

Ind i bevægelsen

et performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen

Charlotte Svendler Nielsen

Institut for Idræt
Københavns Universitet
2009

Ind i bevægelsen – et performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen

© Charlotte Svendler Nielsen 2009

Institut for Idræt
Det naturvidenskabelige Fakultet
Københavns Universitet

Ph.d. afhandling

Afleveret august 2008

Forsvaret januar 2009

Bedømmelsesudvalg:

Professor, dekan, fil.dr. Bengt Olsson, Musikhögskolan, Göteborg Universitet

Lektor, ph.d. Charlotte Palludan, Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet,
Institut for Pædagogik

Lektor, ph.d. Reinhard Stelter, Institut for Idræt, Københavns Universitet (formand)

Vejleder:

Lektor, ph.d. Lis Engel, Institut for Idræt, Københavns Universitet

Omslagslayout: Simon Schierbeck

Layout: Charlotte Svendler Nielsen og Allis Skovbjerg Jepsen

Forsidefoto: Charlotte Svendler Nielsen

Bagsidefoto: Henning Hjort

ISBN: 978 87 917 7118 7

Til Emma
for den kropslige medvirken

Hvad mon der venter deroppe? Det kan synes uoverskueligt. Befriende når noget lykkes og går op i en højere enhed. Forvirrende når der er mange veje at gå, og valg må tages. Hamrende hårdt når man ikke ved, om man når frem i tide. Og en lille smule vemodigt, når man til sidst må tage afsked. At gennemgå en ph.d. uddannelse føles på mange måder som at tage på bjergvandring!

Tilbage for foden af bjerget er man ikke helt den samme, som da turen begyndte. Jeg kan se tilbage på en tur, hvor jeg har lært virkelig meget fagligt, fået et barn, flyttet et par gange mellem flere lande. På min vandring har jeg mødt mange inspirerende mennesker, som jeg ønsker at takke af forskellige grunde. Det er mig, der står som forfatter på afhandlingen, men mange har haft andel i dens tilblivelse – på både direkte og mere indirekte måder.

TAK TIL

Kulturministeriets Udvalg for Idrætsforskning for finansiering af mit ph.d. stipendium og Institut for Idræt, Københavns Universitet for at huse projektet.

Dansepædagog Ane Lise, idrætslærer 'Morten' og dansklærer 'Pia' for at åbne jeres undervisningsrum. Børnene i '2.B.' for at dele jeres oplevelsesunivers. Børnene i '2.B.' og '2.A.' for at åbne jeres læringsrum. Den københavnske skole og inspektøren for at åbne skolerummet. Forældrene for at lade mig gennemføre undersøgelsen og formidle billeder og video af jeres børn

Mine vejledere: Lektor i idræt og æstetik Lis Engel – for en altid nærværende faglig dialog om kroppens, bevægelsens og sprogets betydning. Tidligere lektor i idrætspædagogik Helle Rønholt – for faglig sparring og støtte, primært i projektets første del. Lektor i pædagogisk psykologi Anne Maj Nielsen – for at træde til med gode spørgsmål i sidste fase.

Mine kolleger: Studielektor og ph.d. studerende Helle Winther – for at sætte mig i bevægelse og for at dele livet med en ph.d. afhandling og fælles faglige interesser. Forskningsassistent Rikke Schou Jeppesen – for at inspirere og indgå i åben dialog. Og til min forskergruppe, mine ph.d. kolleger og alle jer andre, som dagligt bidrager til at gøre IFI til en dejlig arbejdsplads.

Jeg ønsker også at takke danseforskerne i *Dance and the Child International's* advisory board og idrætsforskerne på *Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya* i Barcelona Nuria Puig, Susanna Soler, Joan Riera og Mercé Mateu – for at bidrage med perspektiver på bevægelsesundervisning og spørgsmål til mit projekt fra alle verdenshjørner.

IT-medarbejder Otto Almind har assisteret med løsninger på tekniske spørgsmål, kontorfuldmægtig Allis Skovbjerg Jepsen og grafikerelev Simon Schierbeck har hjulpet med de grafiske løsninger og layout, studentermedhjælp Sune Jensen har hjulpet med interviewtransskriptioner, referencer og korrektur og tidligere studerende Pia Wodschow har trådt til med kameraet i enkelte situationer – tak til jer! Jeg skylder også tak til dansekonsulenterne Ulla Gad, Anna Katrine Korning og bestyrelsesmedlemmer i *Dans i Uddannelse* for diskussioner af enkelte problemstillinger, til Kirstine Gommesen for korrekturlæsning, til filmklipper Rikke Malene Nielsen for et professionelt blik på mit filmiske arbejde og til studerende i idrætspædagogik på kandidatuddannelsen i idræt, som har bidraget til diskussioner af min empiri og med skæve vinkler på mine analyser.

Og sidst men ikke mindst tak til min datter Emma som er kommet til undervejs – for den kropslige medvirken, til min mand Lluís – for at give plads, sætte tålmodighedsgearet til og læse korrektur på det spanske resumé, og til mine familier i Danmark og Spanien – for altid at være klar med støtte til at give mig arbejdsro.

uden alle jer havde denne afhandling ikke været mulig

Charlotte Svendler Nielsen
København, august 2008

Indholdsfortegnelse

DEL 1 INDLEDNING	13
Forord	16
Om afhandlingens form	17
Første kapitel – introduktion til undersøgelsen	19
Hvor er vi?	20
Kropslig læring som fænomen.....	23
Med børnene i centrum for en bevægelsespædagogisk mulighedshorisont.....	24
Undersøgelsens centrale spørgsmål	25
Teori der peger ind i bevægelsen	25
<i>Mellemspil – om mening og betydning</i>	<i>26</i>
Perspektiver på læring.....	29
DEL 2 METODOLOGI OG METODER.....	31
Andet kapitel – på vej mod et fænomenologisk og performativt paradigme	33
Hvordan kan vi få viden om børns kropslige oplevelser?.....	34
En kvalitativ forskningstradition.....	37
Børneforskning med blik for børnenes ’kroppe’	37
Det kropsfænomenologiske afsæt – et teorigrundlag der peger ind i bevægelsen.....	38
<i>Mellemspil – mine første møder med kropsfænomenologien.....</i>	<i>39</i>
Epoché (”bracketing”).....	42
Fænomenologisk reduktion.....	43

Kinæstetisk empati som metode	44
<i>Mellemspil – om epoché og kinæstetisk empati</i>	45
Hermeneutisk fænomenologisk analyse.....	47
Performativ fænomenologisk analyse og formidling – performativ fænomenologi.....	48
Kan man se et offside? Om at forske i eget felt	52
Sandhed og gyldighed i en performativ fænomenologisk forskningstilgang	54
Tolkningsmuligheder og – begrænsninger.....	56
Tredje kapitel – den æstetiske vej ind i bevægelsen	59
Praksis indfanges.....	63
I felten med krop og kamera – fænomenologisk inspireret videografisk deltagelse	63
<i>Videografisk deltagelse og filmisk etnografi</i>	65
<i>Optageteknik og perspektiv</i>	67
<i>Med kameraet som notesbog</i>	68
<i>Kameraets og forskerens indflydelse på praksis</i>	68
<i>Krop og tid – kameraet som en kropsdel</i>	70
Børns kropslige stemmer – videobaserede multimodale interviews.....	71
<i>Stemning i forskning – kropsligt nærværende interviewteknik</i>	77
<i>Interviewet som et møde der berører</i>	78
<i>Metaforen som kropsligt forståelsesværktøj</i>	79
<i>Mangedimensionel rationalitet i multimodale interviews</i>	80
Tekstualisering af kropslige data – at finde centrale fænomener.....	81
<i>Mellemspil – kroppen som metode</i>	84
<i>Mellemspil – analyseprocessen</i>	85
Tilbage til praksis – formidling af kropslige data med en performativ tilgang	86
Må Poul kunne genkendes? Forskningsetiske overvejelser	89

DEL 3 ANALYSE OG DISKUSSION	91
Fjerde kapitel – idræt og dans som bevægelsesfag i skolen	95
Idrætslærerens tanker om idræt i indskolingen	98
Dansepædagogens tanker om dans i indskolingen.....	99
Børnenes oplevelser af dans og idræt i skolen.....	101
Hvad er dans?.....	108
Hvilke temaer peger børnenes fortællinger på?	110
Femte kapitel – bevægelsesfortællinger	113
Små klip fra et forløb i redskabsgymnastik	116
Små klip fra en dansetime med fokus på kropsdele.....	126
Små klip fra et teaterforløb i idræt.....	137
Små klip fra spil og leg i idræt.....	146
Små klip fra et koreografisk forløb i dans	154
DEL 4 FÆNOMENOLOGISK PRAKSISTEORI.....	175
Sjette kapitel – kropslighed som fænomen i bevægelsesfaglige læreprocesser	179
Om det der træder frem med børnenes stemmer.....	181
Kropslighedens dimensioner.....	191
En billedlig kropslighedsfortælling.....	195
<i>Et didaktisk redskab: "Bevægelsesundervisningens kropslige dimensioner og perspektiver"</i>	<i>198</i>
Syvende kapitel – mening som fænomen i bevægelsesfaglige læreprocesser	203
Læring som skabende efterligning.....	205

En billedlig meningsfortælling.....	209
<i>Et didaktisk redskab: "Handleformer i et æstetisk perspektiv"</i>	211
Ottende kapitel – kreativitet som fænomen i bevægelsesfaglige læreprocesser.....	213
Hvordan foregår kreative processer i bevægelse?.....	216
En billedlig kreativitetsfortælling	224
Læring og kreativitet i bevægelse	225
<i>Et didaktisk redskab: "Kreativitetskrydset "</i>	227
Niende kapitel – læringsmuligheder med et æstetisk perspektiv på bevægelse	229
Bevidsthed om og i bevægelse som læringsmulighed	231
Refleksion som prærefleksiv, konfigurativ og refigurativ	232
Kropslighed og sprog – i bevægelse	234
Kinæstetisk empati som læringsmulighed	235
Tiende kapitel – et kropsligt læringsbegreb	239
Læring i bevægelsesfaglige områder	241
Æstetisk-pædagogiske overvejelser til udvidelse af det bevægelsesfaglige arbejde	243
Fokus på kropslige oplevelser til udvikling af bevidsthed i og om bevægelse.....	243
Video i udvikling af bevidsthed i og om bevægelse	244
DEL 5 KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING.....	247
Ellevte kapitel – en bevægelsespædagogisk mulighedshorizont	249
Bevægelsens hvad, hvordan og hvorfor.....	250
Æstetisk bevægelsespraksis – bevægelsens hvad og hvorfor	251

<i>Et æstetisk perspektivs inkluderende potentialer</i>	<i>251</i>
<i>Et æstetisk perspektivs sundhedsfremmende potentialer</i>	<i>252</i>
<i>Æstetisk bevægelsespraksis og motivation for fortsat beskæftigelse med bevægelse.....</i>	<i>253</i>
<i>Æstetisk bevægelsespraksis og gode børneliv</i>	<i>254</i>
Det æstetiske som middel og mål – bevægelsens hvordan og hvorfor	254
Dansk resumé	258
English abstract.....	259
Resumen en castellano	260
Referencer.....	262
Bilag 1.....	271

DEL 1

INDLEDNING

Hvert sekund lever vi i et nyt og unikt øjeblik,
et øjeblik som ikke har været før
og ikke vil være igen.

Og hvad underviser vi vores børn i i skolen?

Vi skulle sige til hvert af dem:

Ved du hvad du er?

Du er unik.

Se på din krop

– se hvilket vidunder den er!

Dine ben, dine arme, dine fingre

den måde du bevæger dig på.

I hele verden er der ikke et eneste barn,

der er præcis som dig.

frit efter Pau Casals
catalansk cellist (1876-1973)

Forord

Dette er en filmisk fortælling om børns læreprocesser i bevægelsesundervisning. En fortælling om det, der 'viser sig' som grundlæggende for, hvordan der opstår læringsmuligheder, når børn i 2. klasse bliver undervist i dans og idræt. Det er en fortælling i ord og billeder. Scener skifter. Perspektiver skifter.

Undersøgelsen er et zoom på en enkelt praksis. Men de oplevelser, jeg er blevet en del af ved at følge en klasse der, udover de obligatoriske idrætstimer, har haft dans på skemaet over et halvt år, peger på nogle overordnede spørgsmål i forhold til vores børns kropslige uddannelse. Det er spørgsmål, som kan få betydning for det enkelte barn og skolevirkeligheden mere generelt, men betydningerne vil udmønte sig forskelligt i forhold til forskellige målgrupper og kontekster. Derfor vil jeg stoppe op et øjeblik og gøre tydeligt, hvordan jeg håber, at undersøgelsen kan få betydning praktisk, pædagogisk og politisk.

På baggrund af kvalitative analyser af et omfattende empirisk materiale giver jeg gennem afhandlingen et nuanceret blik på forskellige typer af bevægelsesaktiviteter, og jeg ender ud med at fremlægge nogle didaktiske modeller vedrørende læring i et bevægelsesfagligt felt, der inkluderer det æstetiske perspektiv forstået som de oplevelses-, udtryksmæssige og skabende dimensioner i beskæftigelse med bevægelse. I analyser af børns fortællinger og situationer fra praksis viser fænomenerne kropslighed, mening og kreativitet sig som centrale for at forstå, hvordan læreprocesser foregår i 2. klassens timer i dans og idræt. Undersøgelsen peger på nye vinkler i forhold til at forstå læring i bevægelsesaktiviteter som processer, der altid rummer et kreativt element, og som sådan er den et bidrag til at forstå vores børns kropslige uddannelse som noget, der rummer mere end det umiddelbart målelige i sundhedens og præstationens tegn.

Undersøgelsen er også et bidrag, der kaster lys over, hvordan vi som mennesker har mange bevægelsesmåder til rådighed. Idræt og dans kan forstås som forskellige fag, når man forholder sig til områdernes formål og praksis, men fagene har også samme udgangspunkt, nemlig kroppen. Idræt er et bevægelsesfag, der forbinder mange perspektiver fra det funktionelle henover konkurrence og præstation og ind i det legende, eksperimenterende og udtryksmæssige. Det gør idræt til et fag, der i høj grad har rod i bevægelse som fysisk fag, men som også rækker ind i bevægelse som musisk-æstetisk fag. Dans kan være lige så

flerstrengt som idræt afhængigt af formål og perspektiver, der anlægges på området, og i uddannelsessammenhæng kan dans forstås som et fagområde, der er tæt forbundet med *både* idræt og de andre musisk-æstetiske fag. Hos 2. klassen er det ”kreativ dans” som kunstnerisk arbejde med bevægelse, der er på skemaet. Konkret er timerne inspirerede af Rudolph Labans bevægelsesteori (1963, 1967) og nulevende dansepædagogers videreudvikling af hans arbejde (Green Gilbert, 1992; Frederiksen, 2004). Kreativ dans er grundlæggende i undervisning i moderne dans (”contemporary dance”), det er dans med vægt på den kunstneriske udtryksforms metoder, og hvor alle genrer og stilarter i princippet kan udgøre indholdet. Jeg bruger gennem afhandlingen herefter termen *dans* til at beskrive den dans, børnene bliver undervist i.

Det der ’viser sig’ om børnenes oplevelser og udtryk i æstetiske processer peger på udvidelsesmuligheder for begge bevægelsesfaglige områder og for overvejelser om, hvad børns kropslige uddannelse kunne rumme. At finde ud af hvordan børn bliver optagede af at bevæge sig, hvilke læringsmuligheder der ligger i at beskæftige sig med bevægelse på mange forskellige måder, og hvordan det kan implementeres i praksis, kan få betydning for det gode børneliv og for børnenes motivation for livslang beskæftigelse med bevægelse. Men disse samfundsnyttige dimensioner ser jeg som en slags ’bivirkninger’ ved undersøgelsen. Hovedformålet er en udforskning af børnenes oplevelser i bevægelsesfag, og den praksis de er involverede i, ud fra et ønske om at forstå, hvordan vi kan skabe glæde og lyst til at lære gennem og i bevægelse – for nydelsens, samværrets, den faglige lærings og personlige udviklings skyld, for børn nu og her. Og det klinger i øvrigt rigtig godt med formålsparagraffen for folkeskolen¹, hvor fokus er elevernes faglige læring og alsidige personlige udvikling.

Om afhandlingens form

I tråd med et fænomenologisk krops- og videnssyn (Todres, 2007; Gendlin, 1997; Sheets-Johnstone, 1999), hvor fokus er den oplevelsesbaserede viden, søger jeg at skabe kropsligt følte forståelser af børns oplevelser og situationer fra praksis ved at variere formen i afhandlingen mellem realistisk og mere poetisk stil og veksle mellem fortællinger i både tekst og billede. Afhandlingen er delt i fem dele, som hver især zoomer ind på bevægelsens didaktiske hv-ord:

¹ Bekendtgørelse af lov om folkeskolen nr. 870 af 21. oktober 2003, §1 (<http://www.uvm.dk>).

Del 1 – indledning om *hvor* vi er, *hvem* og *hvad* undersøgelsen handler om.

Del 2 – udvikling af metodologi og metoder til at undersøge bevægelsens *hvad* og *hvordan*.

Del 3 – analyse og diskussion af bevægelsens *hvad* og *hvordan*.

Del 4 – udvikling af en fænomenologisk praksisteori om børns kropslige læring.

Del 5 – konklusioner og perspektivering, diskussioner af bevægelsens *hvorfor*.

En meget stor del af dette projekt har været at udvikle metoder til at undersøge bevægelsens *hvordan*, som processerne viser sig i børnenes praksis, i deres fortællinger og i min forskningspraksis. I del 2 kommer der indimellem et mellemspil. En pause fra den realistiske og fortællende stil. Mellemspillene fungerer også som måder at lade min kropslige viden få plads og komme til udtryk. I del 3 og 4 væves scener fra praksis – illustrationer af, hvad der foregår i ord og billede – sammen med mulighedshorisonten, hvor det der foregår diskuteres i forhold til, hvilke forståelser og perspektiver, der 'viser sig' i materialet. Gennem denne konstante vekslen mellem fortællinger og diskussioner skaber jeg en stadig dialog mellem børnenes oplevelser, undervisernes og mine oplevelser og undervisernes intentioner og de didaktiske refleksioner, som det der sker, åbner for. Fra fortællingerne rejser der sig nogle overordnede spørgsmål i forhold til en pædagogisk refleksion og diskussion af, hvad vi vil med det bevægelsesfaglige område i skolen og hvilke muligheder, der kunne være for at udvide dette område både set fra børnehøjde og fra et læringsperspektiv.

God læselyst!

første kapitel

introduktion til undersøgelsen

Hvor er vi?

Lad os starte helt ude på gaden, foran skolen, en onsdag morgen i september. Du og jeg. Her ser vi en københavnsk rødstensbygning fra starten af forrige århundrede med hvidmalede vinduesrammer og et flot, lidt højtideligt indgangsparti. Rønnebærtræerne ved cykelstativerne er allerede begyndt at kaste deres røde frugter på jorden. Det dufter af kølig og dugfrisk sensommermorgen. Skoleinspektøren står ude på trappen, og siger godmorgen til børn, lærere og forældre. Det gør han hver morgen. Det er kun et par år siden, at skolen genåbnede efter en omfattende renovering. Indenfor dufter der stadig nyt. Og alle i personaletruppen er nyansatte. Det første år efter genåbningen var der kun børnehaveklassebørn, det næste børnehaveklasse og 1. klasser. Nu går de ældste børn i 3. klasse.

I indgangspartiet bliver vi mødt af børnenes kreative produktioner. I år er det H.C. Andersen år. Det inspirerer tydeligvis arbejdet på skolen. Nogle børn har tegnet H.C. Andersen, andre har skrevet eventyr, som hænger rundt omkring. Vi går op på 2. sal. Inde i de to 2.klassers klasseværelser er der runde borde og høje taburetter, som inviterer til, at børnene rejser sig op indimellem. Duften af nyt træ og nyanlagt linoleumsgulv hænger stadig i luften. Der er rent, pænt og indbydende overalt. Det må være en drøm for enhver skole at se sådan ud.

Fra klasseværelsernes store vinduer ser vi ud i skolegården. Den er omkranset af typiske boligkarreer fra starten af 1900tallet på to af siderne. I midten er der store, gamle bøgetræer, græsarealer, afhuggede træstubbe og en bålplads – det dufter lidt af et ønske om at skabe en grøn oase for børnene midt i storbyens trafikale virvar. Der er rigtig god plads at boltre sig på. Og der er også en smart, nyanlagt streetbasketbane nedsænket i niveau, og med indbyggede tilskuerpladser rundt om. Vi går gennem den morgen tilduggede skolegård, hvor nogle børn løber rundt efter en bold, og over i idrætshallen. Den ligger i en helt ny bygning, hvis øverste del titter op fra jorden inde i skolegården. Resten af hallen er underjordisk, og vi skal ind i en bygning, hvor fritidshjemmet og børnehaveklasserne også bor, for at komme til trapperne, der fører ned til hallen.

Hallen er stor og firkantet. Lyset strømmer ind igennem smalle, lange vinduer øverst i tre af væggene. Redskaberne, som står stablet op i et hulrum, er nye, de fleste i røde og orange farver. På det blanke trægulv er der optegnet enkelte baner til boldspil. Et par håndboldmål er placeret ude i siderne. På rummets fjerde side er der øverst vinduer direkte til børne-

haveklassernes lokaler. Nogle gange står børnehaveklassebørnene og kigger ned på klasserne, der har idræt. I dag er det to 2. klasser. Børnene er i gang med at varme op til redskabsgymnastik. Deres lærer hedder Morten², han er også matematiklærer for 2.B. og Anette, som er 2.A.'s klasselærer, er med som hjælpelærer. Klasserne har idræt en gang om ugen. 2.B. har i dette halvår også dans i hallen en gang om ugen. Det er om fredagen. Så kommer Ane Lise, som er dansepædagog hos Ung Dansescene³, på besøg og underviser. I dansetimerne er klassens dansklærer, Pia, med på sidelinjen. Og så er der mig. Jeg er en forskerspire, som har fået den spændende mulighed at følge 2.B. igennem et skoleår. Jeg deltager med et videokamera i klassens dansetimer, i idrætstimerne og i enkelte teoritimer. Og jeg skal interviewe børn, undervisere og skoleledere for at synliggøre fænomener og processer, der viser sig at have betydning for børnenes oplevelser og læringsmuligheder i en bred palet af bevægelsesaktiviteter. Interviewene med de voksne deltagere bruger jeg primært som baggrundsviden for at forstå det, der foregår i praksis. Idrætslærerens og dansepædagogens opfattelser af enkelte situationer og baggrunden for deres tilgange til undervisning, bruger jeg også til at give dem ordet i analyser af situationer fra praksis.

I den danske folkeskoles fagrække er idræt det eneste fag, der sætter fokus på kropslige aktiviteter, og i praksis er det sjældent fagets oplevelses-, udtryksmæssige og skabende muligheder, der er i forgrunden. Vores viden om, hvad børn oplever i idræt, hvordan de skaber mening i forhold til kropslige aktiviteter, og hvordan de går ind i mere kreative, eksperimenterende og udtryksmæssige dele af det at arbejde med bevægelse, er i stadig udvikling⁴. Forskningsinteressen i dette projekt er at finde svar på, hvordan børnene oplever det at blive undervist i to bevægelsesfag. Oplever de det som to separate områder? Kunne vi tænke bevægelse i skolen på en anden måde end det foregår i dag – med udgangspunkt i børnenes perspektiver? Og med en åbenhed for at forskellige bevægelsesformer har forskellige læringsmuligheder at byde på i kraft af de særlige arbejds måder, indholdsområder og perspektiver, som underviseren formidler?

² Børn og læreres navne er ændret af hensyn til deres anonymitet.

³ Ung Dansescene er børne- og ungeafdelingen af det københavnske teater for moderne dans *Dansescenen* (for yderligere information se www.dansescenen.dk/ung).

⁴ I Danmark har Reinhard Stelter, Mia Herskind og Helle Rønholt bl.a. på baggrund af forskningsprojektet *Idræt, krop og bevægelse i børns hverdagsliv – lære- og identitetsprocesser i det senmoderne samfund* udgivet mange artikler om børns involvering, deltagelse og læring i idræt i skole og fritid (f.eks. Stelter, 2002; Rønholt & Stelter, 2002).

2.B. er ikke de eneste børn i Danmark, der udover de obligatoriske idrætstimer har dans som fag på skoleskemaet i en periode. 2.A. har det også, men med en anden underviser. Og flere steder i landet eksisterer der tiltag, som i form af projekter, eller på mere permanent basis, placerer dans som et selvstændigt fag ved siden af idrætsundervisningen i skolen⁵. Formelt er dans som bevægelsesfagligt område allerede indeholdt i læreplanen for idræt, men flere og flere tiltag på det dansepædagogiske område viser, at der i praksis er et behov for at udvide det felt i skolens undervisning. Det behov har i en årrække været voksende i takt med, at dans som kunstform og som fritidsbeskæftigelse i børne- og ungdomskulturer (Ravn & Svendler Nielsen, 2008) er blevet et større og større område i Danmark, og dans som fagområde ikke i samme takt er blevet mere synligt i skolernes idrætsundervisning. Ifølge EVA rapporten *Idræt i folkeskolen – et fag med bevægelse* fra 2004 er idræt et fag, som er domineret af en ”bolddiskurs” (EVA, 2004, s.14). I læreplanen for idræt fra 2004 (s.16)⁶ står der i forhold til dans blandt andet, at eleverne efter 7. klasse skal kunne ”skabe og udføre egne danse og koreografier.” Nogle opfylder – til dels – det krav ved at invitere gæsteundervisere i dans ind i deres undervisningsrum i en periode⁷.

Evalueringer som er gennemført i relation til ”dans i skolen” projekter (Broe, 2000, Fock & Vedel, 2004) viser, at mange lærere oplever det skabende og udtryksmæssige som vanskelige områder at arbejde med i praksis. Men samtidig er der i uddannelsesverdenen i dag forståelse for, at det æstetiske har stor betydning i børns liv. At evnen til sansemæssig indlevelse og symbolsk produktion er vigtig for børns evne til at forstå verden og forholde sig til egne muligheder (Drotner, 1995). Denne forståelse er der uddannelsespolitisk taget højde for i læreplanen for idræt, men altså uden, at det endnu har haft den store genklang i praksis i skolernes idrætsundervisning.

⁵ Af større tiltag udover Ung Dansescene kan nævnes: ”Dans på Skemaet” (Dans i Uddannelse projekt 2002-2005, midtvejsevalueret af Fock & Vedel, 2004), ”Dans i Skolen”, Århus, Uppercut Danseteaters Danse- og Dramaskole og seneste skud på stammen er en forsøgsskole med dans opstartet i 2007 (Lisbjergskolen i Århus). Alle tiltag er karakteriseret ved at være kommunalt finansierede og at skoler melder sig til at have et forløb med en professionel danseunderviser igennem kortere eller længere tid. De steder, hvor der er dans på skemaet er det et ønske, som opstår fra lærere på skolen, der gerne vil udvide de tilbud, de giver deres elever.

⁶ <http://www.faellesmaal.uvm.dk/fag/Idraet/formaal.html>

⁷ Som en parentes vil jeg bemærke, at det oftest ikke er idrætslærere, der er involverede i dans i skolen projekter, men dansk, musik eller billedkunstlærere.

Kropslig læring som fænomen

Fænomenologien som den beskrives og anvendes af blandt andre psykolog Les Todres (2007), filosof og psykoterapeut Eugene T. Gendlin (1997) og filosof og tidligere danser Maxine Sheets-Johnstone (1999), tilbyder et videnskabeligt grundlag og metoder, der giver mulighed for at skabe "new insights into that which manifests itself" (Zahavi & Parnas, 1998, s.702) – det der 'træder frem', eller 'viser sig' for sanserne. Grundlæggende er fænomenologi som forskningsmetode "the study of essences" (Merleau-Ponty, 1962/2002, s.vii), som de fremtræder i beskrivelser af et fænomen. Specifikt er denne undersøgelse fokuseret omkring kropslig læring som fænomen og med en særlig interesse for det, 'der viser sig' om krop, bevægelse og læreprocesser i undervisning i dans og idræt hos børn i en 2. klasse. Med baggrund i kropsfænomenologien er et vilkår i undersøgelsen en kropsforståelse, hvor kroppen forstås som "levet" i en betydning, der bedst udtrykkes med de engelske termer "lived," "living" og "alive" – på én og samme tid.

Undersøgelsens empiriske materiale udgør 25 interviews med børn af 30-60 minutters varighed, cirka 20 timers videooptagelser foretaget over et skoleår, seks interviews med 2.klassens dansepædagog/lærere/en skoleleder, børnenes logbogsnotater fra dansetimer og tegninger om særlige oplevelser i dans og idræt. Igennem deltagernes fortællinger og gennem studier af udvalgte 'øjeblikke' fra praksis undersøger jeg, hvordan kropslig læring kan opleves, beskrives og forstås. De fortællinger, jeg præsenterer i afhandlingens analysekapitler (kap. 4 og 5), er de 'øjeblikke', hvor der fremtræder noget som enten er karakteristisk, fordi det sker ofte, eller 'særligt', fordi det træder frem som noget, der er unikt i forhold til børn og underviseres perspektiver, sådan som det udtrykkes af dem selv i interviews og i situationer i praksis.

I feltarbejdet og gennem bearbejdning af det empiriske materiale, har *kropslighed*, *mening* og *kreativitet* 'vist sig' som helt centrale fænomener for at forstå, hvordan man kan arbejde med et udvidet begreb om kropslig læring i praksis. Det slog mig gang på gang, hvor forskellige børnene var kropsligt, og hvad der så ud til at have betydning for at udvikle deres måder at indgå i undervisningen kropsligt. Efterhånden som jeg havde været hos børnene igennem et stykke tid trængte spørgsmål, om deres måder at skabe mening i forskellige bevægelsesaktiviteter sig mere og mere på. Og da jeg havde trukket mig væk fra felten, og begyndte at kigge nærmere på materialet, begyndte jeg at savne nogle teorier om kreativitet, der kunne være med til at forklare de processer, som jeg kunne se, at børnene gennemlevede – både i dans og idræt.

Med børnene i centrum for en bevægelsespædagogisk mulighedshorisont

En pædagogisk praksis, og en undersøgelse af en sådan praksis, kan ikke undgå at være spundet ind i etiske, æstetiske og politiske spørgsmål (Bogdan, 2003; Welsch, 1997). Alle der indgår i undersøgelsens praksis har nogle motiver, noget de synes er godt og vigtigt. Min ambition med dette projekt er at åbne for en forståelse af det bevægelsespædagogiske felt ved at give indblik i forskellige perspektiver og muligheder. Men specielt forsøge at formidle børnenes praksis og oplevelser så 'autentisk', som det nu er muligt, når det er en voksen, der udvælger, hvilke af børnenes ord, der skal nedfældes på papiret (Gulløv & Højlund, 2003). Men børnene har guidet mig i de valg. De har fortalt og vist, hvad det er, der berører dem, og det er det, jeg bestræber mig på at formidle.

Jeg forsøger at bygge bro mellem børnenes forståelser, og det Todres (2007, s.40-41) kalder "the world of shared understandings (...) a greater chorus of voice from others, colleagues and an existing body of knowledge about the topic area." Underviserne hører til i "the greater chorus of voice." Deres praksis, fagpædagogiske overvejelser, det de sætter i værk i timerne, og den måde de handler i praksis, er et udtryk for, hvad de anser for godt og vigtigt at formidle til børnene om deres fag. Det bestræber jeg mig også på at formidle så 'autentisk' som muligt, og som 'brobygger' mellem dem og den eksisterende "body of knowledge about the topic area."

Samtidig har jeg som forsker også et motiv. Der er en årsag til, at jeg som udgangspunkt syntes, at det var en vigtig undersøgelse at sætte i værk. De motiver vi har for at arbejde med det kropslige, og de måder vi gør det på i skolen, har konsekvenser for børnenes oplevelser og læringsmuligheder. Jeg vil gerne synliggøre, hvordan det æstetiske perspektiv kan få lige så væsentlig betydning i skolevirkeligheden som de præstationsorienterede og sociale motiver, der oftere er i fokus i den praktiske idrætsundervisning i skolen. Jeg har selv via dans gode oplevelser med at arbejde med opmærksomhed på oplevelser af min egen krop i bevægelse og med at arbejde scenisk med kropsligt udtryk. Og som underviser og forsker i andre sammenhænge har jeg oplevet, hvordan arbejde med fokus på kropslig opmærksomhed, udtryk og performance kan få stor betydning i børn og unges livsverden i kraft af, at der kan åbne sig muligheder for at mærke, forstå og kommunikere på helt andre og mere nuancerede måder end noget, de før har prøvet at være en del af. Med udgangspunkt i "de gode eksempler" (Flyvbjerg, 1991) vil jeg gerne vise, hvordan det sker.

Undersøgelsens centrale spørgsmål

De indledende problemstillinger og skitserede interessefelter udmønter sig i følgende fokus for undersøgelsen:

Med afhandlingen ønsker jeg at udvikle en dybere forståelse af kropslig læring som fænomen og at synliggøre, hvordan et fænomenologisk begreb om kroppen kan forstås og anvendes i bevægelsespædagogisk praksis og -forskning med børn. Det gør jeg ved at indkredse børns meningskabende processer, som de fremtræder i udvalgte 'øjeblikke' i en bred palet af bevægelsesaktiviteter, og ved at tydeliggøre børnenes udtryk om og i bevægelse. Det der 'træder frem' om børnenes oplevelser og læringsmuligheder i forskellige bevægelsesaktiviteter, samler jeg i en fænomenologisk praksisteori om kropslig læring med børn i bevægelsesfag i skolen. Den kropslige lærings fænomenologi med børn illustreres i et antal didaktiske modeller, som kan inspirere til at udvide det bevægelsesfaglige arbejde i skolen med særligt fokus på et æstetisk perspektiv.

Undersøgelsen rummer således to spor:

- 1) For at kunne nærme mig undersøgelsen af børns oplevelser og læringsmuligheder i bevægelse, har jeg allerførst måttet *udvikle en kropslig metodologi og metoder til at undersøge, hvordan man kan forstå læring i bevægelsespraksis.*
- 2) Herefter har jeg anvendt de udviklede metoder til at undersøge *børns oplevelser og læringsmuligheder i forskellige bevægelsesaktiviteter.* Til det andet spor i undersøgelsen knytter sig nogle underspørgsmål:
 - Hvordan kan kropslighed forstås hos børn i bevægelsesaktiviteter?
 - Hvordan viser meningskabende processer sig hos børn i forskellige bevægelsesaktiviteter?
 - Hvordan kommer kreativitet til udtryk i bevægelsesundervisning i skolen?

Teori der peger ind i bevægelsen

Fokus i undersøgelsen er læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen. I formålsparagraffen for folkeskolen står både faglig læring og personlig udvikling nævnt, som det

undervisningen skal lede frem til. I pædagogiske og psykologiske miljøer kommer der større og større forståelse for, at kropsterapeutiske og æstetiske teorier kan danne baggrund for at forstå, hvordan læring er kropsligt forankret, og at æstetiske, fænomenologiske og kropsterapeutiske teorier og metoder kan inspirere det pædagogiske arbejde, selvom formålet og processen ikke er, eller skal være, terapeutisk. Det er i grænselandet mellem det kropsfilosofiske (fænomenologiske) og det krops-psykoterapeutiske, at mine metodiske hovedinspiratorer Gendlin (1983, 1997) og Todres (2007) kan placeres. Sheets-Johnstones (1999) bevægelsesteori og filosofen Paul Ricoeurs (originale tekster i dansk oversættelse, i Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002) teori om, hvordan læring altid foregår i mimetiske processer og dermed rummer et element af kreativitet, er mine hovedinspirationer i diskussioner af læring i bevægelsesfag.

Implicit i min bestræbelse på at få viden om meningskabende processer ligger en forståelse af læring som processer, der er tæt forbundne med både følelser, kropslige oplevelser, det skabende og betydningsdannende. Nyere læringspsykologiske teorier (bl.a. Hermansen, 2003) opfatter læring som processer, og lægger derfor vægt på, at det er vanskeligt at vide præcis, hvornår læring sker. I bevægelsepædagogisk praksis er det dog muligt at udpege enkelte øjeblikke, hvor et barn pludselig kan noget nyt, eller hvor flere børns kropslige optagethed i en situation viser, at de er særligt involverede. I sådanne situationer, kan der i kropslig praksis være tale om, at de skaber mening af sanselig, emotionel, social eller faglig art, som kommer til udtryk i deres handlinger, og som andre kan se.

mellemspil
om mening og betydning

Der eksisterer en dobbelthed i begreberne mening og betydning. Noget kan både give mening og have betydning for den enkelte. Jeg benytter ordene på følgende måde:

Betydning ("meaning") – det der har eller gives betydning

Mening ("sense") – mening kan skabes og noget kan give mening

Når børnene bliver grebet af en opgave, er de kropsligt nærværende, fokuserede på hinanden, og det de er i gang med. De udtrykker kropsligt, at opgaven giver mening – de leger med, og samtidig kan deres involvering i den få betydning, for dem selv, for andre. Både

mening og betydning konstitueres på et pre-refleksivt niveau (Merleau-Ponty, 1962/2002, s.498), og kan opstå før sprogliggørelsen. Men begge dele kan også opstå *i sprogliggørelsen*. Eller *i kropsliggørelsen*. Af en tanke. Eller et udtryk. Fingrene skriver. Det vælter ud fra tasterne. Kroppen finder på. Hvor kommer det fra? Det kan føles som en strøm. En flod. Der overvælder en. Det kommer bare. Væltende. Det opstår i dialog – med nuet. Det siger i hvert fald Sheets-Johnstone (1999). Og sådan føler jeg det også. Når det sker. Som nu. Det er ikke gamle erfaringer, eller ubevidste inspirationer, der dukker frem. Eller måske er det. Til dels. Men det er i kraft af nuet, at det bliver muligt. At det er lige præcis de ord, der kommer til syne. I morgen ville det måske være nogle andre. Men hvad er så værdien? Er det så ikke lige meget? Nogle gange bliver processerne slet ikke sprogliggjort, men er der bare. Med os. Vi kan ikke nødvendigvis sætte ord på det, der giver mening eller har betydning. Men i nogle situationer og med forskellige teknikker kan vi arbejde med at forsøge at komme tættere på. Det er kompliceret. Svært at beskrive. Ingen tvivl om det. Men det er ikke desto mindre vigtigt at stoppe op et øjeblik og forsøge. Fordi det er ord, som vi benytter os af i pædagogisk praksis. Som jeg benytter. Derfor må jeg forsøge at udrede, hvad der ligger i de ord. Hvordan jeg bruger dem. Hvordan andre forstår dem.

Med en fænomenologisk forståelseshorisont er det vanskeligt at opdele i ”personlig” mening og ”kulturel, fælles” betydning, som virksomhedsteorien gør (Aboulafia et al., 2003). Gennem det personligt meningsfulde møder man det betydningsfulde. På den måde ’slår mening over i betydning’ – alle processer er både det ene og det andet! De er både personlige og kulturelle, fælles. På en og samme tid. En situation i en time giver mening, og får, måske, betydning for et barn, for flere børn. Meningen er der ikke på forhånd, men skabes af børnene – i nuet. I de udtryk som børnene skaber med kroppen – både i idrætslige aktiviteter som spil og leg, og i kunstneriske aktiviteter som koreografi og optræden får udtrykket, måske, en betydning – for andre – som børnene giver det gennem deres, tilstedeværelse og indlevelse i situationen.

I nogle situationer kan man opleve en særlig kropslig optagethed hos et barn eller flere børn, situationen giver en særlig mening og bliver derfor måske betydningsfuld. I disse processer gennemlever børnene indimellem det, som filosoffer kalder æstetisk erfaring (”aesthetic experience”). Sheets-Johnstone (1999) skriver følgende om ”aesthetic experience”:

In aesthetic experience, we do not see quadriceps, biceps or gluteals bulging now and again in contraction; we do not hear three 60 decibel G's followed by an 80 decibel E; we do not see a few flecks of greenish paint with a few daubs of red beside them; we do not see a fairly heavy-looking chunk of gray metal sitting on a stand. In aesthetic experience we perceive the quality of whatever is being presented: a dance, a symphony, a painting, a sculpture (...) the perception of quality in aesthetic experience is thus fundamentally identical to everyday perception as Aristotle describes it: "the activity of the sensible object and that of the sense is one and the same activity, [even though] the distinction between their being remains" (De Anima 425b27-28). (s.114)

Det samme syn på æstetik fremtræder hos filosofen Ellen Dissanayake (1995, s.153) som skriver, at "aesthetic experience does not differ in any appreciable way from nonaesthetic experience" eftersom begge former for erfaring er "composed of perception, evaluation by matching and comparing, association and accompanying emotional tone." Men, som hun fortsætter, "'aesthetic' are those perceptions that have more than usual emotional and cognitive interconnections and resonances, often felt to be 'undescribable' or 'ineffable'." I uddannelsessammenhæng giver det mening, at benytte den "moderne" brug af æstetikbegrebet, som Dissanayake og filosofen Wolfgang Welsch (1997) står for, og som også er den forståelse der træder frem, når Sheets-Johnstone beskæftiger sig med det æstetiske, nemlig at det, med Dissanayakes ord: "(...) is through perceptual or sensory contact with the world that a mind is able to perform its operations" (1995, s.153). Det sanselige er fremtrædende i menneskers bevidsthedsprocesser, og når man tager livet seriøst, må man tage den sanselige dimension seriøst (Sheets-Johnstone, 1999, s.128). Æstetiske processer er i den moderne forståelse både det sanselige/oplevelsesmæssige, det udtryksmæssige, det kreativt formgivende og det forstås som forbundet med bevidsthed og forståelse. Formdimensionen fremtræder netop også hos Dissanayake, Welsch og Sheets-Johnstone. Sidstnævnte skriver, at æstetiske kvaliteter helt bogstaveligt skabes af bevægelse, og lægger vægt på, at bevægelseskvaliteterne grundlæggende er dynamiske og kinetiske (Sheets-Johnstone, 1999). Sheets-Johnstone (1999) gør også rede for, at

(...) this essential coincidence of form and quality is most readily apparent in the case of dance and music because movement is transparent in these arts: in each

case, form itself is in motion. But it is no less so in other arts – *or* in everyday experience. (s.118-119)

Perspektiver på læring

Når vi lærer, foregår det i processer, som både peger tilbage til tidligere situationer, vi har været i, og fremad mod det, der kan ske om et øjeblik eller lang tid ud i fremtiden (Hermansen, 2003) – det gælder både den motoriske læring og andre dimensioner af den kropslige læring. Derfor er læring et vanskeligt fænomen at få greb om. Jeg anlægger et kropsfænomenologisk, æstetisk og konstruktivistisk perspektiv på læring for at kunne komme tættere på de mere uhåndgribelige former for læring i bevægelse, på de processer der foregår, når børn for eksempel bevæger sig sammen i en intens og tårevædet kamp, når de er optagede af at vride kroppen som en pastaskrue, eller når de mærker en varm fornemmelse i maven over, at en kammerat tager deres hånd på en særlig blid og kærlig måde i et scenisk udtryk, som de har skabt sammen. Fordi læring er så vanskelig at indkredse, vælger jeg at lægge vægt på børns fortællinger om, hvad de oplever og på de meningsskabende processer, som jeg kan se, og som hænger sammen med børnenes lærings*muligheder*.

