos mennesket til å etterligne, og gleden ved å kjenne igjen, "the joy of recognition" (Gadamer, 1986, s. 98). Igjen vil jeg stille spørsmål ved hva det er som gjør at vi kan kjenne oss igjen i etterligningen. Der hvor Aristoteles fattet seg i korthet ser Gadamer ut til å kunne fylle inn.

Gadamer forklarer at når vi kjenner igjen noe i et kunstverk ser vi noe som er permanent og essensielt i kunstverket, uavhengig av de betingede omstendighetene som de tidligere har blitt observert i og som de vil bli observert i i fremtiden. Det er dette som utgjør gjenkjennelsen og som bidrar til gleden vi føler gjennom imitasjon (Gadamer, 1986, s. 99). Kan Eriks representasjoner forstås som noe som presenterer noe essensielt og permanent? Dette kan i så fall si noe om hvordan bildet av en vindmølle kan fremkalle mange ulike representasjoner uten at de nødvendigvis er falske. De er ulike i den billedlige forstand, men ikke fordi de presenterer essensen av en vindmølle. Hva er det som gjør at Erik kan presentere en vindmølle som gjør at han føler glede?

Gadamer forklarer at når et barn erstatter en hest med en pinne og barnet likevel opplever dette som en hest med en rytter på ryggen kan dette tale for at imitasjon ikke bare er en gjentakelse, en kopi av noe, men "knowledge of the essence" (Gadamer, 1993, s. 114).

I følge Gadamer vil Erik gjennom sin representasjon bli bevisst noe på et mer autentisk nivå enn før (Gadamer, 1986, s. 99). Dansen kan slik forstås som noe som utvider Eriks forståelse av verden; "However, there is more to recognition than this. It does not only simply reveal the universal, the permanent form, stripped of all our contingent encounters with it. For it is also a part of the process that we recognize ourselves as well" (Gadamer, 1986, s. 99).

Gjenkjennelsen forstått slik, kan bety at den i tillegg til å gi Erik dypere forståelse av verden, også gir Erik mulighet for å gjenkjenne seg selv. Gadamer mener at all gjenkjennelse representerer erfaringen av å få kjennskap til, og at alle våre erfaringer i verden er måter å utvikle kjennskap med verden på. I følge en aristotelisk tankegang er all kunst en form for gjenkjennelse som vil gi oss dypere kunnskap om oss selv og dypere kjennskap til verden (Gadamer, 1986, s. 100).

Platon talte som vi vet for likhet, og når man da fikk en forskjell mellom kopi og original, ble imitasjonen for han en imitasjon av en imitasjon og fikk derfor lav verdi (Gadamer, 1993, s. 115). Gadamer viser til Aristoteles som mener evnene og teknikken av det utførte arbeidet er uinteressant. Han mener det er hva vi opplever som sannhet i det kunstneriske arbeidet som tiltrekker vår oppmerksomhet, og som i ulik grad gjør at vi gjenkjenner noe i oss selv (Gadamer, 1993, s. 114).

Gadamer forklarer videre Aristoteles gjenkjennelsesbegrep som en naturlig måte å oppnå forståelse på, og at dette er noe som skjer både for mennesket i det hverdagslige og i opplevelsen av kunst, både for kunstner og for publikum som mottaker. Det er en måte å oppnå forståelse og samle mening om oss selv og verden på. Gjenkjennelsen er likevel et uttrykk for det samme. Det vil si at det er hva Erik opplever som sannhet i sine bevegelser og sine imitasjoner som gjør at han kan gjenkjenne noe i seg selv. Hans gjenkjennelsen baserer seg ikke på likheten mellom det som presenteres og realiteten, men hvorvidt han opplever noe som sannhet i det som uttrykkes. Gadamer mener gleden ved gjenkjennelse oppstår fordi Erik vet mer enn det som allerede er kjent. I gjenkjennelsen vil det han vet utvides (Gadamer, 1993).

Gadamer mener at en representasjon har som mål å være så ekte og overbevisende som mulig. Gjenkjennelsen som kognisjon av sannhet oppstår gjennom en identifiserende handling, hvor vi ikke skiller mellom det som representeres og det representerte. ”For what is recognition?”(Gadamer, 1986, s. 99), spør Gadamer. Det betyr ikke bare å se noe vi allerede har sett før. Han forklarer hvordan en ikke kan si at en kjenner igjen noe hvis en ser det en gang til uten å forstå at man allerede har sett det. Gjenkjennelsen betyr at man må erkjenner noe som noe man allerede har sett. Han tenker ikke på mirakelet ved hukommelsen, men mirakelet som kunnskap innebærer. ”When I recognize someone or something, what I see is freed from the contingency of this or that moment of time”(Gadamer, 1986, s. 99).

Imitasjonen av naturen innebærer derfor ikke ut i fra dette synet, at man kommer til kort i etterligningen med hensyn til naturen. Gadamer mener vi uten tvil best kan forstå hva Aristoteles har å si dersom vi tenker på hva som menes med miming. Han stiller spørsmål ved hvor i kunstens rike vi finner miming? Hvor blir miming til kunst? Han mener det mest

åpenbare svaret er teatret, men poengterer at mimingen også eksisterer i andre kontekster. Gadamer peker på hvordan vi kan gjenkjenne figurer i et offentlig karneval, og at vi føler glede gjennom dette. Videre viser han til de religiøse prosesjoner hvor hellige bilder og symboler er løftet til værs for at alle skal kunne se klart den mimetiske dimensjonen. Slik kan vi se at det mimetiske gjør seg gjeldende i representasjoner uansett om konteksten er sekulær eller hellig (Gadamer, 1986, s. 99).

Gadamer ser på kunstens arbeid som et perfekt eksempel av den universelle karakteristikken av menneskelig eksistens, og beskriver den som en uendelige prosess av å bygge verden. I en verden hvor alt det kjente oppløses, mener Gadamer at kunstens arbeid kommer inn å skaper orden. Det er snakk om en prosess hvor vi mennesker stadig må ordne på nytt det som truer med å oppløse oss, og det er dette kunstnerens aktivitet og opplevelsen av kunst avslører på en eksemplarisk måte (Gadamer, 1986, s. 104).

3.3.2 Mimesis og sannhet

”It seems incontrovertible to me that poetic language enjoys a particular and unique relationship to truth” (Gadamer, 1986, s. 105).

I de foregående har Platon og Aristoteles syn på forholdet mellom kunst og sannhet vist motstridende argumenter. Platons påstand om at sannheten i kunst befinner seg tre lag vekk fra virkeligheten fradrar kunstens rett til sannhet. Gadamer kaller denne innvendingen naiv (Gadamer, 1986, s. 105). Han mener denne motsettelsen bekrefter den selvbevisste naturen av denne retten til sannhet, fordi løgnerne vil bli trodd. Han mener poeten gjennom sin kunst gjør sitt krav på sannhet (Gadamer, 1986, s. 106).

If I now point to the window and say, ”Look at the house over there”, then anyone who follows my directions will see the house over there as the fulfillment of what I said, simply by looking in the right direction. On the other hand, if a poet describes a house in his own words or evokes the idea of a house, we do not look in the direction of any particular house, but each of us constructs his own image of a house in such a way that it stands there for him ”as a house” (Gadamer, 1986, s. 112).

Slik kan vi forstå Gadamer's syn på representasjoner i kunst som etterligninger som går utover det partikulære. Eriks vindmølle representerer ikke en bestemt vindmølle. Erik skaper sitt eget bilde ut i fra det som i hans forståelse fremstår som en vindmølle. Dersom vindmøllen er noe universelt som er gitt gjennom Eriks representasjon som en "spontan oppfyllelse", har vi i følge Gadamer med en reduksjon å gjøre. Representasjonen er sann i betydningen av at den beskriver Eriks selvrealisering (Gadamer, 1986, s. 112). Han forklarer at i poetens uttrykk for huset, vil det poetiske ordet suspendere det positive og hevdelsen om å være det som kan kontrollere om vår uttalelse samsvarer med hva som ligger utenfor det (Gadamer, 1986, s. 112). Han mener likevel at det er feil å tolke dette som en representasjon av en svekket bevissthet av virkeligheten, fordi det motsatte er sant. Forståelsen som oppstår av ordets betydning utelukker alle sammenligninger med alt annet som kan være tilstede og reiser det som sies over det partikulære ved det som vanligvis kalles "virkelighet" (Gadamer, 1986, s. 112).

3.3.3 Konseptet for lek

Hans-Georg Gadamer skriver i *Truth and Method* (1993) og i *The Relevance of the Beautiful* (1986) om den sterke forbindelse mellom lek og kunst. Innenfor begge virksomhetene finner vi imitasjon og representasjon. I sitt kapittel om lek i *The Relevance of the Beautiful* innleder han med å si følgende; "The first thing we must make clear to ourselves is that play is so elementary a function of human life that culture is quite inconceivable without this element" (Gadamer, 1986, s. 22). Kulturen er avhengig av leken. Gadamer's forståelse åpner opp for å se Eriks møte med dansen i et nytt lys. Jeg vil i de kommende avsnitt se om det meningsfulle ved leken kan være med å beskrive danningspotensialet i dans. Jeg har valg å oversette *play* til *lek*, selv om jeg har merket meg at andre også bruker begrepet *spill* i dette henseende. *Spill* skaper for meg assosiasjoner til noe strategisk, og jeg mener derfor at ordet *lek* bedre sier noe om det som skjer i erfaringen av dans.

Når Gadamer snakker om lek med referanse til erfaringen av kunst, handler det ikke om bevisstheten eller orienteringen til den som skaper eller nyter det kunstneriske arbeidet. Det handler heller ikke om subjektets frihet i leken, men måten den som leker er en del av det

kunstneriske arbeidet (Gadamer, 1993, s. 101). Her er det interessant å hente inn Erik og hans møte med dansen igjen og stille spørsmålet; På hvilke måter var Erik en del av det kunstneriske arbeidet? Som observatør sitter jeg med flere inntrykk. Dagen startet som beskrevet i første kapittel av avhandlingen med at Erik viste en negativ holdning, en motsettelse mot å delta og et valg om å bryte ut av gruppa og undervisningen. Hans kroppsspråk bar preg av usikkerhet. Etter hvert skjedde det en endring. Etter å ha observert sine medelever fra sidelinjen, valgte Erik å gi seg selv en ny sjanse. Usikkerheten slapp og en kunne se en positiv endring i holdning og kroppsspråk. Hva som satte i gang denne endringen er vanskelig å gi et klart svar på, jeg vil derfor ser nærmere på hvordan Gadamer beskriver lekens natur, og se om det vil skape en større klarhet.

Gadamer spør hva vil det si å være lek, og mener dette spørsmålet er nødvendig å stille dersom vi søker svar om lekens natur. Han forklarer at det ikke er estetisk bevissthet, men erfaringen av kunst og derfor spørsmål om det å være kunstens arbeid som er objektet som skal undersøkes. Kunstens arbeid har enn sann væren fordi det blir en erfaring som forandrer personen som erfarer dette. Subjektet for erfaringen er ikke subjektiviteten til personen som erfarer det, men arbeidet i seg selv. Leken har sin egen essens uavhengig bevisstheten til den som leker (Gadamer, 1993, s. 102).

Overført til empirien kan det slik se ut til at kunsten gis en sann væren dersom Eriks erfaring med dans forandret han. Her var subjektet for Eriks erfaring ikke hans egen subjektivitet, men dansen i seg selv. Det er ikke Eriks estetiske bevissthet, men erfaringen av kunst som er objektet som undersøkes. Lek med referanse til kunst handler om måten Erik er en del av dansen. Jeg har allerede beskrevet hvordan Erik var en del av dansen knyttet til hans holdning og engasjement. I tillegg kan jeg beskrive Eriks måte å være i dansen på rent funksjonelt; han brukte kroppen sin til å bevege seg i rommet akkompagnert av musikk, gjennom instruksjoner fra dansepedagogene og ved å forholde seg til resten av gruppa. Ute på gulvet beveger han seg stående oppreist, rullende på gulvet, på hendene, i skiftende tempo og med vekslende kraft i bevegelsene.

Gadamer mener vi kan skille mellom leken og oppførselen til den som leker. Den rene leken er ikke seriøs. Men leken har en relasjon til det seriøse, og det er dette som gir leken mening (Gadamer, 1993, s. 102). Vi leker på grunn av rekreasjon. Leken inneholder et eget hellig alvor. Erik vil i leken vite at leken bare er lek og at den eksisterer i en verden som er bestemt

av alvor og mening. Likevel er ikke denne relasjonen til det alvorlige intendert. Leken får mening når Erik mister seg selv i leken. Alvoret er ikke bare noe som tar oss vekk fra leken, alvoret er nødvendig for å gjøre leken fullstendig. Den som ikke tar leken alvorlig er en gledesdreper, en ”spoilsport” (Gadamer, 1993, s. 102).

3.3.4 Å miste seg selv i dansen

Eriks motsettelse på starten av dagen kan ut ifra Gadamers syn tolkes som at han ikke tok leken alvorlig. Ble Erik en ”spoilsport”?

Gadamer beskriver dette som at leken (dansen) ikke ga mening for ham. ”Play fulfills its purpose only if the player loses himself in play” (Gadamer, 1993, s. 102). Dette kan forstås som at Erik i første omgang ikke klarte å ”miste seg selv i dansen”. Når Erik etter hvert valgte å gi seg selv og dansen en ny sjanse, kunne jeg observere en tydelig endring i kroppsspråk, mimikk og fokus. Dette kan forstås som et tegn på at Erik til slutt tok leken seriøst, at han takket ja til invitasjonen inn i modusen av å være lek, og at han gjennom dette vendepunktet mistet seg selv i dansen.

I denne prosessen mener Gadamer at den som leker ikke forholder seg til leken som et objekt. Den som leker vet veldig godt hva lek er, og at hva han gjør er bare en lek, men han vet ikke akkurat hva han vet i denne erkjennelsen. Gadamer mener derfor vi ikke kan finne ut noe om lekens natur ved å studere Eriks subjektive refleksjon. I stedet er vi ønsket inn i modusen av å være lek som sådan. Det handler om å forstå erfaringen av kunsten, ikke som subjektiviteten til den som opplever arbeidet, men arbeidet i seg selv.

Gadamer gir leken et eget liv, en egen mening og ånd (Gadamer, 1993, s. 102).

Kom dette egne livet, meningen og ånden til uttrykk gjennom Eriks møte med dansen? Erik handlet på instruksjoner fra dansepedagogene, men så også ut til å ta mange valg selv. Valg som handlet om hvor mye energi han ville legge inn i bevegelsene, hvor mye av seg selv han ville involvere. Utviklingen gikk fra en moderat involvering av kroppen, til at han utfordrer seg selv maksimalt, hvor han til slutt endte opp på hendene alene. Alt dette kan sees på som en erfaring som på et eller annet nivå så ut til å forandre Erik. Gadamer mener at det er på dette

punktet at måten å være lek på blir signifikant. Leken har sin egen essens, uavhengig av bevisstheten til de som leker (Gadamer, 1993, s. 102). Erik er ikke i leken et subjekt av leken; i stedet når leken presentasjonen gjennom Erik (Gadamer, 1993, s. 103).

Eriks selvpresentasjon i leken knytter seg i følge Gadamer til selve gjennomføringen som igjen er knyttet til innbilte mål ved leken, men han påpeker at meningen med disse målene ikke avhenger av om disse målene oppnås eller ikke. Det handler heller om at en gjennom å bruke seg selv i lekens oppgave, spiller ut seg selv. Dette involverer at den som leker oppnår sin selvpresentasjon gjennom leken når en presenterer noe. Menneskelig lek er i stand til å gjøre representasjonen til selve lekens oppgave. Alle representasjoner er potensielt en representasjon for noen. At denne muligheten er intendert er det som karakteriserer kunst som lek (Gadamer, 1993, s. 108).

Gadamer forklarer hvordan leken drar den som leker inn i sitt domene og fyller han eller henne med sin kraft. Den som leker opplever leken som en realitet som overgår han eller henne (Gadamer, 1993, s. 109). Dette skjer mer eller mindre når leken i seg selv er intendert som en slik realitet, for eksempel i leken som oppstår som presentasjon for et publikum (Gadamer, 1993, s. 109).

Av Gadamer beskrives menneskets lek som en naturlig prosess. Mennesket er en del av naturen og slik blir leken en ren selvpresentasjon. Selvpresentasjonen innebærer at den som leker presenterer noe og oppnår noe gjennom dette (Gadamer, 1993, s. 105). Leken er begrenset til å presentere seg selv, mens dens måte å eksistere på er selvpresentasjon. Denne selvpresentasjonen beskriver Gadamer som en universal ontologisk karakteristikk av naturen (Gadamer, 1993, s. 108). Sagt på en annen måte kan dette forstås som at mennesket gjennom selvpresentasjon i lek er i stand til å si noe om hvordan ting faktisk er.

Gadamer mener leken har en absolutt autonomi, og knytter det til konseptet for transformasjon (Gadamer, 1993, s. 111). Transformasjonen beskriver han som en forandring til det sanne. Gjennom selvpresentasjon i lek, vil det som er utvides. Den produserer og kaster lys på det som ellers er skjult (Gadamer, 1993, s. 112). Hvordan mener Gadamer at dette kan foregå for Erik?

Eriks inntreden i dansen kan forstås som en inntreden i en verden som er forandret. I denne verden, mener Gadamer at dansen løfter frem sannheter fra realiteten, hvor realiteten er det som ikke er forandret. I og gjennom denne verdenen gjenkjenner Erik at det er slik ting er. Det handler om en selvrealisering. Konseptet for imitasjon kan bare brukes til å beskrive kunstens lek, dersom en tar meg den kognitive import i imitasjonen. Dette ligger i gjenkjennelsen. Det vil si at når Erik imiterer noe, tillater han det han vet eksisterer å eksistere på den måten han kjenner det, slik et barn i sin lek gjennom imitasjon, bekrefter det han vet og bekrefter sin egen væren i prosessen (Gadamer, 1993, s. 113- 115).