Det kropsfænomenologiske, æstetiske og konstruktivistiske syn på læring i bevægelsesfag nuancerer jeg i kraft af undersøgelsen, og gør det med baggrund i empirien 'praksisnært' ved at ende ud med didaktiske modeller, der kan fungere som inspiration, når man vil undervise med fokus på et helhedsorienteret begreb om kroppen med baggrund i et æstetisk perspektiv. Undersøgelsen er som sådan en pædagogisk-didaktisk refleksion af et felts (det bevægelsesfagliges) betydning fra et børneperspektiv, fra undervisernes perspektiv, fra et kropsligt forskningsperspektiv. Med dette tredobbelte blik, og i samspil med de nævnte teorier, er det min ambition at komme tæt på børnenes oplevelser, tæt på praksis, *ind i bevægelsen*.

DEL 2

METODOLOGI OG METODER

andet kapitel

på vej mod et fænomenologisk og performativt paradigme
performativ fænomenologi

Fordi kroppen trænger sig på
som krop
ikke som ord 'om' krop
den bryder igennem
vil ind
rigtigt ind
eller ud?
der hvor det rykker
og virkelig nytter

Hvordan kommer vi dybere i forhold til at undersøge børns kropslige oplevelser? Det kræver et grundigt metodologisk arbejde. Hvordan kommer jeg derind – og derud, hvor jeg kan skabe en dybere viden om, hvilke tilgange til bevægelse, der berører børnene på et dybere plan? Og hvordan fortæller jeg om det, så det også berører dig – som læser? Hvordan forholder jeg mig til min egen kropsligheds rolle og indflydelse på det, jeg gerne vil dybere i? Det er ikke nemt. Slet ikke. Hvordan kan videooptagelser og interviews gennemføres på måder som får en udvidet betydning – så de bliver mere end 'ren' dokumentation af, hvad der blev sagt og gjort? Og hvor meget kan jeg tillade mig at påvirke den praksis, jeg undersøger? Hvordan kan jeg egentlig andet? Som menneske? En der er tilstede? Kan jeg i stedet gøre en dyd ud af min rolle? Når nu jeg ikke tror på, at det gavner at nedtone den? Når jeg tror meget mere på, at min aktive deltagelse, min helt reelle og dybtføjte tilstedeværelse, er det der kan være med til at rykke ved et syn på praksis, ved en forforståelse – min og andres, af hvordan vi kan arbejde – til glæde for lærerne, der oplever, at det kan være vanskeligt og sårbart at arbejde med det æstetiske i bevægelsesaktiviteter, og de børn, der måske som udgangspunkt, er lidt forbeholdne, men ender med at få en oplevelse for livet. Tag en dyb indånding. Det kommer til at kræve papir, mange stykker papir, hvor vi sammen vil bevæge os tæt på, langt fra og dybt *ind i bevægelsen*.

Hvordan kan vi få viden om børns kropslige oplevelser?

Jeg vil invitere dig med indenfor hos 2. klasse. De bor på 2. sal med store vinduer ud til en grøn skolegård. Trods det, at det er en regnfuld novemberdag, virker lokalet meget lyst. Det er tre måneder siden, at jeg begyndte at følge klassen i deres idrætstimer og i ugentlige dansetimer, som de har med en udefrakommende dansepædagog. I dag har jeg fået lov til at bruge en dansktime på at lave en fælles indledning til de interviews, som jeg i de kommende måneder skal gennemføre med børnene som led i min undersøgelse af deres oplevelser i dans og idræt. Min idé er at lave nogle fælles kropsopmærksomhedsøvelser som indledning til de individuelle interviews, hvor jeg vil arbejde med at fokusere på børnenes kropsligt "føjte fornemmelser" (Gendlin, 1983) i bevægelse. Det er ikke nemt hverken at skulle fokusere på sin "føjte fornemmelse" i kroppen, eller at skulle tale om sine kropslige oplevelser. Jeg er meget spændt på børnenes reaktioner. Vil de synes, at det er alt for mærkeligt? Eller vil de lege med?

Vi flytter borde og stole ud til siderne, og jeg beder børnene om at finde en plads på gulvet. Alle stiller sig og kigger interesseret op imod mig. Jeg fortæller, at vi skal prøve at lave nogle øvelser og snakke om, hvad vi oplever, når vi gør dem. "Start med at ryste

hænderne alt det I kan, imens de hænger ned foran kroppen, ooog løft dem op i højde med skulderen og lad dem være der et øjeblik...". Børnene går energisk til den. Ryster alt hvad de kan, og fører langsomt armene op i samklang med min stemme. "Lad os prøve igen. Ok? Ryst! Helt løst, helt løst, helt løst, helt løst, oooooog lad dem bevæge sig op til skulderen og liiige stå et øjeblik (...). Kan I mærke noget ude i fingrene?" "Ja!" siger nogen. "Hvad kan I mærke?" spørger jeg. Viktor siger "at det snurrer". "At det snurrer? Ja?" Louise siger: "Det er helt hårdt ude i armene, når man lige har hvilet dem." Signe: "Jeg tror, at det er fordi, at når man har gjort sådan her, så er det blodet, der ryger rundt." Vi prøver en gang til. Det er lige som der går en engel gennem rummet, da de meget nænsomt løfter armene op. Thomas afbryder stilheden og siger: "Det snurrer." Malene: "Man bliver helt varm." Og Signe: "Man bliver også helt rød her ude på neglene og på fingerspidserne." "Og hvorfor er det man bliver rød?" spørger jeg (flere rækker hånden op). Signe svarer selv: "Fordi blodet det løber rundt." En dreng siger: "Og så når man trykker, så bliver det jo lyst." "Ja," siger jeg, "så bliver det lyst, fordi blodet det forsvinder... den her lille øvelse, den lavede vi, fordi jeg ville have jer til at prøve at tænke på, hvordan man kan fortælle om det, man mærker med sin krop."

Jeg beder børnene om at lægge sig ned på ryggen. Alle lægger sig hurtigt ned og kravler sig til rette. De ligger spredt ud på gulvet. En siger: "Man fylder meget mere, når man ligger på gulvet." "Ja," svarer jeg, "for når man står op, så er det faktisk kun fødderne, der fylder." Signe: "Nu kan jeg mærke, at jeg er helt tung, fordi blodet det bare er røget ned." Jeg siger, at de nu skal prøve at lukke øjnene og ligge et stykke tid og trække vejret, så de kan mærke det helt ned i maven. Timen fortsætter med flere kropslige fokuseringsøvelser og en tegneopgave, hvor børnene tegner deres kropslige fornemmelse, først en skitse og derefter mærker de efter om den farve, de har tegnet skitsen med, passer til deres oplevelse, eller de hellere vil tegne den endelige tegning med en anden farve.⁸

⁸ Se tegneopgaven i bilag 1.



Lars' tegning "blod ud i fingrene."

Væsentlige metodologiske spørgsmål i denne undersøgelse drejer sig om, hvordan man kan få viden om 'det kropslige', både i forhold til de børn, der deltager i den praksis, jeg har fulgt og i forhold til min rolle som forsker i et kropsligt felt. For lige så snart man bevæger sig ind i det sanselige, befinder man sig der, hvor ordene holder op. Eller måske – til dels – holder op. For vi kan jo godt fortælle om oplevelser, vi har haft. Og vi kan også godt se, hvad mennesker gør og tolke betydninger af deres handlinger, både når de er alene og i samspil med andre. Det gør vi alle sammen i vores daglige liv, og en lærer gør det intuitivt i sin undervisningspraksis. Der opstår en særlig udfordring, fordi jeg ønsker at skabe en viden og et sprog, der sætter det kropslige i spil på kropslige måder. Udfordringerne tager jeg op med inspiration fra beslægtede metodologier. Lad mig derfor zoome ind på de inspirationer, der ligger til grund for denne undersøgelse af børns oplevelser og læringsmuligheder i bevægelse.

En kvalitativ forskningstradition

Indledningsvist har jeg taget et helt afgørende valg. Jeg forbinder mig med den kvalitative forskningstradition. Det gør jeg i kraft af, at jeg ønsker at synliggøre processer af betydning for oplevelse og læring med det overordnede formål at kunne reflektere og pege på udviklingsperspektiver i forhold til børns kropslige og bevægelsesmæssige læring. Det kvalitative valg medfører, at jeg må forholde mig til nogle grundlæggende spørgsmål som: Hvilke *betydninger* har den praksis, jeg undersøger for de, der er deltagere i den? Hvordan vil jeg beskrive temaer, der træder frem? Og hvilke ”mulige verdener” (Bruner, 1986) kan jeg være med til at åbne i kraft af undersøgelsen?

Kvalitativ forskning er karakteriserende forskning, der stiller spørgsmål og peger på mulige sammenhænge og betydninger. Styrken ved den type forskning er, at der i ”det gode eksempel” (Flyvbjerg, 1991) kan synliggøres konkrete praksismåder, mulige handleformer og betydninger. Praksis vil altid være værdibaseret og forankret i kultur, normer og værdier, og udfordringen bliver derfor at synliggøre de valg, man som forsker tager og belyse de bagvedliggende værdier, hvilket kan være vanskeligt, når man, sagt med filosofen Ole Thyssens (2004, s.331) ord, ikke kan ”komme bagom sin egen iagttagelse.” Men med udgangspunkt i fænomenologiens metoder kan man gøre forsøget.

Børneforskning med blik for børnenes ’kroppe’

Kvalitativ forskning tager *oplevelser* alvorligt. Antropologien er et vidensfelt, hvor den oplevelsesmæssige dimension traditionelt står stærkt, idet den anerkender andre kulturers gyldighed, deres stemmer og historier. Det gælder også anerkendelsen af børnekultur som et særligt felt (Gulløv & Højlund, 2003). Jeg anlægger et fænomenologisk inspireret ”børne-betydnings-perspektiv” på børns oplevelser i og opfattelser af læring i bevægelse. At anlægge et børne-betydnings-perspektiv betyder ikke kun at undersøge, hvad børn *siger* om bevægelse, det rummer også analyser af hvad de *gør* og *udtrykker* i bevægelsesaktiviteter (Herskind, 2007; Rønholt, 2006).⁹

⁹ Denne sammenstilling af børns udsagn og oplevelser af sociale processer benyttes også i andre danske undersøgelser med et ’børne-betydnings-perspektiv’ indenfor de musisk-æstetiske fag (for eksempel Holgersen, 2002; Fink-Jensen, 1998, 2006; Nielsen, 1996).

I en undersøgelse med et ”børne-betydnings-perspektiv” er børnenes perspektiv på, hvad de oplever vigtigt, men nogle gange spiller børnenes hukommelse dem et puds. For eksempel fortæller Mette i interview, at de i idræt ”løber, leger og går i spagat” og Tom fortæller, at de i idræt spiller basket. I dialog med andres udtalelser om, hvad der foregår og mine analyser af optagelser fra timerne, formidler jeg flere vinkler på situationerne. Men samtidig lægger jeg vægt på at tage børnenes udsagn alvorligt. Når jeg tager Mettes udsagn om, at de ”laver spagat” i idræt alvorligt, spørger jeg – hvad betyder det, at hun siger det? På video-optagelser kan man se, at læreren ikke underviser dem i at gå i spagat, men andre piger fortæller om, at de gerne vil kunne gå i spagat, og at de øver sig i det i fritiden. Det er muligvis det, der får Mette til at sige, at de ”går i spagat.” Det samme gælder for Toms fortælling om basket – det spiller han højst sandsynligt, men ikke i idrætstimerne. Børnenes udtalelser viser, at de blander deres bevægelseserfaringer fra flere steder sammen, når de bliver spurgt om dem (jf. også Thomsen & Berntsen, 2003).

Denne undersøgelse handler ikke om personlige problemer, traumatiske oplevelser eller temaer af mere kriminologisk karakter, hvor det børn siger, kan få uretmæssige konsekvenser for en uskyldig, der måske bliver dømt på et forkert grundlag (Thomsen & Berntsen, 2003). Men derfor er det alligevel væsentligt at forholde sig til sandhedsværdien i børnenes fortællinger, for det vil kaste et lidt elitært lys på idrætsundervisningen, som er i modstrid med læreplanen for faget, hvis jeg formidler, at børnene bliver undervist i at gå i spagat. Derfor er det væsentligt både at lytte til, hvad børnene siger og at holde det op imod, hvad andre siger, og hvad jeg kan se. Mette siger ”vi går i spagat”, og en hurtig tolkning kunne være, at de i idrætstimerne bliver undervist i at gå i spagat, men hun siger faktisk ikke, at de bliver *undervist* i at gå i spagat, de gør det selv, og det er ikke det samme. Til gengæld siger den fortælling noget om, hvad der optager nogle af pigerne – de vil gerne kunne gå i spagat. Mettes udtalelse siger noget om, hvad pigerne oplever som betydningsfuldt. Så børnenes perspektiv kan åbne spørgsmål til overvejelse over, om det for eksempel kunne give mening at undervise børnene i at gå i spagat, eller hvorfor vi *ikke* synes det, med det i baghovedet, at det betyder noget for børnene.

Det kropsfænomenologiske afsæt – et teorigrundlag der peger *ind i bevægelsen*

Med baggrund i kropsfænomenologisk filosofi og metode (Gendlin, 1997; Todres, 2007; Sheets-Johnstone, 1999) undersøger jeg, hvordan kropslig læring som fænomen kan beskri-

ves med udgangspunkt i den praksis, jeg har været en del af. Kropsfænomenologien kan som vidensforståelse og metodologi give redskaber til at komme tættere på ”den følte fornemmelse” – både deltagernes og forskerens. Forskerens kropslighed er væsentlig, fordi vores menneskelige erfaringer spiller en rolle for den måde, vi forsker på, og det vi kan få at vide. Om samme tema udtrykker antropologen Clifford Geertz (i Alexander, 2003):

The researcher’s eyes and ears become the primary tools for collecting qualitative data by means of participant observation, interviewing key informants, and examining printed documents. The data are then edited into “thick descriptions” of social occasions with as much neutrality as allowed by the fact that we can only see through our own eyes and hear with our own ears. (s.3)

Hos Geertz bliver ’kroppen’ dog i dette citat reduceret til at være øjne og ører. Hvis man vil lægge vægt på kroppens multisanselige muligheder og betydninger, er det ikke nok at bruge sine øjne og ører, så må man også ’lytte’ gennem de andre sanser og forholde sig til de helhedsfornemmelser, man kan mærke om det, man oplever (hvordan ”den følte fornemmelse” fremtræder, jf. Gendlin, 1997).

mellemspil

mine første møder med kropsfænomenologien

En masterclass med den anerkendte kropsfænomenolog Maxine Sheets-Johnstone. Spændende. Det må jeg med til! Jeg husker hende fra en danseforskerkonference i Trondheim, hvor hendes workshop i fænomenologi startede fuldstændig ordløst. Hun kom ind i rummet. Sagde ingenting. Men gik hen og tog to personer i hånden. Begyndte at gå rundt med dem. Og på en eller anden måde havde vi lige pludselig alle sammen hinanden i hænderne. Hvordan gik det til?! Vi gik rundt som en slange, bevægede os under, over og rundt om hinanden. Lige pludselig var vi sammen i mindre grupper, der fortsatte den ordløse leg. På et tidspunkt satte Maxine sig ned og lidt efter lidt sad vi alle sammen med blikket rettet mod hende i spændt forventning om, hvordan hun ville bryde det ordløse univers, vi havde været fælles om at skabe. Hun spurgte, om der var nogen der havde lyst til at sige et ord. Et ord som kunne give indblik i en oplevelse fra den øvelse, vi lige havde haft. Og derfra startede dialogen om at koble krop, bevægelse, oplevelse, sprog og bevidsthed. Masterclass’en i

fænomenologi starter modsat – først ord og herfra øvelser, der kobler krop, sprog, oplevelse og erkendelse. Den bliver mit andet dybdegående møde med kropsfænomenologien. Det er et års tid før jeg påbegynder dette projekt. Jeg har læst og benyttet Maurice Merleau-Ponty i tidligere projekter og føler mig meget inspireret af hans filosofi om, at vi som mennesker er tæt forbundne med hinanden og vores omverden, og at krop, tanke og verden er sammenvævede størrelser. Det har jeg oplevet mange eksempler på i dans, hvor en afspændingsøvelse for eksempel kan bringe følelser frem, som jeg slet ikke er bevidst om, at jeg går rundt med, eller en kropslig kommunikation med én partner i improvisation kan føles så legende let, mens den med en anden kan føles kluntet og akavet. Det vi gør, og det vi siger, har betydning for det, vi selv og andre oplever. Vi påvirker hinanden og bliver påvirket – gennem vores væren. Det er jeg slet ikke i tvivl om. Men møderne med Maxine er de første gange, jeg prøver at arbejde med fænomenologiske metoder i praksis.

Vi arbejder med ”epoché.” Maxine lægger et æble på en stol og beder os skrive et lille essay om, hvordan vi oplever denne lille opstilling. Det kommer der nogle heftige diskussioner ud af. Vi bliver forundrede over, hvorfor hun vil have os til at beskrive en stol uden at bruge ordet stol og, at vi skal prøve at beskrive et æble som en rund, glat form i røde og grønne farver. Hvordan kan vi overhovedet forholde os til formen rund, hvis vi skal lægge hele vores forforståelse bag os? Men det drejer sig ikke om ikke at bruge ordet rund, men om at prøve at beskrive opstillingen på en kropsligt nærværende og åben måde. En måde som kan vække en sanselig genklang hos en læser, frem for lynhurtigt at springe til en konstatering eller en vurdering af, at her står en stol med et æble på. Jeg bliver meget inspireret af den måde, Maxine forsøger at åbne vores oplevelser på, og da jeg går i gang med mit projekt hos 2. klassen forsøger jeg at forholde mig lige så åbent til mine oplevelser. Med mit faglige blik kan jeg lynhurtigt vurdere, hvad jeg synes er god og dårlig undervisning, men jeg forsøger at gå bagom det vurderende. Jeg forsøger at gå åbent til beskrivelser af det, jeg ser med den forhåbning, at jeg så vil se mere.

Jeg tager afsæt i forskellige nulevende forfatteres brug af kropsfænomenologien. Sheets-Johnstone (1999) og hendes Husserlske inspiration og ”experiential phenomenology” som Todres (2007) benævner den oplevelsesbaserede tilgang, som han selv og Gendlin (1997), med baggrund i Merleau-Pontys kropsfænomenologi, står for. Forskellen på Sheets-Johnstones Husserl inspirerede tilgang og Todres og Gendlins Merleau-Ponty inspirerede tilgange er, at Todres og Gendlin arbejder kropspysykoterapeutisk med øvelser til at komme

tæt på beskrivelser af den enkeltes kropslige oplevelser¹⁰ af psykologisk, social og eksistentiel art, og på hvordan vores sprogbrug har betydning for vores forståelse af og formidling af oplevelser. Sheets-Johnstone er mere fokuseret på bevægelsens dynamiske kvaliteters betydning for kognition og dermed sammenhænge mellem vores bevægelser, oplevelser, relationer og forståelsesmåder. Det er dog ikke min ambition at gå detaljeret ind i redegørelser over udviklingen af fænomenologi som videnssyn, det har mange andre gjort glimrende (se for eksempel Todres, 2007). Min ambition er at anvende de nævntes forfatterskaber i min bestræbelse på at komme tæt på praksis – *ind i bevægelsen*. Jeg tager afsæt der, hvor de slutter. Jeg bruger tanker og metoder, som Gendlin, Todres og Sheets-Johnstone beskriver som fundament for at bidrage til at udvikle en praksisbaseret viden igennem fortællinger, der er skrevet og produceret på baggrund af et omfattende feltarbejde.

Helt konkret er det det kropsfænomenologiske perspektiv på kroppen, jeg tager afsæt i, som formuleret af Todres (2007, s.2): "(...) the lived body becomes crucial as a double realm that both texturally experiences the prereflective 'more' of a world that it is part of, and at the same time, gives perspective and reflection (shared or alone) to this experience." Og centralt for kropsfænomenologien er også vægten på, at "the body is an intentional body, primordially relational, and co-arising with its situation (...)" (ibid., s.21). Mit udgangspunkt er en tro på, at alt hvad vi oplever, oplever vi gennem kroppen, og det der 'træder frem' for os, udvikles aktivt gennem bevægelsen i dialog med nuet (Sheets-Johnstone, 1980, 1999; Engel, 2001). Todres og Gendlin kan helt konkret bidrage konstruktivt i undersøgelsen af, hvordan kroppen som oplevelse og udtryk altid er der – uanset hvilke formsprog vi udtrykker os i, og hvordan vi kan komme dybere i undersøgelser af kroppens rolle for meningsskabende processer og formidling af det, vi oplever, "how we use more than our thoughts when we think" (Todres, 2007, s.14).

Todres (ibid., s.65) udtrykker med reference til Edmund Husserl (1859-1938), en af fænomenologiens grundlæggere, at "individual experience as **it appears**¹¹ is our *first* access to understanding anything." Men det betyder ikke, at vi skal blive ved den individuelle

¹⁰ Gendlin (1997, s.3) lægger vægt på den aktive form "experiencing." På dansk kan vi tale om oplevelse og erfaring, hvor en oplevelse er mere i proces, mens en erfaring er mere produktorienteret – noget man har gjort sig om noget, og som man er bevidst om. En erfaring kan dog, og vil i en fænomenologisk forståelse også altid, være kropslig, så vi kan godt gøre os erfaringer, som 'kroppen' husker, og som vi bærer med os selvom vi ikke kan sprogliggøre dem (for eksempel den erfaring man kan gøre sig med at kunne noget færdigheds-baseret).

¹¹ Min fremhævnning.

oplevelse. Vi kan med Husserls udsagn retfærdiggøre et udgangspunkt i oplevelsesbeskrivelser af det særligt betydningsfulde og fra det specifikke bevæge os til det mere generelle. Den bevægelse foretager jeg, når jeg benytter børns beskrivelser af det særligt betydningsfulde og i analysen af det, trækker essenser (temaer) frem, og skaber sammenhænge mellem dem og det, jeg ser i optagelser fra timerne. Todres (2007) og Gendlin (1997) kan, ligesom Sheets-Johnstone (1999), være med til at vise, hvordan det specifikke kan få betydning i mere generelle sammenhænge. Det kan de, fordi de lægger vægt på, hvordan formidlingen af den enkeltes oplevelser af et fænomen er væsentlig for at forstå fænomenets alment betydningsfulde karakteristika.

Helt centralt i et fænomenologisk perspektiv er, at man kan arbejde aktivt med at beskrive sin forforståelse og bruge forskellige metoder til at åbne og udvide den (Depraz, Varela & Vermersch, 2003; Sheets-Johnstone, 1999). I det følgende gennemgår jeg kort de fænomenologiske metoder, jeg benytter.

Epoché ("bracketing")

Når man går fænomenologisk til en undersøgelse, er den væsentligste metode at forsøge at sætte parentes om den forforståelse, man har ved at være opmærksom på "what is actually there, sensuously present in our experience" (Sheets-Johnstone, 1999, s.132-133). Det vil sige, vi må "by making the familiar strange (...) familiarize ourselves anew with the familiar" (ibid., s.143) og prøve at se så åbent og så lidt forudindtaget på det, vi oplever, som det er muligt, når vi er mennesker, der ikke kan undgå at være kulturelle, sociale og faglige. Men at forsøge at sætte parentes om sine forforståelser er ikke det samme som at ville gå objektivt eller teorifrit til en undersøgelse, pointen er, at med epoché kan man forsøge at udelade at vurdere det, man ser til at begynde med, forsøge at opleve 'med begynderens sind', for på den måde at få øje på mere. Det vil sige, at når jeg træder ind i gymnastiksalen, vil jeg ikke starte med at notere, at "her spiller børnene stikbold, når alle er ankommet starter timen, og så sætter læreren dagens aktivitet i gang. Men hvor blev opvarmningen af? Alle de der kommer sent, er ikke med til stikbold, og så får de faktisk ikke varmet op." Hvis jeg går til observationen med 'begynderens sind', har jeg ikke nogen holdning til, hvad opvarmning er og hvordan man skal varme op – jeg noterer mig bare hvad der sker, og fokuserer på at opleve, hvad der fremtræder sanseligt for mig med det formål at få udvidet mit perspektiv på mulige betydninger af det, der sker.

Nathalie Depraz, Francisco J. Varela og Pierre Vermersch (2003, s.24-43) forholder sig til, at det kan være ganske vanskeligt at sætte parentes om sine forforståelser og at lade noget 'vise sig' – "letting something come to you" – frem for at kigge efter noget, men foreslår, at man kan fokusere på, at man med forskellige teknikker kan komme i en modtagende tilstand. Det drejer sig om aktivt at arbejde med afspænding og give sig selv 'stille tid'. Deres arbejdsmåde minder på den måde meget om Gendlins fokuseringsteknik, som jeg derfor også anvender til at sprogliggøre mine oplevelser af børnenes bevægelsespraksis. Afhandlingens mellemspil og de små digte, jeg har sat ind som indledning til hver bevægelsesfortælling i kapitel 5 er eksempler på mit arbejde med at forsøge at 'lade noget komme til mig' igennem 'stille tid' og fokusering.

I observationer er det nemt at blive fanget af det, som træder frem som anderledes i forhold til helheden (for eksempel børn der træder frem på særlige måder i kraft af deres fysik, deres talegaver, deres væremåde, deres kunnen eller mangel på kunnen). Med epoché metoden kan vi blive opmærksomme på vores egne kropslige forståelser, og vi kan aktivt vælge at kigge efter det, der er den 'normale' strøm, som i den grundige iagttagelse også kan vise sig at rumme interessante og overraskende aspekter. Konkret kan man lægge vægt på:

- At slå forforståelse og vurdering fra (se eller læse med 'begynderens sind').
- At stille modspørgsmål/kigge efter andre perspektiver.
- At lade deltagerne komme til orde og udtryk i tæt-på-ubearbejdet form (interviewbidder, klip fra video) og på den måde præsentere flere perspektiver på mulige tolkninger.
- At lade andre kigge med og give deres bud på tolkninger og modspørgsmål.

Fænomenologisk reduktion

Fænomenologisk reduktion handler om at trække essenser, eller temaer frem i fortællinger – "not to effect a radical introspection (...) not to look inside, but to gain new insights into that which manifests itself, and into its condition of possibility" (Zahavi & Parnas, 1998, s.702). Fænomenologi handler ikke om "empirical consciousness," men om "transcendental subjectivity" (ibid., s.703). Konkret kan metoden udmønte sig i, at man undersøger hvilke essenser, der træder frem i en fænomenologisk 'læsning' af situationer – hvilket ord føles helt centralt? (som en fokuseringsøvelse, jf. kap.3).

Kinæstetisk empati som metode

Ifølge den finske danseforsker Jaana Parviainen (2002) benytter en underviser i bevægelse sine kropslige erfaringer og kinæstetiske empati til at forstå elevernes oplevelser og hjælpe dem med at udvikle deres kunnen. I en fænomenologisk forståelse er empati ”an act of knowing within others” (Parviainen, 2002, s.151), og Parviainen lægger vægt på, at man kan få noget at vide om en andens kinæstetiske oplevelse på grundlag af verbal kommunikation eller gennem empatisk forståelse. Hun er, som jeg, også inspireret af Sheets-Johnstone (1999), som lægger vægt på, at ”(...) we can distinguish kinetic bodily feelings such as smoothness and clumsiness, swiftness and slowness (...) we make bodily-felt distinctions” (ibid., s.57). At kunne begrebssette sådanne bevægelsesnuancer kræver sensitivitet for forskelligheder i bevægelseskvaliteter, og at kunne dykke ind i og forstå andres bevægelsesoplevelser og -udtryk. Evne til kropslig indlevelse kan vi udvikle gennem fokus på kropslig sensitivitet og erfaring med bevægelsespraksis (Parviainen, 2002, s.148).

I et kropsfænomenologisk projekt har forskerens kropslighed stor betydning for den viden, der kan udvikles (Depraz et al., 2003). Jeg har igennem mange år arbejdet med at udvikle min kropslige sensitivitet og mine evner udi scenisk skabende udtryk igennem forskellige former for kropsbevidstheds- og dansetræning (Body-Mind-Centering, release teknik, butoh, kontakt improvisation mv.). De erfaringer er med mig i alle faser af projektet, men specielt i den tid, hvor jeg indsamlede data oplevede jeg, at det var vigtigt at arbejde kropsligt som en del af min forskningsproces. Jeg måtte gå mere somatisk¹² til værks for at komme dybere ind i den sanselige erkendelsesproces og i forhold til at udtrykke kropsligt følte sammenhænge som ”embodied enquiry” (Todres, 2007).

Min kropslighed og kropslige erfaringer har betydning i undersøgelsen af bevægelsespraksis. For eksempel er min tolkning af, at pigerne i en koreografisk opgave benytter bevægelser, som de kender fra ungdomskulturens danseformer (jf. fortællingen ”En modig dans,” s.132) forårsaget af, at jeg også kender de bevægelser. Mine kropslige erindringer og multisanselige opmærksomhed får mig også til at skabe mening i en situation som for eksempel, når den pludselige erindring om et sug i maven og en fornemmelse af svimmelhed, når jeg snurrede rundt som barn, giver mig en idé om, hvad der måske kan være én af grundene til, at to børn er så involverede i at gøre deres bevægelser igen og igen og igen (jf. fortælling, s.63-64). Min kropslighed er et vilkår i undersøgelsen, men også en metode der gør, at jeg kan forstå og kommunikere kropslige udtryk og oplevelser.

¹² Somatiske praksisser lægger vægt på integrationen mellem krop og sind (Hannah, 1988).

Når jeg udvælger øjeblikke fra videooptagelser til nærmere analyse, støtter jeg mig også til mine egne kropslige fornemmelser af, hvad der synes at være betydningsfuldt på den ene, eller den anden måde. Imens jeg ser videooptagelserne igennem, kan jeg se og mærke børnenes engagement i aktiviteterne i min egen krop. Det sker nogle gange, at jeg kun er halvt opmærksom, sidder og tænker på alt muligt andet og gør notater i forhold til andre ting, jeg skal huske, men så lige pludselig tager jeg mig selv i at sidde helt fremme på stolen med mit blik fuldstændig fæstnet på det, der foregår og med en intens fornemmelse i kroppen af, at mit blod løber hurtigere og mine fingre klapper løs på tasterne. Jeg fornemmer min egen opmærksomhed (eller manglende opmærksomhed) i øjeblikket, og den bruger jeg også som indikator på, hvor der i timerne foregår noget med en særlig intensitet. Det handler i høj grad om at stole på, og gå med, når kroppen 'går i svingning'.

I alle faser af projektet bestræber jeg mig på at forbinde mig med børnenes fortællinger og udtryk og lytte med hele kroppen gennem kinæstetisk empati, men også med åbenhed for andre udtryksformer end den kropslige. Hvis jeg reelt vil skabe viden om børnenes oplevelser, perspektiver og måder at skabe mening i forhold til og gennem bevægelse, må jeg i analysen acceptere og åbne mig for flerdimensionaliteten i udtryk og i tolkning. Det gør jeg ved at fremhæve alle de former for udtryk, der viser sig i det, børnene siger og gør og ved at give plads både til børnenes direkte ordvalg (deres 'stemmer') og til deres måder at bevæge sig på.

mellemspil

om epoché og kinæstetisk empati

Når jeg allerførst i afhandlingen dedikerer den til min datter Emma for hendes kropslige medvirken, mener jeg det helt bogstaveligt. I kraft af at hun er kommet til verden imens, jeg har arbejdet med projektet, kommer betydningen af mine egne livsomstændigheder for mit forskningsarbejde meget tydeligt i spil. Hun har medvirket kropsligt på flere måder. For det første i kraft af, at hun har været med – i – min krop en del af tiden. Men også fordi hun siden har vist mig, hvordan vi som mennesker lærer og oplever i bevægelse. Fra hun var spæd, har hun tit været med mig til workshops og danseforestillinger. I begyndelsen i mine arme, på skødet eller liggende på gulvet. Nu helt fremme i første parket som den allermest interesserede lille tilskuer en performer kan ønske sig. Hun lægger sig med kinden mod

gulvet, når danserne gør det. Hun rejser sig op og svinger glad med hofterne, når de gør det. Drejer de rundt, drejer hun også, og er lige ved at falde i sin iver efter stadig at følge danserne med øjnene (hun kender allerede teknikken for den perfekt fokuserede pirouette!). Hun mærker dansen helt ind i sin egen krop, og må bare gøre det med – nu og her. Hun griner højt, når noget ser komisk ud, og begynder at græde hjerteskrædende, når noget er uhyggeligt eller musikken har en skarp tone. Det kan hun slet ikke lade være med. Hun kan godt skelne komisk fra uhyggeligt. Skidt fra kanal. Selvom der ikke er nogen, der har fortalt hende, hvad der er hvad. Det må være noget helt menneskeligt universelt. I hvert fald kan det knapt endnu være kulturelt. Gennem sin kropslige medvirken har hun lært mig om epoché i praksis. Hun har vist mig, hvordan man oplever med den nul-, et-, toåriges sind. Når hun sidder på mit skød, mærker jeg gennem hendes varme, bløde krop, hvordan en danseforestilling kan berøre fra grin til gråd helt ind i cellerne, når man går til den 'med begynderens sind.' Og hun gør mig dagligt opmærksom på at forstå verden fra et kropsligt perspektiv – ”de slår, mor!” siger hun, når to større piger ikke vil have hende med i deres leg, og ja, det er jo rigtigt, det gør de – i verbal forstand, men hun mærker det i kroppen præcis, som var hun blevet slået af Gustav henne i sandkassen. Det samme viser sig, når hun slår forlæns- og baglæns kolbøtter i sengen og råber ”rutschebane!”, fordi det kilder i maven, som når hun rutscher ned ad vuggestuens rutschebane. Hun er den direkte og helt livsbekræftende lille årsag til, at jeg tænker: ”Hvordan ser man den her situation 'med begynderens sind'? Hvordan kan man beskrive et æble på en stol med andre ord... forstå det fra flere vinkler?”

Fænomenologien er blevet beskyldt for at sætte parentes om den sociale verden, men Merleau-Ponty lægger vægt på, at ”pure sensation (...) is an illusion” (Gilbert & Lennon, 2005, s.14 og Merleau-Ponty, 1962/2002, kap.1). Det er altid en social og kulturel krop, der 'viser sig'. Forskerens krop er, lige som informanternes kroppe, deltager i sociale og kulturelle processer – hvem vi er og hvad vi oplever, hænger sammen med hvor, og med hvem, vi færdes, ligesom vi i kraft af vores kropslighed også påvirker de mennesker, vi er sammen med, og de strukturer vi er en del af.

I kraft af mine metodevalg kommer processer af både oplevelsesmæssig og social karakter til syne – og formidles socialt i oplevelsesmæssig og performativ form. I interviewuddrag 'hører' vi, hvad børnene siger om deres oplevelser, i billeder og videoklip kan vi tolke, hvad

vi oplever, at børnene oplever – og imellem linjerne i det de fortæller, og i deres måder at indgå i aktiviteter i timerne, kommer det personlige, sociale og kulturelle univers, de er en del af, til syne. Og vi kan give eksempler på de lags tilsynskomster, som når jeg beskriver, hvordan pigerne i koreografiske opgaver benytter bevægelsesudtryk fra tidens ungdomskulturelle danseformer – stilarter som ”hip hop” og ”MTV dans,” som de kender fra danseskoler og ser i fjernsynets udsendelser.

Hermeneutisk fænomenologisk analyse

Som forsker bevæger jeg mig mellem ’øjeblikke’ af tæthed og ’øjeblikke’ af distance i forhold til de fænomener og mennesker, hvis oplevelser og praksis, jeg undersøger. ’Tæthedsojeblikkene’ er, når jeg forsøger at formidle mine og mine deltageres oplevelser og at bringe essensen af de oplevelser i sproglig form. ’Distanceøjeblikkene’ er, når jeg tager de analytiske briller på og forsøger at trække betydningerne frem tematisk (Todres, 2007, s.58). Ved at kombinere det fænomenologiske udgangspunkt med en hermeneutisk analyse bliver det tydeligt, hvordan de temaer, jeg trækker frem, har ’vist sig’ for mig.

Hermeneutisk fænomenologi er blandt andet beskrevet af Ricoeur (i Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002) og anvendes af Max Van Manen (1990) i en pædagogisk kontekst. I denne tilgang anvendes tekstbegrebet i en bred forståelse (“action as text”), fordi handling forstås som symbolsk betydningsfuld. Fænomenologiske første-persons beskrivelser (i mit tilfælde børnenes og undervisernes ’stemmer’ og mine beskrivelser af det jeg oplever, at børnene udtrykker på forskellig måde) kan hjælpe med at komme til kernen i fænomenet (her: kropslig læring) ved at synliggøre særlige temaer/kvaliteter. Med hermeneutiske tolkninger, hvor jeg konstant bevæger mig mellem dele og helheder, kan jeg gøre mig håb om at kunne komme til en dybere forståelse af “the ‘texts’ of life” (van Manen, 1990, s.4). Idrætspædagogen Helle Rønholt (2003, s.118-120) understreger, at man ved at benytte den hermeneutisk fænomenologiske tilgang i analyser får mulighed for både at synliggøre deltagernes betydningsdannelseprocesser og at gøre forskerens position eksplicit. Det bliver muligt, fordi forskeren i den hermeneutiske proces lægger sin procedure og forforståelse åbent ud for at kunne vise, hvordan man når frem til sine tolkninger.

Den narrative tradition (jf. Bruner, 1986, 1990)¹³ lægger vægt på, at man ved at sætte ord på oplevelser og erfaringer selv forstår mere om, hvad de rummer. På den måde bliver børnene en slags 'med-forskere' i deres egne fortællinger om oplevelser i bevægelse. Med den hermeneutiske fænomenologi (Ricoeur i Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002) lægger jeg vægt på, at det at arbejde med at formidle kropslige oplevelser i andre udtryksmåder (tegnning, musik mv.) også for børnene selv kan tydeliggøre, at de har haft oplevelsen, og hvad den rummer, og jeg giver plads til en flerstrengethed af "stemmer" (Todres, 2007, s.44).

Performativ fænomenologisk analyse og formidling – performativ fænomenologi

"What comes after postmodernism?" spørger Todres (2007) i bogen *Embodied enquiry* med reference til videnskabelige diskussioner om Gendlins (1997) undersøgelser af sammenhænge mellem erfaring ("experience") og betydningsdannelse ("creation of meaning"). Gendlins bog *Experience and the creation of meaning* er oprindeligt fra 1962, men det voksende fokus på fænomenologiens muligheder og kroppens rolle i meningsskabende og betydningsdannende processer og læring (for eksempel Bresler, 2004; van Manen, 2007; Smith, 2007) gør, at den er blevet højaktuel og genudgivet i en 1997 udgave. Flere nye tilgange i den kvalitative forskning indenfor human- og samfundsvidenskaberne viser også med etiketter som "performance ethnography" (Alexander s.411-441 i Denzin & Lincoln, 2005) og "arts-based inquiry" (Finley, s.681-694 i Denzin & Lincoln, 2005) et voksende fokus på den sansende og udtrykkende krop.