Den som leker, skulptøren eller tilskueren er aldri dratt inn i en fremmed verden av magi, forgiftning eller drømmer, han er alltid i sin egen verden, og han vil komme til å tilhøre denne mer fullstendig ved å kjenne seg igjen i den. Denne påstanden kan ses på som et motsvar til Platons kritikk av imitasjoner som fiksjoner og vrangforestillinger. Erik vil ut ifra dette synet gjennom dansen befinne seg i sin egen verden og vil gjennom gjenkjennelsen få en sterkere tilhørighet til denne. Gadamer mener presentasjoner av et kunstnerisk arbeid er noe essensielt, og ikke tilfeldig, det fullfører det kunsten allerede er, nemlig tilstedeværelsen av det som er presentert i den (Gadamer, 1993, s. 133-134).

Kan dette forklare meningen ved presentasjonen i dansen? Gadamer mener at det er presentasjonen som gjør Erik til en del av dansen på (Gadamer, 1993, s.138). Gjennom å forstå dansen som en form for lek, forstår jeg at dansen drar Erik inn i sitt domene, og gir muligheter for kroppslig utforsking av sine erfaringsmuligheter, hvor Erik kan komme nærmere den verdenen han allerede befinner seg i. Eller som at Eriks verden og erfaringsmuligheter oppstår i dansen.

3.3.5 Mimesis som en potensiell mulighet til danning

I Gadamer's utvidelsen av Aristoteles mimesis begrep finner jeg langt mer å relatere til innenfor den empiriske kontekst. Knyttet til et dannelsesperspektiv, tilbyr mimesis uendelig mange måter for utvikling gjennom etterligningen og "the joy of recognition". Disse argumentene baserer seg på den Aristoteliske tankegangen som ble belyst tidligere i dette kapitlet. Gadamer nyanserer Aristoteles perspektiv og gjør det enklere å sette dansen inn i et

danningsperspektiv. Dette er fordi Gadammers perspektiv på mimesis har en klar referanse til hans dannelsbegrep. Dette perspektivet tillater en å utforske dansen som en arena for menneskelig utvikling, en arena hvor Erik skaffer seg nye erfaringer. Den nære tilknytningen til lek, forklarer selv-presentasjonen som det essensielle ved lekens natur. Erik gis her mulighet til å spille ut seg selv, og gjennom denne erfaringen komme nærmere sin egen verden. Det handler om en oppnåelse av sannheter, men til forskjell fra Aristoteles, ser sannhetene ut til å handle bare om erkjennelse og ikke om kunnskap. Det handler om at Erik erkjenner sin verden i dansen. Denne erkjennelsen er imidlertid ikke ubetinget.

For at Erik skulle oppnå en slik erkjennelse, forstår jeg det slik at han først måtte ”miste seg selv” i dansen. Dette så han ut til å klare i løpet av kort tid. Kan dansen slik forstå som en ny måte for Erik å utforske verden på? Og at dette var en mulighet som han hadde større vanskelighet for å gripe enn resten av klassen?

Erik stod frem som den mest skeptiske i klassen, og en annen kontekst, et annet tidspunkt, eller et annet rom kunne kanskje gitt han en helt annen erfaring. Derfor synes det riktig å karakterisere møtet med dansen som en potensiell mulighet for å oppnå erkjennelse, en potensiell mulighet for å stifte tettere bekjentskap til seg selv og verden, og en potensiell mulighet til å mestre kroppen som medium for en slik erfaring.

Steinsholt forklarer Gadammers begrep om å være erfaren og dannet som å ”være spesielt åpen for nye erfaringer, og at vi ut i fra erfaring har innsett at vår kunnskap er begrenset og alltid ufullstendig” (Steinsholt, 2011, s. 113). Dette vitner om at dansens potensial til å bringe inn nye erfaringer og virke dannende, er betinget av en åpenhet, eller som jeg tidligere beskrev som det å tørre å miste seg selv i dansen. Videre beskriver Steinsholt at det å involvere seg i lekens prosess, med det som er forskjellig, er ”selve veien vår forståelse og selvforståelse på en og samme tid endres, berikes og ikke minst dannes” (Steinsholt, 2011, s. 113).

3.4 Veien videre

Jeg har i dette kapitlet foretatt en gjennomgang av Platon, Aristoteles og Gadammers syn på mimesis, og forsøkt å forstå Eriks møte med dansen gjennom disse teoretiske blikkene.

Denne tekstlesningen er en suksessiv tilnærming til dannelsespotensialet i dans. Selv om det finnes en tydelig divergens mellom Platons filosofi på den ene siden og Aristoteles og Gadamerens filosofi på den andre, representerer de noe felles, som virker samlende, nemlig synet på at kunstens har potensiale til danning. Som jeg tidligere har slått fast, avviser Platon sannheter i kunst som falske, samtidig som han anerkjenner at det i mimesis ligger en stor kraft. En kraft til å forandre, til å utvikle og til å forstå på nytt. Aristoteles ilegger mimesis stor verdi, og mener den mimetiske funksjonen er helt grunnleggende for menneskets utvikling. Gadamer viderefører det aristoteliske synet, men i tillegg legger han vekt på at det vi vet fra før, også vil utvides gjennom erfaringen med kunst. Ut i fra dette kan det se ut til at det ligger et dannelsespotensial i dans, som gjør seg gjeldende gjennom Eriks etterligning og gjenkjennelse, og at det i danseworkshopen åpnes opp for en utforskning av nye erfaringsmuligheter.

Ustemtheten som er tilstede blant de respektive filosofene gjør meg imidlertid nysgjerrig på en videre utforskning. Jeg ønsker å møte Platons kritikk mot kunsten, samtidig som jeg vil utfordre Aristoteles og Gadamerens velvilje. Jeg vil derfor i det neste kapitlet bevege meg til et nytt analysenivå og ta for meg den franske samtidsfilosofen Alain Badiou's tenkning. Gjennom tekstlesning vil jeg undersøke om Badiou's filosofi kan si noe om divergensen i, og svakheten ved de foregående filosofiske perspektiver, og videre forstå Eriks opplevelse i danseworkshopen ut i fra denne posisjonen. Dette står for meg frem som et viktig bidrag i avhandlingens undersøkelse. I avslutningskapitlet vil jeg på bakgrunn av denne teoretiske forståelsen, være bedre i stand til å utforske og videretenke dannelsesbegrepet, og dermed kaste lys på Eriks opplevelse i danseworkshopen som dannende.

4 Alain Badiou

Art is always already there, addressing the thinker with the mute and scintillating question of its identity while through constant invention and metamorphosis it declares its disappointment about everything that the philosopher may have to say about it (Badiou, 2005a, s. 1-2).

I dette kapitlet vil jeg undersøke dannelsespotensialet i dans gjennom en lesning av Alain Badiou (1937) filosofiske tenkning, som beskriver kunst som en av fire tilstander (kunst, vitenskap, politikk og kjærlighet) hvor sannhet oppstår. I dette perspektivet oppstår sannhet, hvor utgangspunktet er en hendelse, som skjer på grunn av en mangel. En mangel som peker til eksistensen av det mangfoldige. Det oppstår et brudd, og i dette bruddet ligger det en erkjennelse om at det finnes en myriade av nye måter å være i verden på (Badiou, 2005a).

Hvordan kan Badiou perspektiver kaste lys på Eriks opplevelser i danseworkshopen?

Mitt anliggende i dette kapitlet er å undersøke Eriks møte med dansen, som en situasjon eller hendelse som frembringer sannhet. Studiet av Badiou filosofi baserer seg først og fremst på en lesning av hans *Handbook of Inaesthetics* (2005a). Denne lesningen gir meg innblikk i hvordan Badiou mener kunst og filosofi skal forholde seg til hverandre, og med dette mener han at han forsvarer sannhetens status. Filosofi skaper ikke sannheter, men oppstår i hendelsen ("The event"). Badiou *Being and Event* (2005b) er derfor også et viktig bidrag i denne utforskningen. Jeg opplever Badiou tekster som utfordrende, og søker derfor støtte i Jason Barker (2002) og Torill Strands (2012) forståelse av hans filosofi.

Valget om å gå inn i Badiou filosofi kan begrunnes med at det tillater meg å forholde meg til avhandlingens spørsmålstilling på et nytt analysenivå. Jeg beveger meg fra en fortolkning og refleksjon av Eriks opplevelse i danseworkshopen hvor jeg har sett etter konkrete verdiskapende funksjoner knyttet til mimesis, til en forståelse av danseworkshopen som en situasjon hvor sannhet produseres som noe immanent og singulært. I følge Badiou kan ikke sannhetene reduseres til andre tilstander, likevel viser Badiou at de ikke fremtrer som mindre

viktige i søken etter dannelsesverdier. Det er tale om en iboende prosess som skaper endring. En endring som kan korrespondere med Eriks fysiske og tilsynelatende mentale skift. Gjennom Badiou vil jeg utforske dansen som sannhetsprosedyre, hvor Erik blir konfrontert med et brudd som setter den ikke-dansende Erik til side, visker han ut, slik at dansende Erik trer fram. I denne hendelsen ligger det en mangel. Det mangelfulle i hendelsen kan forstås som Eriks status som ikke-danser. Denne ikke-væren åpner opp for innsikter om det mangfoldige, hvor Erik får oppleve seg selv om den dansende Erik.

Jeg vil starte med å gi en forklaring av Badiou's begrep, *Inaesthetics*, som beskriver relasjonen mellom kunst og filosofi, for så å gjengi Badiou's tre skjematiseringer av denne relasjonen. Innenfor disse skjematiseringene er det nærliggende med en oppsummering av de foregående filosofer; Platon, Aristoteles og Gadamer, som alle kan sies å være representanter for et av disse skjemaene. Badiou peker på en svakhet som er felles for alle disse tre måtene å se på relasjonen mellom kunst og filosofi, nemlig relasjonen mellom kunst og sannhet. Badiou foreslår en løsning som forholder seg til sannheten med en samtidighet av singularitet og immanens. Badiou's sannhetsperspektiv ser på hendelsen ("the event") som elementær, og jeg vil derfor forsøke å forstå Eriks møte med dansen som sådan. Til slutt vil jeg forsøke å si noe om dannelsespotensialet i dans ved å se på "dans som en metafor for tanken".

4.1 Inaesthetics

Alain Badiou angriper i *Handbook of Inaesthetics* (2005) ideen om mimesis og stiller spørsmål angående kunstens berettigelse. Hans spør hvorvidt kunst kan representere sannhet, og diskuterer kunstens validitet. Spørsmålet om hvorvidt kunst kan representere sannhet kan lett knyttes til Platons problematisering av sannhet i kunst som falske sannheter. Badiou har imidlertid en ny løsning på dette problemet, en løsning som støtter seg på forbindelsen mellom sannhet og filosofi. Badiou mener at selv om kunst produserer sannhet, har kunsten ingen rett til å være et filosofisk objekt. Diskusjonen rundt relasjonen mellom filosofi og kunst er kjernen i Badiou's begrep *inaesthetics* (Badiou, 2005a, s. 2).

By "inaesthetics" I understand a relation of philosophy to art that, maintaining that art is itself a producer of truths, makes no claim to turn art into an object for philosophy. Against aesthetic speculation, inaesthetics describes the strictly intraphilosophical

effects produced by the independent existence of some works of art (Badiou, 2005a, s. 2).

Inaesthetics handler med andre ord om indre filosofiske effekter som kunstneriske arbeider produserer gjennom sin eksistens. Badiou mener filosofien ikke kan behandle kunst som et objekt til refleksjon. Filosofien skal ikke identifisere de måter, funksjoner og verdier som ligger i partikulære kunstneriske arbeid. En slik identifisering gjør at en gjør normative vurderinger som befinner seg på utsiden av kunsten (Badiou, 2005a, s. 3). Det er ikke vurderingen av sannhet i arbeidet som er interessant lenger, dersom sannheten befinner deg på utsiden. Det som er Badiou's poeng er at kunsten i seg selv er en sannhetsprosedyre. Kunsten har en iboende produksjon av sannhet. Filosofiens anliggende er å fange sannheter, uttrykke dem og å fastslå deres eksistens. Men filosofien i seg selv produserer ingen sannhet (Badiou, 2005a). I tråd med Badiou's *Inaesthetics*, skal jeg i dette kapitlet behandle Eriks opplevelse av danseworkshopen som en situasjon hvor sannheter oppstår, og forsøke å peke på, trekke frem og fastslå hvordan disse oppstår.

Som jeg nevnte innledningsvis i kapitlet er Badiou's filosofi i stand til å møte de foregående filosofers perspektiver, og foreslå en løsning for hvordan kunsten skal forholde seg til sannhet. Jeg vil i de neste avsnitt bruke litt plass på en gjengivelse av det Badiou kaller tre skjemaer for relasjonen mellom kunst og filosofi.

4.2 Relasjonen mellom kunst og filosofi

I sin beskrivelse av relasjonen mellom kunst og filosofi henviser Badiou til tre skjematiskeringer; det didaktiske, det romantiske og det klassiske. I det didaktiske skjema er kunsten uten tilgang til sannheten. Sannheten ligger på utsiden av kunsten. Badiou beskriver denne sannheten som en ikke-diskursiv sannhet som oppstår umiddelbart og som utledes av sin tilstedeværelse. Denne tilstedeværelsen var den Platon gikk i mot. Badiou mener Platons mimetiske tankegang handler om imitasjoner av sannhetens effekt, og at denne formen for imitasjon henter sin kraft fra sin umiddelbare karakter. Den umiddelbare sannhet er i følge Badiou en falsk sannhet (Badiou, 2005a, s. 2). I dette perspektivet må kunsten enten fordømmes eller behandles på en instrumentell måte og Badiou mener kunstens norm må

være utdanning. Han peker på at normen for utdanning er filosofi, og slik knyttes de tre termene kunst, filosofi og utdanning seg sammen (Badiou, 2005a, s. 3).

Det romantiske skjema er i følge Badiou en motsats til det didaktiske skjemaet. Det romantiske skjemaets tese er at kunst alene inneholder sannhet. Her er kunsten selve utgangspunktet for sannhet (Badiou, 2005a, s. 3).

Innenfor det klassiske skjemaet finner vi Aristoteles, som i følge Badiou forsøkte å tegne fred mellom kunsten og filosofien. Badiou peker på to teser i det klassiske skjemaet (Badiou, 2005a, s. 3). Den første handler om at kunst ikke inneholder sannhet. Kunstens essens er mimetisk og dens regime er det av likhet. Den andre tesen tar opp det uproblematisk ved kunstens begrensning når det kommer til sannhet, og Badiou begrunner dette med at kunstens mål ikke er sannhet. Kunst er ikke sannhet, og det faktum at den ikke hevder å være sann, gjør den uskyldig for Platons mistenksomhet (Badiou, 2005a, s. 4). Badiou mener sannheten innenfor det klassiske skjemaet er løst fra virkeligheten, men at kunsten likevel er uskyldig. Dette begrunner han med at likheten til sannheten bare påberopes i den grad det involverer tilskuerens "liking" (forkjærlighet), det vil si en identifisering som organiserer en overføring av lidenskaper. Denne type sannhet er derfor ikke sannheten, men snarere en sannhet begrenset innenfor det imaginære. Denne forestillingen av sannhet som er løst fra virkelighet, er hva de klassiske tenkere kaller "troverdighet" eller "sannsynlighet" (Badiou, 2005a, s. 4). Freden som Aristoteles ville signere mellom filosofi og kunst hviler altså på sannhet som troverdig eller sannsynlig. Kunsten vil da bare beskrive det imaginære og blir på den måten uskyldig (Badiou, 2005a, s. 4).

Det didaktiske, det romantiske og det klassiske er de mulige skjematiseringene for relasjonen mellom kunst og filosofi. Platon plasseres innenfor det didaktiske skjemaet. Her er filosofien knyttet til kunst i modaliteten av en pedagogisk overvåking av kunstens formål, som ser på det som en ytre sannhet. I det romantiske skjema forstås kunst innenfor den subjektive utdanning som det den filosofiske uendelighet av ideer er i stand til (Badiou, 2005a, s. 5). Badiou mener Heideggers hermeneutikk er innenfor det romantiske skjema. Målestokken for Gadamer arbeid baserer seg på en videreføring av Heideggers impulser (Gadamer, 2010, s. 25). Det virker derfor fornuftig å plassere Gadamer innenfor det romantiske regimet. Badiou mener det som karakteriserer det romantiske skjemaet, er at det er de samme sannheter som sirkulerer mellom filosofi og kunst. (Badiou, 2005a, s. 7). I det klassiske skjema, fanger kunst

ønsker og former sin overføring ved å foreslå en likhet til sitt objekt (Badiou, 2005a, s. 5). Den ultimate effekt av kunst forblir innenfor det imaginære (Badiou, 2005a, s. 7). Ved å slå fast dette redder Badiou kunsten fra Platons anklager, men hvordan kan vi forstå kunst som en sannhetsprosedyre, dersom sannheten enten er på utsiden, er singulær eller befinner seg innenfor det imaginære? Det er denne utfordringen Badiou løser opp i når han forklarer kunsten i seg selv som en sannhetsprosedyre.

4.3 Relasjonen mellom kunst og sannhet

Badiou konkluderer med at det 20 århundret har opplevd en metning av de ulike doktrinene. Det didaktiske er mettet av statlig bundet og historisk utførelse av kunst til folket. Det romantiske er mettet av elementet av rene løfter, som alltid føres tilbake til en antakelse om gudenes tilbakevending. Det klassiske er mettet med en selvbevissthet som overdras av en teori om begjær. Denne metningen produserer i følge Badiou en uoverensstemmelse, en missrelasjon mellom kunst og filosofi og en kollaps av det som har beveget seg i mellom, nemlig det pedagogiske (Badiou, 2005a, s. 7).

På grunn av denne metningen av de tre skjemaene, mener Badiou det er nødvendig å foreslå et nytt skjema, "a forth modality of the link between philosophy and art" (Badiou, 2005a, s. 8). Badiou peker på en svakhet ved de tre regimene som handler om relasjonen mellom kunst og sannhet. Badiou viser at ingen av de tre regimene evner å forstå sannheten i kunst som både immanent og singulær på samme tid. I det romantiske skjemaet er relasjonen mellom kunsten og sannheten immanent. Det vil si at kunsten produserer en bestemt nedstigning av en idé. Relasjonen er ikke singulær, fordi en har med sannheten å gjøre og tenkernes tanker er ikke rettet mot noe annet enn det som fremføres av poeten. I det didaktiske er relasjonen singulær, fordi bare kunst fremstiller sannhet i form av likhet. Men relasjonen er ikke immanent, fordi sannhetens posisjon er på utsiden. I den klassiske forståelse har vi i følge Badiou med en begrensning å gjøre. Sannheten befinner seg innenfor et imaginært område i en forkledning av det troverdige. Innenfor disse skjema lykkes ikke kunsten og sannheten å være singulær og immanent samtidig (Badiou, 2005a, s. 8- 9). Badiou foreslår et nytt skjema, hvor denne samtidigheten er mulig. Sannhet i kunst kan være immanent og singulær på samme tid fordi, som Badiou understreker, kunst er i seg selv en sannhetsprosedyre. Kunst

produserer sannheter, men disse er ikke reduserbare til andre områder eller tilstander. I kunsten oppstår kunst-sannheter, sannheter som handler om kunstens eksistens, om dens tilstedeværelse. Kunst er tenkt når kunstverket er virkeligheten og ikke effekten. Denne tanken aktiverer en sannhet som ikke kan reduseres til andre sannheter innenfor vitenskap, politikk eller kjærlighet. Slik blir kunsten et singulært regime for tanken, som ikke kan reduseres til filosofien (Badiou, 2005a, s. 9).

Sannheten som oppstår i Eriks møte med dansen, kan ut i fra Badious tankegang, forstås som en sannhet som aktiveres av på innsiden. Denne sannheten kan ikke reduseres til en sannhet innenfor noen annen virksomhet, men er en sannhet i dansen som et singulært regime. Det immanente gjør dansen strengt sammenfallende med sannheten som produseres. Med singulariteten forstås sannheten som noe som er gitt kun innenfor dansens domene (Badiou, 2005a, s. 9). Det er med andre ord snakk om en prosess hvor Erik aktiverer sannheter som kun befinner seg innenfor dansen og som ikke kan gjelde andre tilstander enn i dansen.

Hvordan kan en ut i fra dette se at Eriks erfaring knytter seg til danning?

I tråd med dette peker Badiou på den pedagogiske funksjonen av kunst. Han mener kunst har en pedagogisk funksjon; "Art is pedagogical for the simple reason that it produces truths and because "education"(...) has never meant anything but this: to arrange the forms of knowledge in such a way that some truth may come to pierce a hole in them" (Badiou, 2005a, s. 9). Kan dette forstås som at den kunstneriske erfaringen genererer sannheter som utfordrer vår kunnskap og leverer nye perspektiver? En slik forståelse kan i så fall ses i sammenheng med danning som en form for menneskelig utvikling. Badiou slår fast at det kunsten kan lære oss, er kunstens eksistens, og at det handler om å møte denne eksistensen som en form for tanke. Filosofiens relasjon til kunst, som sin relasjon til alle andre sannhetsprosedyrer, koker ned til å vise seg som det er (Badiou, 2005a, s. 9).

Badious forståelse av relasjonen mellom kunst og filosofi og videre relasjonen mellom kunst og sannhet setter denne avhandlingens spørsmålstilling om dannelsespotensialet i dans i et nytt perspektiv. Det handler ikke lenger om å tolke det verdiskapende i danseworkshopen fra utsiden med mimesis funksjon som den mest fremtredende. Med Badiou beveger jeg meg opp og ut av rommet, men samtidig nærmere Eriks erfaringer, ved å forstå situasjonen som noe som bringer frem sannheter i seg selv. Dette tilskriver den danseriske erfaringen en større

dybde, fordi den åpner opp for ubegrensede realiseringsmuligheter for Erik. Jeg vil nå forsøke å gjøre rede for hvordan dette skjer ved å se til Badiou sannhetsbegrep og videre hvordan sannheter oppstår i dansen.

4.4 Badiou sannhetsbegrep

Badiou syn på sannhet må i følge Strand ses i forhold til hans etikk, hvor Badiou kritiserer etikkens fokus på regler og abstrakte kategorier. Hun forklarer at for Badiou har etikken referanser til konkrete, partikulære situasjoner, eller de singulære prosesser som vokser fram fra slike situasjoner. Badiou etikk handler, slik Strand påpeker, om ”sannhetens skjebne i flertall” (Strand, 2012, s. 10). Bakgrunnen for dette er Badiou påstand om at det ikke finnes én sannhet, men at vi har med multiplisiteter av sannheter å gjøre. Enhver sannhet er en prosess som er uendelig og hel. Et subjekt av sannhet kaller Badiou enhver endelig del av den uendelige sannhetsprosessen. Subjektet er ikke i stand til å kontrollere sannheten og er samtidig en iboende del av den (Badiou, 2005a, s. 55). Denne etikken kaller Badiou for sannhetsetikk. Innenfor dette området opererer Badiou med sannhetsprosesser, som en prosess hvor dimensjonene; hendelsen, troskapen og sannheten inngår. Sannhetsprosedyrene er i følge Strands gjengivelse av Badiou ”noe som finnes i og springer ut av situasjonen og som avdekkes og konstrueres gjennom iherdige og troverdige analyser” (Strand, 2012, s. 11).

4.4.1 Hvor og hvordan oppstår sannheten?

”We only know four types of truths: science (mathematics and physics), love, politics and the arts” (Badiou, 2009, s. 71). Om denne type sannhet sier Badiou at sannhet ikke er, men oppstår.

Eriks møte med dansen kan forklares som en prosess hvor han stod ansikt til ansikt med noe helt nytt og noe som var annerledes fra det han tidligere hadde vært i berøring med. Han uttrykte stor usikkerhet og en motvilje til å delta. Når han så ut til å legge vekk motviljen og slippe seg løs i dansen, i det fremmede, endret han seg kroppslig og tilsynelatende mentalt, og når dagen var over uttalte han at han hadde hatt en positiv opplevelse. Kan denne

endringen henge sammen med sannhetenes fremtreden? I så fall, hvordan kan Erik oppleve noe som sant i dansen? Hvordan kan han vite noe om hvordan noe innerst inne er?

”Every truth originates in an event” (Badiou, 2005a, s. 11), skriver Badiou. Det vil si at Erik erfarer sannheter gjennom en hendelse. Betyr dette at dansen er både en sannhet og en hendelse? I Eriks møte med dansen finner vi i følge Badiou to essenser. Dette kan vi forstå som Erik på den ene siden og selve erfaringen, det som skjer, på den andre siden. Det handler da om å finne ut av hvordan Erik kan erkjenne sin opplevelse av dans. Utfordringen er å skulle forklare noe når du selv er noe (Badiou, 2005b). Badiou utdyper og forklarer at arbeidet først skaper sannhet i etterkant av hendelsen, i den ”post-evental dimension”, gjennom en artistisk konfigurasjon (Badiou, 2005a, s. 12).

Men hva er egentlig en artistisk konfigurasjon? Badiou skriver at det handler om en identifiserbar sekvens, som er initiert i hendelsen. Denne sekvensen består av en nesten uendelig kompleksitet av arbeid. Sannheten som produseres er immanent, det vil si en kunst-sannhet, eller en sannhet i kunsten (Badiou, 2005a, s. 13). Badiou påpeker at det verken er arbeidet eller forfatteren som er enheten som skal undersøkes som en iboende og singular sannhet, men heller den artistiske konfigurasjonen som oppstår i hendelsens brudd. Denne konfigurasjonen har ikke et passende navn eller en totalitet i termer av et enhetlig predikat, og kan derfor ikke utledes, men bare beskrives til en viss grad (Badiou, 2005a, s. 12).

Konfigurasjonen tenker selv i arbeidet som skaper den, og det er ikke filosofiens oppgave å tenke kunst. Den tenker gjennom testen av muligheter, som på en og samme tid rekonstruerer den lokalt, tegner opp det som skal komme og retroaktivt reflekterer over dens midlertidige bue. Kunst er som en konfigurasjon i sannhetens arbeid, og er på hvert enkelt punkt tanken av tanken om hva den selv er (Badiou, 2005a, s. 14).

Badiou forklarer at det ikke er dansen, eller arbeidet, som representerer en sannhet i seg selv. Sannheten er den artistiske prosedyren som starter i hendelsen. Denne prosedyren består av arbeid, som Badiou karakteriserer som en lokal forekomst, eller et differensiert punkt for sannhet (Badiou, 2005a, s. 12). Eriks bevegelser kan slik forstås som en del av den artistiske sannheten. Denne sannheten kan aktualiseres lokalt eller inngå som en endelig del. Eriks bevegelser kan slik forstås som en utforskning av hva som ligger i situasjonen, som en henvendelse til sannheter. Sannheter oppstår i etterkant. Det vil si at Erik først etter hendelsen erkjenner sannheter i situasjonen (Badiou, 2005a, s. 12).

Badiou's perspektiver tillater meg å forstå danseworkshopen som en situasjon hvor Erik som subjekt, blir en del av en hendelse som forandrer han. Eriks utgangspunkt kan beskrives som at Erik møter dansen som et fremmed fag. Han stod frem med en status som ikke-danser. Denne statusen kan ses i forhold til flere faktorer. For det første klargjør det at Erik hadde ingen eller begrenset erfaring med dans fra tidligere, og det kan se ut til at denne begrensede erfaringen har farget hans forventninger til dagen. Erik viste tydelig misnøye og en negativ holdning til å skulle danse. Kanskje hviler dette på en manglende visshet om at «dette får jeg til!», eller «dette går bra!» - en usikkerhet som muligens henger sammen med en redsel for ikke å mestre og en redsel for å bli observert av sine lærere og medelever i en slik situasjon. Det virker nærliggende å sammenligne det å skulle kaste seg inn i dansens domene med å skulle lære seg et nytt språk. Situasjonen blir heller ikke mindre sårbar da det ikke handler om en fremgangsmåte hvor handlingene nedtegnes på et papir, men skal uttrykkes og brettes utover ens egen kropp, synlig for alle. Dette er faktorer som kan ha påvirket Erik i sin status som ikke-danser.

Erik vekslet mellom å vise moderat deltagelse og å bryte totalt med undervisningen. På et tidspunkt satt han som eneste publikum i amfiet og observerte sine medelever i bevegelse på gulvet. Når han etter en kort stund valgte å vende tilbake til gulvet, er det uvisst om dette utløstes av en egen lyst eller av en følelse av å være mer synlig som den minoriteten han utgjorde som publikum. Han plasserte seg bakerst og langt ut mot siden. Her søkte han anerkjennelse hos en kamerat ved å være en «spoilsport» og vise en negativ holdning. Erik så ut til å oppdage at dette bare fungerte til en viss grad, og ga etter hvert etter i det han begynte å fokusere på bevegelsene og utføre trinn. Hans bevegelser var meget unyanserte og blandet med latter og fortsatt med et og annet blick på sidemannen. Erik så ut til å slites mellom sin egen forutinntatthet og en voksende vilje til å delta i dansen.

Så skjedde det noe. Erik begynte å bevege seg med en større intensjon, og med mer kraft i sine bevegelser. Fra utsiden kunne det se ut som om han hadde funnet et fokus og at han i dette fokuset viste en stadig større komfort. Erik hadde gjennomgått en endring i en tilsynelatende positiv retning.

4.5 Hendelsen

Slik Badiou allerede har slått fast, starter enhver sannhetsprosess med en hendelse (Badiou, 2005a, s. 55). Torill Strand beskriver i sin lesning av Badiou hendelsen ("The Event") som "uventet og upredikerbar, noe som viskes ut og forsvinner" (Strand, 2012, s. 11). Med andre ord, opplever Erik å bli konfrontert med noe som strider mot hans forventninger. Denne konfrontasjonen, er det Badiou mener setter i gang den artistiske konfigurasjonen. Strand forklarer at hendelsen skaper et radikalt brudd ved at den gjør tradisjonelle oppfatninger, kunnskap eller perspektiver ugyldige. Slik er hendelsen både bundet til sin kontekst samtidig som den går utover situasjonen (Strand, 2012, s 11).

Denne forståelsen gjør at vi kan se på Eriks erfaring med dansen som en hendelse hvor hans tidligere oppfatninger, kunnskaper eller perspektiver blir ugyldige. Opplevelsen oppstår i danseworkshopen, men på hvilket grunnlag kan en si at hans opplevelse også går utover denne? Hva er det med hendelsen som gjør at Erik kan oppnå en annen erkjennelse og kanskje endre seg? Hva er grunnlaget for at sannhetsprosedyrer, og dermed danning, kan vokse ut av en situasjon? Badiou baserer sin tenkning på en logikk som peker på at det i situasjonen ligger en mangel (void), noe som *ikke* eksisterer. I følge Badious logikk er det denne mangelen som konstituerer muligheten for at hendelsen kan finne sted. Og dermed også muligheten for at sannhetsprosedyrer kan vokse fram. Denne mangelen viser at det som er nå, for eksempel Erik som dansende, tidligere var blottet for sannhet (Badiou, 2005a, s.55).

Mangelen er slik Strand forklarer det, omgitt av et mangfold av perspektiv, kunnskap eller oppfatninger (Strand, 2012, s.11). Denne mangelen beskriver Badiou som noe innsiktsfullt, fordi, som Strand også viser til, det som mangler peker også på at det mangfoldige er virkelig. Slik beskriver Badiou væren som noe mangfoldig (Badiou 2005b). Denne mangelen kan for Erik se ut til å handle om en erkjennelse om seg selv som dansende. Den ikke-dansende Erik er i hendelsen blitt visket ut. Samtidig med denne mangelen, bærer hendelsen med seg "noe radikalt nytt, en dyp endring, en radikalt forskjellig logikk – som innebærer at det er umulig å fortsette å praktisere – la oss si kunst, politikk eller vitenskap – på samme måte som tidligere" (Strand, 2012, s. 11).

Hendelsen er slik Badiou beskriver den et supplement til situasjonen, hvor sannheten springer ut av hendelsens fremvekst. Han poengterer at sannheten ikke utledes fra det som er, men fra det som skjer (Badiou, 2005a, s. 55).

På denne basis kan en forstå Eriks opplevelse i danseworkshopen som en uventet hendelse. I og med at hans forventninger ikke samsvarte med hans opplevelse av dagen, og at man kunne observere en endring i holdning, kroppsspråk og tilsynelatende begeistring, kan Eriks opplevelse forstås som noe som ikke samsvarte med hans forventninger. De endringene som lot seg observere er de som skjedde på utsiden. Ut i fra Badiou's syn kan det og se ut som det skjedde en endring på innsiden, som kun var aktuell for Erik, og som gjør at han kanskje i et fremtidig møte med kunst, vil ha utviklet andre forutsetninger og dermed også har andre forventninger. Mangelen i situasjonen ga rom for og pekte til det mangfoldige.

Slik mener Badiou at subjektet konstituerer seg som en del av sannhetsprosessen (Badiou, 2005a, s.55). "It is this void that separates it from the situation or the place and inscribes it within an unprecedented trajectory" (Badiou, 2005a, s. 55). Mangelen løser Erik fra situasjonen eller stedet og gjør han til en del av en uopplevd verden. Situasjonen kan slik tolkes som at Erik oppnådde innsikter som handlet om en mangfoldig væren, innsikter om mangfoldige muligheter for opplevelser.

Barker hevder at Badiou gir filosofien i oppgave å svare på denne hendelsen. Han mener imidlertid ikke at filosofen er i stand til å predikere hva som ligger i hendelsen på et generelt plan, men at vi ved å se på hendelsen som et "mulig rike for opplevelser", eller som en "hendelse av det uventede", kan si noe om det som skjer innenfor akkurat denne konteksten (Barker, 2002, s. 4-5).

Barker peker på hvordan vi gjennom Badiou's perspektiv kan forstå at dans som en av flere mulige tilstander (kunst, politikk, vitenskap og kjærlighet), hvor Erik som subjekt blir født. Gjennom sin sanne væren, og uten statlig involvering, står Erik i posisjon til å skille mellom de sanne hendelser (Barker, 2002, s. 83).

Sannheten visker ut det som har vært, eller det som kunne ha vært, som følge av nyskaping, og er vitne til det som skjedde. Barker forklarer at for Badiou er sannhet det som lager hull i kunnskapen (Barker, 2002, s. 94). Slik kan vi se at Erik gjennom dansen opplever noe som er

nytt, noe som utfordrer hans tidligere kunnskap. Barker skriver at i følge Badiou foregår dette gjennom en *generisk prosedyre*. Denne prosedyren forstås av Barker som en forenkling av det gamle til det nye, som en prosedyre med mål om å skape endring. Barker spør hvordan denne endringen er mulig? og mener Badiou's svar vil være at det som ikke kan bli bedømt i en situasjon er situasjonens "generelle sannhet", eller sannheten ved dens egen væren, sett på som et grunnlag for all kunnskap som skal komme. Det er snakk om mangelen i situasjonen, og at det er denne delen som produserer situasjonenes sannhet (Barker, 2002, s.96). Det som knytter Erik til sannhet er valget om å "fortsette å være", gjennom en troskap til hendelsen og en troskap til det mangelfulle. Subjektet er det som velger å fortsette i det Badiou kaller en selv-distanse, omgitt av det mangelfulles fremtreden. Sannheten oppstå i det mangelen blir gitt et navn (Badiou, 2005a, s. 55). Hvordan opererer subjektet i denne navngivelsen? Badiou spør i *Being and Event* ; "Do truth exist?", og slår fast at alt avhenger av muligheten for at en generisk prosedyre for *troskap* eksisterer (Badiou, 2005b, s. 339).