Gendlin og Todres' fænomenologiske tilgange ligger indenfor den gren af fænomenologien, som Todres (2007, s.xiii) kalder "experiential phenomenology." Indenfor denne oplevelsesbaserede fænomenologi, forstås kroppen som værende i et komplekst samspil med menneskets sprog og livsverden, og er således der, hvor vores oplevelser og fortællinger om dem er forankret (ibid., s.2). I menneskets fortællinger samles fornemmelser, indtryk og holdninger til helhedsprægede udtryk for vores oplevelser, som andre kan relatere sig til og handle på. Fortællinger er centrale som metode i den narrative tradition (Ricoeur, i Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002; Bruner, 1986, 1990; Sparkes, 2002). Indenfor den narrative idrætsforskning er gruppen omkring Andrew Sparkes (2002; Sparkes, Nilges, Swan & Dowling, 2003) banebrydende i forhold til at eksperimentere med narrative former. Sparkes

¹³ Bruners (1990) studier er i udgangspunktet fokuserede omkring, hvordan vi udvikler sprog, men hans forskning viser, hvordan handling er et helt centralt fænomen for at forstå menneskers betydningsdannelse ("meaning-making").

gør i sin bog *Telling tales in sport and physical activity* (2002) rede for en række genrer indenfor den narrative tradition, som strækker sig fra ”scientific” og ”realist tales” til ”poetic” og ”fictional representations.” Denne erkendelse af at den konventionelle stil indenfor humaniora og samfundsvidenskaberne kommer til kort, når det handler om at undersøge og formidle oplevelsesbaseret viden, har også haft genklang i nordisk humanistisk idrætsforskning, for eksempel i antologien *Tæt på kroppen* (Eichberg, Engel & Winther, forthcoming) og bogen *Writing lives in sport* (Bale, Christensen & Pfister, 2004), hvor artiklerne af finske Martti Silvennoinen (2004) og norsk baserede Fiona Dowling (2004) eksperimenterer med forskellige narrative former. Også i bogen *Bevægelsens poetik* (Engel, Rønholt, Svendler Nielsen & Winther, 2006) præsenteres forskellige bevægelseslandskaber formidlet igennem forskellige genrer og stilarter som digte, prosa, sceniske beskrivelser, billedfortællinger og et enkelt eventyr.

Det synes betydningsfuldt at lade formidlingen af kropslige oplevelser bevæge sig væk fra den realistiske, traditionelt akademiske stil, fordi der i processen med at skabe fortællinger i mere varierede genrer og stilarter, opstår mulighed for mere kropsligt baserede erkendelser i kraft af, at det multisanselige sættes i spil, og fordi andre udtryksformer kan formidle oplevelser mere direkte ’krop til krop’. I en kropsfænomenologisk funderet undersøgelse er forskerens krop helt central i bestræbelsen på at erkende gennem kropslig indlevelse og formidling (Depraz et al., 2003). Det der erkendes, samles i æstetiske produktioner, som har narrativ og performativ karakter (Denzin, 2001; Gergen & Jones, 2008).

Psykologen Jerome Bruner (1986, 1990) taler for at benytte en narrativ tilgang, når man vil skabe viden om menneskers oplevelser og betydningsdannelse, fordi det er i vores fortællinger, at vi konstruerer vores forståelse af vores liv og oplevelser. De historier man fortæller om sig selv, viser hvordan man forstår sig selv, og har betydning for, hvordan andre opfatter en. Et eksempel er Oliver, der som det allerførste i et geninterview¹⁴ siger til mig: ”Jeg vil gerne sige, at jeg er ikke sådan et dansebarn,” og derefter giver en lang beskrivelse af, hvor godt han kan lide idræt og alt det man kan lave i idræt. Hans fortælling harmonerer ikke med det, der sker i timerne, for han kan på grund af et ”skadet ben” ikke være med til ret meget af det, der foregår. Men hans fortælling er muligvis et udtryk for den, han gerne vil være. På samme måde kan de historier, man fortæller om et fag, få betydning for, hvordan det *kan* komme til at blive opfattet (i positiv betydning).

¹⁴ Interviewet måtte gennemføres som resultat af, at en videomaskine ødelagde båndet fra det første interview, men det kom der denne metodisk interessante historie ud af.

Gennem narrative tilgange kan vi få viden om de meningsskabende processer og det betydningsfulde, som foregår i 'øjeblikke'. 'Øjeblikket' har været tema i flere undersøgelser indenfor den fænomenologiske forskning. For eksempel omtaler Van Manen (1990, s.163) "betydningsfulde øjeblikke" ("significant moments") som centrale for at forstå den pædagogiske handling. Og psykologen Daniel Stern (2004) undersøger fænomenet "det nuværende øjeblik" ("the present moment") som baggrund for psykoterapeutiske processer. I interviews med undervisere nævner de oplevelser med 'særlige øjeblikke' ("stjernestunder" og "magiske øjeblikke" kalder 2. klassens dansepædagog dem). Oplevelser har forskellig kvalitet og nogle af de 'øjeblikke', jeg præsenterer i kapitlet "Bevægelsesfortællinger" (kap.5) rummer en helt særlig oplevelses- eller udtryksintensitet, mens andre er mere 'hverdagsagtige' (Engel, 2006a).

"Performative social science" (Jones, 2007; Gergen & Jones, 2008) er som en ny metodologisk etiket tæt knyttet til den narrative tradition, og støtter og anerkender, at det er muligt at eksperimentere med kunstneriske produktioner indenfor social- og humanvidenskabelig forskning, og at sådanne produktioner kan benyttes til at udvikle og formidle viden om det 'uudsigelige' og at skabe andre forståelser end for eksempel "a strict report of the interview statements would have been" (Gergen & Jones, 2008, afsnit 5).

De måder kunstformerne kan inspirere den sociale og humanistiske forskning, er gennem udtryks- og arbejdsformer og modet til at eksperimentere i processen. Som forsker med en performativ ambition er det helt afgørende, at man tør eksperimentere med sit empiriske materiale og lade erkendelser opstå igennem hele processen. Processen i dette projekt ender med at være lidt 'både og'. Jeg har taget udgangspunkt i mere traditionelle hermeneutisk-fænomenologiske analyser, som jeg præsenterer i performativ form, og som en sideløbende tråd arbejder jeg performativt med billede og videomateriale.

Den forskningstilgang som jeg benytter og vælger at kalde 'performativ fænomenologi', er både en analysetilgang, hvor sammenhænge viser sig, idet jeg arbejder med at skabe fortællinger/udtryk, og det er en formidlingsmåde, hvor fund formidles i performativ form for at åbne en kropslig forståelse hos læseren (Jones, 2007). I kommunikationen af forskningsresultaterne bliver læserens/tilskuerens kropslighed og indlevelse helt central, for hvis ikke det producerede skaber en form for genklang, vil det ikke vise sig hverken betydningsfuldt eller anvendeligt for praksis (van Manen, 1990, s.21). Tidsskriftet *Forum Qualitative Social Research*' særnummer "Performative Social Science Special Issue"

(2008) rummer 43 bidrag fra forskere fra mange lande (heriblandt Engel, 2008 og Winther, 2008 fra Danmark). Med særnummeret manifesteres et ”performative turn” (Gergen & Jones, 2008), der er i gang indenfor mange socialvidenskabelige- og humanistiske discipliner over hele verden – samtidig. Særnummeret rummer eksempler på performative projekter, der blandt andet inkluderer film, poesi og fotografi. Narrative og performative forskningstilgange kan oplagt forbindes til en kropsfænomenologisk og konstruktivistisk videns- og læringsforståelse, idet konstruktivistiske læringsteorier (Bruner, 1990 og Hermansen, 2003) lægger vægt på det narratives rolle i erkendelsesprocesser, og kropsfænomenologisk teori (Sheets-Johnstone, 1999) lægger vægt på, at form (hvordan) og indhold (hvad) er helt sammenvævede i betydningskabende processer.

Ifølge Lincoln & Denzin (2005, s.1121) er skillelinjen mellem kunst og videnskab “far more fluid and permeable than the previous academic generation believed it to be.” Mary Gergen (i Gergen & Jones, 2008, afsnit 2) påpeger den forskel på kunstnere og videnskabsfolk, at forskerens kreativitet måles i forhold til de etablerede discipliners formalia, og spørger om det, at et kunstnerisk værk er vellykket gør, at det kan vurderes som et videnskabeligt værk? Kan kunst være videnskab og kan videnskab være kunst? Måske er det i ”the cross-over” (ibid.) mellem disciplinerne, at de forskellige typer kreativitet mødes i bestræbelsen på at udvikle ny viden, der både berører og kan anvendes i praksis? Grænserne bliver, som det udtrykkes i filosofen Ole Fogh Kirkebys (2004) Bramstrup-koncept, mere og mere flydende:

Det, vi kalder ”Bramstrup-konceptet”, handler om at føre flere verdener sammen, der ofte er adskilt: Lederens, konsulentens, kunstnerens og forskerens eller hvilken tilfældig etiket vi sætter på hinanden. Denne idé forudsætter, at man på to afgørende områder nægter at følge konventionen. Det gælder det, at adskille teori og praksis, og det at adskille kunst og lederskab. Det kræver altså at man har indset, at teori, der batter, netop er en virkelighedsnær praksis, og at praksis, der virker, i sit væsen er teoretisk. Og det kræver, at man har indset, at kunst i sin rettedhed mod sagen, sin disciplin, og sin sociale visionskraft, ikke principielt adskiller sig fra lederens praktiske verden; samt at ledelse i sin evne til at arbejde med et medium, nemlig de sociale relationer, hvad angår fantasi, målrettethed, fornemmelsen for skønhed, og sans for mesterskab, ikke adskiller sig principielt fra kunsten. Dialogen mellem disse fire verdener er essentiel. De har meget mere

til fælles, end de ofte selv tror. Lederens muse er handlekraften, konsulentens muse er rådgivningen, kunstnerens muse er formviljen, og forskningens muse er videbegærligheden. Når disse fire kræfter slår sig sammen, skabes en ganske særlig synergi. Handlekraften kan få mere form, rådgivningen bliver mere vidende, videbegærligheden udvikler sine kommunikative evner, og formviljen bliver endnu dristigere. (s.200-201)

Dybest set handler koblingen mellem det performative som kunstneriske processer og det fænomenologiske som vidensforståelse og forskningsmetode om at skabe oplevelsesbaseret viden om menneskers handlinger, intentioner og hvilke værdimæssige betydninger, der kan opleves og tolkes. Formålet med en performativ fænomenologisk tilgang kan opsummeres i følgende punkter:

- At udvikle kropslig baseret erkendelse/viden narrativt i æstetisk produktion.
- At åbne og intensivere læserens/tilhørerens opmærksomhed og kropslige nærvær.
- At formidle viden om praksis, oplevelser og erfaringer med det formål at nuancere forståelser og praksismåder igennem kritisk dialog.

Kan man se et offside? Om at forske i eget felt

“Everything said is said by someone.”
(Maturana & Varela, 1998, s.27)

“A story is *somebody’s* story.”
(Bruner, 1990, s.54).

”There is no non-positional understanding
– the observer is always part of the story
of the observed.” (Todres, 2007 s.31)

De ovenstående citater udtrykker alle, at perspektivet i en fortælling om det, der 'viser sig', viser sig for 'nogen'. Iagttagelser foregår altid et sted fra og fortællinger har altid et perspektiv; man kan som fortæller ikke være neutral eller værdifri (Sparkes, 2002). Når jeg ser processer, der knytter sig til kropslighed, mening og kreativitet, og benytter de ord om dem, har det selvfølgelig en årsag. Jeg er hverken værdi- eller 'teori-fri'. Jeg er forankret i en kropsfænomenologisk forforståelse. Fænomenologisk forskning handler om det levende møde, deltagerens og forskerens "levede" erfaringer og deltagerens livsverdens perspektiv. Derfor bliver det deltagerens konkrete praksis, der åbner for forståelser af fænomener/begreber/brug af ordene som er centralt. Det betyder, at jeg ikke definerer begreber på forhånd på anden måde end at sige, at jeg bruger dem i en fænomenologisk forståelsesramme og udfolder dem løbende, sådan som 'de viser sig'. Det handler om at se på, hvordan fænomenerne kommer til udfoldelse i den kontekst, hvor undersøgelsen finder sted og herefter skabe dialog mellem deltagerens forståelser, kropslige udtryk, mine tolkninger og teorier, der kan hjælpe med at komme dybere i en bevægelsespædagogisk og -didaktisk diskussion og mulighedshorisont.

Samtidig med, at jeg forsker i læring i dans og idræt, er jeg også deltager i og medskaber af de fagpædagogiske miljøer omkring de to bevægelseskulturelle felter. Jeg underviser i dans og idrætspædagogik og -psykologi ved Institut for Idræt, Københavns Universitet, og er som en del af de to faggrupper med til at udvikle felterne både praktisk og teoretisk. Grundet min erfaring med dans var jeg i 2000 med til at starte den faglige forening Dans i Uddannelse (DiU) og har siden været bestyrelsesmedlem i foreningen. Jeg har derfor som udgangspunkt nogle fagpædagogiske erfaringer og holdninger som gør, at jeg har en nysgerrighed i forhold til feltet, som muligvis er en anden end en forsker, med en helt anden baggrund, ville have. Min faglige baggrund kan betyde, at der er nogle ting i felten, jeg er blind for, eller at jeg har nogle politiske prioriteringer, som guider mine valg i processen. På den anden side er det også muligt, at jeg ser nogle andre ting end en, der kommer helt uvidende og først må lære feltet at kende. Sagt på en anden måde: Kan man se et offside i fodbold, hvis man ikke ved, at der er noget, der hedder offside? I mine tolkninger af børnenes oplevelser, handlinger og udtryk er en løsning på mulige "bias" problemer, at jeg gør min forforståelse og analyseproces så tydelig og åben som mulig. Men min forforståelse og opfattelse af felterne rykker sig også hele tiden i kraft af, at jeg er i konstant dialog med studerende, lærere i folkeskoler, på gymnasier og seminarier og i kraft af, at jeg ved hjælp af

de fænomenologiske metoder arbejder aktivt med at åbne og blive bevidst om min forforståelse. Det vil jeg give et eksempel på:

Da jeg interviewede en idrætslærer, som deltog i mit pilotprojekt undrede hendes fortælling om hendes egen undervisning mig på mange måder, fordi den ikke stemte overens med de umiddelbare oplevelser, jeg havde af hendes undervisning. Flere gange var hun ikke ikklædt idrætstøj, men pæne sko, et flagrende tørklæde og solbriller i håret. Det var hvad jeg kunne se, og derfor skabte jeg for mig selv en fortælling om en lærer, som ikke tager sit eget fag alvorligt. Udover at hendes påklædning ikke passede til det, man i min idrætsfaglige verden forbinder med idrætstøj, var det også både upraktisk og direkte farligt. Når hun hjalp børnene med at lave håndstand-rulle, kunne de blive viklet ind i tørklædet, og hun kunne også tabe brillerne. Det var min opfattelse, at det rent kropsligt måtte være svært for hende at engagere sig 100 % i at bevæge sig, når hun samtidig skulle passe på, at brillerne ikke faldt ned og at tørklædet ikke var i vejen. Men den opfattelse er i stor kontrast til hendes egen oplevelse af sig selv som lærer. Hvem har så 'ret'? Jeg kan jo vise min videooptagelse til andre og spørge, hvad de ser. Jeg kan også gå tilbage og se videooptagelserne igen med hendes fortælling i baghovedet. Det gjorde jeg, og det forandrede mit fokus til, at det var nogle andre ting, der blev vigtige. Jeg ser nu en lærer, der har børnene i sin hule hånd. Hun laver aktiviteter, som fanger dem og på en måde, så de oftest er dybt involverede. På den måde har hendes fortælling om sin oplevelse af sig selv som lærer hjulpet mig til at komme dybere i min tolkning end det, der umiddelbart sprang mig i øjnene, og den har rykket ved min forforståelse. Måske kan en idrætslærer godt være fagligt engageret og give børnene betydningsfulde oplevelser, selvom hun har solbriller i håret? Hvad mon børnene ser og oplever? Ser de den uengagerede lærer, som jeg så ved første øjekast, eller ser de den lærer, der har noget på hjertet? De ved jo ikke, hvordan en idrætslærer 'bør' være klædt. I hvert fald var der ikke nogen, der kommenterede hendes påklædning.

Sandhed og gyldighed i en performativ fænomenologisk forskningstilgang

Hvordan ændrer performative tilgange måder, der forskes på? Hvordan vurderes den type forskning? Hvad skal en forsker, der ønsker at arbejde performativt, kunne? Hvad er kvalitet og hvem afgør det? De spørgsmål stiller redaktørerne af "The performative social science

special issue” (Guiney Yallop, Lopez de Vallejo & Wright, 2008). Skal man for eksempel have en baggrund som filmskaber for at kunne skabe videofortællinger?

Gergen (i Gergen & Jones, 2008, afsnit 4) giver et muligt svar på, om det er nødvendigt, at den performative forsker mestrer kunstens teknikker til perfektion, idet hun siger

(...) the positioning of artistic modes of creativity together with issues and ideas familiar within the scholarly fields is in itself sufficiently novel and illuminating that no one seems to mind if all the highest glory of either one is attained in the cross-over (...) I don't think anyone doing performative social science would claim that there are conventional standards by which to judge a piece. It is an open question (...) Perhaps we would like to leave it open, in the realm of the relational – that is, the reactions of people who engage with the performative piece is what counts. (afsnit 4-8)

Den dybere mening med den sammenstilling af fænomenologi og performative social science, som jeg beskriver som 'performativ fænomenologi', er at komme med kvalificerede bidrag til udvikling af praksisområder. Så dybest set burde vurderingsspørgsmålet overlades til dialog mellem deltagere og fagfolk, hvis vi da, som Jones (i Gergen & Jones, 2008, afsnit 9) spørger, overhovedet skal bedømme og evaluere på traditionel vis? Han mener, at det ville være mere frugtbart at tænke i, hvordan det vi producerer, kan kommunikere med lokalsamfund og bidrage med positiv forandring.

Todres (2007, s.12-13) lægger vægt på, at spørgsmål om gyldighed og sandhed i et fænomenologisk paradigme aldrig kan handle om, hvordan ting 'er', for der er ikke noget der 'er' i statisk forstand; "one cannot get into the same river twice" (ibid., s.24). Fænomenologiske undersøgelser må i stedet vurderes i forhold til læserens oplevelse af at forbinde sig med og forstå teksten. Det vil sige, formidlingen af deltagernes oplevelser og de analyser, jeg producerer, må vurderes på baggrund af den genklang, de skaber hos læseren. Todres (ibid., s.42) skriver, at det handler om at "skabe ord der virker." Men hvis det er kriterierne, så lægger vi meget magt over til læseren. For hvilke ord virker? Og for hvem? Hvad nu, hvis én læser ikke kan forbinde sig med det, jeg skriver, og en anden godt kan – er det så et gyldigt stykke forskning, eller er det ikke? For at komme omkring spørgsmålet om personlig smag må kriterierne for, hvad der kan anses for at være gyldig forskning indenfor en performativ fænomenologisk tilgang tydeliggøres. Todres foreslår, at ét kriterium er, at

forskningen må ”carry understanding further” (ibid., s.28). Men *hvordan* kan man bidrage til udviklingen af forståelsen af et felt? Todres (ibid., s.25) skriver selv, at forståelse altid er et spørgsmål om at spørge efter ”crossings” og ”intercourse” (sammenfald og sammenhænge) og, at forståelse er mere end forklaring (ibid., s.46). Det betyder, at vi må skabe noget, der skaber en form for kropslig forståelse hos læseren. Det kan ifølge Todres gøres gennem inviterende frem for refererende beskrivelser. Igennem beskrivelserne giver vi ideer til nye nuancer af forståelserne af et fænomen (ibid., s.37).

Kan vi vende spørgsmål om gyldighed og sandhed til spørgsmål om værdi og troværdighed, menings- og betydningsfuldhed i et flerstrengt perspektiv? Denne undersøgelses værdi kan vurderes af det videnskabelige miljø i forhold til, om den er nyskabende i forhold til at anvende eller udvikle metoder, anvende eller udvikle teori (From & Nørgaard Kristensen, 2005, s.37). Men dens værdi kan også vurderes af deltagerne og de danse- og idrætspædagogiske miljøer – praktikerne, og specielt de der har bidraget i undersøgelsen, kan give deres opfattelse af, om mit arbejde bibringer dybere forståelse. Deltagerne vil også være de nærmeste til at vurdere troværdigheden i undersøgelsen – kan underviserne genkende sig selv, børnene og deres praksis?

Undersøgelsens troværdighed kan ifølge Todres (2007, s.12) også vurderes i forhold til, om forskeren gør sig umage med at gøre sin forskningsproces eksplicit, for på den måde kan læseren følge logikken og vurdere om dele og helhed passer sammen, og der skabes rum for, at læseren kan have andre perspektiver. Når jeg skaber fortællinger ved at benytte flere perspektiver på de samme situationer og tolkninger, som er fremkommet på forskellige måder (ved hjælp af ord, tegninger og kroppen), bliver der også tale om en trianguleringsproces, som kan være med til at vise troværdighed i den viden, jeg skaber i undersøgelsen (Edwards, 2001).

Tolkningsmuligheder og – begrænsninger

Den metodologiske teoriramme må vælges på forhånd for overhovedet at kunne igangsætte et forskningsprojekt, men afhængig af metodologiske valg er der forskellige veje at gå i valget af mere specifikke teorier, temateorier, der benyttes til at gå i dialog med empiriske fund. Min tilgang er at gå så åbent som muligt til det materiale, som jeg har indsamlet og se hvad det fortæller. Jeg kan ikke undgå at være påvirket af mine egne erfaringer og de teorier jeg kender, men der er forskel på at have en teori og så undersøge materialet i forhold til

nogle faste begreber for at se, om teorien 'holder' og – modsat – at vælge, at materialet skal være udgangspunktet, så det bliver de temaer, der viser sig i det, der bliver bestemmende for, hvilke teorier jeg vælger at gå i dialog med for at komme dybere i diskussioner af det, der har 'vist sig.' Kendskabet til en teori kan gøre, at man ser det, teorien fortæller, men fra hele det teoretiske landskab jeg kender, har nogle teorier 'vist sig' mere oplagte til at diskutere de temaer, der træder frem i empirien. Der er nogle teorier, jeg har oplevet en stærkere forbindelse til end andre. Ricoeurs teori om den "trefoldige mimesis" (i Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002) er et eksempel på en sådan teori. Det er en teori, jeg føler mig tiltrukket af, fordi jeg oplever, at læring i bevægelse ofte foregår i en form for imitativ proces. Men hos børnene kunne jeg se, og har også i kraft af min erfaring med at undervise i dans og idræt, oplevelser med, at imitation foregår på mange forskellige måder. Imitation er ikke bare 'blind kopiering.' Den fornemmelse har Ricoeurs teori hjulpet mig med at begrebsliggøre.

Det er min interesse for det kropslige i læreprocesser, der har guidet mine valg af 'temateori'. Jeg kunne også have valgt at gå i dialog med teorier om køn eller sundhed, for der foregår i mange situationer processer, som kunne analyseres og begrebsliggøres med de perspektiver. Fokus på de temaer ville dog lede undersøgelsen i en anden retning. Det ville hurtigere blive et spørgsmål om bevægelsens *hvad*, frem for dens *hvordan*, i stedet for den kobling mellem hv-ordene som er den interesse, jeg har bestræbt mig på at fastholde.

Jeg er blevet gjort opmærksom på, at nogle af de fortællinger, jeg har præsenteret i mit arbejde med at udvikle forståelsen af kropslighed som fænomen i dans og idræt (Svendler Nielsen, 2007) kunne tolkes med et kønsperspektiv (Larsson, 2008). Den oplevelse er uundgåelig i et felt, hvor vi deler vores empiri og arbejdsprocesser, og på den måde lægger tolkningsmuligheder ud til læseren. Og den rammer lige ind i kernen af det, vi egentlig vil – åbne for muligheder og andre perspektiver. Denne oplevelse beskrives også af Gergen (i Gergen & Jones, 2008, afsnit 22), som fortæller: "Isn't it also the case that sometimes an interpretation is made of something you created that is far from what you thought you did, but then you can also see the path by which the other found that meaning?" Og jeg vil tilføje – til glæde over, at der så virkelig er opstået dialog og mulighed for videre inspiration.

Børnenes meningsskabende processer er forbundne til oplevelser og forståelser og spiller omvendt også en rolle for nye oplevelser og forståelser. Med mine metoder kan jeg ikke klarlægge *årsagerne* til børnenes involvering, opmærksomhed og måder at forbinde sig,

eller det modsatte, i alle situationer – jeg kan bare se, høre og mærke, *at* de involverer sig opmærksomt og så beskrive, hvad der sker i rummet, som kan have en betydning for deres involvering/ikke-involvering i det faglige. I det følgende zoomer jeg ind på faserne i den empiriske og bearbejdningmæssige del af undersøgelsen, som jeg har gennemført i en 'praksis-tekst-praksis' proces.

tredje kapitel

den æstetiske vej *ind i bevægelsen*

Fænomenologisk forskning begynder altid ”in the lifeworld” (van Manen, 1990, s.7) og har som mål at skabe dybere forståelser af oplevede fænomeners betydning. Essensen af et fænomen kan synliggøres gennem studier af de strukturer, hvor fænomenet fremtræder i ’øjeblikke’ (ibid., s.10). Hermeneutisk fænomenologisk forskning er grundlæggende karakteriseret ved, at forskningsprocessen foregår i produktion af tekst, men når ’tekst’, som hos Ricoeur (i Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002) og van Manen (1990, s.7) forstås i bred betydning tydeliggøres det, at begrebsliggørelsen ikke kun foregår i det skrevne ord, men som i mit forskningsarbejde også i produktion af billedfortællinger og videofortællinger. I en sådan proces bliver teoriudvikling resultatet af refleksioner i og om praksis og den teori, der udvikles kan bidrage til bevidstgørelse om det, vi gør i praksis (ibid., s.15). Jeg ønsker at lægge særligt fokus på, at den teori jeg udvikler, er teori, som jeg skaber fra analyser af praksis, og at den har som mål at være tæt på og anvendelig for praksis. Med baggrund i Ricoeurs hermeneutiske fænomenologiske praksis- og tekstforståelse, kalder jeg min teoriudvikling for en ’*praksisteori*’. Det er hermed også den Aristoteleske forståelse af ’praksis’ (”praxis”) jeg sætter i højsædet. Jeg lægger vægt på, at den begrebsliggørelse, som jeg udvikler i kraft af de hermeneutisk-fænomenologiske analyser, er en *praksisteori*, fordi de fænomener, jeg går tæt på *undervejs* i undersøgelsen, har vist sig som helt centrale for at forstå processer, der foregår i den praksis, jeg har været en del af. I en konstant hermeneutisk ’frem og tilbage mellem dele og helhed dialog’ mellem empiri og begrebsliggørelse (teori-udvikling) redegør jeg for, hvordan fænomenerne fremstår i denne praksis. Processen der ligger til grund for, at jeg kan skabe en ’praksisteori’ om børns læreprocesser i bevægelsesfag kan visualiseres i følgende figur:

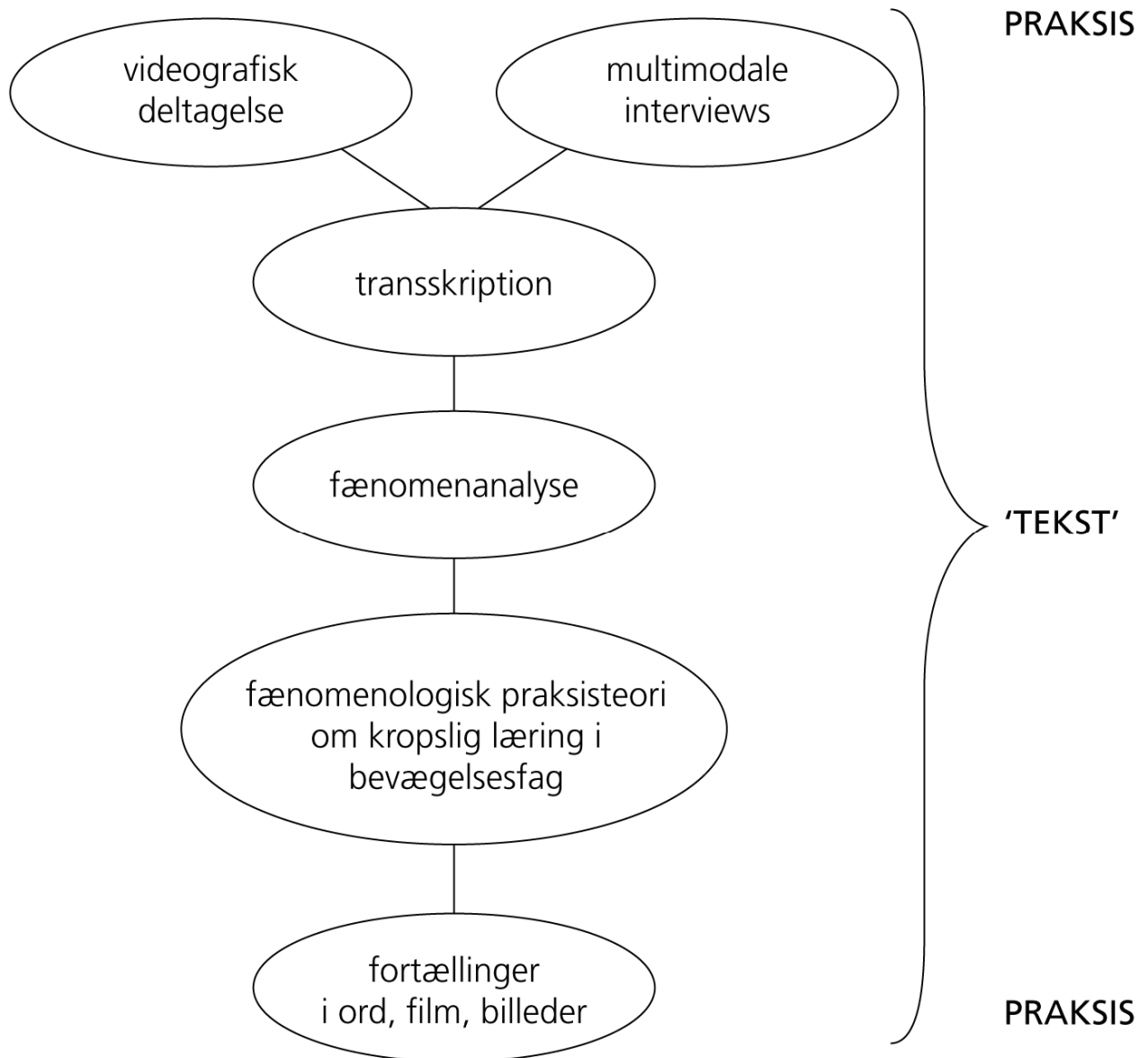


Figur 1: En performativ fænomenologisk forskningsproces.

Forskningsprocessen udspecificerer jeg som følger:

- 1) **Videografisk deltagelse og multimodale interviews i praksis** – metoder udvikles i dialog med praksis og 'noget' træder frem som betydningsfuldt i forhold til at forstå børns oplevelser og læringsmuligheder i bevægelsesaktiviteter i en given kontekst.
- 2) **Transskription** af interviews og overordnet gennemskrivning af videooptagelser (særlige formuleringer, situationer markeres, gives et foreløbigt tema-navn).
- 3) **Kropslig gennemlæsning/gennemkigning** af interviews, videooptagelser og noter ud fra spørgsmålet: Hvad 'træder frem' ift. oplevelser og læring i bevægelsesaktiviteter?
- 4) **Der viser sig 'noget'** som peger i retning af fænomenerne *mening, kreativitet, kropslighed*.
- 5) **'Øjeblikke' udvælges til analyse.** Udvalgskriteriet er eksemplariske situationer, enten i kraft af, at de viser noget, der viser sig ofte, eller fordi de viser noget, der er specielt/særligt. Det er også væsentligt, at et fænomen (eller tema) står tydeligt frem, og kan bidrage til at tydeliggøre, hvordan de kropslige processer, og de muligheder der gives, er forskellige, fordi formålene med opgaverne, børnenes måder at forbinde sig, og de metoder underviserne benytter, er forskellige. I analysen fremtræder en palet af muligheder i arbejdet med det kropslige gennem "små klip" ind i en praksis.
- 6) Alt det der 'træder frem' i analyserne samles i en skitse til en **fænomenologisk praksisteori** om kropslig læring, der synliggør:
 - Hvordan kropslighed kan forstås hos børn i bevægelsesfag.
 - Hvordan børn oplever, forstår og deltager i dans og idræt.
 - Hvordan meningsprocesser viser sig hos børn i bevægelsesundervisning.
 - Hvordan kreative processer er centrale i læring i en bred palet af bevægelsesaktiviteter.
 - Hvilke læringsmuligheder der træder frem i forhold til forskellige bevægelsesfaglige aktiviteter.
 - Hvordan man kan kvalificere bevægelsesundervisning med en æstetisk dimension i folkeskolen.

7) **Fortællinger skrives/producres.** I produktion af fortællinger om kropslig læring træder temaer i relation til mening, kreativitet og kropslighed tydeligere frem. Det der viser sig i fortællingerne diskuteres i relation til aktiviteternes formål, proces, oplevelse og læringsmuligheder. Til sidst revideres afsnittene i den fænomenologiske praksisteori i det samlede lys.



Figur 2: En performativ fænomenologisk forskningsproces – udspecificeret.

Praksis indfanges



Figur 3: En performativ fænomenologisk forskningsproces – første del.

Det er centralt i fænomenologisk forskning, at metoder må udvikles undervejs, så de virker i forhold til at undersøge det eller de fænomener, der er undersøgelsens fokus og i dialog med den konkrete praksis, hvor undersøgelsen foregår (van Manen, 1990, s.29). Første del af denne undersøgelse foregik i felten, hvor jeg deltog i børn og underviseres praksis i dans og idræt. Jeg indsamlede data ved hjælp af videokamera, ved at være opmærksom på og notere nøgleord- og sætninger i forhold til mine egne oplevelser, og gennem samtaler med deltagerne (børn og undervisere), både af mere uformel karakter og i formaliserede interviewsituationer, som jeg, lige som de timer, jeg deltog i, optog på video. Det var ikke min intention at være 'en flue på væggen', men at deltage som menneske og tillade mig at udvikle et tæt forhold til børn og undervisere (en lignende tilgang beskriver Mindy Blaise Ochsner i artiklen "Developing reciprocity in a multi-method small-scale research study," 2001). I de følgende afsnit redegør jeg for, hvordan jeg har gennemført *fænomenologisk inspireret videografisk deltagelse* og *videobaserede multimodale interviews*. Metoderne har jeg udviklet i min bestræbelse på at komme tæt på børnenes oplevelser og læreprocesser i bevægelse. Ved at fortælle om den proces og de valg, jeg har været igennem, gør jeg synligt, hvordan jeg er nået frem til at kunne give bud på mulige tolkninger og perspektiver i forhold til, hvordan børns kropslige læring kan forstås, og hvordan den viden kan benyttes i udvikling af praksisfeltet.

I felten med krop og kamera – fænomenologisk inspireret videografisk deltagelse

2.klasse har temaugle om H.C. Andersen. Med mit kamera følger jeg Tom og Frida helt tæt. Vi er midt i en dansetime, hvor de arbejder med at skabe en lille koreografi. De tager udgangspunkt i formerne fra et papirklip, som de har lavet i en tidligere time. De skiftes til at foreslå bevægelser og er dybt optagede af at prøve hinandens bevægelser. En af de former fra papirklippet, de har valgt, er et hjerte. De lægger sig begge ned på gulvet, og

spejlende hinanden laver de en hjerteform: De ligger på siden, og deres fødder mødes i hjertets spids; med armene laver de hver en af hjertets buer, og deres fingerspidser mødes i midten. Jeg står lige ved siden af dem og filmer i nærbillede, men de ser ikke ud til at tage notits af mig og kameraet. De har opmærksomheden rettet mod hinanden og den fælles opgave. Med et genert smil på læben laver Tom en bølgende bevægelse med sine arme. Han følger Frida, som bevæger sine arme i blide bølger op og ned, op og ned, op og ned. Imens de stadig bølger med armene, begynder de at dreje rundt om sig selv.

Jeg husker pludselig den fornemmelse af at dreje rundt, som vi tit gjorde det på legepladsen, da jeg var barn. Suget i maven og svimmelheden bagefter. Jeg glemmer fuldstændig mine intentioner om indimellem at udvide fokus i optagelsen til de andre grupper. Det der foregår mellem Tom og Frida i det her lange øjeblik er så intenst, at jeg bare må følge med dem, imens de danser deres lille koreografi igen og igen og igen...

Dette 'øjeblik' står i klar kontrast til dansetimen ugen før, hvor der var en pige mere med i Tom og Fridas gruppe. Den pige var et par gange i løbet af timen skyld i, at Tom begyndte at græde. Hans oplevelser må have været meget forskellige i de to timer, hvor han har arbejdet med de samme bevægelser, men i forskellige grupper. Jeg har ikke talt med ham om hans oplevelser i de to timer, men hans tårer ugen før og hans dybe involvering i samarbejdet med Frida i denne time taler næsten for sig selv.



Videografi som metodologi handler om at arbejde etnografisk med video og med optagelserne til hjælp at beskrive og tolke menneskelige handlinger i 'naturlige' sammenhænge, og når den kobles med fænomenologi går man også ind i at undersøge, hvilke aspekter der erfares og på hvilken måde (Björklund, 2007). At arbejde med video som forskningsmetode kunne give forrang til de øjne og ører, som Geertz nævner i citatet side 39. For umiddelbart bruger man videooptagelser til at registrere, hvad kan vi se og høre. Men fænomenologisk iagttagelse er multisanselig – det vil sige visuel, auditiv, kinæstetisk mv. Derfor udvides spørgsmålene til at fokusere på, hvad vi kan se, høre og fornemme – kort sagt: Opleve med *hele* kroppen. Den fænomenologisk inspirerede måde at arbejde med videografi, som jeg har udviklet, bygger på kropsfænomenologi (Todres, 2007; Merleau-Ponty, 1962/2002; Gendlin, 1997; Sheets-Johnstone, 1999), hermeneutisk fænomenologi (van Manen, 1990; Ricoeur i Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002) og videografiske tilgange til studier af undervisning og læring udviklet af Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen & Nielsen (2003). Disse inspirationer gør det muligt at understrege de kropslige oplevelsers betydning i forskningsprocessen og at gå ind i hermeneutisk-fænomenologisk analyse og begrebsliggørelse af praksis. De nævnte forskeres tilgange har jeg udvidet med et større fokus på den oplevelsesmæssige dimension i forskningsprocessen. Jeg vil i dette kapitel synliggøre, hvordan jeg har givet plads til det kropslige perspektiv i optagelser og analyser.

Videografisk deltagelse og filmisk etnografi

Gennem det år jeg var ude og følge klasserne fik jeg mere og mere den oplevelse, at jeg brugte kameraet til både at indfange børnenes handlinger og mine sanselige oplevelser med børnene i øjeblikket – det gjorde jeg ved at gå helt tæt på børnene og være bevidst om, at det jeg filmede var det, der gav en kropslig/sanselig genklang hos mig. Jeg skrev ikke så meget i løbet af timerne, fordi jeg netop besluttede mig for at opleve gennem kameraet og lade optagelserne og min sanselige tilstedeværelse i situationerne være helt i fokus og samtidig bestemmende for, hvad der kom ind gennem linsen som empiri.

Når man deltager som forsker med video, kan det være nyttigt at have to kameraer, et som står fast på et sted og indfanger helheden i rummet og et håndholdt, som man kan bruge til at komme tæt på deltagerne og særlige situationer. Jeg besluttede dog kun at benytte et lille digitalt kamera, som jeg kunne fastgøre til et stativ, når jeg ville optage helheden i rummet fra den samme vinkel et stykke tid, men som jeg også kunne holde i hænderne og bevæge mig rundt med, når jeg ville gå tæt på særlige situationer eller børn. Til at begynde med var

det af praktiske og etiske årsager. Jeg kunne ikke fragte to kameraer, kamerastativ og kabeltromle på min cykel og jeg syntes også, at det ville virke voldsomt at komme anstigende med så meget teknisk udstyr. Jeg var bange for, at det ville skræmme børn og undervisere, hvis de skulle omgives af så mange ekstra 'øjne'. Når man påbegynder en undersøgelse i felten, er det vigtigt at skabe et godt og tillidsfuldt forhold til deltagerne. Min måde at gøre det på, var at holde mig lidt i baggrunden og lade dem få plads. Det gjaldt særligt i forhold til dansetimerne, som var et helt nyt fag for børnene, og hvor underviseren var ny på skolen og derfor ikke kendte børnene. Jeg ville ikke være for synlig i hendes timer, før hun selv havde haft en chance for at udvikle et forhold til børnene. Men efterhånden blev det tydeligt for mig, at i forhold til fokus i min undersøgelse, var det mest interessante også at komme helt tæt på børnene med det håndholdte kamera.

Efter at have arbejdet intenst med at beskrive min udvikling af at arbejde med video som forskningsmetode er jeg blevet opmærksom på antropologen Perle Møhls arbejde med video i feltstudier; en tilgang hun kalder "filmisk etnografi" (Møhl, 2003, s.163). Bortset fra at hun er uddannet både filminstruktør og antropolog og starter sine arbejder med interessen for at skabe film, er den metode, hun har udviklet, meget sammenfaldende med den metode, jeg har udviklet. Møhl lægger vægt på, at både antropologien og filmmediet er vidensproduktionsfelter (jf. også min diskussion af kunst og videnskab s.51), og igennem sit filmskabende arbejde har det for hende vist sig, at det især er "i forhold til de relationelle og erkendelsesmæssige aspekter ved feltarbejdet, at mediet skulle få indflydelse" (ibid., s.164). Hun ender altså på en måde der, hvor jeg starter, men går så qua sin filmisk kunstneriske faglighed videre til at skabe professionelle film om de kulturer i verden, hun studerer. Centralt for både Møhls og min metode er, at vi ser det at filme som en vidensskabende praksis, går "filmende til felten" (ibid., s.163), og med den filmiske tilgang skaber "en scene for produktionen af nye indsigter og viden" (ibid., s.163). Møhl har i udgangspunktet den samme fornemmelse som jeg af, at filmmediet ikke blot er en anden måde at udtrykke sine fund på, men at man som forsker med et kamera bliver opmærksom på andre måder, fordi det er andre kvaliteter, mediet opfanger. Mit udgangspunkt for at vælge at benytte video som forskningsmetode var erfaringer med at arbejde med video i forskningssammenhænge som bevirkede, at jeg havde denne fornemmelse af, at jeg, når genstandsfeltet var bevægelse, med videokameraet kunne indfange noget andet og mere, end jeg ville kunne med pen og papir. Den fornemmelse fik jeg bekræftet, og jeg blev bedre og bedre til at arbejde bevidst med at give plads til, at det var mine fornemmelser og intuitioner, der var

styrende for min måde at betjene kameraet på. Efterhånden fik jeg idéen til at bruge mine optagelser i formidlingsdelen, fordi jeg også syntes, at det levende billede i forhold til nogle situationer ville kunne sige meget mere, end jeg ville kunne udtrykke med ord. Det samme gør sig sikkert gældende i de fleste sammenhænge, hvor man ønsker at lade første-persons fortællingen træde frem for at forstå menneskers måder at handle på i et felt – både den verbale og den nonverbale.