4.6 Troskapsprosedyren

Troskapsprosedyren forklares av Barker som meningen der sannheten blir bedømt, eller der begrensningene ved sannheten vurderes. Han viser til at Badiou mener at sannheten er bygget på en konstitusjon av begreper, som den i kunnskapens oppgave skal klassifisere. Oppgaven er å tenke på relasjonen som er en ikke-relasjon, mellom på den ene siden den "post-eventmentale" troskap, og på den annen side en ordnet form for kunnskap (Barker, 2002, s. 94-95). Strand beskriver troskapsprosedyren som en utforskning av det som skjer i hendelsen. "Troverdighet er derfor navnet på prosessen av immanente og kontinuerlige brudd" (Strand, 2012, s. 11).

Sannheten i dansen er en kunst-sannhet. Badiou eksemplifiserer ved å beskrive kjærlighet som sådan, som en amorøs sannhet. Hendelsen er møteplassen, dens operatører varierer, den uendelige produksjonen er det mangelfulle, og dens henvendelser er de eksisterende episoder hvor et amorøst par gjennom intensjonen klamrer seg til kjærligheten. Kjærligheten er en sannhet i situasjonen. Badiou kaller den individuell fordi den interesserer kun de situasjonen handler om. Det er for dem at sannheten som er produsert av deres kjærlighet er en umerkbar eller ikke-eksisterende del av deres eksistens, siden andre ikke deler deres kjærlighet i

situasjonen. En amorøs sannhet er ukjent for de som elsker, alt de gjør er å produsere denne sannheten (Badiou, 2005b, s. 339-340).

Barker forstår Badiou's forklaring av den amorøse tilstand som et sted hvor det oppstår en eksistens av "å være sammen" som er uunnværlig for begge. Barker forklarer at denne væren ikke er et spørsmål om kunnskap fordi de "elskede" alltid er blind for det de har til felles. Alt som betyr noe for dem er at dette ukjente og umerkbare element er det som holder dem sammen. Sannhet er bestemt umulig å uttale. Bare etter hendelsen vil noen antatt innsikt bli satt på mantelen av sannhet, skriver Barker og peker på kunnskap som sannhetens havari. Sannheten suspenderer de normale forventninger til en situasjon, noen gang ved å tvinge opp et hull i kunnskapen som gjør det mulig for subjektet å dukke opp i tidens fylde (Barker, 2002, s. 97).

Kan Eriks erfaringer i dansen tolkes i tråd med det gitte eksemplet? Det vil i så fall kunne beskrives som at sannheten som trer frem i hendelsen om at "Erik danser", ikke handler om kunnskap. Sannheten er utilgjengelig for Erik, men kan dukke opp i etterkant. Kan denne sannheten tolkes som en erkjennelse om at Erik danser, og at denne erkjennelsen visker ut hans tidligere, eller "normale" forventninger til dansen?

Følger en dette sporet kan Eriks opplevelse sies å handle om at han som subjekt i en kunsttilstand, blir utfordret ved at sannheten trer frem i hendelsen og skaper et brudd med hans forventninger. Denne sannheten lager hull i hans tidligere kunnskap, og gjør at Erik oppnår en sann erkjennelse av seg selv som dansende. En erkjennelse han i forkant ikke var klar over ville oppstå.

4.7 Dans som en metafor for tanke

"What are we to say of dance, of these mobile bodies that transports us toward the forgetting of their weight?" (Badiou 2005a, s. 56).

Dans er en metafor for tanke svarer Badiou. Dette synet er hentet fra Nietzsche som karakteriserer dans som noe som motsetter seg gravitasjonens ånd (Badiou, 2005a, s. 57). Dans er et bilde av tanken, trukket fra det tunges ånd. Innenfor denne subtraksjonen ligger det i følge Badiou flere bilder som gjør dansen til en del av et metaforisk nettverk. Badiou bruker bildet på en fugl som eksempel på en av gravitasjonens fiender, og som et bilde på å fly. Dansen kan være både fugl og flyving. Dansen er uskyldig, fordi slik Badiou bemerker, den er en kropp før kroppen. Dansen glemmer, fordi den er en kropp som glemmer sine fjær og sin vekt. Dansen er en ny begynnelse, fordi dansens gester ifølge Badiou må være noe som ligner nyskapelsen av sin egen begynnelse. Dansen er også lek, fordi dans frigjør kroppen fra sosial miming, fra all gravitasjon og konformitet (Badiou, 2005a, s. 57-58).

Gjennom dette perspektivet kan vi forstå Eriks møte med dansen som en plass hvor hans kropp etter hvert ble frigjort fra hans forventninger, hans usikkerhet og hans antatte begrensninger. Erik ble utfordret til å bevege seg ut av sin "komfort-sone". Han fikk mulighet til å bevege seg i et nytt rom der gamle vaner, væremåter og kroppsholdninger sakte men sikkert så ut til å forvitte. Kan danseworkshopen ha gitt Erik muligheter til å frigjøre seg fra gamle rammer?

Badiou beskriver dansen som autonom, som et hjul som spinner av seg selv. Dans er en sirkel i rommet, opptegnet etter eget prinsipp, fra innsiden. Dansens gester presenterer seg som kilden til mobilitet. Dansen er enkel bekræftelse, fordi det gjør at den negative kroppen – den skamfulle kroppen – glimrer i sitt fravær (Badiou, 2005a, s. 58).

Slik ser det ut til at Erik i dansen uttrykker noe fra innsiden. Den "negative kroppen" kan forstås som den kroppen som Erik bar med seg på starten av dagen, en kropp som viste usikkerhet og redsel for å ikke få til, eller en redsel for ikke å leve opp til egne og andres forventninger. Badiou's forslag om at denne kroppen forsvinner i dansen kan kanskje forklare Eriks endring som ble observert på utsiden. Videre forklarer Badiou den dansende kroppen som en kropp som alltid er hoppende, av gulvet og ut av seg selv (Badiou, 2005a, s. 58). Slik kan vi se at Erik, gjennom dansen overskrider seg selv. I dansen forsterkes tanken. Tanken er bevegelsen av sin egen intensitet. Dette kaller Badiou en intensivering, og han mener denne intensiveringen rettfærdiggjør Nietzsches overbevisning om at dans er en metafor for tanke. Tanken er effektiv i situasjonen, den er intensivert over seg selv. Denne forståelsen går i mot tesen om tanken som et prinsipp med en ekstern realisering (Badiou, 2005a, s. 58). Det vil si

at det i Eriks bevegelser kan finnes en forsterkning eller en intensivering av tanker. Denne intensiveringen skjer på innsiden. Badiou peker på tanken som aktiv tilblivelse, og at det på innsiden slippes fri en unik bekreftende indre karakter (Badiou, 2005a, s 59).

Med andre ord, tanker forsterkes gjennom bevegelser. Gjennom det Badiou kaller aktiv tilblivelse, oppnår Erik en frigjørelse av en indre bekreftende karakter. Dans er metafor for tanken og virkeligheten av kroppen. I dansen eksisterer en mobilitet som beveger seg uten å være frakoblet sitt eget senter (Badiou, 2005a, s. 59).

4.8 Filosofien som arkitekt for de mulige hendelser

Badious perspektiver på relasjonen mellom kunst og filosofi og videre relasjonen mellom kunst og sannhet beskriver filosofiens anliggende, samtidig som de forsøker å forklare hvordan sannheter oppstår i kunst. Jeg plasserer meg i filosofens posisjon, mens Erik og danseworkshopen er grunnlaget for min fortolkning. Eriks opplevelse i danseworkshopen er en plass hvor sannheter oppstår, og jeg forsøker å fange disse. Hendelsen skjer på innsiden, og sannhetene er kun gjeldene innenfor det domenet Erik opplever i. Dette er et av Badious viktigste poeng.

De sannheter som oppstår i hendelsen hvor Erik er subjekt, kan ikke reduseres til å være gjeldende for noen andre tilstander. Dette betyr at fortolkningen av Eriks opplevelser ikke lenger handler om å konkretisere generaliteter, men at det i hendelsen oppstår en ny bevissthet om et mangfold som genererer muligheter for oppnåelse av nye kunnskaper og perspektiver. Det er snakk om opplevelser som Erik gjør på innsiden, som gjør at han oppfatter verden annerledes ved at for eksempel han ikke-danseriske kropp blir konfrontert med den ”dansende Erik”.

I dansen er Eriks utgangspunkt en ikke-danser. Han viser tegn på begrenset eller ingen erfaring med dans fra tidligere. Han viser en negativ innstilling fra starten av, og opplever kanskje denne aktiviteten som noe han har vanskelig for å relatere til. Når han likevel etter hvert blir deltagende, og en på utsiden kan observere en endring, kan det tyde på at det her oppstår et brudd. Han står med ett ansikt til ansikt med ”den dansende Erik”. Eriks

forventninger settes på prøve, hans tidligere perspektiver viskes ut. Dansen forstyrrer hans forventninger til seg selv og muligens også andres forventninger til han. Erik er fanget i hendelsen av det uventede, hvor han i sin forvirring opplever en endring, som får han til å svinge armene, løfte beina, rulle med hodet og stå på hendene. Det er ikke bevegelsene som er det som utleder sannheten i seg selv, det er den umerkbare delen av hendelsen. Sannheten er utledet av den artistiske konfigurasjon, den identifiserbare sekvensen som visker ut det som har vært, og lager hull i Eriks tidligere kunnskap. Erik er en del av en prosess hvor sannheter aktiveres, trer frem og endrer ham. Hendelsen springer ut fra en mangel. Denne mangelen kan kanskje innebære det faktum at Erik ikke har begrep eller perspektiver om hva det vil si å være Erik i en dansende kropp. Denne mangelen utløser en bevissthet om det mangfoldige. Han blir gitt mulighet til å utfolde seg gjennom dansen, og i det han ”mister seg selv i dansen”, oppstår nye innsikter. Badiou mener at denne innsikten om det mangfoldige åpner opp for ny kunnskap, perspektiver og oppfatninger. Dette tillater meg å forstå dansen som en plass der sannheter oppstår, som en innsiktsfull væren, som oppstår gjennom Eriks bevegelser.

Men hvordan knyttes dette konkret til danning?

Vi må tilbake til Badiou's begrep om kunst som utdanning for subjektet. Badiou sier at kunstens norm må være utdanning, fordi utdanning betyr å arrangere kunnskap på en slik måte at noe sannhet trenger gjennom den. Det vil si at det i Eriks opplevelse av dans ligger kunnskap, men at det ikke er denne kunnskapen som er avgjørende for utdanningen av subjektet, det handler om at Erik gjennom en troverdighetsprosedyre skiller mellom det som oppstår i hendelsen og dansen som et overtallig navn, altså han gjør en vurdering av hva som bryter med tidligere kunnskap og forventninger. Han skiller mellom hva som er sannhet og hva som er mening. Erik er ikke i stand til å bedømme situasjonens generelle sannhet, eller sannheten ved dens egen væren. Det er heller snakk om en bevissthet rundt mangelen, den umerkbare delen av situasjonen som produsent for situasjonens sannhet.

Every truth, whether bound to calculation or extracted from the song of natural language, is above all *a power*. Truth has a power over its own infinite becoming. It can provide a fragmented anticipation of a universe without completion. It can force an inference about what the universe would be if the total effects of a truth still underway were limitlessly allowed to unfold within it (Badiou, 2005a, s. 22).

Sannheter som oppstår for Erik er uendelige i sin kraft og skaper innsikter som kan være ubegrenset. På samme tid peker Badiou på sannhetens maktesløshet. Sannheten kan ikke være totalitet (Badiou, 2005a, s. 23). Sannheten møter motstand i sin egen singularitet, og det er kun i sin maktesløshet at den eksisterer. Motstanden beskrives som noe som ikke kan navngis. Det vil si at navngivningen ikke kan fremtvinges av sannhet (Badiou, 2005a, s. 24).

Badious perspektiv tillater meg å se en relasjon mellom dans og danning fordi dans forstås som en tilstand som genererer sannheter. Disse sannhetene handler om en erkjennelse og det mangfoldige. I dansen overskrider Erik seg selv og oppnår nye erfaringsmuligheter. Det ligger imidlertid en utfordring i å skulle fange hva dette konkret innebærer. For å kunne gripe om Eriks situasjon, må jeg i følge Badiou akseptere at det ikke finnes noe på utsiden av tanken. Spørsmål om objektiv kunnskap må derfor stilles i form av hva som er tenkelig og ikke tenkelig. Det er snakk om å konfrontere subjektet, altså Eriks, mulighet for en hypotetisk eksistens (Barker, 2002, s. 9). Denne hypotetiske eksistensen gjør, i følge Barkes tolkning av Badiou, filosofene til arkitekter for mulige, men ikke mindre virkelige riker for opplevelser (Barker, 2002, s. 4-5).

Begrepet *mulige opplevelser*, eller *mulige hendelser* er beskrivende for hvordan jeg har, og videre vil utforske Eriks opplevelse av danseworkshopen.

Badious beskrivelse av relasjonene mellom filosofi og kunst, og kunst og sannhet, vitner om en sammenheng mellom kunsterfaring og danning. Samtidig leverer synet hans en fremgangsmåte som gir en begrenset mulighet til å fastslå eller beskrive sannheter fra utsiden. I det følgende kapitlet vil jeg derfor oppsummere og se på de ulike perspektivene som jeg har presentert ovenfor, med et nytt utgangspunkt. Her vil jeg utforske og videretenke dannelsbegrepet ved å tre inn i rollen som en arkitekt for mulige hendelser. Mitt anliggende er å analysere Eriks opplevelse som en uventet hendelse. Jeg tar utgangspunkt i dans som en tilstand som kan åpne opp for nye erfaringsmuligheter idet jeg forsøker å belyse en klarere relasjon til dannelsbegrepet

5 Dansens dannelsingspotensial

Jeg har i denne avhandlingen foretatt en gjennomgang av Platon, Aristoteles, Gadamer og Badiou sine tekster i søken etter svar på forskningsspørsmålet: *Hvilket dannelsingspotensial ligger i dans?* Jeg har hentet inn empiriske betraktninger for å la teori og empiri gjensidig illustrere hverandre i utforskningen av dansens dannelsingspotensial. Mitt overordnede mål har vært å få tak på dannelsingsprosessene som oppstår i dansen, først ved å bruke mimesis som redskap, for så å se på kunst fra et metafilosofisk perspektiv. Denne gjennomgangen har synliggjort dannelsingspotensialet i dans. Men gjennomgangen har også avdekket en viss ambivalens, og det inviterer til å utforske dette på et nivå som ikke tillater meg å se på det konkrete i Eriks situasjon.

I dette kapitlet vil jeg forsøke å samle de ulike filosofenes syn under ett og samme prisme. Jeg vil hente frem de ulike perspektivene og studere de fra et ståsted som tillater meg å foreslå mulige hendelser og opplevelser, uten noe forsøk på å generalisere. Alle filosofene som er studert gjennom denne avhandlingen ser et dannelsingspotensiale i dans, men forholder seg til dette på ulike måter. Det som virker samlende er en bevissthet om at det i kunsten ligger muligheter for erfaringer som har potensiale til å endre subjektet som er en del av den. Denne erfaringen ser også ut til å knytte seg til noe som skjer, en handling, som involverer subjektets perspektiver, holdninger og følelser. Det som skiller de respektive filosofene fra hverandre er spørsmålet om hvorvidt disse erfaringene kan knyttes til dannelsingsprosesser, og på hvilken måte de knytter seg til danning på.

Jeg vil her foreta en nylesning av Platon, Aristoteles og Gadamer gjennom Badiou's blikk, for så å utforske dannelsingspotensialet i dans i et samlet perspektiv. I denne oppsummeringen vil jeg plasserer de viktigste funnene innenfor Badiou's prisme. Det vil si at jeg tar hensyn til Badiou's regel om sannheter som immanente og singulære, og utforsker perspektivene på mimesis på nytt.

Jeg vil starte med å utforske Platons mimesisbegrep, som fra gjennomgangen i kapittel tre stod frem som en kraft og som en trussel. Videre vil jeg utforske Aristoteles mimesisbegrep som en utforskning av erfaringsmuligheter, før jeg til slutt ser på Gadamers mimesisbegrep som en potensiell mulighet til danning.

Kan de ulike mimesisbegrepene romme potensial for danning dersom en forstår danning som noe som springer ut av sannhetsprosesser?

5.1 Platon i Badiou's prisme

Badiou plasserer Platon og hans syn på mimesis innenfor det didaktiske skjema. Innenfor dette skjema er tesen at sannhet befinner seg på utsiden av kunsten. Kunsten presenterer seg i form av en umiddelbar sannhet. Denne sannheten er en ikke-diskursiv sannhet og er kun utledet av sin tilstedeværelse. Badiou skriver at kjernen i Platons polemiske angrep på mimesis, handler ikke om imitasjonen av ting, men om imitasjonen av sannhetens effekt. Denne imitasjonen henter sin kraft fra sin umiddelbare karakter ; ”We must therefore denounce the supposedly immediate truth of art as a false truth, as the semblance that belongs to the effects of truth” (Badiou, 2005a, s. 2). Sannhetens fremtreden som en umiddelbar effekt av sannhet, møter motstand også av Badiou. Det Badiou vil få oss til å forstå er at ”art *itself* is a truth procedure” (Badiou, 2005a, s. 9). Dette henger sammen med at kunsten har en iboende produksjon av sannhet, og at denne sannheten er singularær. Filosofien produserer ikke sannhet, den undersøker sannhetens kategorier gjennom å blande seg inn i diskurs og praksis. Filosofiens oppgave er som tidligere nevnt, å fange sannheter og å fastslå at de eksisterer (Badiou, 2005a, s. 14).

Badiou forstår Platons polemiske holdning på nytt; ”The Reasonable critique of imitation does not entirely legitimate the claim that one must wrest the effects of such power from oneself” (Badiou, 2005a, s. 17). Badiou spør om Platons radikale kritikk i Staten markerer grensene ved Platons idélære, eller om det heller handler om at filosofien manifesterer sin inkompatibilitet med poesien. For å unngå at debatten bli smakløs, mener Badiou en må rette blikket mot hvordan Platon tolker poesien, som i følge Platon selv, verken er et angrep eller en redning (Badiou, 2005a, s. 16). Platon mener samfunnet er tenkbar bare i den grad det er beskyttet fra poesien. Dersom samfunnet eksponeres for tanke, er det nødvendig å beskytte det subjektive kollektivet fra poesiens kraft. Poetens utestengelse ser ut til å avhenge av poesiens imitative natur. Slik handler utestengelsen av poesien og kritikken av mimesis om det samme (Badiou, 2005a, s. 17).

Badiou mener ikke dette synet henger sammen med ondskaperen i Platons tekster, fordi denne ondskaperen er noe Platon ikke skjuler. For den er også rettet mot ham selv, mot den dominerende kraften som poesien har over hans egen sjel. Badiou foreslår at det kanskje ikke er mimesis som er roten til problemet, og at valget om å stenge ute poesien (mimesis), er basert på en misforståelse. Det ser ut til at det finnes en langt mer radikal og eldgammel splid mellom filosofi og poesi enn den som omhandler bilder og imitasjon. Det er denne spliden Badiou tror Platon egentlig refererer til. Denne spliden handler om tanken, som en identifisering av tanken. Badiou spør; ”To what, within thought, is poetry opposed to? (Badiou, 2005s, s. 17). Badiou skriver at poesien ikke er en motsetning til intellektet, eller til ideens intuisjon. Tanken er ikke i motsetning til det dialektiske, sett på som den øverste formen av det forståelige. Platon er i følge Badiou, veldig klar på dette punktet; Det poesien forbyr er diskursiv tanke, *dianoia*. *Dianoia* er tanken som beveger seg på tvers av, den er tanken som forbinder og deduserer. Diktet er i seg selv en enkel bekreftelse, det beveger seg ikke på tvers, men forblir på sin terskel (Badiou, 2005a, s. 17).

Slik jeg leser Badiou, skal Platons kritikk av poesien, ikke handle om mimesis, men om at poesien opererer med en diskursiv tanke, en tanke som utleder kunnskap. *Dianoia* har et paradigme, det matematiske. Det matematiske begynner i den sanne idé, mens slik Badiou beskriver er diktet festet til den umiddelbare singularitet av erfaringen, og henger ikke sammen med fornufterfaringen. Diktet er en tanke som ikke kan tenkes, matematikken er en tanke som kan skrives som en tanke, en tanke som eksisterer i den grad den lar seg tenke. Filosofiens oppgave er å ekskludere enhver form for umiddelbar tanke, ved å stole på den diskursive matematikken. Det er her Badiou mener problemet oppstår. Motsetningen i språket mellom den transparente matematikken og det metaforiske i poesien (Badiou, 2005a).

Badiou mener det var vanskelig for Platon å overholde maksimen om å utestenge poesien. Han kunne ikke gjøre dette fordi han selv hadde utforsket *dianoias* grenser, den diskursive tanke. Når det er snakk om det overordnede prinsipp, må Platon innrømme at en snakker utover substans. Vi er utover alt som viser seg i innsnittet av ideen. Badiou mener Platon viser seg å sende språk til den poetiske tales makt (Badiou, 2005a, s. 20).

Poesien tilhører det ideelle regime for nødvendighet. Poesien underordner fornuftige ønsker om ideens tilbakekomst. Diktet er tankens plikt. Sett i fra filosofiens utkikkspunkt, er både diktet og matematikken innskrevet i sannhetsprosedyrens generelle form. Matematikken lager

sannhet av et rent multippel, oppfattet som den opprinnelige inkonsekvensen av å være som å være. Poesi lager sannhet ut av det multiple, oppfattet som en tilstedeværelse som har nådd språkets grenser. Poesien er sangen av språket av kapasitet til å lage ren oppfattelse av ”det som er” tilstede i møtet med sin empiriske objektivitet (Badiou, 2005a, s. 22).

En sannhet møter alltid – på et punkt av hva den har investert – grensen som beviser at den er denne singulære sannhet, og ikke det selv-bevisste av en helhet. Badiou mener Platon forviste poesien fordi han antok at poetisk tanke ikke kunne være tanken av tanken. Badiou derimot, vil ønske diktet velkommen fordi det tillater oss å gi avkall på påstanden om at tankens singularitet kan erstattes av tenkingen av denne tanken (Badiou, 2005a, s. 27).

”The poem is an operation” (Badiou, 2005a, s. 29). Diktet lærer oss at verden ikke presenterer seg selv som en samling av objekter. Dens væren er mer avgjørende enn objektiviteten. Det Badiou ser ut til å fortelle oss om Platon, er at ekskluderingen av mimesis er basert på en misforståelse. Den berettigede kritikken må handle om hvordan filosofien forholder seg til den poetiske tanke. Det filosofien må unngå er å forholde seg til tanken som dianoia. Dianoiias regime er det matematiske.

Det ser ut til at Badiou utelukker mimesis som en form for kunnskapsproduksjon. Det handler ikke om å nå sannheter på utsiden, eller om å utlede kunnskap fra tanker. Det ser mer ut til å handle om sannheter som utledes av og i situasjonen, og at disse sannhetene ikke kan bevege seg på tvers av denne situasjonen.

Dersom en forstår Platons kritikk, ikke som en kritikk av mimesis, men av forståelsen av den poetiske tanken som noe som utleder kunnskap, hva står så igjen i Platons mimesisbegrep?

Platons perspektiv slik jeg tolket det i første gjennomgang, må innenfor Badious prisme justeres til å ikke handle om mimesis som en form for kunnskapsproduksjon fordi sannheter ikke utledes av noe på utsiden av situasjonen. Inaesthetics er alltid knyttet til den lokale kunstneriske virksomhet (Badiou, 2005a).

Hvilke konsekvenser får dette for hvordan en kan tolke Eriks opplevelse? Rommer Eriks erfaring innsikter som Platons mimesisbegrep kan gripe fatt i?

5.1.1 Mimesis med en kraft til å forandre

Gjennom min lesning av Platon har jeg forstått at det i mimesis ligger en kraft til å forandre. Slik jeg forstår Platon foregår dette gjennom etterligningens virksomhet, og som beskrevet i kapittel tre, mener Platon at dette utgjør en trussel. Denne trusselen trer frem når det i etterligningen ligger en motivasjon om å skape en billedlig likhet til en original. Badiou's forståelse av Platons kritikk, gjør at både ønsket om en billedlig likhet og Platons frykt for de falske representasjoner ikke er reell og derfor synes lite fruktbar i utforskningen av dannelsingspotensialet i dans.

Hvordan kan da Platons mimesisbegrep sies å romme muligheter for danning? I følge Badiou forstår jeg at utforskningen av dannelsingspotensialet i dans kan se ut til å ligge i forståelsen av dans som en metafor for tenkning. Eriks oppgave er ikke i følge Badiou å strekke seg etter å etterligne en idéverden, fordi; "The poem belongs to the ideal regime of necessity" (Badiou, 2005a, s. 20). Kunst som sannhetsprosedyre skiller seg fra matematikken, fordi den forholder seg til tanken som metaforisk.

Det vil si at Erik i etterligningen av vindmøllen ikke skal oppnå en billedlig likhet, hvor målet er å oppnå kunnskap om virkeligheten. Bevegelsene kan ha en mening, men denne meningen vet ikke Erik hva er, og han vil i følge Badiou ikke være i stand til å formulere dette (Badiou, 2005a).

Kan Badiou's beskrivelse av dans som en metafor for tanke forstås i tråd med mimesis forandrende kraft?

Badiou skriver at det som gjør dansen til en metafor for tanke, er at tanken er en intensivering. Dette står i kontrast til tanken som et prinsipp hvor realiseringen er ekstern. For Nietzsche er ikke tanken effektiv noe annet sted enn i situasjonen. Den er intensivert over seg selv, den er bevegelsen av sin egen intensitet. Dansen handler med andre ord ikke om å avbilde en ytre virkelighet. Tanken er en immanent intensivering (Badiou, 2005a, s. 58).

"The dancing body does not imitate character of a singularity" (Badiou, 2005a, s. 64).

Dansen spiller ut hendelsen i rommet. "Dance is thinking without relation, the thinking that relates nothing, that puts nothing in relation" (Badiou, 2005a, s. 66). Dans er en metafor for tanke i den grad den indikerer, ved hjelp av kroppen, at tanken, som oppstår i hendelsen er trukket fra enhver tidligere kunnskap (Badiou, 2005a, s.66).

Slik kan Eriks møte med dansen forstås som at han gjennom å slippe seg løs i dansen, blir spilt ut gjennom en hendelse, hvor tanken som oppstår ved hjelp av hans kropp, ikke henger sammen med han tidligere forståelse eller kunnskap. I dansen overskrider Erik seg selv, for slik Badiou skriver; "The dancing body is always leaping, out of the ground, and out of itself" (Badiou, 2005a, s. 58).

I hendelsen, oppdager den ikke-dansende Erik en mangel og det oppstår et brudd, hvor Eriks negative kropp viskes ut, og forsvinner. Mimesis kraft, kan slik se ut til å ligge i Eriks erkjennelse om hva hans kropp er i stand til, en oppdagelse av at han nå er i stand til å danse; "I will say that dance is precisely what shows us that the body is capable of art" (Badiou, 2005a, s. 69).

Det tidligere eksempelet om vindmøllen som innenfor Platons regime, skulle representere en illustrasjon på en billedlig etterligning, gjorde at Erik kom til kort. Det kan nå se ut til at denne eksemplifiseringen er misforstått, og lite fruktbar. Platons utgangspunkt om at sannhetene allerede er, de eksisterer, møter motstand hos Badiou. Badious vending foreslår heller at sannhetene ikke er, men oppstår i situasjonen, gjennom dansen som en sannhetsprosedyre (Badiou, 2005a).

Den videre utforskningen av dannelsingspotensialet i dans handler da ikke om hvorvidt Erik strekker armene tilstrekkelig i dansen for å oppnå en billedlig likhet til vindmøllen. Det handler heller om at Erik i møtet med dansen konfronteres med noe som ikke er, en mangel som et symbol på Eriks begrensede erfaring med å erfare verden gjennom dansen. Eriks endring kan forstås som et brudd, hvor hans begrensede erfaring viskes ut og blir borte.

Dans om en metafor for tanke kan slik bidra til å illustrere en kraft i Platons mimesisbegrep, men bare hvis vi tar med i betraktning Badious påstand om at Platons kritikk mot mimesis er

en misforståelse. Badiou frigjør kunsten fra den antatte polemiske holdningen, fordi han kun tillater oss å se på tanken som noe som utleder singulære og immanente sannheter.

Platons mimesisbegrep forstått innenfor Badious prisme knytter an til at dansen rommer et danningspotensial. Mimesis gjør seg gjeldende i det dansen blir en metafor for Eriks tanke. En tanke som oppstår ved hjelp av Eriks kropp i hendelsen og som inviterer Erik inn i et nytt erfaringsunivers. Tanken utledes ikke av tidligere kunnskap, men bringer inn noe nytt. Det er selve erfaringen hvor Erik utfører bevegelser, som produserer sannhet, og slik virker dannende. Det kan se ut som om danningsverdien ligger i, eller etter erfaringen som en refleksjon over hva Erik ikke var og nå har blitt, som en slags reposisjonering i forhold til verden.

Den mimetiske kraften kan sies å forandre Eriks oppfattelse av virkeligheten. I tråd med dette rommer Platons mimesis begrep et danningspotensial, fordi Erik blir gitt muligheten til å forstå annerledes. Badious syn på dans som en metafor for tanken kan forklarer hvordan Eriks bevegelser er etterligninger uten mål om å skulle illustrere en billedlig likhet. Bevegelsene er heller et uttrykk for Eriks fortolkning på innsiden, i tanken. Bevegelsene inviterer til muligheter til å erfare noe nytt med kroppen som medium. I dans som metafor for tanker finnes det ikke begrensninger – kroppen kan utøve det tanken tenker.

Eriks armer kan inngå i vindmøllens bevegelse, ved at Eriks kropp glemmer pendlenes vekt. Dette gjør at han har ubegrensede muligheter til å erfare vindmøllen med sin kropp, frigjort fra den strukturelle kompleksitet som konstruksjonen i virkeligheten synes å ha. Sannheten ligger ikke i observasjonen av Eriks representasjon på utsiden, men i Eriks erfaring av bli løst fra virkeligheten, og ved å tre inn i en ny væren hvor kroppen hans utgjør en ny begynnelse. Denne væren skaper en erkjennelse av at det mangfoldige finnes. En væren som springer ut fra en ikke-væren, eller *void* som Badiou kaller det.

Dans som metafor for tanke kan forstås som at Eriks motvillige kropp blir sluppet fri. Dansen åpner opp for en væren hvor den tunge kroppen erstattes med letthet. Dansen spiller ut en hendelse i rommet, som i Eriks henseende så ut til å bli en hendelse av det uventede. Dansen ble en ny begynnelse, fordi den gjorde Eriks negative kropp fraværende.

I kapittel 1.3.2 ble Paideia beskrevet som en pedagogisk refleksjon over menneskets funksjon, ”som en prosess i menneskets konstituering av seg selv” (Doseth, 2011, s. 14). Eriks opplevelse kan ut i fra Platons perspektiv beskrives som en slik prosess. I etterligningen produseres sannheter, men ikke sannheter som representerer et ytre objekt. Det handler heller om en erkjennelse *i* situasjonen, eller at Erik oppnår en bevissthet rundt hva han gjennom kroppen har potensial til. ”Dance is not art, because it is the sign of the possibility of art as inscribed in the body” (Badiou, 2005a, s. 69).

At Erik står i håndstående når danseworkshopen går mot slutten, kan slik bli et bilde på hans overskridelse. I tråd med paideia og det klassiske dannelsbegrepet, kan Eriks opplevelse beskrives som en prosess som handler om ”å forstå annerledes” (Doseth, 2011, s. 14).

Gjennom min tolkning av Platons perspektiv på mimesis uten innblanding fra andre, så hans forståelse i liten grad ut til å kaste lyst på hva som skjedde med Erik i danseworkshopen, og videre dannelspotensialet i dans. Gjennom Badiou settes Platon i et nytt lys, som gjør det mulig å akseptere hans kritikk, ikke mot mimesis, men mot tanken *dianoia*. Sannheten er singular, eller slik Badiou også kaller den, en kunst-sannhet (Badiou, 2005a, s. 13). Slik kan dansen forstås som noe som i stedet for å presentere sannhet om objekter, kan gi innsikter om virkeligheten i situasjonen, og gjennom endringen som oppstår, innsikter som går ut over dette.

5.2 Aristoteles i Badiou's prisme

Badiou plasserer Aristoteles og hans sannhetsbegrep innenfor det klassiske skjema. I dette skjemaet frigjøres kunsten fra Platons anklager; ”Aristotle's prescription places art under the sign of something entirely other than knowledge and thereby frees it from the Platonic suspicion” (Badiou, 2005a, s. 4). Sannheten er ifølge Badiou en sannhet som er begrenset innenfor det imaginære, og denne sannheten kaller de klassiske tenkerne en troverdig eller sannsynlig sannhet. Det vil si at sannheten ikke alltid er det sannsynlige. Badiou foreslår den klassiske definisjonen for filosofi som ”The unlikely truth” (Badiou, 2005a, s. 4).

Aristoteles tanker om mimesis tilskriver etterligningen stor verdi og beskrives som en grunnleggende del av menneskets måte å være i verden på. Gjennom å etterligne finner en ut hva ting er. Erik etterligner i følge Aristoteles med utgangspunkt i loven om sannsynlighet og nødvendighet. Aristoteles mener poesien uttrykker noe universelt, mens historien uttrykker det partikulære (Aristoteles, 1967, s. 32).

Badiou skriver at kunst innenfor det klassiske skjemaet ikke behandles som en form for tanke, men er utledet av en handling eller gjennom en kollektiv operasjon. Badiou mener det klassiske synet ser på kunst som en offentlig tjeneste (Badiou, 2005a, s. 5). Et eksempel på dette kan være Aristoteles begrep om *kárthasis*. Gjennom kunsten kan en oppnå erkjennelse og renses (Aristoteles, 2004, s. 40). Dette antyder at kunsten fort kan bli et instrument for ytre sannheter. Det vil med andre ord se ut til at de sannheter som oppstår i kunsten ikke tilhører bare kunsten alene. Slik ser det ut til at Aristoteles operer med sannheter som ikke er singulære. Det vil si at sannheter kan overføres til andre områder enn i kunsten. Dette mener Badiou er en svakhet. Badiou mener det kunsten kan lære oss er ingenting annet enn dens eksistens. Det eneste spørsmålet handler om å møte denne eksistensen som en form for tanke (Badiou, 2005a, s. 9).

Kunsten er en tanke når kunstverket er virkeligheten (og ikke effekten). Sannhetene kunsten aktiverer kan ikke overføres til andre områder (vitenskap, politikk, eller kjærlighet). Kunsten kan heller ikke reduseres til filosofi (Badiou, 2005a, s. 9).

Her ser Badiou og Aristoteles til å stange mot hverandre. Aristoteles opererer med begrepet om det universelle som et utgangspunkt for å etterligne og for å oppnå gjenkjennelse.

5.2.1 Fra uvitenhet til viten

Aristoteles beskriver kunst som tett knyttet til menneskelig utvikling, og karakteriserer gjenkjennelsen som et ”omslag fra uvidenhet til viden” (Aristoteles, 2004, s. 40). For meg skaper dette en gjenklang fra gjennomgangen av Badiou og de mulige hendelser og *hendelsen av det uventede*. Kan Aristoteles og Badiou syn virke sammenfallende? Rommer Eriks erfaring innsikter som både Badiou og Aristoteles sannhetsbegrep kan si noe om?

I gjenkjennelsen vil Erik i følge Aristoteles bevege seg fra uvitenhet til viten. I første gjennomgang av Aristoteles i kapittel tre ble dette beskrevet som en prosess hvor Erik kjenner igjen at noe er ”slik eller slik” knyttet til loven om sannsynlighet og nødvendighet. Observasjonen ga et bilde på en slag transformasjon. En kunne se en endring på utsiden. Kan omslaget fra uvitenhet til viten sees i sammenheng med Badiou's begrep om hendelsen? Både hendelsen og gjenkjennelsen karakteriserer en prosess hvor Erik gjennom sin erfaring oppnår nye innsikter. I Badiou's prisme ligger imidlertid fokuset på en transformasjonen som immanent og singular.