Optageteknik og perspektiv

Jeg udviklede efterhånden en optageteknik som gjorde det naturligt, at jeg holdt kameraet i hænderne det meste af tiden, imens jeg skiftede fokus mellem helheden – 'den store situation' (hvor er vi? Hvad sker der nu?), gik tæt på enkelte situationer og vendte tilbage til helheden igen (en slags zoomen ind, zoomen ud). På den måde kunne jeg dokumentere, hvilke opgaver underviseren gav, og hvordan gruppen som helhed gik ind i opgaverne. Hvad jeg i situationen vælger at zoome ind på viser, hvad jeg i situationen oplever som interessant. Muligvis har jeg overset situationer, som også kunne have været interessante. Den risiko er man måske nødt til at løbe i bestræbelsen på at komme helt tæt på (jf. Todres, 2007). Med et kameras vinkel kan man kun filme begrænsede dele af et rum, men man kan godt samtidig med, at man filmer i en forholdsvis begrænset vinkel gennem sin krop være multisanseligt opmærksom – med kroppen oplever man mere, end man kan opfange med kameraet. Det er i denne opmærksomhed, at den kropsfænomenologiske tilgang udvider både den videografiske og filmisk etnografiske tilgang.

I artiklen "Kan forskere filme sandheden frem?" (Fugl, 2008) stiller Søren Kjær Jensen spørgsmålstegn ved, hvordan man som forsker optager børns aktiviteter. Optager vi i 'børnehøjde', eller glemmer vi vores bestræbelse på, at optage i børnenes perspektiv og ender med at optage lidt fra oven? Jeg vil stille spørgsmålstegn ved, om det mon kan være mere væsentligt at spørge, hvor *tæt på/langt fra*, vi filmer? Når man filmer langt fra, dvs. med det brede perspektiv, så dokumenterer man, hvad der sker i rummet som helhed, hvad der er i gang. Når man filmer tæt på, dvs. med det fokuserede perspektiv, så giver man indblik i, hvordan børnene deltager (Holgersen, 2002), fordi man kan fange deres ansigtsudtryk og høre, hvad de siger. Det spørgsmål handler grundlæggende om, om man bestræber sig på at forklare kausaliteter eller at forstå børnenes deltagelse.

Igennem de måneder, jeg fulgte klassen, udviklede jeg et forhold til både børn og undervisere som gjorde, at det føltes naturligt, at jeg gik tæt på dem i optagelserne, så tæt, at jeg

kunne indfange børnenes ansigtsudtryk og det, der foregik imellem dem uden, at de følte det akavet eller at jeg følte, at jeg trådte indenfor deres grænser. Når jeg går med håndholdt kamera, kommer jeg tættere på børnene, fordi det ikke føles lige så voldsomt/intimiderende som et kamera på stativ. Med det håndholdte kamera kan jeg også bedre kigge på dem med mine øjne, lade kameraet filme i min blikretning og nøjes med at skæve til klappen med skærmen indimellem. Hvis børnene kigger i retning af mig, kigger de så i første omgang på mine øjne og ikke på kameraet, og på den måde bliver min kontakt til dem mere menneskelig og direkte.

Med kameraet som notesbog

Selv når man optager med det bredest mulige fokus, er det ikke muligt at indfange alle de dimensioner, som en social situation rummer. I en videooptagelse vil der altid være et fokus og en vinkel, og i den levende situation er der sanseindtryk som temperaturen i rummet, forskellige lugte og den, der optagers interagerer, som ikke kommer direkte med på billederne. Derfor kan videooptagelser kun være et redskab, som kan hjælpe de forskellige faser i analyseprocessen. Kameraet har dog hjulpet mig med at indfange mere, end jeg ville have været i stand til at notere med pen og papir i løbet af timerne. Med mindre man kan skrive helt uden at kigge på sit papir, er der en risiko for at man, når man flytter sit fokus til sit eget stykke papir, går glip af noget interessant i form af en lille kommentar, et særligt ansigtsudtryk eller en betydningsfuld blikretning. Men når det så er sagt, er den risiko jo altid tilstede – også med kamera. Man kan ikke indfange alle detaljer. Og i en undersøgelse af denne type er det heller ikke ambitionen. Men ved at 'tage noter' gennem kameraet oplevede jeg, at jeg kunne involvere mig dybere i iagttagelserne og have overskud til at mærke mine egne kropslige fornemmelser i situationerne.

Kameraets og forskerens indflydelse på praksis

Psykologen Gertrud Ericson (2000, s.64), som har benyttet videooptagelser i forskning i dans i skolen i Sverige, nævner, at det er vigtigt at være opmærksom på den indflydelse, et videokamera kan have på den situation, man vil skabe viden om. Det mener jeg gælder i alle former for observation eller iagttagelse, hvor man er tilstede som en, der ikke deltager aktivt i alt, hvad der foregår i rummet. I et fænomenologisk perspektiv er det umuligt at være tilstede som menneske og ikke have indflydelse på, eller at blive påvirket af, hvad der foregår i en eller anden grad. Men den bekymring er kun interessant, hvis man tror på, at man

kan udsige noget om kausaliteter i en praksis. Og det er ikke mit ærinde. Medieforsker Tove Arendt Rasmussen (1997) konkluderer også, at tilstedeværelsen af en forsker og et kamera, kan intensivere eksisterende interaktionsmønstre, men at de ikke direkte ændrer dem. Den opfattelse bliver bekræftet af underviserne i min undersøgelse, som siger, at de ikke ændrer noget i deres praksis, fordi jeg er tilstede, og de oplever normalt heller ikke, at børnene ændrer sig, fordi jeg eller kameraet er der. De bliver alle sammen hurtigt vant til min tilstedeværelse, og virker ikke som om de skal vise sig frem på nogen særlig måde. Børnene lægger kun mærke til kameraet i enkelte tilfælde, og oftest er det i starten og i slutningen af timen, hvor der ikke foregår noget andet, som optager dem. Så kommer de sommetider hen og spørger, om de må prøve at filme, eller om de må se noget af det, jeg har filmet. Det lader jeg dem altid få lov til, fordi det er en måde at afdramatisere kameraets rolle på (Holgersen, 2002), og så er det en god måde at skabe et tillidsfuldt forhold til børnene og komme i snak med dem om deres oplevelser og høre, hvad de snakker med hinanden om. De enkelte gange hvor et par børn i en time blev mere optagede af at komme hen og få lov til at kigge gennem kameraet end af, hvad underviserens dagsorden var, fulgte jeg musikpædagog Svend-Erik Holgersens råd (2002), som går ud på, at man enten kan gå hen til et andet sted i rummet, flytte sin blikretning eller slukke for kameraet. Indimellem gav jeg nogle børn lov til at filme, og det var tydeligt, at de vidste, hvordan sådan et kamera fungerer. Og de er også klar over, at det er dyrt isenkram. Flere spurgte imponeret, da jeg interviewede dem, om det var mit eget kamera, og hvad det havde kostet. Børn i dag er vant til at filme og blive filmet, i hvert fald i det miljø, børnene i denne undersøgelse kommer fra, hvor mange selv har et kamera derhjemme.

Møhl (2003, s.170) skriver, at mennesker der filmes, fortsætter med at leve deres liv, ”men de gør det på en lidt anden måde.” Den erfaring har hun gjort sig som filmende og deltagende forsker i menneskers hverdagsliv i kulturer, hvor kameraet ikke er en del af hverdagen, og hvor nogle måske aldrig før i deres liv har set et kamera. I undervisnings-situationer i en gymnastiksal med otteårige børn i en storby i Danmark, hvor der foregår så meget andet, som faktisk optager børnene meget mere end en forsker med et kamera, og hvor børnene føler sig hjemmevant tilstede i omgang med et kamera, ser jeg ingen grund til at overdramatisere kameraets rolle og indflydelse i forhold til børnene. Men i forhold til underviserne er jeg overbevist om, at spørgsmålet er væsentligt – selvom de selv siger, at de ikke oplever, at det har en indflydelse. Det er væsentligt, at det var noget de udtalte til sidst i forløbet, hvor de var blevet vant til min og kameraets tilstedeværelse. I starten af projektet er jeg overbevist om, at de, som Møhl udtrykker det, fortsætter deres sædvanlige praksis,

men ”på en lidt anden måde” forstået som, at de bestræber sig på at gøre sig en lille smule mere umage med at få undervisningen til at lykkes. Ikke fordi de udvælger ”signifikante handlinger”, taler ”i mere præcis form” eller accelererer ”bevægelser og processer” (ibid., s.170), men fordi de har tænkt lidt mere over, hvordan de skal tilrettelægge opgaverne for at skabe et godt forløb. Man skal huske på, at underviserne jo ikke er alene med mig, de er der i kraft af, at de indgår i et professionelt forhold til børnegruppen og skal have en time til at fungere på bedst mulige måde sammen med børnene – og det er det, der ligger dem mest på sinde, og som de umiddelbart handler i forhold til. Det forhold lægger Møhl (ibid., s.171) også vægt på, idet hun beskriver, hvordan en aktivitet som bliver filmet, ofte har sine ”egne rammer, som er uafhængige af kameraets, og som vil interagere med disse på forskellig vis.” Men samtidig med situationens ’egenhed’ har underviserne formodentlig et ønske om, at jeg går derfra med en oplevelse af, at de er dygtige undervisere. Sådan ville jeg i hvert fald have det, hvis nogen kom og gennemførte et forskningsprojekt i mine timer! Men af den grund får kameraets og min tilstedeværelse muligvis betydning for, at de værdier, som underviserne tillægger deres fag, bliver mere tydelige – både for kameraet og for dem selv.

I forhold til Arendt Rasmussens (1997) opfattelse af, at man som deltagende forsker er medvirkende til at intensivere allerede eksisterende interaktionsmønstre og Møhls erfaringer af, at praksis foregår ”på en lidt anden måde”, har jeg oplevet at et eksempel kan være, at jeg bidrager positivt til refleksionsdimensionen – både i timerne og hos undervisere og børn. I kraft af at underviserne ved, at der er en, der forholder sig fagligt til deres undervisning, bliver de mere opmærksomme på, hvad de gør. Og i kraft af at børnene bliver interviewet, bliver de mere opmærksomme på deres oplevelser. Ifølge underviserne har mine spørgsmål bidraget til en dybde, som formodentlig har haft positiv betydning for både deres egen og børnenes læring. De oplevede det også som meget inspirerende at kunne diskutere deres oplevelser og undervisning med mig efter timerne. Indimellem forsøger børnene at inddrage mig i deres aktiviteter i timerne, de vil gerne have mig til at hjælpe dem med deres små koreografier, de vil have mig med i stikbold osv. Nogle gange slipper jeg kameraet, og er med, andre gange siger jeg, at jeg ikke er med. Både undervisernes udsagn og børnenes lyst til at involvere mig viser, at vi har fået skabt en gensidig tillid, som har bidraget til, at jeg kan få mere at vide, end hvis jeg havde forsøgt at være ’en flue på væggen’.

Krop og tid – kameraet som en kropsdel

Den tid, jeg har været i felten og det flerstrengede empiriske materiale, jeg har indsamlet, er også af afgørende betydning for, hvordan jeg ender ud med at pege på nye perspektiver i

forhold til bevægelsesundervisning i skolen. Tidsperspektivet bruger jeg ikke til at undersøge, hvordan børnene har udviklet sig fra dag ét, og til jeg forlod felten. Men den lange tidsperiode, jeg har været sammen med børn og undervisere, har haft betydning for, at vi har fået opbygget en fortrolighed, der gør, at min tilstedeværelse ikke virkede forstyrrende eller indblandende, og at både børn og undervisere har fået mere og mere lyst til at dele deres tanker og opfattelser med mig (jf. også Blaise Ochsner, 2001). I et kropsfænomenologisk perspektiv er min egen kropslige tilstedeværelse over lang tid også af stor betydning for de sammenhænge, der har 'vist sig' for mig i forhold til at ville undersøge børns oplevelser og læringsmuligheder. Efter et stykke tid gik det op for mig, at kameraet var begyndt at fungere som min notesbog og lidt efter lidt, blev det så integreret en del af mig, at jeg følte, at det virkelig var en hjælp til at indfange mine oplevelser i rummet. Indimellem føltes det nærmest som en ekstra kropsdel, som var der sammen med mig, når jeg svajede langsomt fra side til side til en new age melodi, som blev brugt til en afspændingsøvelse, eller mine fødder markerede takten i et stykke percussion musik, hvor jeg mærkede den samme puls, som børnene fik som opgave at prøve at mærke.

Børns kropslige stemmer – videobaserede multimodale interviews

“How can I express what was neither said, nor done, nor even thought, but only relished and felt, when I cannot adduce any other cause for my happiness than just this feeling?” I en undersøgelse af øjeblikkets æstetik citerer Kavanagh (1996, s.84) den romantiske oplysningsfilosof og pædagog Jean Jaques Rousseaus forundring over, hvordan man kan sprogliggøre en kropslig oplevelse. Øjeblikkets dynamik gør, at man må opgive ethvert forsøg på at gengive det, som blev sagt, gjort eller tænkt i en konventionel narrativ form, svarer Kavanagh og understreger, at øjeblikket “puts one face to face with something that remains beyond the reach of language” (ibid., s.84). I kunstneriske aktiviteter arbejder vi med forskellige formsprog¹⁵, der ‘taler’ deres egne sprog, og som handler om at kommunikere på niveauer, som vi ikke nødvendigvis er bevidste om. For eksempel spørger dansepædagogen i et interview: ”Hvad lærer vi, når vi går på museum? Måske ser vi en lilla farve, som berører os på en særlig måde, og det er den oplevelse, vi tager med os videre?”

Når man vil undersøge kropslige processer, står man overfor en meget stor metodologisk udfordring. Gendlin (1983) foreslår en måde at komme omkring sprogsproblemet. Ved at

¹⁵ Hohn & Pedersen (1996) og Hansen (1997).

give opmærksomhed til “den følte fornemmelse” kan vi lære at beskrive vores oplevelser, som de fremtræder for os i helheder. Man kan ikke transmittere kropslige oplevelser/fornemmelser præcis som de er. Den sprogliggjorte erfaring vil altid være en formidlet erfaring og ikke erfaringen ’i sig selv’. Men man kan formidle det man *oplever*. Det er børnenes *oplevelse*, jeg er interesseret i: Hvordan oplever de, at de lærer i dans? Hvilke øjeblikke er betydningsfulde for dem?

Jeg har gennemført interviews med alle børn i 2.klassen omkring tre centrale temaer: Læring, kreativitet og oplevelse af bevægelse – den somatiske dimension (Green, 1993; Shusterman, 2004). Jeg har talt med børnene om, hvad de synes, at de lærer, når de har henholdsvis dans og idræt, og hvordan de to fag enten ligner eller adskiller sig fra hinanden. Vi har talt om, hvordan de arbejder kreativt, og hvordan de gør, når de skal finde på bevægelsesudtryk, alene eller i gruppe. I senere kapitler benytter jeg børnenes udsagn til at synliggøre deres oplevelser og holdninger i forhold til læring og kreativitet. I den del af interviewene, hvor jeg har arbejdet med at komme tæt på børnenes kropslige oplevelser, har jeg måttet udvikle en særlig metode til at søge at få svar på, hvordan børnene forholder sig til bevægelse, kropsligt. Derfor vil jeg i dette afsnit primært lægge vægt på de dele af interviewene som handler om udviklingen af ’den multimodale interviewmetode’.

Den multimodale interviewmetode har jeg udviklet med inspiration fra krops-psykoterapeuterne Gendlin (1983) og Mindell (1985). Det er en metode, som sætter det non-verbale i fokus ved at give børnene mulighed for at fokusere på ”den følte fornemmelse” (Gendlin, 1983) i kroppen¹⁶, give den udtryk igennem forskellige ”kanaler” (Mindell, 1985) og ved brug af metaforer (Egan, 2003; Gendlin, 1983, 1997).

”Fokuseringsteknikken” (Gendlin, 1983) handler om at transformere oplevelser til verbalt sprog for at blive bevidst om dem, kunne dele dem med andre (en terapeut og evt. fokusgruppe) og få redskaber til at ændre eller acceptere det, der forårsager fornemmelsen. Blandt psykoterapeuter, der arbejder med inspiration i Gendlins arbejde, anvender flere også tegning som en metode til at udtrykke den følte fornemmelse (Lejissen, 1992; Rappaport, 1988; Stapert, 1997). I løbet af mine første interviews fik jeg den idé, at det nonverbale

¹⁶ Idrætspsykologen Reinhard Stelter (2000) redegør i artiklen ”The transformation of Body Experience into language” for en fremgangsmåde i forskningsinterviews og terapeutiske forløb, der tager udgangspunkt i Gendlins fokuseringsteknik. Stelter bruger ikke denne ’tæt på kroppen-teknik’ med børn, men det gør nogle amerikanske og hollandske psykoterapeuter (Stapert, 1997; Rappaport, 1988 og Lejissen, 1992), som sammen med Stelters arbejde har været væsentlige inspirationer i min videreudvikling af fokuseringsinspirerede forskningsinterviews med børn.

muligvis ville kunne komme endnu bedre 'i tale' ved at give børnene mulighed for at forbinde og udtrykke sig endnu mere varieret. Med inspiration fra Mindells opmærksomhed på kanalskift i vore oplevelsesmåder (1985, s.37) har jeg derfor udvidet Gendlins fokuseringsteknik med flere udtryksformer. Igennem interviewene inviterer jeg børnene til at udtrykke sig gennem ord, metafor, farve, tegning, lyd, musik og bevægelse.

Jeg optager interviewene på bånd og på video for efterfølgende at kunne se på, hvordan børnene reagerer kropsligt, når de fortæller om deres bevægelsesoplevelser. Videoptagelsen gør det også muligt i analyseprocessen at skabe en distance til den virkelige situation og at se på barnet og vores kommunikation på en anden måde, end jeg oplever den, når jeg er aktivt involveret i situationen. Efterfølgende lægger jeg for eksempel meget mere mærke til, hvordan de kropsligt lever sig ind i de bevægelser og situationer, de fortæller om; hvordan det sitrer i hele Dans krop, da han viser, hvordan han og Thomas i deres koreografi var små kyllinger, der brød ud af et æg.

Guide til multimodale interviews

Barnet vælger "en konkret situation" (en bevægelse, opgave, oplevelse). Jeg finder enten en tegning frem, som barnet har lavet om en særlig god oplevelse i dans eller idræt (se bilag 1), og så snakker vi ud fra den, eller jeg spørger, om barnet vil prøve at vælge en bevægelse, som han eller hun rigtig godt kan lide at lave. Jeg spørger, hvad det er for en bevægelse, om barnet vil prøve at vise mig den, og om vi skal prøve at lave den sammen. Så prøver vi sammen barnets bevægelse.

"Den umiddelbare følte fornemmelse" af bevægelsen/situationen/oplevelsen. Når tegningen er indledningen, spørger jeg først, om barnet vil fortælle mig om sin tegning. Derefter går jeg ind i, om barnet kan finde nogle ord, der kan beskrive, hvordan det føltes 'i kroppen' at lave den bevægelse, barnet har tegnet. For at få barnet til at fokusere kropsligt, opfordrer jeg barnet til at rejse sig op og prøve bevægelsen og lige prøve at mærke, hvordan det er at lave den, og vi laver den sammen, så jeg også får en oplevelse af, hvordan det fornemmes at udføre bevægelsen. Imens vi bevæger os, spørger jeg til, hvad barnet kan mærke i kroppen, når han eller hun laver bevægelsen, og jeg fortæller, hvad jeg synes, at jeg kan mærke. På den måde kommer vi i dialog om, hvad vi oplever. For eksempel siger jeg: "Jeg kan mærke,

at man kommer ind i en rytme – synes du, at det er det, der føles rart?” Det at jeg kommer med et eksempel, virker nogle gange som et stikord, der får barnet til at ’lege med’ og tænke videre. På den måde bliver interviewene en kropslig læreproces både for mig og for børnene – vi opnår i fællesskab nogle nye indsigter om bevægelse og kropsfølelser.

”Clearing the space” og ”den følte fornemmelse” igen. Jeg siger til barnet, at jeg godt kunne tænke mig, at vi prøver at lave et lille eksperiment. Jeg spørger, om barnet vil prøve at lukke øjnene et øjeblik og tænke på, hvordan det er at lave bevægelsen, og at så vil jeg også lukke øjnene og tænke på hende/ham, imens hun/han laver bevægelsen. Jeg lægger vægt på, at det at lukke øjnene er en mulighed, men ikke noget barnet *skal* gøre. Jeg er lidt forsigtig med at kræve lukkede øjne, fordi det for nogle børn kan opleves grænseoverskridende at sidde med lukkede øjne og være alene med en voksen, de ikke kender ret godt (Stapert, 1997). Alle børnene lukker dog øjnene uden videre, og de virker ikke til at have det ubekvent med det. Når barnet har siddet et stykke tid med lukkede øjne og tænkt og mærket efter, spørger jeg til, om barnet kan mærke ’følelsen’¹⁷ i hele kroppen eller i nogle bestemte dele, og om han/hun kan prøve at finde et ord, der kan beskrive den følelse. Det er for nogle en meget svær opgave, så hvis de ikke umiddelbart kommer på noget selv, giver jeg nogle ideer som: ”Kan man sige, at det for eksempel føles boblende eller skarpt?” Nogle finder så selv på et ord, mens andre vælger et af de ord, jeg har nævnt.

”Kanalskift” og ”afstemning.” I forhold til hvor nemt/svært jeg oplever, at barnet har ved at forbinde sig til mine spørgsmål, prøver jeg på forskellige andre måder at få barnet til at udtrykke sig om koblingen mellem kropsoplevelsen og at finde et sprogligt eller andet udtryk for den. Jeg forsøger at åbne for andre sansemodaliteter ved at spørge til, om følelsen kan beskrives med en farve og med lyd. Hvis barnet siger ”blå” spørger jeg for at ”afstemme” oplevelsen, om rød for eksempel også kunne passe. Hvis barnet holder fast ved blå, spørger jeg, om det er en mørk eller en lys blå, og så spørger jeg, hvad forskellen på mørkeblå og lyseblå er. Oftest er børnene helt med på den ’leg’, og har nemt ved at forbinde bevægelsesoplevelsen med en farve. Til interviewene medbringer jeg forskellige musikinstrumenter (en tromme, en triangel og en tamburin), som børnene kan vælge imellem, når de skal formidle den kropslige fornemmelse i lyd. Men jeg nævner også, at de er velkomne til også at tænke i andre lyde og instrumenter. Nogle vælger at frembringe en lyd, som ligner

¹⁷ Det ville være mere præcist at tale om en kropslig fornemmelse (”sensation” frem for ”feeling”), men børnene har nemmere ved at forbinde sig med ordet følelse.

den lyd, bevægelsen laver (for eksempel hvis bevægelsen er at bevæge sig som en bold, kan lyden være nogle slag på trommen, der lyder lige som en bold, der hopper). Hvis barnet vælger en tromme, spørger jeg for eksempel, om tamburinen også kunne bruges og får på den måde nuanceret/”afstemt”, hvad det er for et lydbillede, der bedst udtrykker oplevelsen.

Syntetisering/anvendelse. Jeg prøver at finde ud af, om barnet kan skelne mellem den kropslige fornemmelse, og det billede han/hun har af den ydre form. Jeg får børnene til at tegne en ny tegning, spørger, om barnet ”bare sådan helt hurtigt” vil prøve at tegne oplevelsen med at bevæge sig som den bevægelse, han/hun har valgt at fortælle om (for eksempel oplevelsen af at stå som ”et friskt træ”, en metafor Andrea nævner i øvelsen, se s.187) og derefter, om det vil prøve at tegne sig selv, som en, der (i Andreas tilfælde) laver ”det friske træ.” Med den opgave prøver jeg hos barnet at skabe forståelse af, at man ’inde i kroppen’ kan mærke nogle fornemmelser og måske få nogle billeder frem, der kan beskrive dem, og at det kan være forskelligt fra, hvad man ser udefra. Denne sidste del af interviewet bliver der, hvor barnets læring under-vejs i samtalen viser sig. De forskelle der er på, hvad børnene vælger at tegne viser, at de har forstået opgaven på forskellige måder. Nogle har forstået at forbinde sig til den krops-lige fornemmelse, for eksempel Dan som oplevede en varm fornemmelse og illustrerer det med en stor, gul sol. Andre tegner noget mere figurativt, for eksempel hvordan de selv ser ud udefra, imens armene ryster.

Afslutning/nyorientering. Jeg er meget opmærksom på, at børnene skal gå fra interviewet med en oplevelse af succes. Jeg vil være sikker på, at de føler, at de har forstået, hvad det var jeg gerne ville have dem til, og at de ved, at jeg synes, at deres løsninger er rigtig gode. Med enkelte børn har jeg oplevelsen af, at vi kommer så dybt ind i en intens dialog, at vi sammen skal op til overfladen igen, inden at jeg kan afslutte interviewet. Jeg kan ikke bare ’cutte’ og sige, ”nå, hej, tak fordi du kom.” Jeg tuner mig ind på, om vi begge to er klar til at afslutte snakken ved at bringe nogle lidt mere dagligdags emner på bane, og jeg giver plads og tid til, hvis der er andet der dukker frem, som barnet har lyst til at fortælle.

Med de enkelte børn går jeg forskellige veje gennem den guide, som jeg har udarbejdet med inspiration fra Gendlin og Mindells vejledninger. Børnene er forskellige mennesker med forskellige erfaringer og interesser, og der er derfor forskel på, hvordan jeg i situationen vurderer, at det vil være konstruktivt at starte fokuseringsøvelserne, og også hvor dybt jeg

kan gå med dem. For eksempel placerer Gendlin (1983, s.67) ”clearing the space” som den første del af øvelsen, men med de fleste af børnene oplever jeg, at det virker godt at gå direkte til at gøre bevægelsen og lave et indledende forsøg på at sætte ord på, inden de begynder at fokusere indad.

Ekkodansen – uddrag af et interviewforløb¹⁸

Umiddelbart efter en dansetime interviewer jeg Achmed. I interviewet fremhæver han, at noget af det, som han særlig godt kan lide i danseundervisningen er ”*der hvor vi er i midten og selv skal finde på noget*”. Han hentyder til ”Ekkodans”, som er en aktivitet flere af børnene i interviewene nævner som en særlig oplevelse. Ane Lise laver næsten altid ”ekkodans” som en del af opvarmningen. Den foregår i dag til rytmiske instrumental musik, og hun starter med selv at bevæge sig ind i midten og lave en bevægelse. Hun bevæger sig ud igen, og børnene skal herefter imitere bevægelsen – de fungerer som et ekko. Det gentager sig nogle gange. Inden øvelsen går i gang vælger hun tre-fire børn, som efter hende på skift får lov til at bevæge sig ind i midten og finde på en bevægelse, som de andre herefter imiterer.

I interviewet spørger jeg Achmed, hvorfor han godt kan lide at lave ”Ekkodansen.” Han svarer, at han ikke ved det. Jeg fortsætter: ”Jeg lagde mærke til, at du var en af de første, der havde hånden oppe, da I skulle finde ud af, hvem der skulle lave noget til ekkodansen. Og så var du jo heldig at få lov til at komme ind i midten. Kan du huske, hvad du lavede?” ”*Ja, jeg hinkede!*” ”Kan du prøve at vise mig det?” Han viser, imens jeg filmer. Bagefter spørger jeg: ”Er det en bevægelse, som du godt kan lide at lave?” ”*Ja, jeg hinker altid i fritteren!*” Jeg spørger, om de har en hinkerude ude på legepladsen. Det har de. Jeg spørger derefter, om han har lyst til at prøve at lukke øjnene et øjeblik og tænke på bevægelsen. Han spørger: ”*Hvordan skal jeg tænke?*” Jeg svarer: ”Bare prøv at tænke, om du kan forestille dig et billede af dig selv, som laver den bevægelse. Så lukker jeg også øjnene og prøver at tænke på dig, der laver bevægelsen.” ”*Det kan jeg ikke finde ud af.*” Jeg siger, at jeg gerne vil have ham til at prøve at tænke på i hvilke dele af kroppen, det føles rart, når han laver hinkebevægelsen. Han prøver at lukke øjnene og svarer lidt efter: ”*Fødderne!*” Jeg spørger: ”Fødderne? Hvordan føles det i fødderne?” ”*Rart – at hinke.*” ”Men hvordan rart?” ”*Det er blødt.*” ”Hvad med resten af kroppen? Kan du også mærke det i resten af kroppen, eller er

¹⁸ Eksemplet er fra et pilotprojekt med fokus på metodeudvikling gennemført marts-juni 2004 og publiceret som en del af artiklen ”Betydningsfulde øjeblikke i sanselig praksis” (Svendler Nielsen, 2006).

det kun i fødderne?” ”Også i kroppen.” ”Hvordan?” Achmed tænker med lukkede øjne et stykke tid. Jeg spørger: ”Er det den samme bløde følelse?” ”Nej. Nogen gange er det skarpt og nogen gange er det blødt.” Jeg gentager: ”Nogen gange er det skarpt og nogen gange er det blødt?” ”Ja...”. Vi sidder med lukkede øjne et stykke tid, pludselig siger han: ”Der var kun en bamse.” Der var kun en bamse? ”Ja, på billedet.” Hinkede bamsen? ”Ja.”

Stemning i forskning – kropsligt nærværende interviewteknik

Van Manen (2002) gør i bogen *The Tone of Teaching* rede for, hvordan en indfølelse stemning i undervisningssituationer kan støttes af fokus på særlige måder at se, lytte og svare de enkelte børn i hver situation, der opstår. Det samme kan man sige gælder for en forsker i et kvalitativt feltstudie. Ikke kun det jeg siger, også det jeg *gør*, har betydning for, hvordan børnene forbinder sig til samtalen, og hvad de har lyst til at dele med mig. Med tanke på begrebet ”phenomenological presence” (Todres, 2007, s.99) som peger på fokus på kropslig modtagelighed i forhold til det, børnene fortæller om, men at man som forsker også kan deltage aktivt indimellem, oplever jeg også, at det er meningsfuldt, at jeg ’deler ud’ af mig selv som menneske for at kommunikationen skal lykkes. Jeg er der ikke bare som en, der lytter til børnenes fortællinger, det kan man ikke være, hvis man tror på at viden skabes i relation, i nuet. I interviewene forsøger jeg at forbinde mig med børnenes oplevelser på en kropslig måde ved at se deres bevægelser og ved at prøve at gøre bevægelserne sammen med dem.

I de allerfleste interviews lykkedes det mig at skabe en rigtig god kontakt til barnet. Hvordan denne kontakt blev skabt kan skyldes mange forskellige faktorer, som både er knyttet til det enkelte barn, til mig og til vores kommunikation i øjeblikket (Øvreeide 2004; Doverborg & Pramling Samuelsson, 2003). Det er karakteristisk, at det non-verbale har lige så stor betydning som det verbale i interviewsituationen. Reel tilstedeværelse i kommunikationen fra både barnets og min side, at jeg gør mig umage for virkelig at lytte til det de siger og spørger videre i forhold til det, de bringer på bane (hvis jeg vurderer, at det er relevant i forhold til formålet med interviewet). Generelt gør jeg mig umage for ikke at have travlt. Jeg giver hvert interview den tid, der er nødvendig i forhold til, hvor længe og hvor meget barnet har lyst til at snakke og til, at vi kan komme i dybden med både spørgsmål og øvelser. Jeg afprøver mine tolkninger i situationen med dem ved at gentage min forståelse af det, de siger for at sikre, at vi forstår det samme ved de samme ord. Når de nævner et begreb, spørger jeg: ”Hvad er det?” (for eksempel nævner Mette ordet fantasi og jeg spørger, hvad

hun forstår ved det). Børnene synes ikke, at det er mærkeligt, at jeg spørger dem. Jeg havde forestillet mig, at de ville sige: ”Det ved du da godt, hvorfor spørger du?” Men det gør de ikke. De forklarer bare, hvad de forstår ved det.

Fokuseringsøvelserne har i sig selv også en væsentlig betydning. De har bidraget til at skabe en god atmosfære og en tillidsfuldhed mellem det enkelte barn og mig. I interviewene har vi også sammen kigget på videooptagelser fra timerne. Til at begynde med var det med den hensigt, at jeg gerne ville høre børnenes fortællinger om enkelte situationer. Det blev muligt i situationer, hvor der gik så lang tid mellem timerne og interviewet, at jeg havde tid til at se optagelserne igennem og vælge situationer ud. Men i de fleste tilfælde blev det at se video i løbet af interviewet mere en slags stemningsskaber og måde at tune barnet ind på, hvad det var, vi skulle snakke om.

Interviewet som et møde der berører

I et kropsfænomenologisk perspektiv er den eksistentielle situation for både barnet og mig som forsker en del af det levende møde, som et interview er. Indimellem kommer der i løbet af interviewene nogle ting frem, som jeg kunne have været gået ind i, hvis formålet havde været terapeutisk – men fordi jeg er i en uddannelseskontekst og fokus er pædagogisk, er jeg bevidst om at fokusere fremadrettet i relation til selve den læringsmæssige situation og kontekst. Men det *er* en balancegang, for en samtale imellem mennesker kan godt blive så dyb, at man bliver berørt begge to. Det samme gælder jo i undervisningssituationer, hvor der også indimellem opstår temaer af mere personlig karakter, hvor man som underviser må afveje, hvad man skal gå ind i, og hvad man skal gå videre til forældre og andre fagpersoner med. Som pædagogisk forsker er det ikke min opgave at gå ind i personlige problemfelter, og etisk set kan jeg heller ikke fortælle, hvad børnene har fortalt mig i den tillidssituation, som jeg får skabt med dem. Så de få gange, hvor jeg får en oplevelse af, at der måske er noget, som en person tættere på barnet burde have viden om, spørger jeg klasselæreren, hvad hun kender til barnets historie. Hun kan jo heller ikke fortælle mig om personlige temaer, men jeg får indtryk af, at der ikke er nogen af de ting, jeg har oplevet i interviewsituationerne, som overrasker. Nu kan det lyde som om, jeg har fået viden om meget sårbare ting, men sådan er det ikke. De personlige temaer går primært på venskaber og oplevelser af placeringer i klassens sociale liv og på børn, som åbner sig i forhold til, hvordan de oplever at have fået et ændret og mere positivt billede af sig selv og flere venner. De positive historier, der kan komme ud af at blive involveret i et nyt fag, og i at få

mulighed for at arbejde dybdegående med kroppen og få lov til at tale om sine oplevelser er det også vigtigt, at voksne tættere på barnet får viden om. I fortællinger om, hvordan hun udviklede ”reciprocity” (gensidighed) i et kvalitativt empirisk studie lægger Blaise Ochsner (2001) vægt på, at både forsker og deltagere etisk set bør have noget godt ud af at indgå i et forskningsprojekt. Det er min opfattelse, at mine samtaler med klasselæreren om børnene og det, at jeg giver børnene mulighed for at reflektere over deres oplevelser på en anden måde, end de normalt gør i skolen, medvirker til, at de får noget godt ud af at have bidraget til undersøgelsen.

I fokuseringsøvelserne, under interviewene, forsøger jeg at prøve at få børnene til at forbinde sig med deres kropslige oplevelse i forhold til forskellige sansemodaliteter, og opmuntrer dem til at finde ord, der kan beskrive oplevelsen. I interviewene viser børnene igennem deres ordvalg, hvordan de forbinder sig med mine spørgsmål om, hvad de kan mærke ’i kroppen’ (deres kropslige fornemmelser), hvordan de relaterer sig til bevægelsesaktiviteter, og hvordan de skaber mening i relation til at udtrykke sig om dem.

Metaforen som kropsligt forståelsesværktøj

Indimellem har børnene svært ved at sprogliggøre deres oplevelser. Men det har ikke nødvendigvis noget at gøre med, at de ’kun’ er otte år. Også for voksne kan det være svært at sætte ord på sanselige oplevelser. Det er ikke fordi, at deres oplevelser af situationen er uklare, de kan være meget klare, men det kan bare være svært at finde et ord, der passer helt præcist på oplevelsen (jf. Todres, 2007, s.36), for de ord, børnene kender i forvejen, er ikke tilstrækkelige til at udtrykke deres kropslige oplevelse verbalt. Jeg blev gennem mine første interviews opmærksom på, at nogle børn løser sprogliggørelsesproblemet ved at opfinde nye ord, som de synes kan beskrive deres oplevelser (for eksempel ”skruerundt” i fortælling s.185). Derfor inddrog jeg i de efterfølgende interviews fokus på at finde på ord, som ikke nødvendigvis findes ’i virkeligheden’ som en del af interviewene. Metaforen er ifølge læringsteoretikeren Kieran Egan (2003, s.75) ”et kognitivt forståelsesværktøj, som sætter os i stand til at se verden i mange forskellige perspektiver og at få føling med verden på en fleksibel måde.” Metaforen hjælper læreprocesser på vej, fordi den medierer imellem krop, oplevelse og sprog – ”almindelige ord udtrykker noget vi allerede ved, fra metaforen kan vi få begreb om noget nyt” (ibid., s.75). I børnenes fortællinger træder det frem, at metaforen i høj grad også er et kropsligt ”forståelsesværktøj,” og de metaforer, som børnene finder på i fokuseringsøvelserne, kan bidrage til at forstå, hvad de lærer og hvordan de indgår i de

refleksive processer om bevægelse. Med udgangspunkt i Ricoeurs hermeneutiske fænomenologi (van Manen, 1990) er det at tolke en social situation at behandle situationen som en 'tekst' og at kigge efter metaforer, som kommer til syne i teksten. I analysen kigger jeg derfor efter hvilke ord, associationer og metaforer, børnene bruger til at udtrykke sig om bevægelsesoplevelser.

Mangedimensionel rationalitet i multimodale interviews

Interviewene fungerer som en udforskning af, hvordan man kan arbejde med at mærke kroppen, bevidsthed om egen oplevelse i bevægelse og hvordan man kan udtrykke sig om oplevelserne. Igennem interviewene bliver børnene opmærksomme på deres kropslige oplevelser på andre måder end de før har prøvet, og deres udtryk viser, at børnene i samtale om deres bevægelsesoplevelser relaterer sig forskelligt til at udtrykke sig om oplevelserne. De øvelser jeg har lavet med børnene for at komme tættere på deres bevægelsesoplevelser, kunne også bruges i bevægelsesundervisningen, når man ønsker at arbejde med et oplevelsesmæssigt fokus på det æstetiske perspektiv. Med en implementering af de øvelser i praksis kunne man komme tættere på børnenes oplevelser i praksis – nu og her. Og måske tættere på konkrete oplevelser end det har været muligt i interviews, der af praktiske grunde har måttet gennemføres et stykke tid efter de enkelte timer og nogle gange på dage, hvor de hverken havde dans eller idræt.

Kritisk-refleksivt kan man spørge, om det virkelig er muligt at fokusere i en forskningsinterviewsituation? Børnene ved, at jeg følger dem for at finde ud af, hvordan de lærer, når de har dans og idræt. Og det er ikke usandsynligt, at der er nogle af dem, som er mere fokuserede på, hvad de tror, jeg synes er et 'rigtigt' svar. Derfor bliver det væsentligt at være bevidst om, at jeg er "co-constitutive" i forhold til den måde børnene går ind i fokuseringsøvelserne (Todres, 2007, s.38) og i deres svar på de mere 'almindelige' interviewspørgsmål om, hvordan de oplever dans og idræt, hvad de synes, at de lærer etc. I et åbent kvalitativt forskningsinterview er den rationalitet, der er på spil, en slags mangedimensionel rationalitet. I praksis kan det være en stor udfordring at arbejde med udgangspunkt i et mangedimensionelt rationalitetsbegreb (Svendler Nielsen & Regnarsson, 2007). For eksempel ville jeg gerne have børnene til at udtrykke sig om deres oplevelse af, hvordan de fornemmer det 'i kroppen', når de bevæger sig, men nogle tegnede sig selv lave bevægelsen 'udefra', eller de skabte en lyd, som de syntes lød som en bold, der hopper, hvis deres favoritbevægelse var at spille bold. Jeg har fokuseret på at give plads til den mangedimen-

sionelle rationalitet ved at acceptere de forskellige måder, børnene forbinder sig med mine spørgsmål, og være nysgerrig for at se og forstå, hvad der kommer frem fra børnenes perspektiv.

Tekstualisering af kropslige data – at finde centrale fænomener



Figur 4: En performativ fænomenologisk forskningsproces – anden del.

Med de teknologiske muligheder der findes i dag, kan det synes indlysende, at forskning i kropslige spørgsmål kan støttes af videooptagelser som en metode til at indfange de kropslige udtryk visuelt. Videokameraet indfanger udtryk. Næste trin i forskningsprocessen er at transformere råmateriale til en form, der kan diskuteres og hjælpe begrebsliggørelsen af det, der viser sig at være centralt for at forstå, hvilke læringsmuligheder børn gives, og hvordan læring i bevægelse foregår. Efter at have trukket mig tilbage fra praksis begynder jeg at bearbejde mine data til den dybere analyse. Digitale videooptagelser bliver gemt som computerfiler, så de kan benyttes i et program til kvalitativ videoanalyse. I analysefasen 'transformerer' jeg praksis til billede og tekst ved at transskribere og skrive/producere fortællinger, hvor særlige fænomener og temaer fremtræder. En dybere beskrivelse af fænomenerne hjælper med at begrebsliggøre, hvad der foregår i praksis i forhold til børnenes læringsmuligheder.

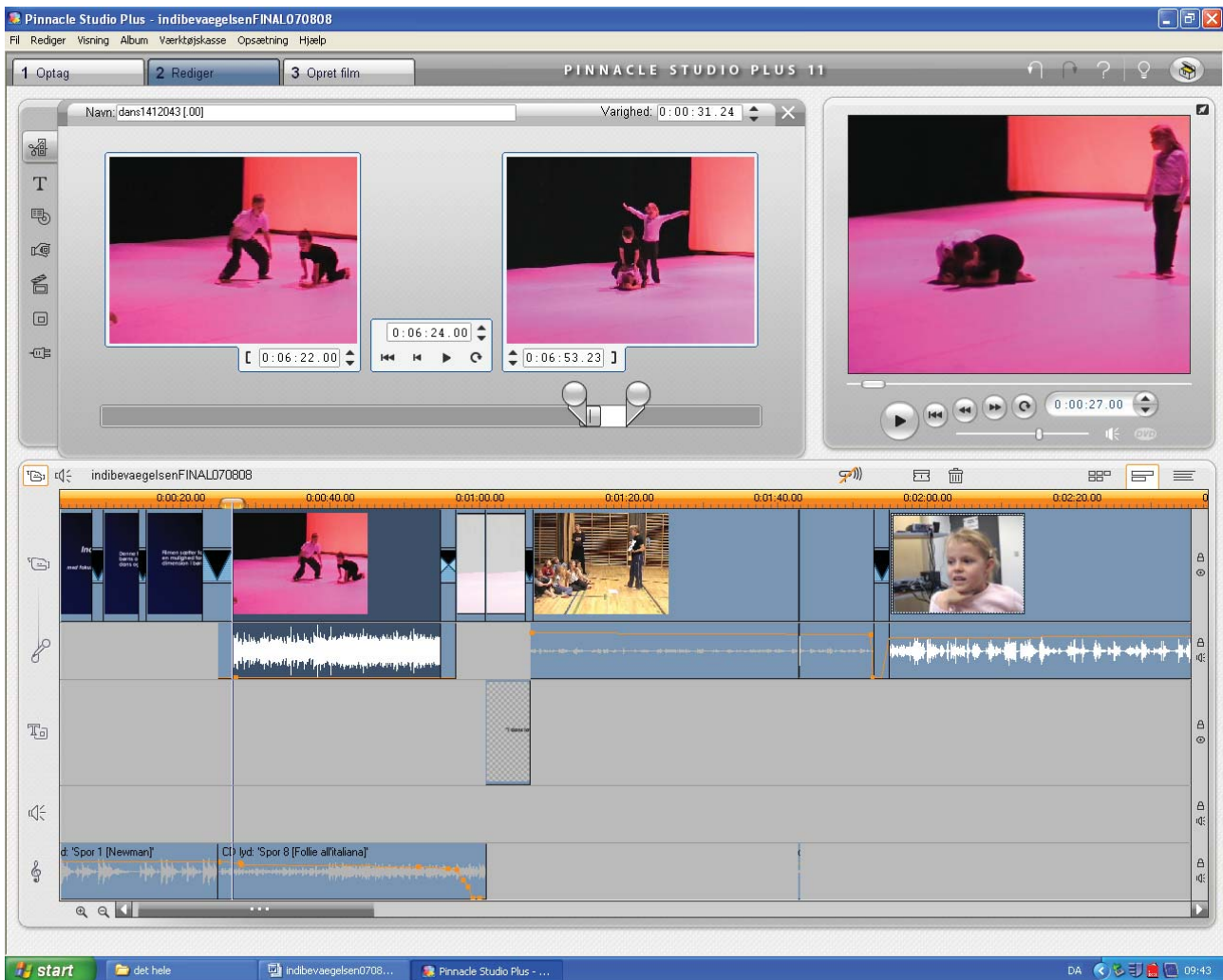
Når man ser en videooptagelse igennem, går det så hurtigt, at man i første omgang kun får et intuitivt indtryk af, hvad der foregår. Men videooptagelsen giver mulighed for at gense situationer mange gange, i forskelligt tempo, med fokus på forskellige situationer i 'den store situation', og man kan trykke på pause og se en situation igen og igen. På den måde kan man komme dybere i forståelsen af, hvad der sker.

Efter at have trukket mig tilbage fra felten tænker jeg også tilbage på, hvilke situationer og temaer der for mig fremstår som særligt interessante at gå nærmere ind i. Jeg lukker øjnene

og mærker efter, hvad jeg oplever, at det handler om, hvilke ord jeg kan beskrive situationerne med. Disse forsknings-fokuseringsøvelser har udmøntet sig i poetiske indledninger til de forskellige kapitler og afsnit i afhandlingen. I denne mere intuitive tilgang støtter videooptagelserne også mine erindringer om mine oplevelser og iagttagelser i felten.

I et kvantitativt studie kan det være frugtbart at lave detaljerede transskriptioner af alt, hvad man ser og hører på en optagelse. Min undersøgelses fokus kræver en anden form for transskription. Der findes programmer, som kan hjælpe transskriptioner og kvalitativ analyse af videodata. Jeg har prøvet at arbejde med forskellige programmer for at finde ud af, hvilket program der kunne det, jeg havde behov for. Jeg endte med at vælge programmet Transana.¹⁹ I dette program er det muligt at se videooptagelser af op til 20 minutters varighed i ét hjørne af skærmen, imens man samtidig kan skrive i et stort felt i et andet hjørne. I et tredje hjørne er der en lydlinje, og i det fjerde hjørne er der et vindue, hvor man kan organisere klip fra sine optagelser i kollektioner. Man kan give dem nøgleord og samle små klip under en fælles overskrift. I tekstvinduet laver jeg transskription af det, jeg ser ske, af det jeg hører og mine egne kommentarer til situationerne. I den første sporadiske transskription får jeg idéer til, hvilke fænomener der er på spil, mulige temaer og sammenhænge mellem dem, og der opstår mange spørgsmål. I den næste dybere analysefase af udvalgte klip ('øjeblikke') går jeg tættere på de spørgsmål og på at undersøge sammenhænge mellem temaerne, der har vist sig. Jeg benytter ikke Transanas muligheder for at ordne dataene visuelt. En sådan systematisk ordning kommer for langt væk fra helhedsoplevelsen – og kroppen. I stedet markerer jeg særlige øjeblikke, og spiller de øjeblikke fra mine råfilm ind i et redigeringsprogram (Pinnacle Studio 11, se illustration næste side). I redigeringsprogrammet får den performative fænomenologiske tilgang plads til at lege med, hvordan bidder fra optagelser af timerne og optagelser fra interviews med børnene kan klippes sammen i videofortællinger, der kan tydeliggøre centrale temaer i forhold til børnenes oplevelser og læringsmuligheder.

¹⁹ www.transana.org



Redigeringsprogram – Pinnacle Studio 11

I analysen må der ord på papiret, for at kunne begrebsliggøre og diskutere de fund jeg gør med andre. Todres (2007, s.56) skriver, at "a way of knowing that is grounded in both 'head' and 'heart'" kan hjælpes på vej af forskellige formidlingsmåder. Han spørger endvidere, hvilke former for "qualitative description" af menneskers oplevelser, der skaber en "feeling of understanding" hos læseren (ibid., s.5)? Jeg broderer videre og spørger: Kan den der skriver bevæge sin 'krop' ind i en 'tekst', og kan den 'kropslige tekst' derefter bevæges 'ind' i en anden krop (den der læses)? Den kropslige vej til erkendelse er også at skrive sig vej frem (van Manen, 1990, s.13). Hvor kommer ideerne til det skrevne fra? Idéerne kommer fra min krop – 'ud gennem fingrene' – imens jeg skaber kognitiv forbindelse mellem mine oplevelser, børnenes oplevelser og undervisernes oplevelser.

mellemspil

kroppen som metode

Jeg var i gang med at skrive en diskussion af forholdet mellem krop og bevidsthed. Hard stuff! Men hvad sker der? Pludselig dukker kroppen op. Kommer mig til undsætning. Jeg skriver: Kan man overhovedet tænke 'bevidst' uden at kroppen er med? Den er der jo. Altid. Ja, i det jeg skriver det, kommer min egen krop frem. Insisterer. Jeg har rørt ved noget. Trykket på en knap. Åbnet for en 'kanal.'

Når min egen krop 'kommer frem' begynder jeg at skifte skrivestil – det sker helt af sig selv, jeg får lyst til at skrive nogle uddybende og mere poetiske sætninger, og så giver jeg kroppen lov, jeg skriver det der kommer – giver plads. Og bagefter læser jeg det skrevne igennem. Og sorterer fra. Beslutter hvad der giver mening. Eller mere mening. Og hvad der bare forvirrer forestillingen. Det er noget med at gå med. Sige ja. Brodere videre. "Go with the flow." Som både teaterfolk og dansere ved, og gør en dyd ud af i praksis. Lad os se hvad der kommer. Så kan vi altid sortere fra. Bagefter. Kill your darlings... Bagefter. De metoder kan også hjælpe det akademiske sprog med at skabe erkendelse af det kropsliges betydning i forhold til, hvordan vi kommer tættere på. Ind i bevægelsen. Og skaber indsigter, som vi ikke kunne have tænkt os til. Indsigter som vi må mærke og være åbne i vores indstilling for at kunne skrive frem. Det føles som flow. "Absorbedness in the moment." Tiden forsvinder. Lyde forsvinder. En sky af intensitet omringer mig. Jeg opdager ikke, hvor lang tid der er gået. Bliver bedre og bedre til at gå ind og ud af den tilstand. Lade den ligge. Ryste den af mig. På vejen hjem. Finde den frem igen. Dagen efter.

I analysen af interview- og videotransskriptioner går jeg ind i spørgsmål om, hvilke fænomener der viser sig og hvilke temaer, der knytter sig til dem i forhold til børnenes oplevelser og læringsmuligheder. I analysen af børnenes udsagn om hvad de oplever som betydningsfuldt i bevægelse, fik jeg skabt skitserne til de forståelser af mening, kreativitet og kropslighed, som jeg bruger i analysen af børnenes læringsmuligheder i situationer fra praksis. Det vil sige, at teorierne er udviklet fra praksis og passer til at undersøge den praksis, som de kommer fra. Men det er vanskeligt at illustrere en skarp adskillelse af faserne i analyseprocessen. Den fænomenologiske praksisteori (afhandlingens del 4) udvikles i tæt dialog med empirien – frem og tilbage mellem skrivning på praksisteorikapitlet og analyse af fortællinger, og i skrivningen/udarbejdelsen af fortællingerne går jeg også hele tiden ind og justerer i praksisteorien.

mellemspil
analyseprocessen

Hvordan knækker man formlen til en åben analyse?! En hård proces. Og en lang proces. Svaret kommer ikke af sig selv. Og det kommer heller ikke hurtigt. Når man lige har brug for det. Der må arbejdes. På den ene måde og på den anden måde. Fra forskellige vinkler. Hvordan laver man epoché? I praksis? Det er ikke nemt. Jeg må diskutere materialet med nogen. Med min vejleder. Hun spørger: Hører du virkelig hvad børnene *siger*? Hører du deres ord? Og så pludselig en dag sker det. Indsigten kommer. Det er jo sådan jeg må gøre! Fed fornemmelse. NU kører det. Forud ligger en tid, hvor jeg måtte rumme fornemmelsen af kaos, rumme tomheden, at der ikke skete noget. Lang, lang tids søgen. Hvordan kommer jeg i kødet på materialet? Hvad mon jeg finder? Hvad hvis jeg ikke finder noget?! Jeg ville tage udgangspunkt i børnenes perspektiv, hvordan gør man det? Klart! Læs hvad de **SIGER!!** Så kan jeg altid komme tilbage til de mange videooptagelser. Måske er det slet ikke i dem, at koden ligger gemt. Måske må jeg starte et helt andet sted? Ja!! I det børnene siger, bliver det tydeligt, hvad jeg må fokusere på. Hvilke situationer det er centralt at gå nærmere ind i. Det kommer til at handle om processerne. Hvad er det for nogle processer? Det børnene siger, kalder på nogle af de bøger, der står og glør på mine hylder. Nu bliver det klart, hvilke der kan hjælpe forståelsen af materialet. Det er dem, der handler om kreativitet. Og hvilke der kan få lov at samle lidt mere støv. Det er alle de andre. Men jeg holder den åben lidt endnu. For det kunne jo være, at der dukkede noget andet frem fra videoerne. Også. Og ja! Der viser sig noget om mening. Små dagsordner i den store dagsorden. Og om kreativitet – igen. Forskellige måder at indgå kreativt i bevægelse.

Tilbage til praksis – formidling af kropslige data med en performativ tilgang



Figur 5: En performativ fænomenologisk forskningsproces – tredje del.

Forskningsprocessens tredje fase handler om at finde måder at kommunikere mine fund tilbage til den praksis, som jeg har været involveret i og til andre i danse- og idrætspædagogisk praksis. Men det er vanskeligt at sige helt præcist, hvornår analysen slutter og formidlingen begynder, for analyserne er hermeneutisk-fænomenologiske samtidig med, at de er performative fremstillinger. Men her samler jeg mine overvejelser over, hvordan de to metoder, jeg har udviklet og det empiriske materiale kan kommunikeres 'tilbage til praksis' med hjælp fra forskellige performative tilgange.

Kvalitative forskningsresultater kan formidles på mange måder. Todres (2007, s.64) foreslår at formidle resultater som temaer og strukturer, der levner plads for flere muligheder og variationer og ikke som deterministiske slutresultater. Kommunikationen af det, man får øje på gør, at andre gennem indlevelse i eksemplet måske kan se nogle sammenhænge, som de kan bruge i udvikling af deres praksis. En sådan måde at formidle fund "reflects the particular in the general; the dance of the unique and the shared" (ibid., s.66). Todres lægger vægt på, at jo tættere man kan komme på et fænomen, jo mere kan man sige om det. Her bliver spørgsmålet om form og indhold centralt. Todres (2007, s.46) lægger vægt på, at "structure" (det analytiske) og "texture" (det kropsligt formidlede) skal balancere for at tydeliggøre centrale temaer.

I forskningsprocessen leger jeg i form og indhold med måder at forbinde "structure" og "texture" i fortællinger om enkelte børns meningsskabende processer og hermeneutisk-fænomenologiske temaanalyser, der viser flertydigheden i en pædagogisk praksis. Jeg ender med at lade det 'særlige' stå frem som baggrund for at forstå det mere 'generelle'. Jeg trykker på pauseknappen og intensiverer øjeblikket i en vekslen mellem enkelte børns fortællinger og fortællinger, der skuer ud over hele rummet. Usædvanlige/særligt fremtræd-

ende historier intensiverer blikket for nogle temaer, som også kan være mere alment relevante, for eksempel Oliver der har ”et skadet ben” – hans fortælling om idræt og dans sætter hele kropslighedsbegrebet i perspektiv (se s.105 og bevægelsesfortællingen ”En modig dans,” s.132).

Hvordan kan man formidle, hvordan det opleves at gøre en bevægelse? Hvordan kommunikere betydningen ’krop-til-krop’? Hvordan får jeg ’krop’ ind i fortællingerne? For at kunne gengive oplevelsesdimensionen i enkelte bevægelser må jeg selv slippe tasterne, op af stolen og selv prøve at gøre bevægelserne, for at kunne give min beskrivelse af, hvordan jeg oplever dem, og derfor kan formidle dem.

Helt særligt for filmmediet er, at man kan formidle deltagernes perspektiver i rå og ubearbejdet form som første-personsfortællinger i ord og billede. Selvfølgelig med det in mente, at der er en – forskeren – som har udvalgt hvilke dele af personens fortælling, der skal klippes ind i den færdige film. Men barnets toneleje, kropslige holdning mv. formidles i det levende billede i en meget mere direkte form, end det kan gengives i ord og derfor bliver der tale om en mere helhedspræget første-personsfortælling. Den performative dimension hjælper til, at processen reelt bliver fænomenologisk og oplevelsesorienteret, fordi jeg i den performative produktion tænker mere i helheder, end i en traditionel analyse, der splitter materialet op i dele for derefter at samle til en ny helhed. For eksempel har jeg arbejdet med, hvordan jeg kan samle flere børns fortællinger om den samme situation på en måde, der siger noget om deres oplevelser og læringsmuligheder.

Jeg har udviklet tre forskellige formidlingsmåder:

- Fortællinger i ord.
- Fortællinger i billeder klippet fra videooptagelser (billedefortællinger).
- Videofortællinger.²⁰

En kombination af narrative tilgange hjælper med at komme ind i datamaterialet fra mange vinkler, som både bidrager til at komme dybere i analyserne og at gøre fundene tilgængelige i forskellige medier og for forskellige faglige grupper. Børnenes udsagn udvikles i dialog med mig i interviews eller mellem dem og en underviser i diskussioner i klassen, men i

²⁰ Videofortællingen *Ind i bevægelsen – med fokus på koreografiske processer* kan lånes ved henvendelse til forfatteren.

formidlingen af børnenes perspektiver samler jeg børnenes direkte udsagn, sætninger fra logbøger, og ord og billeder fra tegninger, de har lavet om deres oplevelser. Det er således *mine* tolkninger af hvilke betydninger, der fremstår som særlige i børnenes univers, som formidles i fortællingerne. Det er ikke fordi jeg mener, at det er ligegyldigt, hvad de er blevet spurgt om, hvordan dialogerne forløb, eller hvad der gik forud i en diskussion, det har jo betydning for hvor barnets tankerække bevæger sig hen. Men med det formål at formidle *essenserne* sætter jeg børnenes direkte ordvalg, idéer og perspektiver i spil med underviserens fortællinger om deres intentioner med undervisningen, og mine faglige iagttagelser af, hvad jeg oplever, at der sker. Det er en dialog mellem det sagte og det kropsligt udtrykte, mellem børnene og mig og de undervisere, der sætter det hele i gang. En dialog (eller måske nærmere 'trialog'), hvor *jeg* sætter børnenes perspektiver i spil med en bevægelses-pædagogisk diskussion og mulighedshorisont.

Børnene taler ikke i så flydende en strøm, som jeg gengiver. De svarer på et spørgsmål, fortæller måske noget spontant, som peger ud af et andet spor. Hvis det har en relevans for det overordnede formål med samtalen, griber jeg det. Og spørger ind. Ellers leder jeg temaet tilbage, hvor vi kom fra. Du kan ikke høre præcis, hvad jeg spørger om. Men det står mellem linjerne. Når Thomas for eksempel (i fortælling s.107) siger: "Det jeg bedst kan lide..." er det fordi, jeg har spurgt til, hvad han bedst kan lide. Men sådan en fremstilling af børnenes udsagn giver en mere flydende fortælling, og er nemmere at læse end en præcis transskription.

Nogle fortællinger kombineres med billedefortællinger, hvor billedklip i sig selv fortæller enkelte situationers historie i øjebliksbilleder, men tilsammen uddyber billedklip og fortællinger gensidigt hinanden som en multisanselig fortælling, der giver læseren mulighed for at forbinde sig med det, der skete, eller blev sagt, på en mere sanselig måde, end tekst alene ville gøre, fordi formilingen taler til flere sanser

Der knytter sig en videofortælling om børnenes arbejde med koreografi til projektet. Den fungerer som en dokumentarisk illustration af kropslighedens kunstneriske dimension (jf. figur, s.192). I filmen har jeg klippet det levende billede af børn der fortæller i videooptagede interviews sammen med situationer fra timerne. Nogle gange ser man børnene imens de taler, andre gange hører man deres stemmer, imens man ser situationerne, de fortæller om. Og andre gange får situationen lov at tale for sig selv. Jeg vil vise video-

fortællingen frem i forskellige faglige sammenhænge, hvor jeg fortæller om projektet, men den indgår ikke som en konkret del af afhandlingen. Jeg har fravalgt at lade den indgå, fordi jeg har vurderet, at det hverken er i børnenes eller undervisernes interesse at fremtræde på en DVD, som i princippet kan købes af hvem som helst. Det handler ikke kun om frygt for misbrug af billederne. Det handler også om, at jeg foretrækker at være den, der beslutter i hvilke sammenhænge og hvordan, videofortællingen skal diskuteres. Med tidshorisonten i dette projekt har jeg kun kunnet nå at skabe én videofortælling. En oplagt fortsættelse af projektet vil være at skabe flere videofortællinger om andre af bevægelsesundervisningens kropslige dimensioner og perspektiver (jf. figur s.198), som vil kunne benyttes som undervisningsmateriale i idrætspædagogik på forskellige uddannelsesinstitutioner.

Må Poul kunne genkendes? Forskningsetiske overvejelser

På videooptagelser, hvor man kan se alle detaljer i, hvad børn og lærere gør og siger, fremtræder de mere genkendelige end, hvis jeg kun skrev om dem, og også end hvis jeg præsenterede udvalgte fotografier af dem. Hvis jeg viser videooptagelserne frem, er der en risiko for at fremstille deltagerne på en måde, som er imod deres interesser.

Nogle fortællinger er for sårbare at gengive i billeder, men andre kan kommunikeres mere direkte som en kombination af billeder og ord, eller billeder alene. Etisk handler det om at overveje, hvilke fortællinger, der egner sig til hvad med det i baghovedet, at deltagerne kan genkendes. Det er vigtigt, selvom forældre og børn har givet tilladelse til, at børnene må deltage i forskningsprojektet og, at billeder og video må blive vist i forskningsformidling. Når jeg beslutter, hvilke fortællinger, jeg synes egner sig til at blive vist visuelt, gør jeg det ud fra spørgsmålet: Ville jeg vise de her billeder, hvis barnet eller dets forældre var tilstede? Og det samme i forhold til situationer, hvor en underviser er i fokus: Ville jeg vise de her billeder, hvis underviseren selv var tilstede? Jeg har vurderet, at hvis jeg ikke ville gøre det, så er det ikke passende at vise billederne.

Jeg har som udgangspunkt skrevet til forældrene, at jeg ville ændre børnenes navne i formidlingen. Men selvom jeg ændrer børnenes navne, kan de jo blive genkendt i kraft af, at de i andre fortællinger fremtræder på billeder. Man kan også spørge: Hvorfor egentlig ændre deres navne? Er det ikke mere uetisk, at man kan blive i tvivl om, hvem der er hvem, når nu de indimellem optræder på billeder? Jeg er kommet omkring det problem ved at give de samme børn forskellige navne i forskellige fortællinger. Så nogle gange hedder Poul Lars, men han hedder også Dan. Det kan jeg gøre, fordi det ikke er vigtigt, at det lige præcis er Poul, men fortællingen/situationen som en helhed i en større helhed, der er vigtig.

DEL 3

ANALYSE OG DISKUSSION

Skift mellem fokus og vidvinkel
vi ser ud over klasserummet
børn fortæller og udtrykker sig
– om deres oplevelser
underviserne fortæller og udtrykker sig
– om deres intentioner

jeg – forskeren
er der
med et kropsligt fugleperspektiv
og et kamera
er helt tæt på
relaterer mig til den enkeltes fortælling
og til det jeg ser ske i rummet
stiller spørgsmål og forstår
måske
en lille smule mere

fjerde kapitel

idræt og dans som bevægelsesfag i skolen



En otteårig drengs særlige oplevelser i idræt



En otteårig drengs særlige oplevelser i dans

Hov. Stop! Prøv at bladre tilbage! SÅ du de to tegninger? Hvad så du på den første? Hvad så du på den anden? Er dans og idræt det samme i denne otteårige drengs visuelle udtryk om sine særlige oplevelser i de to fag, han har haft parallelt igennem nogle måneder? Hvad oplever *du*, når du ser de to tegninger? Kan du mærke hans oplevelse i din egen krop? Hvad har fagene tilfælles? Hvad adskiller dem? I hans forståelse. Og i din?

Den 2. klasse jeg har fulgt, har idræt og dans som to separate fag. Her vil jeg illustrere, hvad idræt er, og hvad dans er, når de to undervisere fortæller om deres egen undervisning, og når børnene udtrykker sig om, hvad de oplever, at de to fag er. Her kan vi – du og jeg – lave den første øvelse i epoché. Vi kan prøve at slå den teoretiske forforståelse af, hvad idræt og dans 'normalt' er, og hvordan områderne beskrives i læreplaner fra. Og vi kan slå det vurderende blik fra. Vi kan prøve at lade være med at forholde os til, om vi er enige. Vi kan simpelthen prøve at åbne os for at høre og mærke, hvad den grundlæggende forståelse fra underviserens, og fra børnenes perspektiver, rummer. For måske kan vi blive klogere?

Jeg har dog snydt lidt. Er gået lidt i forvejen. Har taget lidt forskud på glæderne. Jeg har allerede givet hvert afsnit en overskrift! Jeg ved godt, at når jeg gør det, så er jeg allerede i gang med at analysere essenserne. Giv mit bud på, hvilke temaer, der 'viser sig' – for mig – i fortællingen. Og på den måde snyder jeg dig som læser – for den helt åbne oplevelse. Når jeg giver fortællingerne nogle overskrifter, er det for at formidlingen af dem, skal fremstå tydeligere end den rene transskription. Men inden jeg tillod mig at 'sætte etiket' på de forskellige afsnit, har jeg først læst fortællingen med et åbent sind, forsøgt at være åben for, hvad jeg kunne få øje på. Jeg vil så med overskrifterne pege på, hvad jeg oplever som centralt i fortællingen. Men som læser, kan du så lave den anden øvelse i epoché – kan du stille modspørgsmål til min tolkning? Og ser du noget, som jeg ikke har fået øje på?

Idrætslærerens tanker om idræt i indskolingen

Idrætslæreren, Morten, fortæller her om de tanker, der ligger bag det læringsbegreb, han underviser på baggrund af:

”Det handler om at få skabt nogle glade børn ud af det her. Det er mit primære mål. Det handler ikke så meget om, at de skal tabe sig eller noget bestemt fagligt – det kunne da være dejligt, hvis de også gjorde det – men det primære er, at de får nogle gode og sociale oplevelser, og at der, når vi er færdige, er den der

stemning, når de klæder om, som de så kan tage med sig resten af dagen. Så får de brændt det der overskud af energi af, som de har, og så hviler de i sig selv resten af dagen. Ja, det handler primært om, at de skal få nogle gode oplevelser omkring det at bevæge sig. Det at turde bevæge sig... Og så det at turde være sammen, og røre ved hinanden, og have den der tillid til hinanden. Det er sådan det lidt mere sociale aspekt i det – så de bliver rystet sammen. Det andet er jo så tekniske færdigheder, som man kan arbejde med igennem lege, som både dækker nogle færdigheder, men også det sociale. Så kan man mere specifikt gå ind og arbejde med færdigheder i redskabsgymnastik. Det kan man også med bold, men på det her trin synes de tit, at det er kedeligt bare at stå og kaste en bold til hinanden. Det gider de jo ikke. Det skal være en del af en leg. Når de så bliver større, kan du godt gå ind og arbejde med at udvikle deres teknik. I de større klasser bliver en del af det meget mere specifikt. Der kan jeg godt gå ind og lave nogle taktiske oplæg i basket, eller hvordan man kan lave screeninger. Men når man er her i indskolingsforløbet, så synes jeg det andet er vigtigere: At give dem noget lyst til at prøve nogle forskellige ting af; lære at se muligheder i det, man er i gang med. For ikke at låse dem fast i, at ”nu skal vi hen og spille fodbold.” Det synes jeg er det vigtigste. At give dem lyst til at være sammen. Nu kan man også gå ind og sige bestemte ting, men det skal så være en del af legen. Jeg synes alt det der atletik og... det er fint nok, men du får ikke det der sociale med, eller den der livslange lyst til at dyrke noget. Den får du ikke rigtig med. Det skal gerne give noget fællesskab, det vi laver sammen. Det, der gør idræt til et fag i skolen er jo ikke det der med, at man skal tabe sig, for så skulle der jo flere timer til faget. Så, må det jo være noget andet. Når det er indskoling, så gælder det jo om at præsentere dem for nogle ting, som de så kan bruge udenfor skolen – i frikvarterer og derhjemme. Så de får lyst til at bevæge sig.”

Dansepædagogens tanker om dans i indskolingen

Her kommer dansepædagogen, Ane Lise, på bane med sine tanker om det dansebegreb, der ligger bag hendes undervisning i dans i skolen, og om hendes syn på, hvad der har betydning for børnenes læreprocesser:

”Sådan som jeg ser det, og sådan som jeg bruger at praktisere det med børn, det er, at for mig er dans en samling af dagligdagsbevægelser, som jeg sætter i

system. Jeg lærer dem jo ikke at blive dansere, det er ikke det, der er mit mål. Men det vi gør, det er, at vi bibringer dem nogle værktøjer, hvor de selv kan gå videre og være en del af noget dans og bygge videre på det. Så det der med, som nogle lærere måske kan sige – ”kan de nu tælle til fire og gå i en rytme på fire?” – det er ikke primært det, det handler om. Det er meget dybere. Og det gør det også til et felt, hvor man kan tænke, ”hvad er det for noget rod? De har lært noget, som de ikke ved hvad er?! Og hvad er nu det for noget?!” Det er vel lige som, når man går på museum. Der ser man en masse ting, og man kan ikke sådan stå og sige, jamen, jeg har set en lilla farve, og den tager jeg med hjem. Men man er blevet berørt. Og det er den følelse, du tager med hen i andre ting. Der er ikke noget større hokus-pokus i dans. Det skal ikke gøres til sådan et eller andet ophøjet svært tilgængeligt område, for det er det slet, slet ikke. Du kan jo... det der er spændende ved dans, det er, at du kan jo gå hjem og bruge det med det samme, du kan jo gå hjem og tage corn flakes’en på en anden måde, end du plejer – lige pludselig så kan du stå og lave en balance, og du kan lave en pirouette hen til tallerkenen, og så kan du hælde de der corn flakes ned og lige pludselig, så kan du stoppe den og gøre et eller andet med den, og du kan spise dem på en helt speciel måde. Alt hvad du laver er en form for bevægelse, men vi tænker bare ikke over det, og hvis du så sætter noget musik på, så har du lige pludselig et billede, så har du lige pludselig nogle følelser, der kommer frem hos de mennesker, der sidder og kigger på – og så er det, du kan begynde at forføre dit publikum, eller hvad du vil kalde det. Altså, det er jo enkle, enkle virkemidler, der skal til. Og i en forestilling der har du så fastfrosset nogle bevægelser, som du har arbejdet med inden for et givent tidspunkt.

De fleste børn, som jeg møder på min vej, dem kan du fange, og du kan få dem med dig, og du kan give dem en glæde ved at bevæge sig, og du kan se, at de nyder det, når de selv får lov at prøve. Når de først har fået det der af: ”Det tør jeg ikke” eller ”nej, nej, det er jeg for genert til” og alle de der ting, så er det, som jeg plejer at gøre, det er at lige så stille at få børnene til at åbne sig op, og hvis du starter i det små med, at give dem nogle øvelser til, at hvis du gør sådan her, så sker der det og det, eller nu er der noget musik, og så skal I gøre sådan og sådan, så har du allerede en start på, hvordan de skal gøre, og så er de motiverede, og så har de allerede til næste gang en fornemmelse af, at ”nåh ja, det er det der” og så er det, at det bare fortsætter og lige pludselig, når det hele er slut, så har de fået

nogle værktøjer, som gør dem i stand til at gå ind i det her. De værktøjer hjælper dem, for der er så mange ting man kan lave, og hvis man ikke har de værktøjer, så er det svært bare at gå ind og lave noget, men det har de nu og så kan man forestille sig, at man kan bygge flere og flere ting ovenpå. Det er dem selv, der har skabt den her forestilling – jeg har sagt, at vi skal lave en eventyrskov, som vi så laver med træerne, men det er jo dem, der selv hver især skaber indholdet.”

Børnenes oplevelser af dans og idræt i skolen

Jeg har givet et indblik i, hvordan de to undervisere, som deltager i undersøgelsen, selv formulerer sig om, hvad de gør i praksis. Men hvad mon børnene oplever? Hvad er idræt for dem? Hvad er dans? Og hvilke forskelle og ligheder oplever de på de to fag? Kan børnenes fortællinger mon pege på nye overvejelser, forståelser og perspektiver i forhold til fagområderne? Her lader jeg enkelte børn få plads. Komme til orde. De fortæller hvad de kan huske, at de laver i dans og idræt. Hvad de synes, at de har lært i de to fag. Børnenes fortællinger peger på, at det der giver mening og opleves som betydningsfuldt i bevægelsesundervisningen knytter sig til processer af forskellig karakter. I næste kapitel undersøger jeg gennem små klip ind i forskellige bevægelsesforløb, hvad det er børnene har været igennem, der åbner for de forståelser, som kommer frem i deres fortællinger.

Viktors fortælling

”I idræt der skal vi bruge redskaber, eller nu har vi så det der redskabsgymnastik, men jeg synes, at vi bruger flere redskaber i idræt, end vi gør i dans, for i dans er det mere, jeg kan ikke huske, at vi har haft redskaber [tænker lidt], nej det har vi ikke haft... nå, jo, plastikposer, men jeg synes, at det er noget andet redskab, hvis vi så har haft redskaber, jeg synes bare til gymnastik, der bruger man nogle helt andre redskaber, for eksempel måtter eller springbræt. Jeg synes også, at man bevæger sig på en anden måde, for dans det er jo alt muligt... i idræt skal man på en måde bevæge sig kraftigere, hvis man kan sige det på den måde, dans det er mere stille bevægelser, synes jeg. Det er en af de sjoveste timer vi har haft, det der dans, fordi da vi skulle optræde med det der til sidst. Jeg synes, at vi har lært at bruge kroppen på en ny måde, hvis man kan... ny... fordi normalt, som jeg sagde før, så sidder man bare og skriver i en bog, og jeg plejer heller ikke at bevæge mig, som jeg gør til dans... og jeg plejer faktisk ikke... men nu er jeg begyndt på det fordi vi havde det dans, at være sammen med Aksel, og han skal hjem til mig i dag, men før det, har vi slet ikke leget

sammen en eneste gang, måske en eller to gange i 0. klasse, men ikke imens jeg kan huske det.”

Dortes fortælling

”Dans er på en måde også idræt. For man bruger kroppen meget... især kreativ dans. Idræt det er, hvor man bevæger kroppen og spiller spil... fodbold, håndbold, stikbold og sådan noget... og løber rundt, og leger fangeleg. Det er også idræt. Det er ikke kun sådan nogen lege, vi laver, men det er sådan noget... hvad skal man sige... i starten spiller vi stikbold, så når alle har klædt om, så begynder vi så at gå rigtigt i gang. Så det der stikbold, det er bare opvarmning, og det er forskelligt, hvad vi laver – nogle gange leger vi hospitalsleg – det er sådan en leg, hvor der er to, der er, og hvis jeg så tager dig, så skal du lægge dig ned, og så er du syg. Og så skal man være fire for, at du kan blive rask igen, og de skal bære dig ind i et mål. Og så skal du tælle til 20, og så er du blevet frigjort.”

Emmas fortælling

”Der er stor forskel. Idræt det er rigtig sjovt, og det er dans også, men jeg tror bedst at jeg kan lide idræt, fordi vi laver flere ting, nej det gør vi ikke, jeg kan godt lide begge to ting rigtig godt, men jeg kan godt lide det, fordi vi har haft redskabsgymnastik, og jeg elsker at lege med redskaber, det er noget af det bedste gymnastik, vi har haft... men jeg synes, at det er smadder ærgerligt, at vi ikke har det længere. I idræt klæder vi også om, og går i bad efter. Jeg synes, at det er rigtig, rigtig sjovt, og man lærer meget af det. I idræt har jeg lært at turde flere ting. Jeg har lært at falde helt stiv uden at dreje mig, og jeg har lært at sidde fast på en madras uden, at man kan se, hvad der sker og så lige pludselig, så gav Morten slip uden at give advarsel, og så falder vi. I dansk og matematik der sidder man bare stille og glor på et papir, og prøver at løse en eller anden møjopgave, og i idræt der er det sådan lidt mere frit leg, det kan jeg godt lide. Men i dans har folk grint meget mere, de har ikke sagt: ”Åh nej, nu skal vi det,” som mange gør til idræt, så er der mange af pigerne, der siger ”åhhh.” I dans har jeg lært rigtig meget, at det ikke kun er drenge, der danser hip hop og piger der danser ballet... jeg har også lært at bevæge mig på en anden måde. For eksempel – jeg går til hip hop, og der danser vi på en helt anden måde, der er der ikke nogen pauser i. Og så har det også været en rigtig stor oplevelse, at vi har fået lov til at optræde på Dansescenen. I dans synes jeg, at man kan lære at danse, og man lærer at kende hinandens krop på den måde, at man lærer at se... altså for eksempel mig og Maja vi leger nogen gange sammen hjemme hos hinanden, og så er vi ikke så gode til at finde ud af, hvad vi har

lyst til at lave, og så synes jeg det er godt, at man har fundet ud af, hvad for noget dans den anden godt kan lide, for så kan man for eksempel lave det, altså fra Dansescenen.”

Aksels fortælling

”Hvad man kan lære ved at have dans? Jaah... som sagt – lige som navnet – måske at være kreativ. Men der var en del ting, der gjorde mig meget kedsommelig. For eksempel når læreren forklarede, eller vi skulle synge noget om H.C. Andersen. Eller vi bare sad i en rundkreds om læreren, og vi skulle gøre et eller andet... bevæge fingrene, tærne eller noget. Den sang synes jeg lyder rigtig dårlig og ... jeg synes bare, at det er rigtig underligt. Jeg kan ikke se, hvad det skulle være til nytte for eller noget.”

Mettes fortælling

”Til idræt, der laver vi meget mere gymnastik, kan man kalde det for, der laver vi meget mere løbe og strække og gå i spagat og sådan noget. Vi laver forhindringsbaner, der nogle gange er meget kedelige, og noget hvor vi slapper af, og leger stopbold og høvdingebold og, ja, alt næsten. Idræt er mere gymnastik, det er jo faktisk også det, det hedder, men den gymnastik mener jeg ikke, jeg mener sådan, når vi strækker ud og løber meget. Til Dansescenen, det er mere sådan stille og roligt, det er ikke sådan noget vildt, hvis man kan sige det.

Toms fortælling

”Man er ikke så mange, når man har dans. I idræt er vi jo to klasser. Og man danser lige som også... på en måde ikke sådan rigtig dans, men i idræt, der skal man mere spille basket og sådan noget. Og så strækker man sig egentlig ikke så meget i gymnastik. Der rører man sig bare mest. Jeg kan bedst lide at lave ting, hvor man selv finder på noget. Jeg har prøvet mange ting, som jeg ikke havde prøvet før... sådan noget ekkodans for eksempel... men jeg er ikke rigtig blevet bedre til det. Jeg har ikke lært det før, så man kan ligesom sige, at jeg bare har lært det, og så er jeg lige som ikke blevet bedre til det. Og jeg synes, at man også har lært at strække sig godt.”

Malenes fortælling

”Jeg synes dans er rigtig sjovt, fordi man rør sig meget, og også fordi jeg kan bedre lide dans, end jeg kan lide gymnastik og sådan noget, selvom det er en blanding – dans, men i gymnastik får jeg mere ondt, så synes jeg, at det er bedre at gøre dans, for så får jeg både

øvet mine muskler samtidig med, at jeg ikke behøver at gøre det alt for hårdt. Dans, det er meget dejligere og afslappende. Jeg forestillede mig, at der var mere dans i det end gymnastik. Altså, jeg synes også, at der er lidt gymnastik i det. Jeg havde forestillet mig, at man bare kunne tage det på, man havde lyst til. Altså for eksempel en meget fin nederdel, og så skulle man bare danse. Jeg kunne også godt forestille mig, at man skulle gøre noget i en rundkreds og sådan noget. Men jeg synes faktisk, at det blev sjovere, end det jeg havde regnet med. Fordi, at det jeg godt kan lide ved den her slags dans, det er, at man ikke kun danser, man rører sig også lidt, og gør alle mulige ting og sådan noget.”

Dans fortælling

”I idræt der spiller man fodbold og høvdingebold, dans det er, hvor man danser, det gør man for eksempel ikke i idræt. Da jeg fik at vide, at vi skulle have dans forestillede jeg mig, at vi bare skulle danse og sådan noget, men det skulle vi ikke, vi skulle lave en hel masse bevægelser også. Danse det er at bruge sin krop, kan man godt sige, man bruger sin krop, og man strækker ud, og laver en hel masse bevægelser. Man laver også bevægelser i idræt, for hvis man nu skal redde en bold, så kommer man enten til at kaste sig, og det er noget, man ikke plejer at gøre, sådan lige pludselig bare at kaste sig. Men om det er på en anden måde, når man kaster sig i idræt? Neeejj, det... jooo, jo, jo, der er faktisk en forskel, altså at danse det er ikke lige så vildt, eller jo det er lidt vildt, men i idræt der kaster man sig, hvis du kan forstå det? Man bruger flere kræfter, kan man godt sige, man bruger også mange kræfter i dans, men... og Ane Lise har været rigtig god til at lære os noget med dansen, for eksempel, jeg vidste ikke at vi kunne lave træer, men det lærte hun os. Jeg lærte også en anden ting, som jeg ikke kunne – at spejle. Hvis jeg gør sådan en langsom bevægelse her, så skal du lave den ligesom et spejl, det var også rigtig sjovt, det kunne jeg ikke finde ud af første gang, men så, da jeg havde prøvet fire-fem gange, så kunne jeg lære det. Og så har jeg lært at kunne bevæge sine fingre på en anden måde, det vidste jeg ikke, at man kunne, så man fik et bedre håndled, siger Ane Lise. Jeg har også været sammen med flere, som jeg ikke har leget så meget med, en der hedder Mikkell, ham har jeg ikke leget så meget med. Jeg har været sammen med ham i en gruppe en gang, og Thomas legede jeg heller ikke så meget med, eller Mette.”