Det ser slik ut til at dannelsesprosessen i stedet for å ligge i selve representasjonen av et objekt, en følelse eller en handling, handler om en erkjennelse av sannheter i situasjonen. For eksempel Eriks overskridelse av seg selv fra å ikke danse til å danse. Etterligningen handler ikke om at Erik skal kjenne en vindmølles natur, men erfaringen av å kunne uttrykke noe ved å ta i bruk kroppen som medium, og selve oppdagelsen av å selv eksistere i denne erfaringen.

Denne oppdagelsen så ut til å bryte med Eriks forventning og åpnet slik opp for en erkjennelse om nye muligheter som tidligere kanskje virket utilgjengelige. Dette kan ses på som en realisering hvor Eriks erfaring av å artikulere tanker gjennom bevegelser oppnår kunnskap om seg selv i denne tilstanden.

Hva står så igjen i Aristoteles verdifulle gjenkjennelse?

5.2.2 Det relative universelle

Aristoteles mener vi etterligner for å oppnå kunnskap, og at vi gjennom dette føler stor glede (Aristoteles, 2004, s. 27). Han ilegger mimesis en tilsynelatende kunnskapsproduserende funksjon. Men hva er det denne kunnskapen handler om? I følge Badiou kan ikke denne kunnskapen handle om objektiviteter på utsiden. Hva mener Aristoteles? I første gjennomgang av hans mimesis begrep, så det ut til at mimesis produkt ble tilskrevet universelt omfang. Her blir Badiou's påstand om at Aristoteles opererer sannheter som ikke er singulære synlig. Men hva mener egentlig Aristoteles med det universelle?

Med det universelle mener Aristoteles hvordan en person av en viss type i en viss situasjon vil snakke eller handle knyttet til loven om sannsynlighet og nødvendighet (Aristoteles, 1967, s. 33). Kan det universelle omfanget heller forstås som noe som knytter an til noe mangfoldig, og ikke til konkrete generaliteter?

Behandler Aristoteles den poetiske tanken som noe som beveger seg på tvers, som *dianoia*?

Dersom en forstår *mimesis* som en form for kunnskapsproduksjon som utleder faktakunnskaper, vil Aristoteles kunne sies å tenke den poetiske tanken som sådan. Det er dette ikke Badiou kan anerkjenne, fordi den poetiske tanke er en tanke av tanken. Den kan ikke skrives ned, fordi dens regime er metaforisk.

Når Aristoteles snakker om kunnskap knyttet til loven om sannsynlighet og nødvendighet, kan det imidlertid se ut til at den poetiske tanken kan forstås innenfor Badiou's termer. Dette knytter ikke slik jeg forstår det, kunnskap til fakta, men heller kunnskap som en erkjennelse om en hypotetisk virkelighet.

Slik jeg forstår Aristoteles kan ikke hans kunnskap forstås som noe som kvalifiserer til generalisering, fordi slik han sier, historiefaget peker til det partikulære, mens kunsten peker til det universelle. Dersom det universelle står frem som noe relativt, kan da Aristoteles fritas fra Badiou's anklage om at han opererer med sannheter som ikke er singulære?

Innenfor Aristoteles moralske perspektiv, slår han fast at i stedet for å vurdere det etiske og moralske opp mot visse standarder, slik Platon gjør i idealstaten, skal dette også sees i forhold til det individuelle i hver situasjon (Aristoteles, 2004, s. 68).

Aristoteles mener at den mimetiske representasjonen knytter seg til det individuelle i hver person. Imitasjonen handler om å representere en realitet ut i fra sin egen forståelse av termen. Det problematiske er ut i fra Badiou's syn, at Aristoteles ser ut til å tale for at imitasjoner kan føre til sannheter som kan overføres til andre domener. En antydning om en form for generalisering av virkeligheten. Sannhetene er ikke singulære. Badiou mener at det ikke kan handle om kunnskap i betydningen av faktakunnskap, men om kunnskap innenfor det imaginære.

Den poetiske tanken kan da tolkes som noe som ikke representerer en overordnet idé, som Platon foreslo, men noe som representerer virkeligheten slik den kunne ha vært (Aristoteles, 2004).

I Badiou's prisme må det mimetiske ikke forstås som et instrumentelt tjenesteredskap i oppnåelsen av faktakunnskap. Det ser heller ut til å handle om at dansen er et sted hvor innsikter oppstår. "The unlikely truth" kan vise til innsikter om at det umulige er mulig.

5.2.3 Mimesis som en utforskning av erfaringsmuligheter

Aristoteles relativistiske holdning til det universelle taler for at sannheter ikke skal bekreftes i kunsten, fordi det som virker umulig, kan være det mulige. Slik kan en forstå at kunnskap er relativt og ikke knyttet til det konkrete. Erik kan sies å oppnå sannheter gjennom dansen, men dette kan være sannheter som i stedet for å bekrefte hans tidligere kunnskap, utfordrer disse. Dette kan også forstås ut i fra Aristoteles beskrivelse av gjenkjennelsen som noe som skaper en forståelse basert på hvordan verden kunne ha vært (Aristoteles, 2004, s. 37).

Jeg vil beskrive dette synet som kontrafaktisk. Det vil si at mimesis handler om å identifisere det som er mulig. Det handler om at Erik ser de faktiske mulighetene i verden. Disse mulighetene skal ikke forstås som noe konkrete sannheter som kan generaliseres, men en kan forstå det som muligheter for kroppens bevegelser i verden. Eriks bevegelse er en bevegelse i verden, og gjennom denne oppstår det en transformasjon. Sannhetene som oppstår er sannheter som eksisterer innenfor dansen, og slik kan en forstå Eriks erfaring som en erfaring i å undersøke muligheter. Mitt anliggende blir derfor å se dette som en erfaring av å en ny måte å være i verden på og å se dannelsespotensialet i dette.

I erfaringen skal ikke Eriks forventninger bekreftes, men settes på spill. I det Erik slipper seg løs i dansen, og etterligner bevegelser, kan det forstås som at han gjennom denne prosessen formes til noe som han ikke tidligere har vært. Væren er ifølge Aristoteles selve utgangspunktet for danning (Doseth, 2011, s. 15). Dette ser ut til å knytte Aristoteles og Badiou sammen.

Gjenkjennelsesaspektet som i den første gjennomgangen av Aristoteles stod frem som en verdifull erkjennelse, hvor Erik gjennom dans og musikk fikk mulighet til å utvikle følelser. Om dette kan forstås innenfor Badiou's prisme er uklart. Jeg vil derfor forfølge gjenkjennelsesaspektet videre når jeg i det følgende plasserer Gadamer i Badiou's prisme.

5.3 Gadamer i Badiou's prisme

Badiou plasserer hermeneutikerne innenfor det romantiske skjema, og selv om han ikke nevner Gadamer eksplisitt, tyder Badiou's beskrivelse av relasjonen mellom kunst og sannhet på at Gadamer er en representant for dette regimet. Innenfor dette skjemaet mener Badiou at det er de samme sannheter som sirkulerer mellom filosofi og kunst. Sannheter oppstår i kunsten, men også i filosofien (Badiou, 2005a).

Gadamer beskriver sannheten i kunst som en sannhet som ikke kan oppnås på noen annen måte. Et argument som han selv mener er en oppfordring til vitenskapen om å innse sine begrensninger. Dette er også grunnen til at han ilegger kunsten en filosofisk betydning. Som det kom frem i første gjennomgang av Gadamer, inkluderes filosofien som et av erfaringsområdene (kunst, filosofi og historie) hvor sannhet som ikke kan bekreftes av vitenskap, trer frem. I filosofien kan vi erkjenne sannheter som vi ellers ikke ville hatt tilgang til (Gadamer 2010, s. 22).

Jeg opplever gjennom lesningen av Gadamer og Badiou at det finnes likhetstrekk når det kommer til måten de respektive filosofene snakker om erfaring på. Gadamer snakker om at kunsten skaper en forståelseshorison som forteller oss at vi kan gjennomgå en endring, og at dette skjer ved å være åpen for det fremmede (Steinsholt, 2011, s. 113). Dette er ikke ulikt Badiou's beskrivelse av kunst som en tilstand hvor sannhet oppstår, gjennom mulige hendelser, hvor erkjennelsen om en mangfoldig væren dukker opp.

I dannelsingsperspektiv kan dette forstås som en slag enighet om at kunst handler om en endring. Det kan slik se ut til at Gadamer's dannelsingsbegrep tar hensyn til noe av det samme som Badiou gjør i sin forklaring av sannhetsprosedyrer som dannende. Men hva skiller Gadamer's sannhetserfaring fra Badiou's?

Det Badiou setter fingeren på som en svakhet hos Gadamer er at Gadamer også beskriver filosofien som en tilstand hvor sannhet trer frem (Gadamer, 2012, s. 22). Badiou mener at det kun er tilstandene kunst, politikk, kjærlighet og vitenskap som kan produsere sannhet. Filosofien kan kun komme i mellom å fastslå sannhetenes eksistens (Badiou, 2005a). Hvilke konsekvenser får dette for min tidligere tolkning av dannelsespotensialet i dans gjennom Gadamer? Rommer Gadamers sannhetsbegrep en tilnærming til Eriks erfaring som gjennom Badiou kan tolkes annerledes?

I Gadamers begrep om etterligningen og gjenkjennelsen, ligger det en argumentasjon basert på noen grunnantagelser som Badiou kan se ut til å ha vanskeligheter med å forholde seg til.

5.3.1 Etterligningen og gjenkjennelsen

I etterligningen har Gadamer forklart at det ikke er snakk om å etterligne eller gjenkjenne det partikulære. Det handler heller om essensen av ting. Gjenkjennelsen handler om å se noe som er permanent og essensielt, uavhengig av de betingede omstendighetene som de tidligere har blitt observert i og vil bli observert i i fremtiden (Gadamer, 1986, s. 99).

Hva vil Badiou si om dette? Forholder Gadamers begrep om ”kunnskap om essens” seg til sannheter på utsiden? Eller kan dette forstås annerledes?

Badioues forståelse av at det er situasjonen som produserer sannhet og ikke etterligningen av noe på utsiden, ser ut til å tvinge Gadamer opp i et hjørne. Badiou vil slik jeg forstår han ikke godta at Gadamer opererer med essens som en ytre form for sannhet eller kunnskap. Hva mener Gadamer her? Er kunnskap om essens en iboende eller ytre form for kunnskap?

Gjennom å ta i bruk kunnskapen om essenser, mener Gadamer at mennesker kjenner seg igjen og ”føler seg hjemme i verden” (Gadamer, 1986, s. 47). Hvilken verden er det en føler seg hjemme i? Handler det om essenser i termer av det universelle? Dette vil jeg komme tilbake senere når jeg ser nærmere på konseptet for lek.

Det kan se ut som om Gadamer opererer med sannheter som han mener allerede eksisterer. Gjennom tanke forandrer barnet en pinne til en hest med en rytter på ryggen. Imitasjonen blir slik ingen kopi, men et resultat av kunnskap om essens (Gadamer, 1993, s. 114). Gadamer fokuserer slik også Platon og Aristoteles gjør, på det mimetiske som en representasjon, mens Badiou vil se på situasjonen i seg selv som meningsbærende.

Gadamers beskrivelse av etterligningen og gjenkjennelsen forholder seg til sannheter som ikke er singulære. Eller kan essens forstås som iboende og relativ, slik Aristoteles begrep om det universelle?

Hva er det som foregår når Badiou snakker om dans som en metafor for tanken? Når kroppen kan bli både "fugl" og "flyving", når kroppen kan glemme sin vekt og sine fjær, kan ikke dette forstås som en prosess analogt med at barnet i leken omformer en pinne til en hest? Handler dette om essens? Badiou forklarer dette som en aktivering av tanker.

Om dette kan sammenlignes med Gadamers begrep om essens, finner jeg ikke et umiddelbart svar på. Det som er klart er at det er vanskelig å forstå Eriks erfaring ut ifra Badiou dersom det handler om en prosess hvor Erik forholder seg til sannheter på utsiden, altså sannheter som allerede er. Det handler heller om de sannheter som oppstår i situasjonen. Slik står Gadamer og Badiou syn så langt frem som to uforenelige perspektiver.

For å undersøke om Gadamers begrep om mimesis kan si noe om dannelsespotensialet i dans under Badiou's prisme, vil jeg hente frem Gadamers konsept for lek på nytt.

5.3.2 Konseptet for lek

Det betydningsfulle som Gadamer legger i gjenkjennelsen, kan ikke nås gjennom Badiou på samme måte. Når Gadamer snakker om lek som en meningsfull væren hvor det er selve erfaringen i leken og ikke den estetiske bevisstheten som gir mening, opplever jeg imidlertid at Gadamer trekker tenkningen opp på Badiou's analysenivå.

Badiou skriver at dans er lek, fordi i dansen blir kroppen løst fra gravitasjonen, konformiteten og sosial miming (Badiou, 2005a, s. 58). Gadamer spør hva det vil si å være lek og svarer at det handler om måten den som leker er en del av det kunstneriske arbeidet (Gadamer, 1993, s.101). Han forklarer at kunstens arbeid har en sann væren fordi den blir en erfaring som forandrer personen som erfarer det (Gadamer, 1993, s. 102). Han forklarer denne transformasjonen som en forandring til det sanne. I leken vil det vi vet utvides. Leken kaster lys på det som ellers er skjult (Gadamer, 1993, s. 112).

Badiou's begrep om hendelsen og dens mangel, eller "void", hvor det som følge av denne oppstår en forandring, med en påfølgende erkjennelse om at "void" eksisterer, ligner Gadamer's beskrivelse av lek. På samme måte som Gadamer mener at leken har en absolutt autonomi (Gadamer, 1993, s. 111), beskriver Badiou dansen som autonom, som et hjul som spinner av seg selv (Badiou, 2005a, s. 58).

I Gadamer's konsept for lek, ser det ut til at fokuset er flyttet fra mimesis i betydning av ren imitasjon, til å handle om situasjonen i seg selv, og at leken kan ses på som en plass hvor hendelsen oppstår og sannhet trer frem. Gadamer's beskrivelse av modusen av å være lek, vitner om et nytt refleksjonsnivå, som gjør det aktuelt å se nærmere på dette innenfor Badiou's prisme.

Kunstens arbeid har sin sanne væren i det faktum at det blir en erfaring som forandrer personen som erfarer det. Erfaringen av kunstens subjekt er ikke subjektiviteten til personen som opplever arbeidet, men arbeidet i seg selv. Gadamer gir leken et eget liv, en egen mening og ånd (Gadamer, 1993, s.102). Dette synes å overlape Badiou's teori om hendelsen, og dens artistisk konfigurasjon. Slik blir Gadamer's konsept for lek et fruktbart utgangspunkt for å utforske dannelsingspotensialet i dans. Erik er ikke et subjekt *av* leken; i stedet når leken presentasjonen gjennom Erik (Gadamer, 1993, s.103).

Gadamer mener imidlertid at leken presenterer seg selv gjennom selvpresentasjon. Denne selvpresentasjonen beskriver Gadamer som en universal ontologisk karakteristikk av naturen (Gadamer, 1993, s. 108). Gadamer sier at Erik gjennom dansen kan si noe om hvordan ting er. Her vil muligens Badiou riste på hodet.

Jeg stilte tidligere spørsmål om hvilken verden det er Erik "føler seg hjemme i" gjennom gjenkjennelsen? Knyttet til konseptet for lek har Gadamer et svar. Gadamer skriver at den som leker, aldri er dratt inn i en fremmed fantasiverden. Den som leker er alltid i sin egen verden, og vil komme til å tilhøre denne mer fullstendig ved å kjenne seg igjen i den (Gadamer, 1993). Kan denne egne verdenen forstås som singulær?

Gadamer mener presentasjoner fullfører det kunstneren allerede er, nemlig tilstedeværelsen av det som er presentert i den (Gadamer, 1993, s. 134). Dette kan ses i tråd med Badiou's bestemmelse om at sannheten som oppstår i kunst, er sannhet om kunstens tilstedeværelse (Badiou, 2005a).

Men når Gadamer skriver at det mimetiske kan beskrive kunstners lek dersom man tar med den kognitive importen i imitasjonen, oppstår det problemer. For Gadamer ser det ut til å handle om at en tillater det en allerede vet eksisterer på den måten en selv kjenner det. Slik et barn i sin lek gjennom imitasjon, bekrefter det han vet og bekrefter sin egen væren i prosessen (Gadamer, 1993, s. 113).

Kan denne kognitive importen for imitasjon forstås i tråd med Badiou's begrep om dans som en metafor for tanke? Slik jeg forstår Badiou, knyttes ikke tanken til kunnskap som eksisterer fra før. I dansen viskes den tidligere kunnskapen ut (Badiou, 2005a).

Slik ser det ut til at Gadamers beskrivelse av selvpresentasjon i lek som en ontologisk karakteristikk av naturen, ikke vil være et fruktbart utgangspunkt for å forstå dannelsespotensialet i dans i Badiou's prisme. Dersom dansen er en ny begynnelse, vil den tidligere erfaring og kunnskap viskes ut. Sannhetene som oppstår i situasjonen må være singulære sannheter, det vil i Eriks situasjon bety danse-sannheter.

Men når Gadamer mener en representasjon er sann, bygger det på en sannhet som beskriver Eriks selvrealisering. I kunsten vil hevdelsen om å kunne kontrollere om vår uttalelse samsvarer med hva som ligger utenfor suspenderes. Representasjonen er likevel ingen svekket bevissthet av virkeligheten, fordi det motsatte kan være sant. Sannhetene kan slik ut i fra Gadamer også forstås som noe som går utover det partikulære, og heller er virkelighet. Men når det motsatte kan være sant, kan denne virkeligheten forstås som en mangfoldig virkelighet (Gadamer, 1986, s. 112).