Signes fortælling

”Jeg synes, at det er sjovt at have dans, fordi man bevæger sig meget, og så er det meget sjovt, når vi får lov til selv at bestemme. Det man lærer i dans, det er vist at bruge kroppen

meget. Og man lærer at bruge den på forskellige måder. Og man kan lære at lade være med hele tiden at sidde på en stol og kigge i en bog. Det er meget dejligt at strække sig lidt ud og det der. Og det er anderledes end idræt, for der laver vi for det meste nogle baner, vi skal prøve at klare. Og det her det er ikke kun baner, man skal prøve at klare. Men det er det på en måde. Man skal prøve at se om man kan lave den dans, eller om man kan lave lige så godt efter de andre til ekkodans.”

Mikkels fortælling

”I idræt, der lærer man ikke så meget, det gør man mere i dans. Der lærer man at danse, i idræt synes jeg for det meste, at vi bare leger. Hvad det er at danse? Det er egentlig også at lege [griner]... men det er en lille smule sværere.”

Olivers fortælling

”I dans så laver man mere bevægelser og sådan noget, og i idræt der hopper man mere rundt og laver lege. Jeg kan bedst lide idræt, for jeg sagde det der med, at jeg ikke helt interesserer mig for dans så meget, men ellers synes jeg, at det var sjovt at have dans. Jeg synes, at det er sjovt i idræt, fordi man bevæger sig meget mere og jeg synes også, at det er godt at kunne bruge mit ben meget, mit skadede ben, og så er det lidt irriterende, at der er nogle ting, jeg ikke kan være med til, fordi jeg har mit skadede ben, men ellers er det rimeligt sjovt. Det jeg godt kan være med til, er en almindelig tagfat eller være med til en gang bold, men jeg kan ikke helt være med til sådan en fangeleg på ribberne eller sådan noget. I dans er der ikke noget, jeg ikke kan være med til. Fordi dans er roligere end idræt. I dans kan man lære en hel masse, at bevæge sin krop, man kan lære mange ting... og hvis man nu er genert over for dans, så hvis man laver sådan en prøvedans, så kan man lære at blive bedre til det. I idræt er tingene mere vilde, i dans er de mere stille, der er selvfølgelig noget dans, som er meget vildt, men lige den her dans er ikke så vild. Da jeg fik at vide, at vi skulle have dans forestillede jeg mig – åh, nej – det bliver ikke lige det store show for mig, for jeg er også det der – genert, men jeg synes, at det var helt vildt sjovt.”

Marias fortælling

”I dans har jeg lært, at man kan godt arbejde sammen, selvom man er tre. Fordi normalt så på en måde så kommer man til at holde den anden ude, men så fandt jeg ud af, at... – jeg havde selv prøvet at blive holdt uden for, og jeg har selv prøvet at holde nogen uden for – og så fandt jeg ud af, at man kan sagtens være tre. Jeg har prøvet at sove hjemme hos en

veninde sammen med en anden veninde og så næste dag, så var det næsten kun dem som havde været sammen... tre det er sådan et ulige tal, så er der næsten altid en for meget, som der bliver holdt uden for, men så kan man godt arbejde sammen tre, fordi at alle skulle lave nogle forskellige ting.”

Andreas fortælling

”I idræt kan man lære at bevæge sig og bruge sin krop. Og så kan man også lære at spille... og have det rigtig sjovt. Det er jo sådan meget med kroppen, og at man bevæger sig. Jeg synes ikke, at det er forskelligt fra at have dans... I dans der synes jeg måske, at man lærer lidt mere. For der lærer man jo at danse. Men i idræt der lærer man også det der med redskabs... men i dans der lærer man at danse flot, og på samme tid lærer man at bevæge sig og det der. I dans kan man lave mange... der er mange følelser i dans. Og der er mange dansetrin, som man kan lære, og man kan lære følelserne, hvad de forskellige dansetrin forestiller. Da vi skulle optræde i dans, det var en meget stor oplevelse. For det var lidt sjovt med de der træer, man skulle lave. Det synes jeg var ret sjovt.”

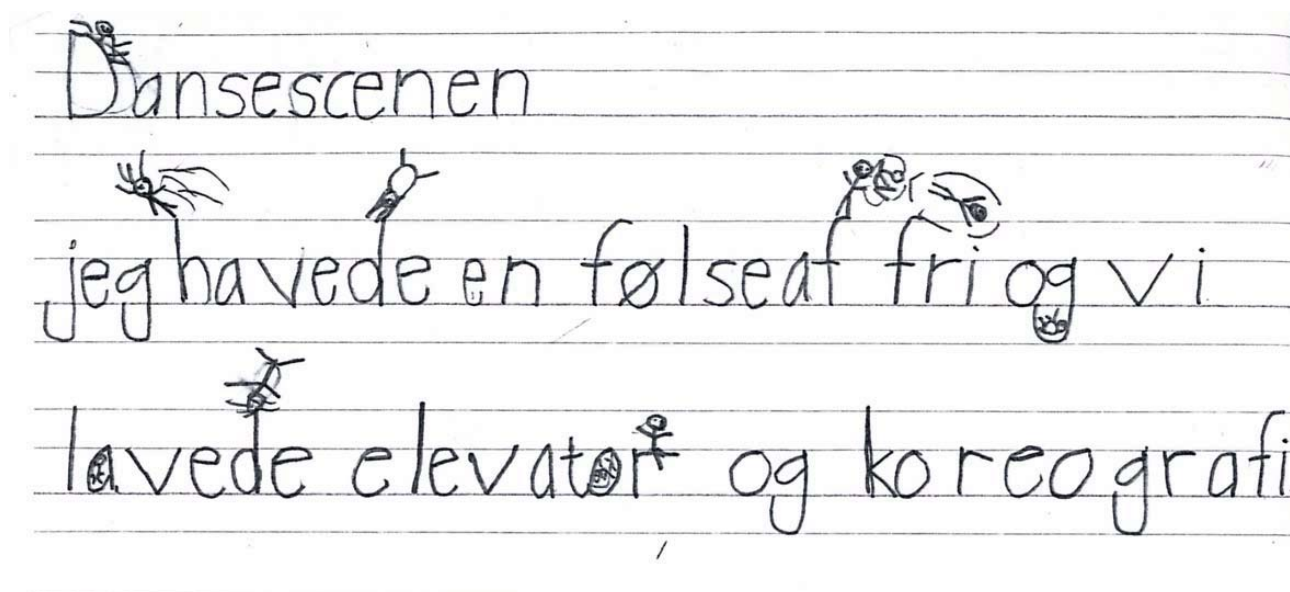
Kristians fortælling

”Jeg kan godt lide idræt, jeg føler mig dejlig og frisk, jeg kommer mere op i form og ja, jeg synes det er sjovt, og jeg synes, at jeg får det bedre med mine venner. I idræt laver vi stikbold i starten og så laver vi – her i dag lavede vi ståtroid og noget med at hoppe op og hoppe ned og hoppe op og hoppe ned... det jeg bedst kan lide er at sprede sig ud og løbe rundt og lave stikbold og gymnastik... sådan stå på hovedet og baglæns kolbøtter og sådan noget. I dans føler jeg mig også bedre med mine venner og sådan noget. Jeg synes det er lige godt. Men i dans, jeg synes det var... man kom mere ud og løbe og sidde ned og slappe af og sådan alle mulige forskellige ting. Jeg har haft det helt vildt dejligt i dans. Jeg synes, det var hammersjovt... jeg kan godt lide den måde man legede, og hvordan man dansede og sådan, hvordan man opviste til de andre. Det kunne jeg godt lide. Og jeg har været sammen med rigtig mange. Viktor syntes, at jeg var god til at lave det der massage-noget. Og så har jeg været sammen med Thomas, Lars, Viktor, Dan, Tom, Maria og alle mulige. Jeg har fået flere legekammerater. En dag spurgte Dan: ”Skal vi lege?” og jeg sagde, at det kunne vi godt, og så blev vi bare venner på to sekunder. Jeg har fået flere venner. Jeg synes bare, det er fantastisk.”

Thomas' fortælling

”I idræt plejer vi at spille stikbold i starten, og så gør vi et eller andet med, at vi skal løbe rundt og springe, og så nogen gange skal vi også stå på hænder, eller hoved, og slå baglæns kolbøtter. Det jeg bedst kan lide i idræt, er nok stikbold lige i starten, fordi jeg synes, det er sjovt at kaste bolden, og så skal man gribe og få den igen og... jeg har lært at stå på hovedet. Vi skulle være tre og to af dem skulle stå og holde benene oppe, og så skulle vi slippe efter lidt tid. Det var ret svært, jeg faldt også ned nærmest lige med det samme igen. I dans synes jeg, at jeg har lært at vise det frem på en scene og at bevæge kroppen lidt mere, når man er i skole. Det har været ret sjovt at have dans, fordi man bevægede sig, og vi lavede alt muligt, hvor vi skulle gøre det samme som en eller anden... en ting, der var sjov i dans, var den der, hvor vi skulle have sådan noget højt og lavt og niveau, fordi så skulle vi først i det lave og så det høje [øvelsen elevator], det synes jeg var ret sjovt. Men det sjoveste det var nok, da vi skulle vise det frem ovre på Dansescenen, fordi så skulle man lave sådan et teaterstykkedans.”

I sin logbog har Thomas skrevet et lille digt om dans:



Hvad er dans?

”Dans er på en måde også idræt,” siger Dorte, ”for man bruger kroppen meget... især kreativ dans.” Det er tankevækkende, at flere siger, at den dans (kreativ dans), som de er blevet præsenteret for, ikke er ”rigtig” dans, der er ”lidt gymnastik i det,” ”det er lidt en blanding.” Hvad er så ”rigtig” dans i børnenes øjne?

Viktor om kreativ dans og pardans

”Jeg forestillede mig virkelig, at jeg bare ikke gad det, for jeg forestillede mig, at det var sådan noget ægte dans, men da hun så sagde kreativ, da Pia [dansklæreren] hun sagde, at vi skulle have dans, og så rakte jeg hånden op og spurgte, hvad for en slags dans, og så sagde hun kreativ dans, så blev jeg helt flippet, for jeg havde ikke lyst til at danse på den der for eksempel tango-agtige måde, men sådan noget dans som det var, det ville jeg faktisk gerne. Ikke fordi jeg ikke ville danse med en pige, for det ville jeg ikke have noget imod, men... jeg har aldrig danset og jeg ville nok ikke være specielt god til det, men da jeg så fik at vide, at det var kreativ dans, så blev jeg lettet, fordi så vidste jeg, at man selv skulle finde på, det har vi nemlig også prøvet sidste år med hende der Eva, men det var ikke helt det samme, det var mere idrætsagtigt, for vi lavede alt muligt med, at man skulle springe over... det var en masse mærkelige bevægelser.”

Emma om kreativ dans og hip hop

”Da vi skulle starte med dans forestillede jeg mig ikke, at vi skulle løbe og sådan noget, jeg forestillede mig ikke nogen præcis dans, men jeg forestillede mig ikke, at det skulle være sådan der. Og så blev jeg overrasket over, at der var en fra min klasse som spurgte – hvornår skal vi danse? Det var en dreng, og han spurgte, hvornår skal vi danse det der, og så sagde Ane Lise så: ”Men det gør vi lige nu”, ”men det er jo ikke dans!” sagde han så.

Jeg synes, at det er sjovt at gå til hip hop på grund af, at vi lærer rigtig meget. Vi har lært en dans, som vi har optrådt med rigtig mange gange, og nu er vi i gang med en ny, som også er rigtig, rigtig sjov. Om Dansescenen er anderledes? Ja, det er det – rigtig meget. Hip hop'en der er det nogle bestemte trin, Ane Lises, der skulle vi sådan mere med armene, men hip hop den er mere stiv, helt stiv, og der skal smil på, og vi optræder i konkurrence og sådan noget. Til Dansescenen har jeg lært at optræde, for ellers har jeg været sådan lidt genert. Det var nemmere, fordi det var noget, vi selv havde fundet på, til hip hop der er det meget svært at vinde, fordi han kigger på hver eneste lille fejl, vi gør. Sidste år da på et tidspunkt, der kom jeg til at tabe smilet, og det kiggede han rigtig meget på. Til Danse-

scenen har jeg også prøvet at være sammen med en partner og lave en dans, selvom jeg også er det til hip hop, men der laver vi ikke en dans sammen, der er det en bestemt dans, vi danser.”

Tom om dans

”Hip hop dans det kan være én slags dans, men der er mange slags dans. Men det er en meget speciel dans, vi laver, men det er dans, fordi tingene hænger sammen og sådan noget.”

Dorte om kreativ dans og MTV dans

”I kreativ dans, der laver man ikke sådan... der er det på en måde ikke rigtig dans, men alligevel dans. I MTV dans der er det alt muligt dans undtagen kreativ dans. Hvad dans er? Der er rytme i dans, og man bruger også former i dans, men man går ikke så meget i dans, som man gør i kreativ dans. Dans det er... hvor man ikke rigtig går, men mere sådan... jeg synes bare ikke rigtig, at kreativ dans det er dans på den måde. Koreografi det synes jeg er rigtig dans, men alligevel heller ikke helt. Måske laver man ikke hele tiden de samme ting i kreativ dans, men i MTV dans, der laver man tingene igen og igen. For eksempel i omkvædet, der gør man de samme ting.”

Mette om kreativ dans og disco dans

”Jeg troede ikke, at det her dans ville være så sjovt, som det plejede, jeg går nemlig også til dans, men da man først var kommet ind i det, synes jeg, at det var rigtig sjovt – på grund af alt det man lærte og Ane Lise, som lavede meget skæg og... jeg har lært mange ting, men jeg kan ikke sætte ord på det, det kan jeg ikke lige. Vi har lavet alt muligt med armene, jeg bruger ikke så meget armene, mest benene. Jeg går til disco – der bruger man også armene, men jeg er ikke helt lige så god til at bruge armene, jeg bruger mest benene, så jeg har lært at bruge armene. Det her dans det kan forestille mange ting, det kan være at lave en skål eller en bold, det hedder mere noget, kan man sige, det er noget med fantasi og sådan, i discodans når man gør sådan noget disco et eller andet, det hedder ikke noget, og det er jo nogle sjove ting at finde på. Til discodans der laver vi mere, der er hurtigt, og her er det sådan mere langsomt. Engang med Ane Lise lavede vi noget med et rum, hvor man havde sit eget rum, og man ikke måtte komme ind i hinandens. Det var ikke noget jeg havde forventet lige dengang, der havde jeg heller ikke forventet, at vi skulle prøve det her med Dansescenen og være så gode og... alt det der.”

Hvilke temaer peger børnenes fortællinger på?

Der er to primære temaer, som går igen i mange af børnenes fortællinger. *Kroppen som bevægende og fokus på præstation* er et tema, der kommer til udtryk i oplevelser af at bevæge sig på mange forskellige måder, lære færdigheder og blive bedre til noget. Børnene oplever, at dans handler om ”at bevæge kroppen lidt mere, når man er i skole,” ”at bruge kroppen på forskellige måder” som ”at strække sig ud,” ”at gøre mere med mine ben” og ”at bevæge kroppen med benene og hovedet.” I dans lærer de at kunne ”sidde meget stille og holde nakken og ryggen strakt,” ”at sidde på hug og så rejse sig op,” ”at lave nye ting med kroppen,” ”at bevæge mig på en anden måde, med pauser i” og ”at kunne bevæge sine fingre på en anden måde.” Og der er et præstationsperspektiv i at ”prøve at se, om man kan lave den dans,” ”om man kan lave lige så godt efter de andre,” ”at danse flot,” ”at gøre meget ud af det,” og ”at lave noget nyt som man ikke er vant til.” I idræt handler oplevelserne om ”at bruge sin krop,” ”at bevæge sig,” ”at få mine arme mere i gang.” Præstationsperspektiver viser sig i oplevelser af at have lært ”at stå på hovedet,” ”at prøve at klare nogle baner” og ”at falde helt stiv.” Hos børnene er der også en forståelse af idræt som noget, der er sundt, fordi man ”får lidt motion,” ”har det dejligt og føler sig frisk” og ”kommer mere op i form.”

Børnene lægger vægt på, at de godt kan lide at lære noget og at bruge kroppen på nye måder. At prøve og kunne nye bevægelser og bevægelser, som de anser for at være svære. Traditionelt og i mange situationer handler idræt om at præstere – at lære at lave en salto, at vinde i en kamp, eller om at turde give sig i kast med de fysiske udfordringer. I dans er der også et præstationsperspektiv, men det er på en lidt anden måde. Det handler om at finde på noget spændende og være god til at gøre de bevægelser, som Ane Lise viser. Men som en pige fortæller, så bliver bevægelserne aldrig helt de samme, børnene laver deres egne versioner.

En af drengene lægger vægt på, at han i dans savner at blive bedre til noget. Han oplever tilsyneladende, at der i timerne fokuseres på bevægelsens *hvad*, men ikke så meget på dens *hvordan* – måderne han gør bevægelserne på, udvikles ikke kvalitativt. Der er andre børn, der siger det modsatte; en oplever ”at gøre meget ud af det,” en anden at lære at holde nakken og ryggen strakt, og nogle har fanget dansepædagogens fokus på det sanselige og musiske – en har oplevet at lære ”at kunne bevæge sine fingre på en anden måde.” Børnenes forskellige perspektiver viser, at det kan være vigtigt, når man arbejder med et æstetisk perspektiv på bevægelse, at underviseren forsøger at udvide børnenes umiddelbare forstå-

else af bevægelse fra det funktionelle (fokus på præstationen) til det musiske (fokus på oplevelsen og at mærke kroppen).

Et andet tema er *kroppen som relationel* og *fokus på social læring*. Det kommer til udtryk i fortællinger om, hvordan de arbejder sammen og får flere venner. I dans ”gør man det samme som en anden,” en har lært ”at man kan arbejde sammen selvom man er tre,” en anden ”at være en gruppe” og en tredje ”at kende hinandens krop.” En oplever ”at lege med nogle nye,” en anden ”at have det sjovt med flere” og en tredje ”at føle mig tryggere.” Relationelle oplevelser fra idræt handler om ”at turde flere ting” og ”at få det bedre med mine venner.”

Børnenes fortællinger peger på, at de gennem forskellige grupper får flere venner, eller bliver bedre venner med nogen. Det sker formodentlig i alle sammenhænge, hvor de skal arbejde tættere sammen med nogen, også i de mere boglige fag. Men som en pige udtrykker det, lærer de i dans ”hinandens kroppe at kende.” Den kropslige dimension åbner for en opmærksomhed og indlevelse i situationen, som er lidt mere personlig, end når det fælles arbejde handler om at løse matematikopgaver.

Børnenes fortællinger viser også, at de oplever, at idræt²¹ og dans har rigtig meget tilfælles, men der er også noget, som er særligt for hvert af de to fagområder. De kropslige forskelle de oplever, har de svært ved at sætte ord på, men det fremgår, at det drejer sig om kropsligt føjte fornemmelser af *forskellighed i måder at bevæge sig på*: ”Dans er mere forskellige bevægelser,” ”det er at bruge sin krop,” man ”strækker sig” mere, og ”laver en hel masse bevægelser.” I idræt spiller man og leger, i dans leger man også, men ”det er en lille smule sværere.” Idræt er mere ”kraftige” eller ”vilde” bevægelser, mens dans er mere ”stille” eller ”rolige” bevægelser. Og når dans er ”kraftigt,” er det på en anden måde. Børnene oplever også, at kreativ dans er anderledes end andre ”slags” dans; kreativ dans er ”bevægelser,” og man skal selv finde på. Men derudover, har de svært ved at sætte ord på, hvad kreativ dans er. Det er noget med, at ”man bruger armene” eller benene ”mere.” Mette siger også, at ”det her dans, det kan forestille mange ting” – børnene skal bruge deres fantasi, både når de indgår i imitative processer og i opgaver, hvor de selv skal skabe bevægelsesudtryk og koreografi. Børnene fremhæver processer af kreativ karakter, som det der gør kreativ dans

²¹ I børnenes fortællinger optræder en forvirring omkring ordene ”idræt” og ”gymnastik.” De kalder indimellem faget idræt for ”gymnastik.”

forskellig fra både idræt og andre former for dans, hvor de skal de gøre det samme som underviseren.

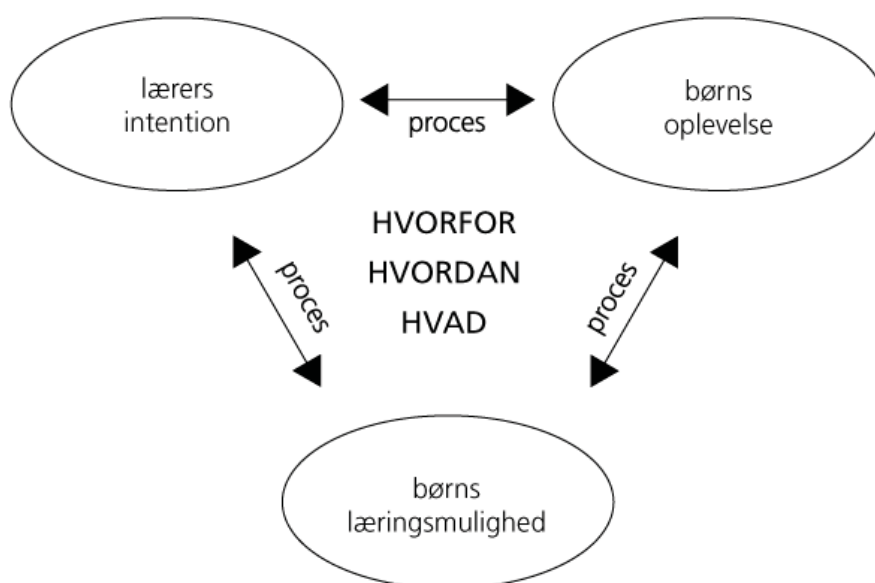
Af forskelle som træder tydeligt frem for børnene, og som flere børn nævner, er, at de i idræt bruger mange redskaber. I dans er der også et enkelt lille redskab, en plastikpose. Men det fremgår af deres fortællinger, at det ”nok” er måden, de så bruger redskaberne på, der gør, at oplevelsen af redskaber, er forskellig i de to fag. I de to indledende tegninger (s.96 og 97) fremgår der også en tydeligt oplevet forskel på de to fag hos drengen, der har tegnet den: I idræt er der mange redskaber, i dans er der ingen²². Brugen af redskaber hænger tæt sammen med formålet med fagene – eller de formål, som underviserne tillægger dem i praksis. I idræt får redskaber i børnenes oplevelse en funktionel betydning, i dans bruges de til at skabe bevægelsesudtryk med og får derfor en æstetisk betydning.

I bevægelsesundervisning er der oplevelser, som børnene kan sprogliggøre direkte, eller som de med lidt hjælp kan blive opmærksomme på. Men de indgår også i mange processer, som de ikke nødvendigvis er bevidste om, eller kan huske, efter, at timen er slut – heller ikke med hjælp fra en videooptagelse. Nogle situationer oplever både børn og undervisere med et mere eller mindre bevidst fokus, og for underviseren har de betydning for hans eller hendes handlinger og valg i situationen. I børnenes måder at sprogliggøre deres oplevelser i praksis (gennem deres ordvalg) kan jeg høre deres måder at skabe mening og relatere sig. Ifølge Bruner (1990) er betydningsdannelse (”meaning-making”) central i menneskers handlinger, derfor kan jeg gennem børnenes handlinger, og det de fortæller mig, få et indtryk af, hvordan deres oplevelser hænger sammen med deres læringsmuligheder i forskellige aktiviteter. Igennem videooptagelser går jeg i næste kapitel tættere på konkrete situationer fra timerne for at undersøge, hvordan de temaer, børnene har bragt på bane, viser sig i praksis, og hvilke andre temaer, der fremtræder som centrale for børnenes læring i bevægelse.

²² De to tegninger er tegnet af en dreng på den skole, hvor jeg gennemførte pilotprojekt om metodeudvikling. Det var også Ane Lise, der underviste den klasse, men bevægelsesrummet blev, som det fremgår af drengens tegning, meget præget af børnenes erfaringer med break dance kulturen – en bevægelseskultur der ikke var en del af repertoiret hos 2.B. Idrætstimerne var på pilotskolen også mere prægede af boldspil end de timer, jeg fulgte hos 2.B. Derfor giver det ikke mening at undersøge sammenhænge mellem denne drengs tegninger og den øvrige empiri, som jeg præsenterer i afhandlingen. Jeg har kun valgt at inddrage de to tegninger, fordi jeg synes, at de er et godt visuelt udtryk for den forskel på oplevelsen af brug af redskaber i de to fag, som børnene i 2.B. også lægger vægt på.

femte kapitel
bevægelsesfortællinger

I dette kapitel zoomer jeg ind på enkelte situationer fra 2. klassens danse- og idrætstimer. Jeg undersøger igennem fortællinger i ord og billeder, hvad børnenes læringsmuligheder i dans og idræt rummer. Fortællingerne tydeliggør, hvordan de kropslige processer, der finder sted, og de muligheder der gives, er forskellige, fordi undervisernes formål/intention, børnenes måder at indgå i opgaverne, og de undervisningsmetoder underviserne benytter, er forskellige. Det er de analyser, der leder frem til, at jeg med baggrund i praksis kan udvikle en 'fænomenologisk praksisteori' som peger på centrale temaer i forhold til kropslig læring, som den fremtræder i den skolepraksis, jeg har været en del af.



Figur 6: Undervisningens og læringens grundvilkår.

I en bevægelsesfaglig *situation* i skolen er der altid nogle *deltagere* (børnene og underviseren), en *faglig intention*, nogle *oplevelser* og *processer*, som har betydning for de *muligheder* der bliver for at lære, og i forhold til disse parametre står de almindidaktiske begreber: Hvorfor, hvordan og hvad. Jeg stiller 'undervisningens og læringens grundvilkår' op på nedenstående måde, og diskuterer de følgende fortællinger på baggrund af disse grundvilkår for at vise, hvordan forskellige opgaver giver forskellige oplevelser, processer og læringsmuligheder.

Den dobbelte pil mellem lærerens intention og børnenes oplevelser illustrerer, at de opgaver som læreren giver i en undervisningssituation, giver børnene forskellige oplevelser. Underviseren får igennem børnenes handlinger og udtryk også oplevelser af, hvordan opgaverne bliver modtaget hos børnene, og det har betydning for, hvordan underviseren

handler videre. Børnenes processer er med til at begrunde de didaktiske HVORFOR, HVORDAN og HVAD spørgsmål – de valg læreren gør i forhold til formålet med undervisningen.

Indimellem opstår der læringsmuligheder hos børnene. De er forbundne med de oplevelser, børnene har og hvordan de indgår meningsfuldt i de processer, læreren sætter i værk. Imellem børns oplevelser og læringsmuligheder er der også en dobbeltpil, fordi børnene nogle gange skaber mening i kraft af, at de har lært, andre gange lærer de i kraft af, at oplevelser giver mening. Børnenes læringsmuligheder peger også mod læreren. I kraft af lærerens oplevelse af, hvad børnene kan, ved, forstår og hvordan de deltager, beslutter han eller hun, hvad der bliver det næste, der sættes i værk. De beskrevne processer foregår som en fortsat spiralbevægelse; underviseren sætter flere og flere opgaver i værk, børnene indgår i processer med større og større forståelse, viden, kunnen og muligheder for at deltage meningsfuldt. I de følgende afsnit analyserer og diskuterer jeg situationer fra danse- og idrætstimer med fokus på børnenes oplevelser, underviserens intentioner i forhold til børnenes læring og hvilke læringsmuligheder, der viser sig.

I kapitlet viser jeg en palet af muligheder i arbejdet med det kropslige gennem 'små klip' ind i en praksis. Hver aktivitet fremstilles i en fortælling i ord og billeder produceret på baggrund af multimodale interviews og videografisk deltagelse. I forlængelse af hver enkelt fortælling diskuterer jeg, hvad der er kommet til syne – for mig – om, hvordan forskellige dimensioner af kropslighed viser sig i forskellige aktiviteter, hvordan børnene skaber mening i situationerne, og hvordan der i børnenes menings-skabelse i det kropslige altid indgår et element af kreativitet.

Små klip fra et forløb i redskabsgymnastik

Det vandrende tøndebånd

Børn i kreds
 med hinanden fast i hænderne
 hjælper
 båndets vandring
 fra krop til krop
 snart er det en ryg
 snart en albue
 eller et knæ
 der tænker
 – i bevægelse

Som opvarmningsøvelse til en time i redskabsgymnastik bliver børnene inddelt i fem grupper med otte-ti børn i hver. Grupperne får først ét tøndebånd, og lidt efter et til, som de i fællesskab skal finde ud af at få bevæget rundt imellem sig. Zoom på en kreds. Et tøndebånd er på vej fra Andrea til Tom. Hun må finde ud af, at få det fragtet videre uden, at det rører gulvet, og han må svare med kroppen. Behændigt krøller de sig sammen og strækker sig ud, så båndet kan glide over deres kroppe og videre til den næste i kredsen. De andre børns øjne lyser af forventning: ”Snart er det min tur!” Søren holder Dan fast i hånden, imens han gør sig klar til at modtage tøndebåndet. Der er stor opmærksomhed på opgaven og på kammeraterne. Det er slet ikke nemt at bevæge båndet uden, at det rører jorden.



Meningsskabende processer – *det kropsligt kommunikative*

Ingen af børnene har fortalt om deres oplevelse med denne øvelse, men med blik på deres handlinger og udtryk fremgår det, at de i opgaven prøver nye måder at bevæge sig på, som de ikke kunne have tænkt sig til. Tøndebåndet kan hurtigt falde til jorden, hvis de ikke er parate til at sende det videre, når de modtager det. Derfor kan de ikke kognitivt nå at beslutte sig til, hvordan de vil gøre, men må 'svare' umiddelbart på den måde, de får tøndebåndet leveret fra sidemanden. I opgaven iagttager jeg børnenes meningsskabende processer med blik på deres kropslige opmærksomhed i opgaven. Den kropslige opmærksomhed danner baggrund for at kunne indgå i de kommunikative processer, som øvelsen inviterer til. Opmærksomheden opstår i kraft af, at opgaven fanger børnenes interesse, og det gør den fordi det er sjovt at skulle finde måder at undgå, at tøndebåndet falder til jorden.

Kropslige læringsintentioner – en *social, bevægende og skabende krop*

Idrætslærerens intention er, at børnene skal "samarbejde" om at få løst opgaven med at bevæge tøndebåndet rundt. Børnene må i aktiviteten være tilstede med hinanden i en fælles kropslig kommunikation, og derfor er det i særlig grad en *social krop*, som har mulighed for at komme i fokus. Det manifesteres tydeligt i børnenes fysiske kontakt i deres holden hinanden i hånden. Men i opgaven udfordres børnenes kropslige repertoarer også. De træner at kunne dreje, sno og vride kroppen, i nogle tilfælde i maksimal grad, for at kunne levere tøndebåndet videre. Derfor bliver det også en koordinationsudviklende øvelse, hvor deres *bevægende kroppe* er i fokus.

I timens forløb ligger opgaven som en del af opvarmningen. Men den får mere end fysisk-opvarmende karakter. Den varmer også op til at blive fokuseret på at indgå i fælles, tillidsskabende processer og til at bruge kropslig fantasi. Idrætslæreren udspecificerer ikke den kreative dimension som et formål i opgaven, men i processen opstår der nyskabende kropslige udtryk. *En skabende krop* kommer også i fokus. Opgaven bliver af mere kreativ karakter, end det var intentionen, og igennem de kropsligt-kommunikative og kreative processer bliver fysisk opvarmning og samarbejde en slags 'biprodukter'.

Læringsmuligheder gennem at finde på 'i-bevægelse'

Ofte giver idrætslæreren, Morten, opgaver med problemløsende fokus af verbal art, hvor børnene skal diskutere sig frem til løsninger i fælles demokratiske processer. Denne opgave er også problemløsende, men den kan løses uden ord. Børnene går ind i opgaven med et kropsligt nærvær som gør, at øvelsen lykkes efter hensigten – de får bevæget tøndebåndet

rundt i kredsen uden, at det falder til jorden, og det foregår uden, at de siger ret meget. Børnene får udforsket deres kroppers muligheder for at løse opgaven, og de kommer til at bevæge sig på måder, som de aldrig har prøvet før, fordi de finder på 'i-bevægelse.'

Børnene bliver i denne opgave ikke bevidste om, hvilke bevægelser de har udført på samme måde, som de gør i andre opgaver, hvor der bliver sat ord på og reflekteret over, hvad det er for bevægelser, de finder på. En måde at bevæge sig på, som de kropsligt finder på som løsning i tøndebåndsovelsen, er ikke en måde, som de bevidst kan genskabe senere. Deres krop har udvidet sit intuitive repertoire – de har prøvet oplevelsen af at bevæge sig i en ekstrem vridning, og at en hurtig drejning kan være løsningen på, at tøndebåndet ikke falder til jorden, men denne viden bliver ikke bevidstgjort. De har også fået en oplevelse af at indgå i en gruppe, en oplevelse af social karakter. Denne oplevelse forbliver sandsynligvis hos nogle af dem, og har betydning for, hvordan de deltager i og oplever resten af timen.

Samlet peger analysen på, at børnene i øvelsen udvikler deres evner til at indgå i kropslig kommunikation, deres evne til at tænke 'i-bevægelse' og kropslige koordination.

Det lidt voldsomme skub

Børn i kreds
en står i midten
med lukkede øjne
et lille smil
mærker de andres
blide hænder

Børnene er i en idrætstime delt op i grupper med cirka otte børn i hver. En står i midten og skal lukke øjnene, de andre står tæt rundt om og bevæger midterpersonen blidt rundt i cirklen. Midterpersonen skal fokusere på at holde sig spændt, og det handler med idrætslærerens ord om at ”skabe tillid til hinanden i gruppen.” Tom lader sin hånd glide blidt ned ad Pouls ryg lige som for at sige: ”Nu er det din tur!” Poul går i midten. Han står med lukkede øjne og lader sig med et lille smil føre rundt af de andre. Så kommer Søren i midten. Han har også lukkede øjne, men griner højt. Søren træder ud, og Thomas går ind. Søren skubber lidt voldsomt til ham. Forårsaget af Sørens lidt voldsomme skubben, bliver energien i gruppen voldsommere og voldsommere. Så kommer Kristian i midten, og de fleste skubber blidt igen, men Søren skubber fortsat lidt voldsomt, og det skaber en lidt ujævn energi i gruppen. Den falder bogstavelig talt fra hinanden. Nogle gider ikke mere, og løber hen til Morten og siger, at de er færdige.



Meningsskabende processer – *det relationelle*

Efter timen taler jeg med Søren om hans oplevelse. Vi ser situationen på video, og han fortæller imens: ”Det er Tom, der bliver skubbet rundt... dem der stod udenfor skulle bruge kræfterne, og den der stod inde i midten, skulle bare stå stiv som en træstamme... og så falder jeg bagover, fordi jeg ikke tror, at han er specielt stærk... nu er det Thomas... prøv at se, jeg står derude... det er Poul... og nu er det mig, nu er det mig, nu er det mig! Det var ikke så sjovt at stå derinde i midten, fordi de havde ikke helt temperament nok til det, for prøv at se – det er der, jeg falder ud, de kunne ikke holde mig, fordi jeg er lidt flæskefed [griner] og se, så faldt jeg ned, fordi ham der skidesprælleren ikke kunne holde mig...”.

Jeg taler også med Thomas, som var ham, der blev skubbet lidt voldsomt. Vi ser videoklipet og han fortæller: ”Det var der, hvor vi skulle stå inde i midten og så falde ud imod de andre. Det var sjovt at stå derinde, fordi det killede i maven, når man blev snurret rundt. Man skulle ikke stå med lukkede øjne, men det gjorde jeg. Hov, der er jeg lige ved at falde ud, så er det Kristian...”.

Hvordan oplever drengene øvelsen? Og hvad gør de i situationen? Umiddelbart kunne man spørge, om Sørens kropslige oplevelse af at være i midten viser sig i hans måde at indgå i øvelsen bagefter? Er Sørens lidt voldsomme skubben et tegn på hans kropslige oplevelse af at blive ført rundt? Oplevede han det mon så voldsomt? Men i samtalen med ham kommer det frem, at en anden tolkningsmulighed kan være, at han har misforstået opgaven. Han tror, at det drejer sig om at skubbe hårdt. Man kunne også tro, at Thomas havde oplevet det ubehageligt at blive skubbet af Søren. Men det lader ikke til, at han har oplevet det så voldsomt. Måske har det følt mere som et legende skub, som drengene jo også gør det, når de slås med hinanden for sjov? I hvert fald lukker han øjnene, og giver udtryk for, at han nød at blive ”snurret rundt.”

I aktiviteten indgår drengene i tæt fysisk relation til hinanden. Nogle giver udtryk for, og ser ud til, at have en rar oplevelse med den fysiske relation. Andre har lidt vanskeligere ved at indgå i den helt tætte relation, reagerer som Søren ved at ændre fokus fra den indfølelse fysiske kontakt til en mere udadvendt og aggressiv eller legende og fjollet kontakt.

Kropslige læringsintentioner – en *sansende og social* krop

Øvelsens formål er at børnene skal skabe tillid til hinanden gennem den fysiske kontakt. Børnenes kropsligheder kan ses i deres måder at interagere kropsligt. Nogle er ’bløde’ og rolige i deres kropslige væren, andre er mere stærke og voldsomme. Da Tom for eksempel

lader sin hånd glide blidt ned ad Pouls ryg, viser han, at han ikke er bange for intimitet og kropskontakt, som Søren måske har svært ved, og derfor reagerer så voldsomt? Thomas lader heller ikke til at lade sig forstyrre af kropskontakten. Situationen viser forskellige måder at deltage som *sansende krop*. Forskellige øvelser lægger op til at bruge forskellige typer af udtryk – fra det indføjte til det voldsomme – og igennem øvelser, som giver mulighed for at indgå i relation på forskellige måder, kan børnene udvikle deres kropslighed til også at kunne 'være' i den anden pol. Uanset hvad årsagen til Søren's voldsomme skubben er, viser situationen, at når et barn ikke kan afstemme sin kropslige energi med helheden, forsvinder den fælles opmærksomhed om opgaven. Det er ikke sjovt, det giver ikke mening mere, og det giver sig udtryk i, at gruppen går i opløsning. Det handler om en *social krop*.

Læringsmuligheder gennem at finde på 'i-bevægelse'

Opgaven handler ikke om at skabe udtryk eller finde på løsninger og muligheder. Men der er alligevel et element af kreativitet forstået som, at børnene omsætter nogle indtryk, som de får, gennem den fysiske kontakt og relationen til de andre, til handlinger og udtryk. Det er en proces, som foregår og kommer til udtryk 'i-bevægelse'. Børnene indgår i en kropslig kommunikation, hvor de udvikler deres evner til at mærke sig selv og hinanden og at svare på de andre kroppers handlinger i et afstemt udtryk. Gruppen falder fra hinanden, da der opstår et brud på denne afstemte kommunikation, og opgaven derfor ikke giver mening mere.

Samlet peger analysen på, at børnene i øvelsen udvikler deres evner til at mærke sig selv og hinanden, evner som har betydning for, hvordan de indgår i relation og kropslig kommunikation.

Tusindvis af kolbøtter og en enkelt salto

Rulle, rulle, rulle
op og stå
hen i køen
vente, vente, vente
på sin tur
rulle, rulle, rulle
igen
rulle, rulle, rulle
...

Tid til forlænsruller. Et par af børnene får lov til at forevise, og Morten nævner nogle fokuspunkter – de skal se ned mod navlen og lade hænder og hoved danne en trekant. De 50 børn ruller af sted en efter en, først af den ene rullemåtte i hele sin udstrakte længde, så af den næste. Sådan fortsætter de et stykke tid. Så henter Morten et springbræt, som han sætter foran en stor, tyk måtte. Han foreviser, hvordan de skal løbe frem, springe op med strakte arme og lande ned i måtten. To grupper bliver ved springbrættet, den tredje fortsætter med forlænsruller på rullemåtte.

I et stykke tid laver grupperne ved springbrættet det spring, Morten viste. Men efter et stykke tid begynder de at finde på andre spring – nogle drejer sig rundt i luften, nogle hopper ned og ligger på madrassen, nogle springer med benene pegende i forskellige retninger, nogle begynder at stå og råbe ”salto, salto!”

Gruppen, som er hos Morten, skal nu lave baglænsruller, men nogle tør ikke, og får lov til at fortsætte med at lave forlænsruller. Lidt efter stopper han øvelsen, og foreviser med hjælp fra en pige, hvordan de skal lave baglænsruller. Han går videre til en anden gruppe, og nogle af børnene fortsætter med at forsøge sig med baglænsruller. Andre bliver siddende og kigger, og nogle piger begynder at lave trillebør, skubbe hinanden rundt på gulvet og andre lege.

Fire uger senere. I dag starter de igen med nogle runder forlænsruller. Så skal alle hoppe harehop over en lang bænk og derefter forlænsruller hele vejen hen ad rullemåtten. Børnene står i én lang kø og venter på, at det skal blive deres tur.

Morten fejlretter igen kolbøtterne – de skal huske at kigge ind på navlen og sætte hænderne på siden af hovedet. Der er rigtig meget ventetid. Efter et stykke tid fordeler han børnene i to grupper, en gruppe bliver ved rullemåttens sammen med Anette, deres hjælpelærer, og Morten tager den anden gruppe med over for at lave forlænsruller fra stående og ind på en stor madras. Efter et par omgange sætter han et springbræt for enden af madrassen, og de skal nu komme løbende, sætte af og lave forlæns kolbøtte ind over madrassen (en 'mini salto'). Mange har nemt ved øvelsen, men Alma og et par andre piger sætter sig over til væggen. Morten siger, at de der vil springe, kan stille sig i kø, resten sætter sig på gulvet og kigger. Da alle 'springerne' har været igennem en omgang er det de, der ikke tør springe på springbræts tur. De laver forlænsrulle fra stående. Så skal der ryddes op.

Tusindvis af kolbøtter og en enkelt salto – i billeder



Meningsskabende processer – *det sanselige*

Børnene har arbejdet med forlæns og baglænsruller i flere uger. Nogle er rigtig gode til at rulle både forlæns og baglæns, andre har svært ved de baglænsruller. Umiddelbart virker det som om, der er lav energi, fordi der indimellem opstår meget ventetid. Men mange af børnene fortæller i interviews, at de rigtig godt kan lide redskabsgymnastik. De ”elsker at lege med redskaber” (Emma, s.102), og de involverer sig i de sanselige oplevelser af at rulle og springe. De beskriver, at det kilder i maven, det er sjovt at blive rundtosset etc. Optagelser fra timerne viser, at hvis børnene keder sig, eller øvelser enten er for nemme eller for svære, så sker der ofte det, at de finder på måder at løse opgaverne, hvor de udfordrer sig selv, eller de finder på andre og mere eksperimenterende måder at lege med redskaberne på. Som drengene der af sig selv varierer deres spring på springbræt.

Kropslige læringsintentioner – en *bevægende, social og skabende krop*

Fokus i redskabsøvelserne er at lære kropslige færdigheder – at udvikle børnenes *bevægende kroppe*. Men der er også en *social krop* i spil – de skal lære at stå i kø og vente på, at det bliver deres tur. Men når aktiviteterne er for nemme eller svære, så begynder børnene at udfordre sig selv og lave om på øvelserne. Da det bliver for kedeligt at blive ved med at springe lige op på springbrættet, begynder børnene at eksperimentere med andre måder at springe på springbræt. De giver på den måde selv plads til en *skabende krop*. Og det samme sker, da de den sidste gang skal lave den færdige salto. Nogle tør ikke og finder derfor på andre alternativer – nye måder at bruge redskaberne på, som er sjove og mere meningsgivende for dem.

Læringsmuligheder gennem at finde på ’i-bevægelse’

I ’mellemmrummene’ hvor børnene enten bliver trætte af at vente i kø, eller en opgave er for nem eller for svær, opstår der små ’kreative dagsordner’. De eksperimenterer med krop og redskaber ’i-bevægelse’. Deres eksperimenteren gør, at de opretholder en meningsfuld oplevelse, som kommer til udtryk i deres leg med redskaberne som aktiviteter, der giver mulighed for fokus på den sanselige oplevelse.

Samlet peger analysen på, at børnene i øvelsen udvikler deres bevægelsestekniske kunnen. De bliver bedre til at lave forlæns- og baglænsruller, og enkelte lærer at lave en mini-salto. Men de udvikler også deres kreative evner. De ser nye muligheder i redskaberne, og gør sig nye sanselige oplevelser.

Små klip fra en dansetime med fokus på kropsdele

De ikke-pinlige hoftebevægelser

En stor kreds
hele klassen
underviseren leder bevægelsernes gang
ind i midten
op på tå
ned i knæ
dreje hofterne
og ud igen
de svarer som et ekko
op på tå
ned i knæ
dreje hofterne
op på tå
ned i knæ
dreje hofterne
op på tå
ned i knæ
dreje hofterne
...

Rytmask, arabisk klingende musik brager ud af højttalerne. De er midt i ”ekko-dansen.” Tom begynder straks at rulle med hofterne, han kan huske hvilken bevægelse, Ane Lise plejer at lave til den musik. Og ganske rigtigt – hun begynder at lave orientalsk inspirerede hoftebevægelser med mavedanser arme rundt i cirkel om sig selv. Børnene forsøger rigtigt at gå ind i den, Aksel lidt genert, som han skæver rundt til de andre, Oliver med stor alvor, han følger Ane Lise tæt. I dag bliver Dorte, Thomas og Cecilie valgt til at være de, der skal finde på en bevægelse, som de andre skal gøre efter. Ane Lise opfordrer dem til ”allerede nu” at tænke over, hvad de vil lave inde i midten. De må gerne tage noget af det, de har prøvet før, og de må også gerne selv finde på noget. Så er det Thomas. Han laver en jetjagerbevægelse, hvor de skal flyve rundt imellem

hinanden. Musikken skifter til en moderne elektronisk melodi med en tydelig rytme. Den bliver mere og mere intens, hurtigere og hurtigere i sin puls. Cecilie går ind i midten, og laver Ane Lises orientalske drejning rundt. Løber ud. Zoom på Poul. Han smiler, og 'er' rigtig i musikken. Han laver sin egen version af den orientalske drejning, i stedet for hoftebølger, rækker han med hele kroppen fra side til side.



Nu skal de arbejde med forskellige kropsdele. Jeg går tæt på Jesper, som danser med ryggen til mig og de andre børn. Han har lagt hænderne bag nakken og bevæger sig fremover gulvet med hofterne grundigt cirkulende. De fleste andre drenge virker lidt generte; de griner og bevæger hofterne med små bevægelser. Da Jesper vender sig om mod de andre drenge, begynder han også at grine genert. Dan er den, der lægger mest energi i bevægelsen, han står med spredte ben, og bevæger hofterne ud i alle retninger, selv overkroppen og hans fokuserede ansigtsudtryk er med i bevægelsen. Jeg skifter fokus til en gruppe piger. Dorte bevæger sig rytmisk med cirkulende hoftebevægelser, op og ned i niveau. Pigerne fjoller ikke, hoftebevægelsen virker mere naturlig for dem end for drengene.



Så skifter de til knæene. Børnene danser rundt i rummet med fokus på at bevæge knæene på forskellige måder. Der er mange variationer. Søren som løfter knæene op til panden skiftevis. Tom som laver dobbeltspark med skiftevis det ene underben, skiftevis det andet. Emma som svinger fødderne op mod numsen, imens hun drejer hofterne, så knæene kommer ind foran kroppen skiftevis. Lars som hopper rundt på ét ben og ryster det andet fra knæet. Og Poul som bevæger benene i lidt tilfældige spark fra side til side, imens han prøver at involvere Lars i en kamplignende benleg. Musikkens glade fjedrerytme inspirerer tydeligvis børnenes energi. Indimellem virker de dybt involverede i udforskningen af deres egen bevægelse, og indimellem er de opmærksomme på, hvad de andre laver, og lader sig inspirere til at prøve de samme bevægelser. Ane Lise stopper musikken og siger, at de skal stille sig med en makker balle ved balle. Børnene griner højt!



Meningsskabende processer – *det udforskende*

Efter timen fortæller Malene, at i ”ekkodansen,” der synes hun, at ”man bestemmer meget over sig selv, for man skal jo gøre de ting, Ane Lise viser, men man behøver ikke gøre sådan helt dem, at det skal være helt lige sådan, man kan bare sådan selv... og så lige pludselig så må man godt slå sig lidt løs.” Hun danser ikke så meget derhjemme, ”i stuen eller sådan, for jeg er meget genert,” siger hun, ”så hvis jeg bare danser, så er jeg bange for, at der er nogen, der kommer og ser. Så det gør jeg ikke så tit, kun hvis der er en lærer.” Jeg taler også med Mette om, hvordan de finder på bevægelser. Hun synes ikke, at der er så mange, der ”bare finder på. Det er meget de bevægelser, Ane Lise har lavet... de kunne måske have fundet på et eller andet fjollet noget, eller... de kunne måske have fundet på

noget helt andet.” Begge piger taler om det at imitere og hvordan, at det er sjovt, at man selvom man imiterer, kan skabe sin egen version. Det er tydeligt, at børnene skaber mening i improvisationsøvelsen ved at lade sig inspirere af bevægelser fra tidligere i timen og af de andre børns bevægelser, men de udforsker muligheder og gør dem på en lidt anderledes måde (for eksempel Pouls glade rokken kroppen fra side til side som en ny version af orientalske hoftebølger).

Kropslige læringsintentioner – en *bevægende, kulturel, social og sansende krop*

Formålet med ”ekkodans” er at varme op med fokus på en *bevægende krop*. Men når børnene skal kopiere hinandens eller Ane Lises bevægelsesforslag, får de mulighed for at imitere den sanselige og kulturelle erfaring, der følger med den foreslåede bevægelse og måden, den bliver udført på. Her for eksempel mavedanser-bevægelsen, som dog i Ane Lises udtryk har en lidt vesteuropæisk drejning (knap så rullende mavemuskler, som det kan ses på de små barer i Istanbul). Musikken spiller her også en rolle for den kropslige forståelse og erfaring med at bevæge sig som en mavedanser, og hele den kulturelle erfaring, der følger med. Børnene oplever rytmiske fornemmelser gennem forskellig slags musik, for eksempel den arabisk inspirerede til mavedanserøvelsen. Gennem musikken stifter børnene bekendtskab med andre kulturer og deres bevægelsesformer. På den måde arbejder de i aktiviteten også med en *kulturel* og en *sansende krop*. Børnene lærer om hinandens kropsligheder og forskellige måder ’at være krop’ på. Nogle finder på ’nyt’, men oftest er der i deres påfund en forbindelse til tidligere erfaringer – bevægelser de laver i skolegården, på fritidshjemmet, til fritidsaktiviteter, eller Ane Lises bevægelser fra tidligere i timen, som de genskaber i et udtryk, der er en lille smule anderledes.

I improvisationsøvelsen får børnene gennem en *sansende krop* en oplevelse af, hvordan det føles at bevæge sig med forskellige knæbevægelser og med inciterende hoftebevægelser. Det må være nogle meget forskellige kropslige oplevelser at bevæge sig med samme gentagende, velkoordinerede bevægelser som Tom og Emma, og mere tilfældigt udforskende som Poul gør i sin leg. Tom og Emma er tilstede i selve bevægelsen. I sit forsøg på at kommunikere med Lars er Pouls tilstedeværelse mere udadrettet. De fleste af drengene virker lidt generte ved at bevæge sig med hofterne. Måske fordi hoftebevægelser i vores vesteuropæiske kultur nogle gange vurderes som fremmede, og lidt feminine? Eller simpelt hen fordi bevægelsen er uvant, og rører ved en ukendt fornemmelse i dem? Der opstår et kropsligt kommunikativt spil imellem drengene, som handler om, at det er en lidt pinlig måde at bevæge sig på. Jesper har som udgangspunkt ikke vanskeligheder ved at bevæge sig

med hofterne, først da han vender sig om og ser, hvordan de andre drenge håndterer opgaven, begynder han at grine fjollet. Det er en *social krop*, der er i fokus i spillet mellem drengene.

Hvordan opfatter børnene opgaven ”at danse med knæene”? De opfatter den meget forskelligt – nogle danser helt bogstaveligt på knæene, nogle laver komplicerede variationer, hvor knæene indgår. I situationen, hvor knæene kommer i fokus, bliver børnenes *bevægende, sansende og kulturelle kroppe* meget synlige. Der viser sig mange forskellige måder at bevæge sig på med udgangspunkt i knæene. Nogle er mere koordinationskrævende end andre, for eksempel Emmas, hvor det er vigtigt, at hun hopper på det rigtige tidspunkt og i samme rytme, for ikke at få benene kludret sammen og falde. Tom holder også en fast og ensartet rytme i sine hurtige dobbeltspark og skiftet til modsatte ben. Hans bevægelse ligner et fodboldspark, men det får et andet udtryk, fordi det bliver gentaget mange gange efter hinanden med samme ben. Hans *kulturelle krop* kommer til udtryk, men den kendte bevægelse udvides gennem arbejde med *en skabende krop*. Samtidigt med, at børnene laver deres egen bevægelse, kigger de også på de andre og ser, hvilke andre muligheder, der kunne være og lader sig inspirere til at prøve de andre måder.

Læringsmuligheder gennem at finde på ’i-tanke og ’i-bevægelse’

Ekkodans er en opvarmningsøvelse, hvor formålet primært er den fysiske opvarmning. Derfor beder Ane Lise børnene om at tænke over, hvilke bevægelser de vil lave, når de skal i centrum, så flowet ikke skal blive brudt af, at de pludselig ikke kan finde på noget. Aktiviteten bliver derfor præget af at *tænke* kreativt.

Børnene fortæller, at når de skal finde på bevægelser eller skabe koreografi, tager de nogle gange en bevægelse, som de har prøvet tidligere. De bevægelser, de henviser til er meget konkrete form-udtryk som ”jetjager” (se jetjagerbevægelser på billederne s.119), ”snurretop” eller andre bevægelser, som de har lavet i dans, og som ”hedder noget” (som Mette nævner i interview, s.109). For eksempel fortæller Dorte om at finde på bevægelse: ”Da jeg skulle ind i midten og finde på i ekkodansen, tænkte jeg lidt over det. Fordi ellers – hvis man ikke gør det, så ved man ikke, hvad man skal lave, og så står man der... og så kigger alle de andre lige som – hov, hvorfor sker der ikke noget?”

Ekkodans er en opgave, der giver mulighed for at prøve mange forskellige bevægelser, bevægelser som barnet ikke før har prøvet at gøre med kroppen, eller at finde på bevægelser som andre skal prøve. Børnenes proces bliver kreativ på forskellige måder afhængigt af, om barnet er den, der skal finde på, eller den der skal imitere det, som en anden har fundet på.

De der imiterer, skaber deres egne tolkninger af den bevægelse, der bliver foreslået. Deres læringsmulighed bliver en kropslig fornemmelse af sig selv på nye måder gennem at prøve andres bevægelser og en udvidelse af deres bevægelsesmæssige repertoire.

Fortællingen viser også, at når der er en, der underviser børnene i dans, så får en genert pige mulighed for at udfolde sig kropsligt. Som Malene siger, tør hun at danse, når der er en lærer tilstede. Det rum der skabes i dansen giver en genert pige nogle andre muligheder for at udforske sine bevægelser, og hendes læringsmulighed bliver et udvidet billede af sig selv, som en der også kan og tør at danse.

I improvisationsøvelsen, hvor først hofter, derefter knæ, er i fokus er der ikke tid til at stå og tænke over hvilke bevægelser, børnene vil lave. Musikken spiller, og de må spontant gå i gang med at afprøve muligheder. Deres valg udvikles hele tiden i kraft af inspirationen fra de andre. Deres kreative proces foregår 'i-bevægelse'.

Samlet peger analysen på, at børnene i opgaverne får mulighed for at prøve at bevæge sig på mange forskellige måder. Det bidrager til at udvikle børnenes bevidsthed om, hvad deres krop kan og hvilke bevægelser, der føles rare og hvordan de kan udtrykke sig med kroppen på nye måder.

En modig dans

De smiler genert
tre drenge på række
ruller med hofterne
en uvant bevægelse
som har ramt
noget
i dem
de er modige
tør godt
de andre kigger
med imponerede øjne

Børnene er nu sammen tre og tre. De skal skabe en dans med brug af forskellige kropsdele. Jeg fokuserer på Oliver, Thomas og Dan. De står og kigger lidt på en gruppe piger, der bevæger sig forbi med armene svingende rundt på siderne af deres kroppe. Pigerne stopper op, og begynder at skyde hofterne inciterende fra side til side. Dan begynder at bevæge hoften i cirkler, som han gjorde i improvisationsøvelsen tidligere i timen. De andre følger ham. Så er det Thomas' tur til at finde på. Han laver rundsving med armene på siderne af kroppen. Jeg vender kameraet mod en anden drengegruppe. Tom og Viktor står og svinger armene heftigt fra side til side spejlende hinanden. Jesper står og kigger skiftevis på dem og ud i rummet. Han står med krydsede ben og piller ved sine hænder. Da de stopper, viser han dem en bevægelse med hoften. Det er den samme bevægelse, som han lavede i improvisationsøvelsen tidligere. Hænderne bagved nakken og derefter et par cirkler med hofterne. De andre prøver hans bevægelse, og specielt Viktor går rigtigt til den. Svinger hofterne hurtigt rundt. Så er det Toms tur til at foreslå en bevægelse...

Dan, Thomas og Oliver står klar til at fremvise den lille koreografi, de har lavet med fokus på forskellige kropsdele. Da musikken, som er instrumental i en langsom, men markeret rytme, starter, begynder de at lave store rundsving med armene foran kroppen. Så skifter de til cirkler med hofterne. Imens de laver den bevægelse, smiler Dan og Thomas i begyndelsen genert, men Oliver gør sig stor

umage. Oliver skifter bevægelse til hurtige, små tramp med fødderne på stedet, og de andre følger ham. Dan og Thomas lægger sig ved siden af hinanden på alle fire. Thomas ligger helt nede ved gulvet, Dan er mere oprejst. Oliver som har store kondisko på, fordi han går med skinner på benene, forsøger at klatre op og komme op og stå på deres rygge. Det er ikke så nemt. Til sidst ender han med at have en fod på Thomas' ryg og et knæ på Dans. Thomas begynder langsomt at rulle op, så figuren opløses, og de alle kommer op at stå. Oliver løfter stolt armene op i luften og smiler stort. Dan får øje på ham og gør det samme, og så tager de fat om hinanden og om Thomas. Ane Lise siger: "Flot!" Og henvendt til publikum: "Hvad siger I til det?" Louise siger, at hun ikke tror, at ret mange drenge ville lave det, som de lavede, men at hun overhovedet ikke syntes, at det var pinligt. Ane Lise giver hende ret og tilføjer, at de netop lavede noget som var langsomt og ikke sådan hurtig-hurtig-hurtig, de lavede noget, som der ikke er så mange drenge, der ville turde.

Meningsskabende processer – *det kropsligt kommunikative*

Maria fortæller, at "når man plejer at danse, så plejer man jo at danse på en anden måde, og jeg har aldrig nogen sinde set drenge danse undtagen min lillebror, og så troede jeg faktisk ikke, at drenge de kunne danse, for de drillede med, at man dansede, og så troede jeg bare, at det var fordi, de ikke kunne danse, men her så jeg, at de kunne. Da vi skulle vise det, troede jeg bare, at drengene ville lave et eller andet dumt noget, som man kom til at grine af, men jeg så, at de godt turde at lave sådan noget med at dreje rundt og alt muligt." I drengenes udtryk opstår der hos Maria en ny forståelse af, hvad det at være en dreng kan være. Hun skaber en mening i drengenes kommunikative udtryk, som får betydning for hendes forståelsesverden.

Børnenes måder at skabe mening i opgaven ses i deres bevægelsesvalg til koreografien. Drengene har fundet mening i hoftebevægelserne, og de viser, at de tør at bevæge sig langsomt og med fysisk kontakt til hinanden, og de tør at lave inciterende orientalske hoftebevægelser foran resten af klassen. Louises udsagn i den efterfølgende snak viser, at hun ikke er i tvivl om, at det drengene her har vist er noget særligt. Snakken om bevægelserne er vigtig, fordi der bliver sat ord på nogle vigtige aspekter i arbejdet med bevægelse og børnenes kropslige forståelse bliver bevidstgjort. Her bliver drengene fremhævet for at turde noget anderledes, og det kan for alle børnene være med til at tydeliggøre, hvor forskellige

måder man kan bevæge sig på, og at kvaliteten i en koreografi også kan ligge i, hvor meget man tør at være opmærksom i bevægelserne i øjeblikket.

Drengene får ros for at lave noget som er atypisk for drenge. Dansepædagogen bruger ordet ”smukt” om deres optræden. Nogle drenge ville måske foretrække, at det de havde fundet på, blev karakteriseret som modigt eller stærkt, ord som måske ville tale mere til drenge. Men ikke de her drenge. De ser ud til at være stolte af at få ros for deres langsomme bevægelsesudtryk. De forstår at dansepædagogen synes, at det er særligt uanset, hvordan hun italesætter det, der har berørt hende.

Dansepædagogen fortæller, at hun ”vil have, at de skal fortælle om det, de har set, for at få en øvelse i at kommunikere om dans, så det ikke bare bliver noget med, at man bevæger kroppen, og så er det ellers mig, der snakker, og så er den time slut. De indgår både kropsligt og selvfølgelig også mentalt og så sandelig også mundtligt. De får nogle ting, som de kan bruge, som de så har lært i dans – det der med at kigge... som de så også kan bruge andre steder. Du kan ikke sidde og kigge på noget og så vide, at bagefter så bliver jeg spurgt om det og det og det uden at være på, uden at være involveret, uden at være tilstede. Det kan ikke lade sig gøre. De ved i forvejen, at bagefter bliver jeg spurgt om det og det, så nu må jeg hellere huske at kigge efter. Så har du en gruppe børn, som sidder og kigger efter, og er meget intense.”

Kropslige læringsintentioner – en *skabende, social og kulturel krop*

I pigernes inciterende skubben hofterne fra side til side viser sig en *kulturel krop* – det er bevægelser, som har tydelig inspiration fra ungdomskulturens danseformer. Flere af pigerne går til hip hop, discodans, funk og andre moderne danseformer i deres fritid. Deres inspiration kommer sandsynligvis herfra og fra musik- og danseprogrammer, som de ser i fjernsynet. Selvom drengene synes at være enige om, at hoftebevægelser er lidt pinlige, tager nogle af dem alligevel de orientalske hoftebevægelser frem, da de selv skal vælge bevægelser med udgangspunkt i forskellige kropsdele til en lille koreografi. Hoftebevægelserne må have gjort indtryk på dem. De har prøvet en ny måde at bevæge sig på, og ved at vælge de bevægelser til den næste opgave viser de, at de tør dem, og har taget dem til sig som deres egne. Drengene får dermed udviklet deres kropslige repertoarer med bevægelser, som virker mere feminine end de bevægelser, de normalt udfører. I opgaven kommer en *skabende krop* også i fokus, i det det viser sig, hvordan undervisning i bevægelse kan hjælpe med at udvide kropslige erfaringer i forhold til dominerende kulturelle normer og idealer.

Den lille koreografiske opgave viser også, at der er forskel på, hvordan børnene går ind i at udføre hinandens bevægelser. Indlevelse i andres verden hænger sammen med empati, som både er et socialt og kropsligt fænomen, og som giver sig udtryk gennem en *social krop*.

De tre drenge er eksempler på børn, der føler sig trygge ved at agere med deres egne kroppe. Det gælder også Oliver, selvom hans benskiner og store sko hæmmer hans bevægelsesmæssige udfoldelser. Men deres bevægelser foregår roligt og kontrolleret, og der er derfor ingen fare for at falde. Det er heller ikke alle børn, der, som disse tre, bryder sig om, at bevæge sig med fysisk kontakt til andre. Kontakttarbejdet kan medvirke til, at børnene oplever nye sider af deres egne kroppe, fordi de må agere i forhold til de signaler, de får fra de andres kroppe.

Læringsmuligheder gennem at finde på 'i – tanke', 'i-bevægelse' og 'i-relation'

Børnene arbejder i første del af fortællingen med at skabe små koreografier ud fra forskellige kropsdele. De skiftes til at foreslå bevægelser, vurderer om de synes, at bevægelserne er gode, og hvordan de synes, at det virker, når de har sat dem sammen. I den proces deltager de både kropsligt – 'i-bevægelse', reflektivt – 'i-tanke', og de bliver inspirerede af hinandens, og de andre gruppers, påfund, de finder på 'i-relation'. På et kropsligt plan kan de mærke, om de synes, at det føles godt at lave bevægelserne, men samtidig er de også opmærksomme på, hvordan koreografien ser ud og de tænker over, om de har lavet nogle bevægelser tidligere i timen, som de har lyst til at have med (for eksempel den orientalske rullen med hofterne), fra andre sammenhænge (for eksempel den akrobatiske opstilling, hvor Oliver kravler op på Dan og Thomas, som er inspireret af et akrobatisk forløb i idræt fra året før) og indimellem bliver de fangede af, hvad de andre grupper laver (for eksempel de tre piger der løber forbi med armene svingende rundt på siderne af kroppen).

I performancesituationen kommunikerer børnene deres koreografiske udtryk gennem deres indlevelse og opmærksomhed på hinanden, bevægelserne og situationen. De indgår skabende i at udtrykke sig på måder, som når ud over scenekanten og berører tilskuerne. For eksempel bliver Louise overrasket, og derfor berørt, af drengenes udtryk. Hun skaber gennem sin oplevelse en mening i det, hun ser.

Der skal stor tillid til hinanden for at kunne danse den koreografi, som drengene har fundet på. Specielt for Oliver er det en stor udfordring at skulle kravle op og stå på alle fire på de andres rygge. Han må stole på, at de andre hjælper ham med at det lykkes. Drengene

forholder sig til hinanden kropsligt, og de udvider gennem det skabende arbejde deres evner til at mærke hinanden og udtrykke sig med kroppen. Igennem deres oplevelser, udtryk og forståelser lærer drengene noget om tillid, men de, der kigger på, ser også, hvordan de tre drenge indgår tillidsfuldt i relation til hinanden. Alle er klar over, at det er svært for Oliver, og forstår hvor vigtigt det er, at de andre hjælper ham. De der kigger på, får også en forståelse af, at drenge kan bevæge sig på mere rolige, langsomme og indfølelse måder, end de sædvanligvis gør. Dansepædagogen udtrykker stor beundring i forhold til drengenes blide udtryk. Hun viser børnene, at hun tillægger de anderledes kønsudtryk stor værdi.

Samlet peger analysen på, at børnene i øvelsen udvikler deres evner til at 'gå ind' i hinandens bevægelser. Der er forskel på, hvor godt de kropsligt forstår og kan indleve sig i hinandens påfund. Det kan handle om koordinationsevne, forestillingsevne, koncentration eller hvor gode de er til at mærke bevægelsesmæssige nuancer – både deres egne og andres. At kunne mærke sig selv og andre er vigtigt i enhver form for kommunikation. Øvelser som denne er derfor medvirkende til at udvikle børnenes empatiske og kommunikative evner, og det kan på sigt have betydning for dem socialt.

Små klip fra et teaterforløb i idræt

Gakkede gangarter

De kigger på hinanden
mærker hinanden
og bliver inspirerede

de finder på
bevæger sig
hver især på deres egen måde

hver lille krop er forskellig
hvert lille menneske er forskelligt
benene, armene, fingrene
den måde de bevæger sig på
der er altid en lille nuance
- af noget helt unikt
og alligevel så universelt

I dag skal de arbejde med anderledes måder at gå på. Scenen er, at de er på vej ned ad trapperne ovre i hovedbygningen. De skal først prøve, hvordan man går 'normalt' ned ad trapperne, og bagefter alle mulige andre måder. Morten viser nogle forskellige sjove måder, hvor han vælter afsted, og hans krop er helt asymmetrisk. Børnene er ved at knække sammen af grin. Hver især skal de nu finde tre forskellige måder at 'gå ned ad trappen på'. De fleste går automatisk sammen to og to og begynder at afprøve muligheder.

Børnene skal nu sætte sig med front op mod Morten og to stående rullemåtter, som han i mellemtiden har fundet frem. Måtterne danner scenen ('trappen'). De skal se hinanden én ad gangen. Frida kommer hoppende som en lille fjeder med samlede ben. Søren kommer faldende ind. Han har tydeligvis ladet sig inspirere af Mortens lidt ukontrollerede og rykvisse faldebevægelser. Det gør den næste –

Mette – også. Både Søren og Mette laver faldebevægelser, men der er noget forskelligt over deres måder at falde på. Mettes bevægelser har et lidt blidere udtryk, Søren falder mere brat. Flere af de efterfølgende hopper på samme måde som Frida. Emma og Dorte bevæger sig sammen, de skubber til hinanden med hofterne. Dan laver vejrmøller. Cecilie og Mette laver en ”usynlig slåskamp” i langsom bevægelse med et flydende næsten vægtløst udtryk:



Tre piger kommer slentrende som tre veninder med hinanden i armene. De sætter sig sammen blandt tilskuerne – stadig med hinanden i armene:



Alma sætter sig og tripper med den ene fod, som om hun venter. Nu skal alle sætte sig ned, men børnene råber i kor ”Nej! Vi havde lige nogle flere!” Da de omsider har sat sig ned, siger Morten, at ”det var supergodt, og det der var godt var, at I laver noget nede på gulvet, noget langsomt, noget hurtigt, og noget hvor

I er sammen og helt uden, at jeg har sagt det!” Han er tydeligvis overrasket over deres evner til at variere bevægelsesudtrykkene.

”Man kan også lave historier!” siger Morten og tager fat i, hvad nogle af børnene allerede har gjort. Han foreviser en historie sammen med Lars. Lars løber afsted, og Morten løber råbende efter ham, fanger ham og trækker ham tilbage ved håret. Nu skal de være sammen to eller tre og skabe historier med kroppen. De arbejder et par minutter, og så skal de vise deres små kropshistorier. De skal tænke på at have en start, noget der sker inde på midten og en slutning. Og ”man skal ikke grine, hvis man bliver slået – man skal blive i sin rolle,” siger Morten. Dorte og Emma viser en kamp. Alle klapper, da de er færdige. Så er det næste gruppe. Dan og Søren ’slås’. De er virkelig tætte i deres kommunikation – ser direkte på hinanden som vilde dyr i kamp, og lægger stor energi i at ’sparke kraftigt’, ’slå hårdt’ ud efter hinanden og at give udtryk af at være blevet ramt hårdt i maven og i ansigtet. På vej ud af scenen vinker de til publikum. Alle griner højlydt af deres komiske udtryk:



Mette og Cecilie danser hver for sig ind på scenen. De mødes og danser sammen, de stopper kind mod kind et øjeblik, og danser så ud igen.



Morten spørger, hvad tilskuerne så hos Søren og Dan. En råber ”meningsløs vold!” Andrea fortæller, at ”Mette og Cecilie dansede, Mette var pigen og Cecilie var en dreng.” Morten spørger, hvad det var for en følelse. En siger – ”kærlighed!” ”Ja,” siger Morten, ”jeg tror også, at de var forelskede.” Malene, som er en lille pige, kommer ind i midten af to højere piger, hun ’dunker deres hoveder i gulvet’ gentagne gange. Louise siger: ”De var oppe at slås!” og Malene spørger: ”Var der overhovedet nogen, der hørte, at jeg sagde ’den lille splejs’?”

Efter hver lille forestilling spørger Morten, om de kan komme med bud på, hvad de så og hvad der var godt i det de så. Mette siger, at ”der var noget der var dårligt! Og det var, at man ikke kunne se det, der foregik bag ved måtterne.” Morten siger, at det er rigtigt, de skal virkelig tænke på, hvor scenen er. Louise synes, at nogle af forestillingerne blev ”lidt stressede,” de skyndte sig for meget. Og Morten siger, at ”ja, man skal være meget tydelig i det man gør, så publikum ved, hvornår det starter, og hvornår det er slut.”



En og en, og derefter to og to, skal børnene bevæge sig igennem ’scenen’ (fra rullemåtte til rullemåtte), den ene halvdel skal gøre det meget langsomt fra den ene side, den anden halvdel hurtigt fra den anden side. Dorte kommer ind med helt langsomme og følsomme slowmotion bevægelser. Et par stykker mere følger efter, også i langsom bevægelse. Fra den anden side begynder den hurtige gruppe. Grupperne bevæger sig forbi hinanden. Der begynder at opstå en spændende dynamik mellem de tydelige kontraster i udtrykket.



Morten siger, at de kan sætte tempoet lidt op. Men så sker der et skift i helhedsbilledet – børnene styrter af sted, nu gælder det bare om at komme hurtigt over scenen og den indlevelse, der stod så stærkt, da de bevægede sig langsomt, forsvinder. Morten stopper dem og siger, at ”vi skal arbejde med vores bevægelser, selvom det går stærkere og stærkere.”

Meningskabende processer – *det imaginative*

I fortællingen viser det sig, at børnene skaber mening i den kropslige, kreative aktivitet på flere måder. Deres meningskabelse kan ses i både processerne, og de produkter, som bliver skabt. Opgaven er, at børnene skal finde på ”sjove måder at gå ned ad en trappe på.” Men i børnenes meningskabende processer, bliver der åbnet for andre udtryk end den ’rene’ bevægelse. De har ikke fået som opgave at dramatisere noget, bare at skulle finde ud af måder at gå ned ad en trappe. Men mange skaber mening i opgaven igennem at lave kropslige historier, løsninger hvor de bruger deres fantasi (imagination). De skaber i aktiviteten mening gennem at finde på billeder, som kommer til udtryk i deres bevægelser og sprog. De bruger deres fantasi og udtrykker, at de er, eller gør, noget bestemt. De løser opgaven visuelt. Nogle vælger mere ’ren’ bevægelse som forskellige udgaver af hop, vejrmøller, fald og løb. For nogle er det trygt at være to sammen om at finde på, de skaber mening i den kreative opgave ved at gå sammen med en anden og skabe et kommunikativt udtryk. De løser opgaven relationelt.

Børnene finder også på ved at imitere andres påfund, men de får et 'twist', der er aldrig to bevægelsesudtryk, som er ens, fordi børnene er forskellige mennesker med forskellige kroppe og erfaringer. Børnene lader sig inspirere af hinandens påfund og bygger videre på dem. Det samme gør læreren i forhold til børnenes påfund. Et grundtema, der går igen hos børnene, er slåskampen. Er det det nemmeste at udtrykke? Eller hænger det mon sammen med, at de tidligere har arbejdet med "usynlig slåskamp," og den erfaring bruger de til at skabe nye variationer? Det kan også skyldes, at de bliver inspirerede af hinanden og det første eksempel, læreren viste.

Børnene er ikke i tvivl om, hvad der er godt. De klapper spontant indimellem, og for eksempel udtrykker Louise, at nogle af sekvenserne "blev lidt stressede." Når børnene bevæger sig langsomt, bliver deres udtryk af en helt anden kvalitet end, når de bevæger sig hurtigt. Den tid der er til rådighed, ser ud til at have betydning for, om børnene kan nå at involvere sig i fornemmelsen af at 'være i bevægelsen', eller fokus bliver mere udadrettet, og det kan tilskuerne mærke og se en kvalitativ forskel på.

Idrætslæreren Morten nævner teaterprojektet som et eksempel på særlige oplevelser i undervisningen. Han siger: "Det kan godt være, at jeg selv har en oplevelse af, at nu fungerer det bare, mens der er nogle, der sidder ude i gruppen, som ikke har den oplevelse. Men jeg har de der øjeblikke, hvor jeg synes – det har jeg også når jeg spiller fodbold og sådan noget – der er nogle gange, hvor man kan gøre alt uden at tænke. De der ubeskrivelige øjeblikke. Og det fungerer jo også nogle gange i undervisningen. Det fedeste, jeg har oplevet, har været, når børnene kommer med nogle ideer, og man kan arbejde videre på dem. Og alle børn ligesom bliver grebet af ideen, og man tør arbejde videre med den, og man ikke ved, hvor det ender henne. Det er ligesom der, jeg synes, at det starter. Det kommer til udtryk i sådan en glæde, et højt aktivitetsniveau, og alle er på. Det er ikke der, hvor man går ind og irttesætter eller løser konflikter. Det er sådan en behagelig og skæg... ja, i det hele taget bare god stemning. Og alle er ligesom med på, hvad det er, vi er på vej hen imod. Man har nok de samme billeder inde i hovedet."



Dortes tegning af en særlig god oplevelse i en idrætstime

Kropslige læringsintentioner – en udtrykkende, kulturel, skabende og sansende krop

Lærerens intention med øvelsen er, at børnene skal arbejde med at finde på anderledes måder at bevæge sig ned ad en trappe på. Han vil gå fra de mere funktionelle bevægelser – at gå, kravle, hoppe etc. til mere dramatiske udtryk. Balancen mellem frihed til at finde på og de udstukne rammer (helt konkret at bevæge sig fra rullemåtte til rullemåtte) gør, at børnene kan overskue at indgå i løsningen af opgaven i forhold til lærerens intention. Men børnene tolker fra starten opgaven meget bredt, og der åbnes derfor i aktiviteten fra starten for at lege med mange andre dimensioner af børnenes kropsligheder end den fysiske.

Både som udøvende på 'scenen' og som tilskuere involverer børnene sig gennem *en sansende krop*. Som udøvende er det primært, når de bevæger sig i relation til andre, og derfor må forholde sig sanseligt til den fysiske kontakt med den anden. Som tilskuere er det deres sansende kroppe, der er på spil, når de bliver berørt helt ind i mellemgulvet af den særligt følsomme kontakt mellem Cecilie og Mette og derfor klapper spontant, eller de bryder ud i krampelatter over Søren og Dans komiske slåskamp.

I børnenes bevægelser og udtryk viser deres *kulturelle kroppe* sig også – de kropslige erfaringer, de har med sig, bliver benyttet til at skabe nye udtryk med. For eksempel har

børnene tidligere arbejdet med ”usynlig slåskamp,” men Søren og Dans slåskamp ser helt sikkert lidt anderledes ud end andre ’slåskampe’, de har indgået i, fordi det lige præcis er de to, med deres særlige måder at være og deltage, der indgår i relation nu og her. I børnenes udtryk kommer der også kropslige temaer fra deres egne liv op. For eksempel kønsudtryk, der i nogle tilfælde virker stereotype – som situationen, hvor de to kæmpende drenge i slåskampen udtrykker sig som stærke og humoristiske mænd, mens de to pigers slåskamp har en mere blød, indfølt og feminin bevægelseskvalitet. Men i andre situationer bryder børnene med stereotyperne, som i de kæmpende pigers slåskamp. Malenes historie rummer også et tema fra hendes eget liv. Hun spørger, ”om der overhovedet var nogen som hørte”, at hun sagde ”den lille splejs?” Hun er selv en lille pige, og måske har hun prøvet at blive kaldt ”en lille splejs”? I aktiviteten får hun mulighed for at lege, at det er de andre, som er nogle små splejse og prøve fornemmelsen at være ’den store’. Det dramatiske udtryk og kreative arbejde giver hende mulighed for at lege med sin identitet og prøve at ’være’ en anden for et øjeblik. Malene og de to andre pigers historie var aftalt, før de gik på scenen, men på ’scenen’ formidler børnene gennem deres *udtrykkende kroppe* også historier, der opstår spontant i nuet som impulsive handlinger på de bevægelser og udtryk, som en i gruppen starter. Og selv de historier der er aftalt på forhånd får, i kommunikation med nuet og tilskuernes reaktioner, indimellem et ekstra lille twist. Det er specielt tydeligt i grupper, hvor børnene bare bliver ved og ved og slet ikke kan løsrive sig fra scenerummet.

Læringsmuligheder gennem at finde på ’i-tanke’, ’i-bevægelse’ og ’i-relation’

I aktiviteten skal børnene finde på udtryk og bevægelser. Læreren lægger op til, at de skal aftale deres små kropshistorier, inden de går på ’scenen’, at de skal finde på ’i-tanke’. Men i praksis tager kroppen over, fordi de i performancesituationen må reagere på hinandens impulser ’i-bevægelse’, det bliver bevægelsen, som ’tænker’.

Læreren lægger fra starten også op til, at børnene skal løse opgaven individuelt, men der er mange, som helt automatisk går sammen i par. De løser opgaven ’i-relation’. Aktiviteten giver mulighed for, at børnene igennem de fælles kreative processer, udfordrer deres egne identiteter kropsligt. Måske har det kæmpende pigepar, der indgår kraftfuldt i deres slåskamp set, hvordan drengene slås, eller de tænker på andre steder, hvor de har set en slåskamp (film, reklamer etc.), og det lader de sig inspirere af.

I nærværet mellem børnene sker der en intensivering af deres kropssprog, hvor der åbnes for kreativitet og kommunikation på et kropsligt plan. Disse øjeblikke af intensivt nærvær

og udtryk står stærkt for os, der kigger på. Som tilskuere kommer børnenes kreativitet også i spil, fordi de i deres meningsskabende processer skaber nye forståelser i det de ser.

Samlet peger analysen på, at børnene i det kreative arbejde med bevægelse har mulighed for at udvide deres udtryksmæssige repertoarer, deres forståelsesformer og oplevelser af sig selv og hinanden gennem nye og 'ukendte' bevægelsesformer og -kvaliteter.

Små klip fra spil og leg i idræt

Det gælder om at vinde!

To grupper
kun piger
alle med bolde
i forskellige størrelser
de har røde kinder
det gælder om at vinde!

Morten fløjter til samling og introducerer dagens program. Han vil køre væggen ned – på den ene side skal der være høvdingebold, på den anden side en anden boldleg. Alle drenge skal starte på høvdingeboldsiden med hjælpelæreren Anette. På 'pigesisden' går Morten i gang med at forklare, at salen skal deles i to, og pigerne skal deles i to hold, som skal stå i hver sin ende. Han henter en stor vogn fyldt med bolde, og begynder at kaste dem ud i rummet. Det gælder for pigerne om, med en bold, at skyde alle bolde over i de andres område. Der er bolde i alle størrelser – små hårde håndbolde, mellemstore bløde stikbolde, et par store basketbolde. De fleste af pigerne kaster underhåndskast, indimellem overhåndskast, men begge dele uden ret meget kraft. Flere piger bruger begge hænder til at kaste med. Der er mange, som skriger og hyler engageret, og deres ansigter udtrykker koncentration, spænding og fokus på boldene. De går virkelig op i konkurrencen med liv og sjæl. Dorte hopper op og ned i sejrusrus. Hun har fået helt røde kinder. En pige bliver ramt hårdt af en bold, og begynder at græde. Morten stopper legen og siger, at der ikke var nogen der vandt. Halvdelen af pigerne skal ind og spille høvdingebold, den anden del bliver tilbage, og skal spille mod drengene.

Pigerne kan ikke hamle op med drengene. De fleste drenge kaster overhåndskast, og nogle af dem tyrer rigtig hårdt. Flere piger sætter sig ud til væggen. Maja begynder for sig selv at samle bolde i en pose. De gider ikke mere. Legen begynder at gå helt i opløsning. Morten fløjter og siger, at de skal til at rydde op.