Mimesis skaper sannheter, men disse kan ikke vurderes i tråd med sannheter på utsiden. Samtidig mener Gadamer at mimesis handler om en ontologisk karakteristikk av naturen, det handler om å slå fast hvordan ting egentlig er. Men når det motsatte kan være sant, ser vi at det heller ikke her handler om å gripe etter en overordnet idé, men om å uttrykke noe basert på kunnskap om essens. Men når Gadamer snakker om essens kan det se ut til at han refererer til at en i situasjonen tar i bruk kunnskap fra utsiden. Badiou's perspektiv forklarer imidlertid at denne kunnskapen ser ut til å bli visket ut i dansen.

5.3.3 Mimesis som en potensiell mulighet til danning

Hva står igjen i Gadamers forståelse av mimesis? Hva er verdien i etterligningen og i gjenkjennelsen?

Når Gadamer beskriver gjenkjennelsen som en prosess hvor Erik kan føle seg hjemme i verden, kan dette gjennom Badiou's prisme, bare forstås i tråd med Eriks selvrealisering i form av tanker. Erik kan ikke oppnå sannheter om virkeligheten på utsiden gjennom kognisjon, fordi det som skjer i hendelsen er i følge Badiou noe fullstendig nytt. I hendelsen blir Eriks tidligere perspektiver ugyldige (Badiou, 2005a). Dette kan kanskje tolkes som at Erik nå vet mer enn det han visste fra før (Gadamer, 1993). Gjennom å oppleve seg selv som dansende, fikk Erik en erfaring hvor noe ikke var slik han antok at det skulle være (Steinsholt, 2011, s. 110).

Slik ser Gadamers erfaringsbegrep ut til å kunne beskrive Eriks møte med dansen som dannende i betydningen av at Eriks bevissthet omvendes i det han erkjenner seg selv i det fremmede (Steinsholt, 2011, s. 110). Det handler om en prosess hvor Eriks falske generaliseringer møte motstand. Dansens bidrag kan slik ses som en prosess hvor Eriks forventninger settes på spill (Steinsholt, 2011, s. 111).

Knyttet til Gadamers dannelsesbegrep, kan Eriks erfaring i dansen handle om ”å forstå annerledes”. Dette forutsetter en åpenhet for erfaringen. ”Det å være åpen for en erfaring av

noe vil si at vi hittil ikke har sett tingene riktig, men at vi nå vet hvordan det forholdet seg” (Steinsholt, 2011, s. 111-112).

Erik åpnet seg for denne nye erfaringen, og i følge Gadamer kan en slik åpenhet gjøre at en får en rikere forståelse og ikke minst selvforståelse (Steinsholt, 2011, s. 112).

Dette kan slik jeg leser Badiou beskrives som en uventet hendelse. Eriks bevissthet rundt mangelen, han selv som ikke-danser, og valget om å fortsette, kan sees som en erkjennelse av sitt eget i det fremmede (Badiou, 2005a).

Gadamer beskriver at det å være motstander mot en slik prosess gir et ”danningsstap” eller ”hemmet vekst” (Steinsholt, 2011, s. 112). Slik forstår jeg dansen som en plattform hvor Erik gis muligheter til å konfronteres med det fremmede, for så nærme seg en forståelse for dette fremmede gjennom bevegelse.

Gadamers perspektiv på danning bidrar slik til å kaste lys på hvilket dannelsespotensial som ligger i dans. Innenfor Badiou’s prisme, må en imidlertid sjalte ut kunnskap om essens og etterligningen som en ontologisk karakteristikk av naturen. I Steinsholts beskrivelse av Gadamer, synes det imidlertid å ligge et forbehold om å ikke forholde seg til ytre sannheter. Det er ”en håndverksmessig følsomhet eller takt hvor vår egen bevissthet kan tilegne seg en kapasitet for fri mobilitet: En sensitivitet for situasjonen og hvordan vi ter oss i den – situasjoner hvor det ikke er mulig å anvende kunnskap avledet fra generelle prinsipper” (Steinsholt, 2011, s. 116). Dette tyder på at Gadamers forståelse av danning kan sies å ligge nærmere Badiou enn først antatt.

5.4 Hvilket dannelsespotensial ligger i dans?

Jeg har i denne studien stilt spørsmål om hvordan erfaringen av dans kan knytte an til danning. Jeg har forholdt meg til danning som et levende begrep og rettet et spesielt fokus på danning gjennom *erfaring*, *danning i og til et fellesskap* (sensus communis), danning i betydning av *å forstå annerledes* og danning som en prosess hvor en *føler seg hjemme i det fremmede*.

Jeg har utforsket dannelsingspotensialet i dans, først ved å bruke mimesis som verktøy, og videre gjennom Badiou's filosofi. Gjennom Platon, Aristoteles og Gadamer's perspektiver på mimesis har jeg forsøkt å sirkle inn det meningsbærende i Eriks opplevelse av danseworkshopen. Her så det ut til at mimesis rommer en kraft som kan forandre, muligheter for å utforske erfaringsmuligheter, og et potensial til danning.

Platon, Aristoteles og Gadamer taler for at dansen rommer et dannelsingspotensial, selv om de har vist seg å ha et ulikt blick på dette. På bakgrunn av denne divergensen har jeg plassert de ulike blickene innenfor Badiou's prisme, og gjennom denne tilnærmingen har dansens dannelsingspotensial vist seg å handle mer om hva som skjer i hendelsen som singulær, og ikke om å produsere kunnskap i termer av konkrete generaliteter. Badiou's forståelsesramme har slik vist seg å være svært givende i min utforskning, fordi den har nyansert forståelsen av den første teoretiske utforskningen og samtidig beskrevet dansens dannelsingspotensial på en måte som har åpnet opp mine tidligere perspektiver.

Gjennom Badiou's forståelsesramme fremstår Platons mimesisbegrep som like fruktbart. Aristoteles tilskrivelse av dannelsingsverdier i mimesis må modereres, mens Gadamer leverer et perspektiv som synes å omfavne store deler av Badiou's grunnantagelser, samtidig som en del av Gadamer's mimesis forståelse står frem som lite fruktbar dersom det er tale om å gripe etter ytre sannheter.

Studiens pedagogiske relevans knytter an til et ønske om å bringe inn en forståelse for satsningen på kunst og kultur i skolen. Jeg vil i det følgende ser hvordan Badiou sammen med Platon, Aristoteles og Gadamer kan bidra til en nyansering av hvorfor kunst i skolen er en forutsetning for en "helhetlig menneskelig dannelsesprosess" (Kultur- og kyrkjedepartementet, 2003, kap. 3.2.1).

5.4.1 Dansen er en ny begynnelse

" Yes, dance is indeed – each and every time – a new name that the body gives to the earth" (Badiou, 2005a, s. 71).

Etterligningen kan innenfor Badiou's prisme ikke forstås som en prosess hvor en skal formes i samsvar med en moralsk standard. Etterligningen ligger i dans som en metafor for tanke.

Tanken utleder immanente og singulære sannheter. I følge Badiou eksisterer ikke sannheter, de oppstår. Dansen spiller ut hendelsen i rommet og gjennom hendelsen overskrider Erik seg selv i det den ikke-dansende Erik viskes ut og forsvinner. Dansen inviterer Erik inn i et nytt erfaringsunivers, hvor danningen kan se ut til å ligge i en refleksjon i etterkant. En refleksjon over Eriks muligheter, hvor dansen viser Erik at hans kropp er i stand til å skape kunst (Badiou, 2005a). Dans som en metafor for tanken gjør at Erik blir løst fra virkeligheten og han får mulighet til å tre inn i en ny væren hvor hans kropp utgjør en ny begynnelse. Den motvillige kroppen blir sluppet fri. Hvordan kan Eriks kropp som en ny begynnelse sies å implisere danning?

I tråd med Gadamer's forståelse av danning, kan Eriks kropp som en ny begynnelse knytte an til danning i betydningen av å bli konfrontert med det som er fremmed og annerledes.

Gjennom denne konfrontasjonen blir Erik i stand til å bevege seg fra en "trangsynt forståelse til en forståelse som favner videre, og som gir en rikere tilgang til fenomenene" (Steinholt, 2011, s. 113-114).

5.4.2 Dansen rommer en erkjennelse av situasjonens sannheter

Badiou skriver "Each truth is a process, and not a judgment or state affairs" (Badiou, 2005a, s. 55). Dette peker igjen til at sannheter må forstås som noe som oppstår, og ikke noe som er. Slik jeg leser Badiou forstår jeg at disse sannhetene i stedet for å handle om å oppnå kunnskap, handler om en erkjennelse av situasjonens sannhet. Aristoteles beskriver etterligningen som en etterligning av selve livet (Aristoteles, 2004, s. 74). Denne forståelsen av etterligningen kan ikke forstås innenfor Badiou's prisme, fordi det ser ut til å ligge en antydning om at sannheter i kunsten ikke er singulære, men knytter an til en virkelighet på utsiden av situasjonen.

I følge Badiou starter enhver sannhetsprosess med en hendelse. Hendelsen er uventet og upredikerbar, den er et supplement til situasjonen. Sannheten utledes av hva som skjer i denne hendelsen (Badiou, 2005a, s. 55). I hendelsen fremkommer mangelen, som for Eriks

del kan være han begrensede erfaring med å danse. Denne mangelen blir visket ut, og forsvinner. For Erik oppstår sannheten i det han fortsetter å danse, og opplever seg selv som dansende. Slik jeg leser Badiou, handler sannhetene om en erkjennelse av at det mangfoldige er mulig. I Eriks henseende, kan dette se ut til å handle om en erkjennelse av dansen som noe som åpner opp for nye erfaringsmuligheter. Hvordan kan denne erkjennelsen sies å implisere danning?

I kapittel 1.3.2 presenterte jeg paideia som beskrives som selve fundamentet for vår forståelse av danning (Doseth, 2011, s. 13). Her kom det frem at Aristoteles perspektiv på paideia knytter seg til en pedagogisk refleksjon over menneskets funksjon, ”som en prosess i menneskets konstituering av seg selv” (Doseth, 2011, s. 14). Kjernen i paideia beskrives som ”å forstå annerledes”, noe som omhandler forholdet mellom det allmenne og det partikulære (Doseth, 2011, s. 14).

Slik jeg anser det, kan Eriks erkjennelse av nye erfaringsmuligheter knyttes til en erkjennelse hvor hans subjektive erfaring som noe partikulært settes opp mot det allmenne, mot en bevissthet om at det finnes et mangfold av erfaringsmuligheter. Kanskje blir han i valget om å være en ”spoilport” konfrontert med resten av klassen som et dansende fellesskap. Som ”spoilport” er Erik en ikke-danser, han er på utsiden av fellesskapet. Kanskje det er denne følelsen som gjør at han velger å tre inn i fellesskapet?

I følge Doseth er forming til noe en ikke tidligere har vært gjennom oppdragelse og utdanning et fellestrekk innenfor den klassiske filosofien (Doseth, 2011, s. 15). Eriks bevegelse fra å sitte ensom i amfiet til å bli en del av den dansende klassen, kan ses på som en oppdagelse av dans som en ny erfaringsmulighet. En prosess hvor Erik formes til noe han ikke tidligere har vært.

Observasjonen av Eriks endring fra å være motvillig til å åpne seg opp for dansen, viser et sprik mellom hans forventning og hans tilsynelatende opplevelse. Dette kan slik jeg tolker det peke til at dansen rommer et dannelsingspotensial i form av å bli gitt mulighet til å forstå annerledes. I Eriks henseende kan det å forstå annerledes se ut til å dreie seg om en erkjennelse av nye muligheter for å utforske verden gjennom dansen.

Steinsholt og Dobson beskriver i kapittel 1.3.2 pedagogikk som ”en velregissert utvikling av individets fysiske, intellektuelle, sosiale, estetiske og moralske evner, og at resultatet av en slik disiplinert utvikling av hele personligheten vil være et godt dannet menneske som viser en velbalansert utvikling av evner og anlegg” (Steinsholt og Dobson, 2011, s. 7). Eriks erfaring kan sies å være et bilde på en utvikling av både fysiske, sosiale og estetiske evner. I denne utforskningen er det imidlertid den estetiske utviklingen som står frem som en konsekvens av Eriks erfaring i danseworkshopen.

5.4.3 Å danse er å føle seg hjemme i det fremmede

Gadamer beskriver gjenkjennelsen som en prosess hvor Erik kan føle seg hjemme i verden. Som allerede antydnet, handler dette om Eriks selvrealisering knyttet til selve hendelsen. I hendelsen ligger det noe nytt som gjør Eriks tidligere perspektiver blir ugyldige (Badiou, 2005a). Eriks erfaring kan leses som en erfaring hvor noe ikke var slik han antok det skulle være (Steinsholt, 2011, s. 110). Men hvordan kan denne utviskingen av Eriks tidligere perspektiver sies å implisere danning?

Gadamer dannelsesbegrep er tett tilknyttet erfaring. Dansen kan se ut til å romme et dannelsespotensial i det Eriks bevissthet omvendes, og han erkjenner seg selv i det fremmede (Steinsholt, 2011, s. 110). Denne prosessen kan synes å knytte an til Gadamerens *sensus communis*, som også er tett tilknyttet danning (Gadamer, 2010). Med dette kan Eriks dannelsesprosess forstås som noe større enn det som foregår innenfor danseworkshopen. Danning er for Gadamer det å være åpen for det andre, for andre og mer allmenne perspektiver. Det er snakk om en heving ut over seg selv i retning det allmenne. Dette betyr å se seg selv slik andre ser deg. Det allmenne beskriver ikke noe partikulært eller en fast målestokk, men perspektivene til mulige andre personer (Gadamer, 2010, s. 43). *Sensus communis* skaper fellesskap innenfor en gruppe, et folk, en nasjon, eller hele menneskeslekten som gir mening til menneskets vilje. Å danne denne felles sansen har derfor en avgjørende betydning for livet (Gadamer, 2010, s. 46)

Dansen kan slik forstås som noe som åpner opp for danning til et fellesskap, fordi dansen er noe som foregår i samme rom. I dette rommet konfronteres Erik med det dansende fellesskapet, og hans tidligere forventninger møter motstand.

6 Oppsummering

De overnevnte aspektene kan slik jeg ser det knyttes til Eriks endring i løpet av danseworkshopen, og videre til danning i betydningen å forstå annerledes, en konstituering av seg selv, å føle seg hjemme i det fremmede og som danning i og til et fellesskap. Danning forstått som sådan, anser jeg å være i tråd med det som i *Den kulturelle skolesekken 2002-2003* benevnes som en helhetlig menneskelig dannelsingsprosess (Kultur- og kyrkjedepartementet, 2003, kap. 3.2.1).

6.1 Studiens validitet og reliabilitet

Denne studien har hatt som mål å bringe frem nye måter å forstå danning på. Den presenterer et resultat som beskriver at dans rommer et dannelsingspotensial, i tråd med det jeg benevner som et levende dannelsingsbegrep. Underveis i denne utforskningen har jeg stilt ulike spørsmål for å få frem ulike tolkninger. Hvordan skal en vurdere validiteten, eller gyldigheten, av disse tolkningene? Er mine tolkninger rimelige? Kan de knyttes til en virkelighet eller ei?

Alvesson og Sköldberg (2007) mener dette spørsmålet stilles feil. Hermeneutikken stiller ikke krav om en korrespondansen mellom tolkning og fakta. Fra begynnelsen er fakta i seg selv allerede tolkningsresultatet og påvirkes også av tolkningen. Tolkningen er et faktum som har blitt tolket frem på helhetsnivå, og inngår også som et integrert fakta på delnivå. Hermeneutikken handler om å avsløre eller avdekke mening og betydning som tidligere var ukjent. Resultatets rimelighet bedømmes dynamisk gjennom en kritisk gjennomlysning av, og dialog om holdbarheten i de argumenter som ligger under den hermeneutiske gjennomgang (Alvesson og Sköldberg, 2007, s. 167).

På bakgrunn av dette vil jeg nå foreta en kritisk vurdering for hvordan denne studien kan sies å oppfylle kravet om validitet og reliabilitet. Disse kravene er knyttet til min lesning av de filosofiske tekstene, til mine observasjoner av danseworkshopen, og til kombinasjonen av de to. Kravet om reliabilitet, eller pålitelighet, kan slik begrepene har blitt brukt innenfor den positivistiske tradisjonen, i følge Svein Østerud synes lettest å oppfylle gjennom bruk av

kvantitativ metode. Dette kan begrunnes med at reliabilitet avhenger av at man har et instrument som gjør det mulig å gjenta observasjoner under tilnærmet identiske omstendigheter (Østerud, 1998, s. 122). Men i min studie handlet ikke utforskningen om å foreta gjentagende observasjoner for å kunne oppnå kvantifiserbare resultater, men om å utforske danseworkshopen som et enkelttilfelle. Gjennom min lesning av de filosofiske tekstene har danseworkshopen på ulik måte blitt kastet lys på. Dette har skjedd gjennom en hermeneutisk metode, gjennom en systematisk lesning av de enkelte filosofene, hvor det erkjennelsesteoretiske perspektivet innebærer at mine virkelighetsfortolkninger ikke lar seg verifisere annet enn gjennom det tekstutvalg jeg har brukt og de måtene jeg har lest disse tekstene på. I den prosessen har jeg brukt meg selv som et sentralt forskningsverktøy. ”Den enkeltes bevissthet er formet gjennom den sosialiseringprosessen han eller hun har gjennomgått, og den mening den enkelte tillegger fenomener og begivenheter, er et produkt av hans eller hennes sosiale omgang som innbefatter historie, språk og handling” (Østerud, 1998, s. 122). Østerud skriver at innenfor den hermeneutiske orienteringen vil våre virkelighetstolkninger ikke blir sannere om de samsvarer med andre virkelighetstolkninger (Østerud, 1998, s. 123). Det vil derfor bety at flere observasjoner av danseworkshopen ikke ville gitt en mer helhetlig sannhet.

Gjør dette reliabilitetskravet irrelevant i min studie? Forstått innenfor en positivistisk forstand vil ikke dette kravet kunne oppfylles i min studie. I artikkelen *Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet"* (1998) forsøker imidlertid Østerud å forstå begrepene validitet og reliabilitet på nytt. Dette ønsket begrunnes i tråd med at den kvalitative metoden har styrket sin posisjon i anvendelse og prestisje i forhold til den kvantitative (Østerud, 1998, s. 121). Østerud mener at dersom en oppløser det strenge skillet mellom kvantitativ og kvalitativ forskning, og heller fokuserer på at studier ”legger beslag på en plass på skalaen mellom et ekstremt kvalitativt og et ekstremt kvantitativt design, vil reliabilitetskravet være aktuelt hele veien”(Østerud, 1998, s. 126). Han ser på validitet og reliabilitet ut i fra en vitenskapsteoretisk posisjon, hvor grensen mellom forskning som tar sikte på å beskrive enkelttilfeller, og forskning som tar sikte på å avdekke generelle lover, flyter i hverandre (Østerud, 1998, s. 121).

I min studie befinner jeg meg i en tilsvarende posisjon. Jeg beskriver Eriks møte med dansen i Den kulturelle skolesekken som et enkelttilfelle. Samtidig forstår jeg dette som en prosess som har bidratt til en forståelse for noe som går utover Eriks opplevelse, og over til en dypere

forståelse av dans i et dannelsesperspektiv. Hvordan kan mine tolkninger av dansens dannelsespotensial på dette grunnlaget sies å oppfylle kravet om validitet og reliabilitet?

Østerud beveger seg fra en positivistisk forståelse av validitet og reliabilitet, til å forstå begrepene i tråd med den poststrukturalistiske tradisjonen. Østerud nevner poststrukturalisme som en tradisjon hvor det er reglene for produksjon og fremstilling av kunnskap som ligger til grunn for validiteten. ”Høy validitet eller troverdighet kan sies å være den ”maske” en tekst ikler seg når den over beviser den kompetente leser om at forskeren har overholdt genrens lover. For gjør teksten det, har produsenten formådd å avbilde virkeligheten nettopp på den måten disse lovene og reglene foreskriver” (Østerud, 1998, s. 125).

Slik ser det ut til at spørsmålet om validitet og reliabilitet handler om hvorvidt jeg har lyktes i å forholde meg til hermeneutikkens føringer i min utforskning.

I metodekapitlet pekte jeg på at den hermeneutiske prosess forutsetter en bevisstgjøring av min egen rolle. Dette innebærer blant annet en problematisering og bevisstgjøring av min egen forforståelse.

Min tilnærming til teori og empiri var motivert av en nysgjerrighet rettet mot hva mine tidligere positive erfaringer som pedagog egentlig handlet om. I denne nysgjerrigheten lå det en antagelse om at barn og unges møte med dans rommet noe verdifullt. Jeg hadde imidlertid ikke konkrete argumenter for hva dette verdifulle var. Gjennom tekstlesning av Cannatella (2008) opplevde jeg at mine antagelser ble støttet og forsterket. Gjennom Cannatella forstod jeg at dansen kunne romme dannelsesverdier i form av en erkjennelse av å være en del av kunsten, men også en erkjennelse om at opplevelsen av kunst kunne produsere kunnskap om virkeligheten på utsiden. I stedet for å følge Cannatellas spor, og utelukke Platons tilsynelatende polemiske holdning, åpnet jeg opp for at det i Platons tekster kunne ligge noe som fikk meg til å forstå dannelsespotensialet i dans annerledes.

I etterstrebelen av å innta en hermeneutiske bevissthet, forsøkte jeg å være åpen for tekstene og stille nye spørsmål. Valget om å la Platon bli en del av avhandlingens stemme viste seg å være fruktbar. I tråd med en induktiv logikk, forsøkte jeg å skape mening i Eriks opplevelse, uten å påtvinge denne opplevelsen forutinntatte standpunkter (Østerud, 1998).

Alvesson og Sköldbberg peker til at validiteten styrkes gjennom å studere flere tekster fra samme kultur og epoke (Alvesson og Sköldbberg, 2007, s.169). Valget om å lese både Aristoteles og Platon, har skapt en rikere forståelseshorisont for den epoken *Staten* og *Poetikken* ble forfattet.

Ved å se Eriks opplevelse av dansen i lys av fire ulike filosofiske blikk, har jeg trinn for trinn tilegnet meg dypere forståelse for Eriks opplevelse. Gjennom å bevege meg mellom de enkelte filosofers mimesisbegrep, Eriks møte med dansen og det levende dannelsbegrepet, har jeg i tråd med en hermeneutiske metode, alternert mellom helhet og del. Gradvis har jeg oppnådd innsikter om mimesis, om Eriks opplevelse, og om hvordan dette kan knytte an til danning. Momenter som i starten syntes viktige, har møtt motstand, eller blitt utdypet og forstått på nytt. Nye begreper har sirklet inn avhandlingens utforskning, og slik har mine tidligere perspektiver blitt utfordret og jeg har videre utviklet en helt ny forståelse for dansens dannelspotensial. Denne forståelsen har tredd frem innenfor denne avhandlingens teoretiske rammeverk i samspill med den empiriske studien, men vil også være farget av mine egne referanserammer og perspektiver.

I hvilken grad kan leseren stole på det jeg har gjort? I tråd med et poststrukturalistisk syn, har jeg lagt reglene som min metode (hermeneutikken) fordrer til grunn for validiteten. Jeg har underveis gjort rede for hvilke tekster jeg har lest, hvordan jeg har lest dem og vært tydelig på hvilke kilder jeg har benyttet meg av. Ambisjonen har vært å synliggjøre min analyseprosedyre, slik at min studie og mine tolkninger kan være ”gjennomsiktige”, og slik bli tilgjengelige for leseren eller andre forskere.

Min tolkning er ikke endelig. Slik Alvesson og Sköldbberg skriver, kan den hermeneutiske prosess alltid fortsette. Og min teksttolkning kan ikke stå med en endelig gyldighet. Tolkningens rimelighet avgjøres gjennom åpen og kritisk diskusjon og dialog om argumentene og resonnementene som tolkningen hviler på (Alvesson og Sköldbberg, 2007, s. 168).

En helhetlig forståelse av hva Erik opplevde under danseworkshopen kan ikke beskrives av andre enn han selv. Det denne avhandlingen kaster lys på er at dans rommer muligheter for danning. Slik Badiou's syn peker på er det ikke er filosofiens oppgave å skape sannheter. I tråd med dette ser jeg ikke på det som min oppgave å forklare hva som skjedde konkret i

Eriks erfaring av dans. Min ambisjon kan under Badiou's term sies å være et forsøk på å fange de sannhetene som oppstod (Badiou, 2005a). Dette har jeg gjort gjennom å reflektere over Eriks opplevelse gjennom den teoretiske utforskningen. Her har Eriks opplevelse av dans stått frem som en uventet hendelse. Gjennom Badiou har jeg forstått denne hendelsen som en meningsfull erfaring. Den uventede hendelsen ble en erfaring som så ut til å forandre Erik, og en erfaring som i seg selv er meningsfull. På dette grunnlaget anser jeg min utforskning som et bidrag til en dypere forståelse av dansens dannelsespotensial.

6.2 Avsluttende refleksjon

Badiou's forståelse av dansen som en sannhetsprosedyre, kan sies å formidle en læring eller erkjennelse som bryter med et instrumentalistisk mønster. Det at Erik oppnår erkjennelse om seg selv i den estetiske kontekst kan i seg selv ha verdi. I tråd med Badiou's begrep om at hendelsen er uventet og upredikerbar, og at den visker ut tidligere forventninger og perspektiver, erkjenner Erik muligheter for en mangfoldig væren gjennom dansen (Badiou, 2005a). Denne erkjennelsen er verdifull, fordi den endrer Erik. Denne endringen handler om at Erik nå forstår annerledes, konstituerer seg selv, føler seg hjemme i det fremmede og blir en del av et dansende fellesskap.

Badiou's perspektiv kan imidlertid sies å føre med seg begrensninger. Dersom en søker etter en dannelsesverdi i kunst som handler om kunst som kunnskapsproduksjon i form av fakta knyttet til eksterne sannheter, vil ikke Badiou's prisme være fruktbart. Gjennom Badiou's prisme synes mimesis som etterligning av naturen i ontologisk forstand å miste sin relevans.

Det kan slik se ut til at mimesisbegrepet slik det er forklart og presenteres av Cannatella (2008) gjennom min utforskning har mistet verdi. Tilbake står imidlertid mimesis med en kraft til å forandre, i form av dansen som metafor for tanke. Den pedagogiske konsekvens blir da at en gjennom Badiou ser på kunst som en væren hvor en kan oppnå erkjennelse i situasjonen, men at denne erkjennelsen ikke kan tenkes på tvers og sies å implisere en kunnskapsproduksjon. Dansen gir slik ikke noe grunnlag for å spille på lag med det instrumentalistiske læringssynet, og Den kulturelle skolesekken bør således ikke formidles som et supplement til andre fag hvor en søker overføringsverdier i form av en slik kunnskapsproduksjon.

Det denne utforskningen taler for, som i et pedagogisk perspektiv synes viktig, er at dansen som all annen kunst i skolen kan stå på egne bein. Dansen rommer viktige erfaringsmuligheter som i seg selv kan gi innsikter.

Dansen som en ny begynnelse gir Erik mulighet til å oppnå en erkjennelse om nye muligheter for sin kropps bevegelser i verden. Avhandlingen tydeliggjør at det i den uventede hendelsen ligger en erkjennelse som kan knyttes til det å forstå noe annerledes, en forståelse som er dannende i betydning av at Erik føler seg hjemme i noe som tidligere var fremmed. Denne prosessen kan sies å gå utover Erik fordi den stimulerer til en utvikling av en felles sans som igjen peker til danning til et fellesskap. I Eriks opplevelse konstitueres han som en del av danseworkshopen, som en del av klassen, men og som en del av en estetisk erfaring som går utover rommet og klassens fellesskap og over i bevisstheten om en mangfoldig væren. Dansen som en uventet hendelse beskriver prosessen hvor Erik går fra å sitte alene i amfiet, til å bli en del av fellesskapet.

Ved å forstå Eriks opplevelse som sådan, har jeg i min utforskning kommet frem til at det i dansen ligger et dannelsespotensial. Den kulturelle skolesekken står frem som en viktig dannelsesarena, hvor det ligger muligheter for danning i og til et fellesskap. Dansen ser slik ut til å romme erfaringer som kan være avgjørende for en helhetlig menneskelig dannelsesprosess.

Litteratur liste

Alver, B og Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis*. Otta: Tano Aschehoug As.

Alvesson, M og Sköldberg, K. (2007). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Sverige: Studentlitteratur.

Aristoteles. (1988). *The Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Aristoteles. (1967). *Poetics*. Oversatt og med innledning av Gerald F. Else. Usa: The University of Michigan Press.

Aristoteles. (2004). *Om Dikterkunsten*. Oversatt og med innledning av Sam Ledsaak. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Badiou, A. (2005a). *Handbook of Inaesthetics*. California: Stanford University Press.

Badiou, A. (2005b). *Being and Event*. London: Continuum.

Badiou, A. (2009). *Logics of Worlds*. London: Continuum.

Barker, J. (2002). *Alain Badiou. A Critical Introduction*. London: Pluto Press.

Cannatella, H. (2008). *The Richness of Art Education*. Usa: Sense publishers.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Dannelse. (2012). I *Store norske leksikon*. Hentet fra <http://snl.no/dannelse>

Den kulturelle skolesekken. (2012, 16. november). Om skolesekken. Hentet fra <http://denkulturelleskolesekken.no/om/>

Doseth, M. (2011). Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I K. Steinsholt og S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (S.13-37). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Gadamer, H. (1986). *The Relevance of the Beautiful*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gadamer, H. (1993). *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.

Gadamer, H. (2010) *Sannhet og Metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Gaut, B. og McIver Lopes, D. (2005). *The Routledge Companion to Aesthetics*. Second Edition. London: Routledge.

Halliwell, S. (2002). *The Aesthetics of Mimesis. Ancient Texts and Modern Problems*. New Jersey: Princeton University Press.

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – Nye studier*. Århus: Forlaget Klim.

Kultur- og kyrkjedepartementet (2003). *Den kulturelle skolesekken*. St. meld. nr. 38. (2002-2003). Oslo: Departementet.

Løvlie, L. (2011). *Politisk danning etter 22. juli*. *Utbildning & Demokrati*, 2011(20, nr. 3), 51-65. Hentet fra http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2011/Nr%203/Politisk%20danning%20etter%2022.%20juli.pdf

NSD. (2012, 16. november). Barnehage og skole. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>

Platon. (1983). *Staten*. Oversatt og med innledning av Otto Foss. Med et essay av Egil A.Wyller. København: Museum Tusulanums Forlag.

Platon. (2012). I *Store norske leksikon*. Hentet fra <http://snl.no/Platon/>

Sparshott, F. (1995). *A measured pace : towards a philosophical understanding of the arts of dance*. Toronto: University of Toronto Press.

Steinsholt, K og Dobson, S. (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I K.Steinsholt og S.Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (S. 39 – 119). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Strand, T. (2001). *Kan pedagogikken bygge et mer humant samfunn? Et kritisk blikk på Wolfgang Klafkis didaktikk*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2002(02-03), 124-142. Hentet fra http://www.idunn.no/ts/npt/2002/02/kan_pedagogikken_bygge_et_mer_humant_samfunn_et_kritisk_blikk_pa_wolfgang_k?highlight=Kan%20pedagogikken%20bygge%20et%20mer%20humant%20samfunn?%20Et%20kritisk%20blikk%20p%E5%20Wolfgang%20Klafkis%20didaktikk#highlight

Strand, T. (2012). *Den pedagogiske filosofiens oppdrag*. Norge: Høgskolen i Østfold og Oslo Universitet.

Sundsdal, K. og Strand, T. (2011). *Reality is catching up with me. Nordic Studies in Education*, 2011(2), 140-147. Hentet fra <http://www.idunn.no/ts/np/2011/02/art06?removeHighLight=true>

Sörbom, Göran. (1966). *Mimesis and Art*. Uppsala: Appelberg boktryckeri AB.

Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene ”validitet” og ”reliabilitet” i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1998(3), 119-130.

Vedlegg

1. Godkjenning fra NSD
2. Informasjonsskriv med samtykkeerklæring
3. Tilleggs skriv med kommentar fra NSD

Vedlegg 1 - Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

NSD

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Torill Strand
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 27.02.2012 Vår ref:29581 / 3 / KH Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29581	<i>Å mestre med kroppen</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Torill Strand
Student	Marte Amundsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

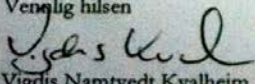
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

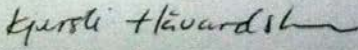
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 18.02.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marte Amundsen, Brinken 7, 0654 OSLO

Ansvarlig leder / Director Office
OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1092 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11, nsd@nsd.uib.no
BERGEN NSD, Høgskolen i Bergen, Postboks 1007, 5015 Sandnessjøen. Tel: +47-73 58 20 02, agns@nsd.uib.no
TRONDHEIM NSD, Høgskolen i Trondheim, Postboks 9027, 7007 Stjørdal. Tel: +47-72 04 82 26, nsd@hio.no

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Til foreldre/foresatte til elever i 9.klasse ved en ungdomsskole

Oslo januar 2012

Søknad om tillatelse til å observere 9.klasse under danseworkshop i uke 9

I forbindelse med min masteroppgave "Å mestre med kroppen" ønsker jeg å forske på Den Kulturelle Skolesekken. Prosjektet utføres ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo og veiledes av professor Torill Strand. Mitt hovedanliggende er å utforske hvordan dans i skolen kan være mer enn et underholdningsinnslag. Målet er å komme med nye perspektiver på barn og unges møte med dans i denne konteksten. Jeg har bakgrunn som dansepedagog og har selv undervist dans i 9. klasse og 4.klasse tidligere sammen med min kollega. Sammen har vi opplevd noe jeg vil karakterisere som grunnleggende positive læringsøyeblikk. I min masteroppgave vil jeg se nærmere på disse øyeblikkene og se på hvilke verdier som kan ligge i disse møtene.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å observere en 9.klasse en skoledag i uke 9 i forbindelse med danseworkshop og et gruppeintervju foretatt av instruktør før og etter danseundervisningen. Jeg vil bruke video for å samle inn mine data. Videomaterialet er konfidensielt og skal kun brukes i forbindelse med min oppgave. Dataene som brukes er ikke personidentifiserbare. Alle elevene vil være anonyme og jeg er underlagt taushetsplikt. Det er også viktig å nevne at jeg ikke kjenner identiteten til elevene i 9.klasse fra før. Resultatene av studien vil bli publisert som gruppedata, uten virkelige navn og uten at den enkelte kan gjenkjennes. Masterprosjektet forventes å være avsluttet og vurdert innen februar 2013. Etter at prosjektet er avsluttet vil videomaterialet bli makulert.

For å bekrefte at du gir meg tillatelse til å observere ditt barn under danseworkshop i uke 9, ber jeg om at du fyller ut samtykkeerklæringen nedenfor og leverer den til klasseforstander for 9.klasse ved ungdomsskolen så snart som mulig.

Dersom noen ikke ønsker at barnet sitt skal være med på observasjonene, vil jeg selvsagt ikke filme de.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 99279332, eller sende en e-post til marteamu@student.uv.uio.no. Du kan også kontakte min veileder Torill Strand på telefon 97005359 eller e-post torill.strand@ped.uio.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.


Med vennlig hilsen
Marte Amundsen
Brinken 7
0654 Oslo
Tlf. 99279332

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av dans i skolen og gir mitt samtykke til at Marte Amundsen observerer barnet mitt på danseworkshop i uke 9. Materialet skal brukes i forbindelse med en masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Videomaterialet vil bli makulert så snart avhandlingen er innlevert og godkjent. Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke tilbake mitt samtykke.

Signatur Telefonnummer

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29581

Personvernombudet legger til grunn at skolen har klarert prosjektet.

Informasjonsskriv til elever og foresatte formidles via skolen. Skrivet er tilfredsstillende utformet.

Det innhentes skriftlig samtykke fra foreldre/foresatte. Elevene samtykker muntlig.

Prosjektlutt er 18.02.13. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Opptak slettes. Indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.