Det gælder om at vinde! – i billeder





Signes tegning af boldtimen som en særlig god oplevelse i idræt

Meningskabende processer – kampen

Idrætslæreren har som udgangspunkt valgt at kønsopdele børnene i boldlegen. Måske ved han, at drengene er meget bedre til at kaste og, at pigerne forsvinder uanset om holdene er blandede, eller pigerne spiller mod drengene? Det er i hvert fald det der sker, da den ene gruppe piger bliver byttet ud med en gruppe drenge. Drengene skyder meget hårdere, og den kraft der kan lægges i et kast, viser sig mere væsentlig for at vinde, end de måder man kan ramme en bold på. Imens det er to pige grupper, som spiller mod hinanden, er pigerne meget engagerede i kampen. I pigernes kropslige udtryk kan man se, hvordan de kæmper med liv og sjæl, at de er koncentrerede, spændte og fokuserede på at vinde. Men det gør de kun så længe, at der er en reel mulighed for at vinde, lige så snart de hårdt tyrende drenge kommer ind som modstandere, viser pigerne i deres deltagelse, at deres motivation og lyst til at deltage er kraftigt dalende. De begynder at lege med boldene på alle mulige andre måder.

Kropslige læringsintentioner – en bevægende, kulturel, sansende og skabende krop

I boldlegen handler det om at vinde. Det er en *bevægende krop*, der er i fokus i børnenes kast med boldene. Men idrætslæreren lægger også vægt på, at børnene skal eksperimentere med, hvordan de kaster med boldene. Derfor er det læringsmæssige formål bredere end blot at vinde. De skal også mærke og forstå, hvordan de lykkes med at ramme boldene (en *sansende krop*). I situationen viser der sig store følelser – engagerede, spændte råb helt nede fra mellemgulvet, når det endnu er uvist, hvor bolden ender. Store, kraftige hop i frustration,

når det ikke lykkes at ramme bolden. Tårer og gråd, når en bliver ramt af en hård bold i hovedet og smil, grin og juhu råb, når det lykkes at sende masser af bolde ned på modstanderens side. De følelser, som børnene oplever og udtrykker, er deres egne, personlige følelser i nuet. Læreren lægger vægt på, at børnene skal mærke og erfare, hvordan det virker at kaste boldene på forskellige måder. I børnenes måder at finde på at kaste med boldene, er det deres *skabende kroppe*, som er i fokus. Men i børnenes måder at kaste på ses også deres *bevægende* og *kulturelle kroppe* – der er forskel på det yndefulde kast med det ene ben strakt og bagudløftet og det andet på tå (se billedefortællingen s.147) og så den halvt baguddrejede krop, som er nede i knæ og klar til at tyre en bold af sted. Bevægelserne giver forskellige udtryk, men har samtidig stor funktionel betydning for, hvordan børnenes løsninger harmonerer med det overordnede formål i spillet – at få boldene skudt ned på modstanderens banehalvdel i en fart.

Læringsmuligheder gennem at finde på 'i-bevægelse' og 'i-tanke'

Børnene afprøver forskellige måder at kaste med bolde på. Det er vanskeligt at vurdere, om de bliver bedre til at kaste her og nu. I aktiviteten træner de deres teknik, men som en del af et spil, hvor de med det samme oplever, om deres kast virker efter hensigten. Indimellem tænker børnene over, hvilke måder de kan finde på at kaste boldene, men i de allerfleste situationer må de bare reagere spontant, når en bold nærmer sig. Det bliver i-bevægelse, at de 'tænker'.

Samlet peger analysen på, at børnene i øvelsen får intense oplevelser af sig selv i bevægelse. De oplever kampgejst og får en forståelse af, at forskellige måder at kaste bolde på virker bedre end andre.

Den frie leg

De får en pose
fyldt med remedier
de skal skabe
en leg
men hvordan?
hvor skal vi ende?
hvor skal vi begynde?

Morten fordeler børnene i seks grupper og uddeler en sort plastiksæk til hver. Hver gruppe skal skabe deres egen leg. Sækken indeholder forskellige remedier og et stykke papir, hvor der står hvilken slags leg, de skal finde på. Der er helt stille, alle lytter opmærksomt. Det er en spændende opgave – ”hvad mon der er i vores pose?” Man kan se spændingen i børnenes store, runde og fokuserede øjne. Morten understreger, at det er meget vigtigt, at de ”arbejder sammen” i gruppen om at finde på legen. De skal beslutte sig for, hvilke remedier de vil bruge og hvilke regler, der skal være. Han giver dem 20 minutter og siger, at det ikke er ret lang tid, så ”det gælder om at komme i gang og ikke tænke alt for meget.” Når alle grupper har fundet på en leg, skal grupperne prøve hinandens lege.

Zoom på en gruppe af fire piger og fire drenge. På deres seddel står ”en fri leg.” Flere af børnene går i gang med at hive remedier frem af posen, og begynder at lege med dem rundt omkring i området. Morten kommer over til gruppen, og giver eksempler på hvad, ”en fri leg” kan betyde ” – en boldleg, en fangeleg... hvad som helst,” og de behøver ikke at bruge alle remedierne. Morten går igen, og børnene begynder at diskutere, hvilke remedier de vil bruge. De er meget uenige. Flere begynder at kaste med ærteposer på må og få, Signe leger med en hel bunke tøndebånd, et par andre piger sjipper. Anette kommer over for at hjælpe dem. Hun foreslår, at de skal sætte sig ned, ”for så bliver det nemmere at tale sammen.” Hun går igen, og børnene sidder og piller lidt ved nogle af remedierne. Der er gået 10 minutter, og de har stadig ikke rigtig fået hul på opgaven. Oliver begynder at pakke nogle af remedierne ned i posen igen, som for at gøre det lidt mere overskueligt. En af pigerne råber ”vi kan lege kluddermor!” Der er ikke rigtig nogen, der reagerer på forslaget. Signe tager en hulahooping og begynder at øve sig i at bevæge den i cirkler rundt om sin hals. Morten kan se, at

der er opløsning i gruppen og kommer hen for at hjælpe dem. Han foreslår, at de bruger ribberne og ærteposerne – de kan løbe hen til ribberne, kravle op og smide en ærtepose ned, samle den op og løbe tilbage igen. En slags stafet. Men så foreslår Signe, at de også skal bruge tøndebåndene. Hun begynder at lægge dem i en række på gulvet. Drengene stiller sig på række og prøver efter tur, hvor langt de kan kaste ærteposerne ud i tøndebåndsrækken, og så hopper de fra tøndebånd til tøndebånd for at hente deres ærteposer.

Meningskabende processer – *det udforskende*

De 50 børn er delt i seks forskellige grupper. Den gruppe jeg zoomer ind på, har fået det, der viser sig at være den sværeste opgave – at skabe ”en fri leg.” De andre grupper har fået mere konkrete opgaver: At skabe en fangeleg, en stafet etc. og går hurtigt i gang med at finde på og afprøve muligheder. De otte børn, som jeg filmer, kan til at begynde med slet ikke finde hoved og hale i deres opgave. Der går lang tid, hvor de ikke rigtig kommer i gang. Efterhånden begynder børnene at gøre noget for at skabe mening i situationen. Oliver pakker remedier væk, så det bliver mere overskueligt. Pigen, som vil lege kluddermor, opgiver remedierne helt og søger tilbage til tidligere erfaringer for at skabe mening. Signe begynder at udfordre sig selv kropsligt i sin udforskning af tøndebåndene. Hun øver sig i at snurre flere rundt om sin hals. Nogle piger begynder at udforske sjippetovenes muligheder. Børnene udfordrer sig selv gennem deres udforskning af redskabernes muligheder. De søger konstant mod meningsgivende oplevelser – det skal være sjovt, og der skal være udfordringer at give sig i kast med. Hvis ikke læreren giver dem, så finder de selv på måder at indgå meningsfuldt.

Der er alt for mange muligheder til, at de kan finde ud af at starte, og derfor bliver det svært at samarbejde om at finde en løsning. På et tidspunkt kommer idrætslæreren hen og giver dem nogle ideer – foreslår, at de skal bruge ribberne og ærteposerne. Det sætter gang i børnenes idéudvikling. Signe synes også, at de skal bruge tøndebåndene, og nogle af drengene finder på at lægge dem på en lang række. De dropper at bruge ribberne, men begynder at kaste ærteposerne ud i hulahopringene.

Idrætslæreren Morten fortæller selv om sit syn på, hvad der har betydning for, at der kan blive nogle gode læreprocesser: ”Hvis jeg kunne svare på det, så ville jeg jo gøre det hver gang. Men det kan jeg jo ikke – helt præcist. Men nogle gange oplever jeg, at hvis du giver dem en opgave... Det var igen på et tidspunkt, hvor de fik nogle rammer, og ud fra det

skulle de så selv gøre noget: Konstruere en leg. Det gik så ikke så godt. Det var der, hvor de fik en pose med noget forskelligt i, og så skulle de ud fra det finde på noget. Det har jeg prøvet før, hvor det var en succes. Og hvad der så lige var forskellen...?” Jeg spørger, om der var lige så mange børn. ”Nej,” siger han, ”det kan selvfølgelig være en forklaring.” At være otte børn sammen om at skulle finde på i en kreativ opgave er muligvis for mange. De kan ikke overskue at starte en fælles demokratisk proces uden hjælp fra en lærer, og da der er seks grupper, kan læreren ikke hjælpe alle i gang med det samme. I andre opgaver er børnene kun to eller tre sammen om at løse opgaver af kreativ karakter (for eksempel ”Gakkede gangarter,” s.137 eller ”En modig dans,” s.132). Når de er færre om den kreative opgaveløsning, har de nemmere ved at gå ind i processerne.

Kropslige læringsintentioner – en *kulturel, social, sansende og skabende krop*

Opgaven har som formål at børnene ”i samarbejde” skal finde på en leg. Det vil sige, at der er fokus på *en social krop*. Men børnene har i begyndelsen svært ved at gå ind i de fælles demokratiske processer. De begynder i stedet for med deres *sansende kroppe* at udforske redskabernes muligheder. I børnenes påfund ses også deres *kulturelle kroppe* – hvilke bevægelser og måder at bruge redskaberne på, de kender (for eksempel hvordan man bruger en hulahopring, og hvordan man hopper i et sjippetov). Børnene finder på løsninger gennem den kropslige udforskning af redskaberne med deres *skabende kroppe*. Og da de efterhånden, med lærerens hjælp, kommer i gang, begynder de også at indgå i demokratiske processer. De sætter muligheder i værk, afprøver dem og bliver efterhånden enige.

Læringsmuligheder gennem at finde på ’i-relation’ og ’i-bevægelse’

At finde på en leg i en gruppe er en opgave, der lægger op til at *tænke* kreativt, men det er svært, når de er så mange, og der er så mange muligheder (en fri opgave og massevis af remedier). Idrætslæreren opfordrer dog også børnene til ikke at tænke alt for meget, men at gå i gang med at afprøve muligheder. I første omgang finder børnene på og afprøver muligheder hver for sig og ’i-bevægelse’. Men efterhånden bliver de også inspirerede af hinanden og mærker, om det de andre finder på føles godt, eller de synes, der skal ændres i legen. Lærerens konkrete forslag om at benytte ribber og ærteposer indskrænker mulighederne og gør, at børnene kan forholde sig til, om de synes, at de to remedier skal være det, de benytter. Og så kommer der lidt mere gang i idéudformningen. Den færdige leg ligner en kendt leg – at hoppe i hinkerude, men med tøndebånd og ærteposer.

I idrætstimerne er der ofte regler, det handler om, hvordan man skal opføre sig. Både af sikkerhedsmæssige og sociale grunde. Der er også regler for, hvordan et spil skal spilles og i kreative processer – som her, hvor de skal skabe en leg, handler det også om at skabe en leg med regler. Det at læreren i mange aktiviteter lægger vægt på, at der skal tænkes i regler, viser den idrætsforståelse, han arbejder ud fra. Børnenes løsning på opgaven er i første omgang mere udforskende måder at lege med redskaberne. Lærerens forståelse af ”leg” bliver i opgaven ikke en leg, men et ”spil” (et spil har regler). Måske forstår børnene ”leg” som leg, og derfor lykkes opgaven ikke helt efter hensigten?

Det ender med, at grupperne ikke får prøvet hinandens lege, fordi der opstår lidt kaotiske tilstande, da to grupper ad gangen skal forsøge at vise hinanden deres lege. Men det at prøve hinandens lege kunne give den sociale læringsmulighed, der var hensigten, fordi den anden gruppe aldrig ville have kunnet finde på den helt samme leg. I kraft af kendskabet til hinandens løsninger ville børnene få udvidet deres erfaringsrepertoarer og det at prøve de andres påfund, ville give en kropslig viden om de andres erfaringsverden.

Samlet peger analysen på, at børnene i øvelsen udforsker bevægelsesmuligheder i forskellige redskaber og efterhånden udvikler ideer til at sammensætte brugen af redskaberne i en fælles leg.

Små klip fra et koreografisk forløb i dans

Rytmen blev træt til sidst!

De bevæger sig
rundt i rummet
i slow motion
en forsigtig fod
sættes i gulvet
en anden tramper rytmisk
det giver genklang i hele kroppen
øjne lyser
tempo skifter
hurtigt rundt
og frys!
de står som et stillbillede
i hver sin helt skarpe figur

Børnene skal gå rundt i deres egen rytme. Finde deres egen grundpuls. Så tager Ane Lise en skraldespand. Hun har glemt at få en tromme med, men en skraldespand kan, som hun siger til børnene, også fint bruges. Hun trommer en taktfast rytme. Børnene skal lytte efter pulsen og følge den. Hun ændrer til en meget langsom puls, og børnene bevæger sig i slow motion. Hun stopper op og spørger, hvordan rytmen var. Signe siger: ”Først mellem, så hurtig, så langsom.” En tilføjer ”den blev træt til sidst!” De skal fortsætte med at følge den fælles rytme, men skal nu skifte retninger, imens de går, og når der bliver stille, skal de stå ”bam!” helt stille i en figur – ”så stille, at der kan falde en knappenål på gulvet.” De går 1-2-3-4 – og stopper op i figur 1-2-3-4. De står som et fuldstændig knivskarpt stillbillede. Ane Lise er målløs: ”Nej, hvor er det flot, prøv at dreje øjnene og se jeres flotte figurer!” Dan står fuldstændig som en statue, selv hans ansigt er frosset i sit udtryk. Da Ane Lise begynder at tromme igen, starter de alle på præcis samme tid.



Ane Lise går rundt med taktfaste trin, imens hun rytmisk råber "H.C. Andersen han er sej!" Hun har en hale af børn efter sig, der svarer som et ekko "H.C. Andersen han er sej!" De klapper tydeligt i takt på 1-2-3-4. Hun fortsætter "han skriver eventyr!" og børnene gentager "Han skriver eventyr!" Ane Lise slutter: "Eventyr-eventyr-eventyr-eventyr!" Og hvert barn laver sine egne improviserede figurer i forskellige niveauer i rummet. Som de i en fælles klump skifter stilling på hvert "eventyr", stritter der en skov af arme og ben ud i alle retninger og deres øjne lyser forventningsfuldt om, hvordan det næste vers mon lyder. Ane Lise genoptager gangen rundt i rummet, imens hun råber "og klipper papirklip!" og børnene følger hende grinende: "Og klipper papirklip!" På klip-klip-klip-klip gentager 'figurskoven' sig, men det er lidt svært at nå at skifte figur hurtigt nok. Ane Lise deler nu børnene i to grupper, den ene gruppe skal sætte sig og kigge, imens den anden gruppe prøver. De skal prøve at trampe endnu tydeligere, når de går rundt. Det skal ikke se ud som om, de går på is, "vi skal se store trolde, der går rundt." De øver det nogle gange, og til sidst er den der næsten. Den anden gruppe er nu på gulvet, og de rammer rytmen i eventyrfigurerne lige med det samme. Så er der drikkepause, et par børn kommer hen og synger for mig: "H.C. Andersen han er sej – han kan godt li' flæskesteg!" og fortæller grinende, at det 'kom de til' at synge (!)

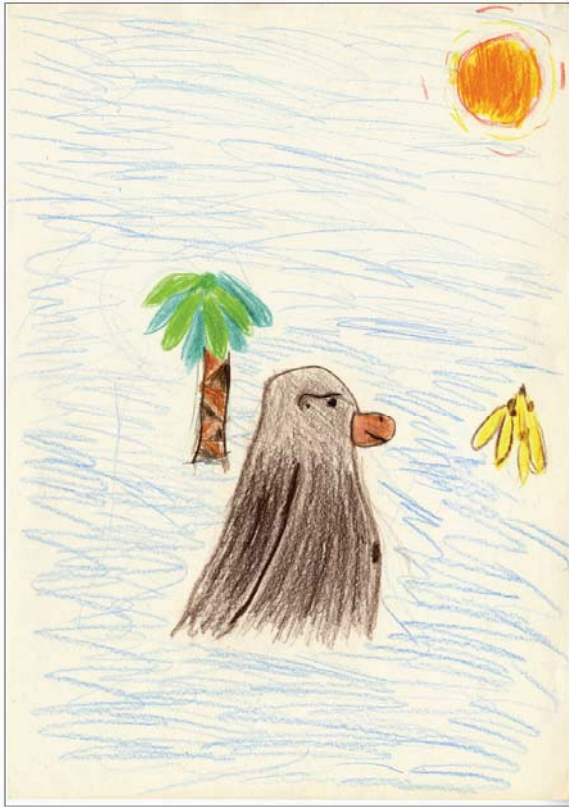


Meningskabende processer – *det sanselige*

Dorte fortæller, at hun godt kan lide at lave mønstre og niveauer og rytme. Hun forbinder den rytme, hun mærkede i kroppen, da de gik rundt til trommens puls med billedet af en jungle. Hun kan rigtig godt lide at bevæge sig i ”den rytme der, hvor vi gik rundt.” Derfor vælger hun den øvelse som udgangspunkt for sin tegning af fornemmelsen i en særlig oplevelse i dans (se første tegning på næste side).

De to børn, der i pausen kommer hen til mig og synger deres anderledes version af H.C. Andersen rap’et, skaber i situationen en ny version af sangen. Den rytmiske oplevelse lader nye (og sjovere!) ord træde frem i deres bevidsthed. Rytme som tema forbinder den sansende krop og det relationelle; der er både rytmer i musikken og i børnenes kroppe, og de indgår i gensidig samklang med musikken og med de andre.

I situationen over de at være meget præcise med, hvornår og hvordan de stopper op, og hvornår de starter igen. Ane Lise lægger vægt på, at det er vigtigt, at man kan se forskel på, når de bevæger sig, og når de står stille. Mange af børnene udtrykker i interviews, at de godt kan lide at lære og blive gode til noget. Det er muligvis den sanselige involvering i det rytmiske i kombination med deres ønsker om at gøre det rigtigt – starte og stoppe præcist på det rigtige trommeslag – som gør, at de er meget opmærksomme og involverede i situationen.



Tegninger af særligt gode oplevelser i dans – arbejde med puls og rytme

Kropslige læringsintentioner – en *sansende* og *social krop*

I aktiviteten arbejder klassen med rytme og puls. De skal mærke forskelligheder i de rytmer, som Ane Lise frembringer med trommen. Gennem deres udtryk ses, hvordan de gennem deres *sansende kroppe* responderer på musikken. I stilheden mellem rytmerne, hvor de skal skabe en figur, bliver nærværet og børnenes opmærksomhed intensiveret. Det virker som om, at der i stilhed og langsom bevægelse (jf. også ”Gakkede gangarter,” s.137) sker en intensivering af børnenes oplevelser, som kommer til udtryk i deres intense tilstedeværelse i øjeblikket. Måske er det svært at nå at opleve den samme intensitet i hurtige bevægelser?

I situationen arbejder de ihærdigt med at kunne følge den fælles puls, det er ikke så nemt, de må virkelig lytte efter musikken og hinanden, så på den måde er der i forhold til børnenes læringsmuligheder også en *social krop* i spil, som handler om at mærke både sig selv og de andre i fælles rytmisk bevægelse.

Læringsmuligheder gennem at finde på ’i-tanke’ og ’i-bevægelse’

Hvordan finder børnene mon på, hvad for en figur, de skal fryse i? Malene fortæller: ”Altså, jeg tænker bare, for eksempel det der, hvor man bare skal stoppe og stå i en figur, så tænker jeg bare, hvis jeg tænker på den her figur, så kan det godt være, at den bliver blandet med den, og så bliver det en helt anden.” Det er svært for hende at sprogliggøre, hvad hun gør, men hun får alligevel sagt noget meget essentielt: Som udgangspunkt prøver hun at tænke sig til en løsning, men det ender med, at kroppen tager over og tænker ’i-bevægelse’.

I interviewet med Dorte ser vi sammen en videoptagelse fra timen og hun fortæller, da hun ser sig selv, at det var en figur ”i det høje niveau,” hun fandt på, da de skulle lave eventyrfigurer til H.C. Andersen rap’et. ”Det høje niveau” er blandt de begreber (værktøjer), som Ane Lise har undervist børnene i. Dorte viser, at hun har lært og kan bruge begrebet om niveau i rummet.

Samlet peger analysen på, at børnene i øvelsen udvikler bevidsthed om forskellighed i rytme og, at de kropsligt kan følge rytmerne og hinanden. De lærer også at indgå i improvisationsprocesser, hvor de finder på bevægelser og former.

Blyant, bold og pasta

Skrue kroppen, skrue kroppen, skrue kroppen
på række
tre og tre
strækker sig lange
bøjer sig runde
skruer kroppen
smelter ned
så nænsomt
så nænsomt
giver efter
(...)
bam! rammer gulvet
og ligger helt, helt stille

I dag skal de begynde at arbejde med koreografier, som de skal vise på Dansescenen til skolernes fælles performancedag om fire uger. De skal bruge papirklip, som de lavede, da de havde emneuge om H.C. Andersen tidligere på skoleåret. Ane Lise har hjemmefra lavet et papirklip. Hun spørger børnene, hvad de synes, at formerne ligner. Der er forskellige ideer. En siger: ”En blyant!” En anden synes, at der er en form, som ligner en pasta. Ane Lise spørger ud i rummet, hvordan man mon kan lave bevægelse ud af det?

Ane Lise foreviser, hvordan de skal lave gadedrengehopp, stoppe op og strække sig langt op i det høje niveau ”som spidse blyanter med hænderne samlet over hovedet.” Så skal de ”bøje sig ned og lave en bold, enden skal falde tungt ned” og de skal ”runde som en stor badebold.” Den sidste bevægelse hedder pasta: De skal ”stå fast med fødderne godt plantet på gulvet og dreje overkroppen og kigge bagud, så de bliver snoede som en pastaskrue, langsomt lade sig smelte ned på gulvet og ligge helt stille et øjeblik.” Ane Lise sætter sig overskrævs på en tromme og trommer ”ba-bam-ba-bam-ba-bam-ba-bam,” imens de første laver gadedrengehopp frem til ”blyant.” Børnene virker meget koncentrerede om at strække sig meget lange, de anstrenger sig for at lave en kæmpe badebold, de

skruer sig og smelter meget nænsomt ned mod gulvet i en 'holdt' bevægelse og falder pludseligt og på samme tid, som deres kammerater. Det virker som om, det optager dem at udfylde billederne. Ane Lise varierer måden hun bruger trommen på, så det passer med den energi, hun vil have frem i de forskellige bevægelser – tungt og langsomt, let og hurtigt. Trommens lyd inspirerer børnenes bevægelsesudtryk, og de er opmærksomme på at følge deres kammerater.

Blyant, bold og pasta – i billeder



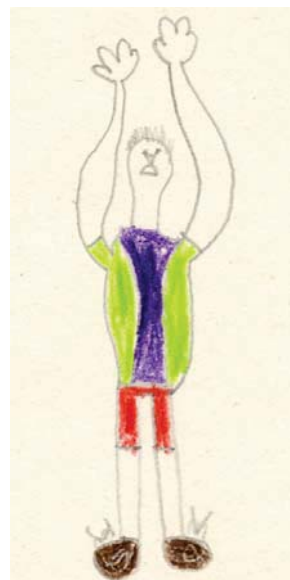
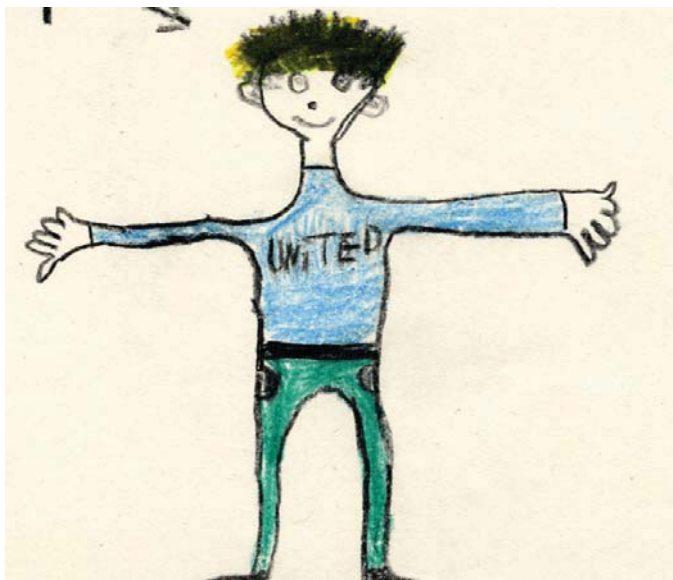
Meningsskabende processer – *det imaginative*

Signe synes, at ”Blyant, bold og pasta” er en sjov øvelse, for hun godt kan lide at lave ”pinlige ting,” som hun kalder det. Hun synes, at det er lidt ”pinligt,” at stå som en bold, og det føles lidt ”mærkeligt” i kroppen. Hun har aldrig før tænkt over, at det ville være sjovt at lave sådan en ”mærkelig” bevægelse, og hvad man kunne kalde den. Men, som hun fortæller mig efter timen: ”Nu hvor jeg så har fået at vide, hvad den hedder og prøvet den nogle gange, så har jeg fundet ud af det.” Imens vi snakker, ser vi øvelsen på video. Signe siger, at hun faktisk ikke troede, at det så sådan ud, som hun nu ser. Hun troede ikke, at hun lavede bolden på den måde og ”splattede sådan ud.” Hun synes, at det ser rigtig ”sjovt” ud. Flere børn nævner øvelsen ”Blyant, bold og pasta” som en øvelse, der føles særlig dejlig at gøre. Men de fremhæver forskellige grunde til, at de godt kan lide den. For Emma er det det udfordrende i øvelsen, der gør den ”sjov.” Det er hårdt at strække sig lang som en blyant og holde balancen. Søren lægger mærke til bevægelsesdynamikken i øvelsen – at nogle af bevægelserne er hurtige, og nogle er langsomme. Der opstår en dynamik i kraft af det pludselige skift fra holdt bevægelse til pludseligt fald, der føles som en dejlig fornemmelse i kroppen. Signe bider mærke i, at det er kropsfornemmelser som er nye og usædvanlige, men hun har svært ved at sætte ord på de kropslige fornemmelser, kalder dem ”pinlige, mærkelige.” Malene fremhæver også det usædvanlige i bevægelserne, siger at ”man rører musklerne på en anden måde, end man plejer.”

Det er også sjovt at forestille sig at ’være’ en pasta.²³ De billeder som Ane Lise bruger, appellerer til børnenes fantasi. Hun bruger billeder til at udtrykke, hvad det er for former, hun gerne vil have frem, og både billeder og musik (trommen) bidrager til at få børnene til at udtrykke bestemte bevægelseskvaliteter. Billederne medvirker formodentlig til at børnene synes, at øvelsen er spændende, og de er optagede af at forsøge at følge musikken og de andre børn. Billederne sætter gang i børnenes forestillingsverden, de bruger deres fantasi til at skabe de kropslige udtryk. Øvelsen bliver en kreativ proces, fordi den har faste rammer, som børnene kan lave deres egne tolkninger indenfor. Og den kreative proces lykkes, fordi

²³ Dansepædagoger (f.eks. Green Gilbert, 1992) lægger vægt på, at en af forskellene mellem dans og drama, er at man i drama går i rolle, man ’er’, i dans ’lader man som om’. Det er bevægelseskvaliteterne og ikke figurerne, der arbejdes med i dans (jf. også Ane Lises egen forklaring som introduktion til opgaven). I min specialeafhandling *At være eller lade som om – dans som formsprog i folkeskolen* (Svendler Nielsen, 2001) diskuterer jeg bl.a. betydningen af ordvalg i forhold til at arbejde med kropsligt udtryk i dans og når frem til, at børn selv i deres leg, leger, at de ’er’ forskellige figurer og, at det ordvalg derfor appellerer til deres forestillingsverden på en naturlig måde, og at de godt kan skelne mellem at gå i rolle og bruge bevægelseskvaliteter.

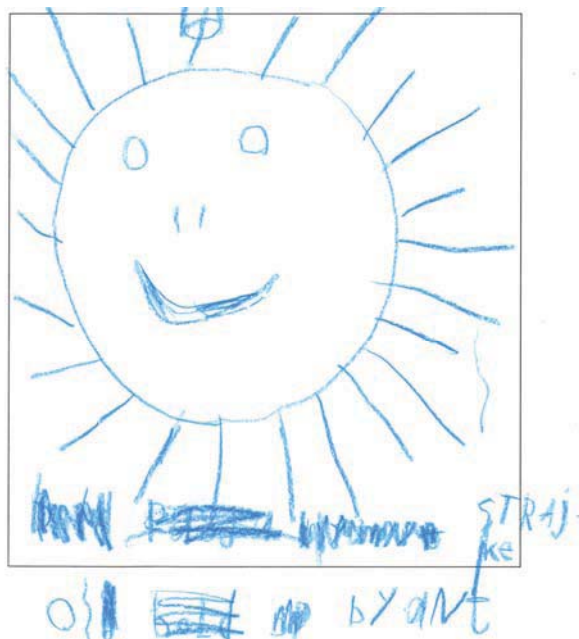
der er tilpas med både styring og frihed til at børnene oplever øvelsen som udfordrende og derfor meningsfuld.



Søren og Kristians tegninger af en særlig oplevelse i dans – at strække sig som i ”Blyant, bold og pasta.”

Kropslige læringsintentioner – en *bevægende og sansende krop*

Øvelsens formål er at udvide børnenes bevægelsesrepertoarer med bevægelser, der foregår i forskellige niveauer i rummet, og har forskellige dynamiske kvaliteter (træning af en *bevægende krop*). Børnenes udsagn viser, at de oplever det som ”sjovt” at bevæge kroppen på nye måder, der giver gode og/eller udfordrende oplevelser af egen krop. I øvelsen udvikles børnenes kropslige sensitivitet gennem kropsligt arbejde, hvor deres fantasi sættes i spil (visuelt forestiller de sig ’at være’ forskellige ting). Ved at *gøre* de anderledes bevægelser, oplever de kroppen på nogle nye måder, og det er muligvis medvirkende til, at de er opmærksomme i øjeblikket. I øvelsen mærker de forskellige fornemmelser i kroppen, når de bevæger sig på de forskellige måder og deres kinæstetiske erfaringsverden udvides. Gennem de anderledes oplevelser af, hvordan man kan bevæge sig, oplever de gennem en *sansende krop* sig selv på nye måder. Det er særligt dynamikken i mellemrummene mellem de forskellige former, der gør oplevelsen særlig – øjeblikket mellem lang og strakt og rund og buet, øjeblikket mellem rund og buet og ekstremt drejet og øjeblikket mellem ekstremt drejet og fald på gulvet. De mellemrum foregår for hurtigt til, at de kan gengives i billeder, men det er mellemrummene, der skaber dynamikken imellem billederne i billedefortællingen ovenfor.



Emma og Toms tegninger af en særlig oplevelse i dans – ”Blyant, bold og pasta.”

Læringsmuligheder gennem oplevelse og udtryk

I processen udfylder børnene de rammer, Ane Lise har sat med bevægelsesformerne (blyant, bold, pasta) med deres egne udtryk af 'at være' lang som en spids blyant, rund som en stor badebold, skruet som en pasta. De imiterer Ane Lises former, men tolker dem kropsligt i en kreativ proces, som udmønter sig i egne udtryk. Men de er ikke alene på gulvet. De er sammen med to andre, og alle må følge hinanden kropsligt. Derfor bliver deres kropslige opmærksomhed på hinanden sat i spil.

Samlet peger analysen på, at børnene skaber 'nye' forståelser af deres egne kroppe/sig selv i bevægelse, og de får udvidet deres kropslige repertoire ved at skabe egne forståelser af nye og usædvanlige bevægelsesudtryk. De får implicit en kropslig oplevelse af at bevæge sig i forskellige niveauer og at bevæge sig i kropslig samklang med hinanden.

Papirklipskoreografi

Gad vide om de ved det?
hvor gode de er?
de danser jo
med sig selv
med hinanden
de siger ja
går med
kan godt lide at finde på
selv
med kroppen

Ane Lise fortæller, at de i grupper skal vælge tre former – enten fra ét af deres papirklip eller fra forskellige klip. Og så skal de tænke tilbage. Gøre brug af deres værktøjer. Hun repeterer ”værktøjerne” ved at spørge: ”Hvad startede vi med at have?” En svarer ”rum!” Ane Lise spørger, hvordan man bevæger sig i et rum? Signe viser en bevægelse med armene, hvor hun rejser sig op i ”det høje niveau.” ”Hvad lærte vi så?” fortsætter Ane Lise og svarer selv: ”Retninger – forlæns, baglæns, venstre, højre, op, ned... Og så gik vi over til? ”Niveau,” siger flere. ”Hvilke niveauer er der?” Spørger Ane Lise. Mette svarer: ”Lav, mellem og høj.” ”Og hvad lavede vi så? Det var noget med buet og lige og zig zag – hvilken overskrift var det?” ”Mønstre!” siger flere. Ane Lise lægger alle ’redskaberne’ fra ’værktøjskassen’ som papirer spredt ud på gulvet. Pludselig rejser Viktor sig og siger, at hvis man vender Ane Lises klip, så ligner det et rumskib! Ane Lise siger: ”Ja! Godt! Men husk, at det er dans og ikke teater – så vi skal ikke se nogle rummænd, der går rundt sådan...” [hun viser en bevægelse som en rummand], men hvad med en et skævt rumskib, et lille rumskib... ?” [hun foreviser nogle muligheder].

Tom og Frida arbejder på deres papirklipskoreografi. De skiftes til at foreslå bevægelser, og er dybt optagede af at prøve hinandens bevægelser. Frida kommer på en ny idé: ”Og så kunne man lave sådan en her [drejer rundt om sig selv, imens hun bølgler med sine arme op og ned foran kroppen]. Tom svarer: ”Ja, det kunne man godt” [prøver Fridas bevægelse] ”og man kunne også gøre sådan

her!” [han fortsætter fra hendes bevægelse til at strække armene ud i favn]. Frida laver også en strække-armene ud fra kroppen bevægelse, og bølger videre rundt. I baggrunden er to andre børn også i gang, de er meget opmærksomme på Tom og Frida. De prøver Fridas bølge-armene-rundt-i-favn bevægelse og sætter løb på den.



Viktor og Aksel arbejder også med opgaven at skabe en koreografi ud fra et papirklip. De står inde i et håndboldmål. Viktor hænger i overlæggen, Aksel dasker lidt til ham. Det ser ud som om, de ikke rigtig gider, eller ikke kan finde på noget. Viktor stiller sig som et stort udstrakt X. Han står stadig inde i målet. Aksel går lidt frem og tilbage mellem Viktor og den ene stolpe. Viktor vender sig ud mod rummet og laver det store X en gang til. Aksel kommer hen og stiller sig foran ham, som om han vil spejle X'et. Han markerer kun lige med hænderne, og stopper så. Viktor bliver stående og gør X'et endnu større, nu har han dog sænket armene til favn. Aksel sparker let til Viktor, som derefter stopper bevægelsen. De går lidt frem og tilbage på må og få omkring målet. Viktor slår til Aksel, som forsøger at afværge, og en lille pjattende slåskamp starter. Viktor hopper ned på gulvet og lægger sig på knæene. Aksel hopper efter og lægger sig overfor ham. Viktor lægger sig helt ned på maven og begynder at rulle rundt. Aksel kravler efter ham. De ligger i lang tid på gulvet og giver gennem gab og uengagerede blik udtryk af at kede sig.

Nu er det tid til, at alle skal samles, og at alle grupper viser hinanden, hvad de har fundet på. Viktor og Aksel har ikke noget at vise. De får lov til at vente til næste gang. Da Tom og Frida, som de sidste, er færdige med deres lille performance, siger en pige spontant: "Jeg synes det er flot, at Tom bevæger sig sådan – det tror jeg ikke, at mange drenge ville turde!" Og Ane Lise tilføjer: "Ja, det var virkelig fantastisk at se den opmærksomhed, der var imellem jer."

Meningsskabende processer – *det relationelle*

Efter at Tom og Frida har fremvist deres lille dans for resten af klassen til sidst i timen, siger dansepædagogen: "Det var virkelig fantastisk at se den opmærksomhed, der var imellem jer." Der kan være mange forskellige grunde til forskellige niveauer af opmærksomhed og engagement, og derfor bliver barnets synspunkt også vigtigt i tolkningen af de processer, der foregår i timerne. Det er vigtigt at vide, hvad der er sket tidligere i timen eller i andre timer. For eksempel står denne situation i klar kontrast til ugen før, hvor der var en pige mere med i gruppen. Den pige var et par gange i løbet af timen skyld i, at Tom begyndte at græde. Hans oplevelser må have været meget forskellige i de to timer, hvor han har arbejdet med den samme opgave, men i forskellige grupper. Jeg har ikke talt med ham om hans oplevelser i de to timer, men hans tårer ugen før og hans dybe involvering i samarbejdet med Frida i denne time taler næsten for sig selv. Ugen før, da gruppekonstellationen var en

anden, så negative følelser og ulyst til at deltage ud til at dominere Toms oplevelse. Hans opmærksomhed var formodentlig rettet mere mod at komme igennem timen end mod opgavens faglige indhold.

Viktor og Aksel bevæger sig på et meget lille område af rummet. De befinder sig stort set kun i og lige omkring håndboldmålet. Det virker som om, de klynger sig til den eneste genstand, der er i nærheden. Deres udtryk af kedsomhed kunne tænkes at hænge sammen med, at de har svært ved at finde på bevægelser kun med brug af deres egen krop. Opgaven er måske for svær for dem? Aksel er bogligt en meget intelligent dreng, men bryder sig ikke meget om hverken dans eller idræt. I begyndelsen prøver han sandsynligvis at tænke sig til, hvordan opgaven kan løses. Men en opgave som den, de er blevet stillet kræver også, at man kan og tør kaste sig ud i at prøve bevægelser med udgangspunkt i kroppen, og hvad den kan finde på. Det er nødvendigt at være 'tilstede' i kroppen, og ikke kun i hovedet. Kroppen må være en medspiller, og ikke en modspiller, i den skabende proces. Viktor er god med sin krop og normalt meget engageret i dansetimerne, men i relationen med Aksel i denne time bliver det ikke til meget. Viktor prøver at tage initiativ til en første bevægelse (X'et), men Aksel bider ikke rigtigt på, han forsøger lidt halvhjertet at kopiere bevægelsen, men begynder i stedet at slå til Viktor, og så daler Viktors initiativ også. Et par gange er dansepædagogen henne og prøve at sætte lidt skub i dem. Klassen arbejder med opgaven i 20 minutter, men de to får alligevel ikke fundet på noget, som de kan vise for de andre til sidst i timen.

Kropslige læringsintentioner – en *sansende, udtrykkende, skabende og social krop*

Hvis et barn ikke føler sig tryk i forhold til sin egen krop, rummet eller aktiviteten, er det vanskeligt at indgå i kropslige aktiviteter på den intense og nærværende måde som Tom og Frida gør i deres fælles koreografiske proces. Det kan få betydning for barnet socialt, hvis ikke det, som Aksel, er så stærk på andre områder, at det der kan hente respekt blandt de andre børn. Tryghed i forhold til egen krop handler både om at kunne mærke kroppen, den *sansende krop*, og at turde udtrykke sig kropsligt. Det er evner som kan udvikles, efterhånden som barnet får flere erfaringer med bevægelse. Ifølge klassens lærere er Aksel et af de børn, som har udviklet sig meget ved at have dans. Selvom han tit fjoller, og ikke går engageret ind i opgaverne, ser han ud til at befinde sig bedre med sig selv og med sin krop i rummet, end han gjorde i begyndelsen af forløbet. De forskellige bevægelseserfaringer, som han gør sig i dansetimerne, har betydning for, at han kommer til at føle sig mere

tryk ved sin krop, og tør at kaste sig ud i at give kroppen mere plads. På sigt kan danseundervisningen derfor være medvirkende til, at han får flere strenge at spille på end den intellektuelle.

Læringsmuligheder gennem at finde på 'i-bevægelse' og 'i-relation'

Tom og Frida er i denne time kun de to i gruppen, det giver Tom mulighed for en intens involvering, lyst til at deltage og opmærksomhed på Frida og opgaven. Opmærksomhed kan have forskellige kvaliteter – være sanselig og følelsesmæssig (den kan ses og mærkes som en stilhed i gruppen eller hos enkelte børn, iagttages i barnets/børnenes rettedhed – er de rettede mod den fælles opgave, eller har de andre 'dagsordner'?) og kognitiv/verbal (med det der udtrykkes i ord, kan man høre, om barnet er opmærksomt og på hvad). Kreativt arbejde med bevægelse kan opleves sårbart, fordi de forslag, børnene kommer med, er meget bund-ne til deres kropsligheder, derfor er det særlig vigtigt med grupper, der fungerer. Når der er tillid og nærvær, åbner børnene sig, og så finder de på 'i-bevægelse', det vil sige, at de kropsligt kreative processer får plads. Fortællingen om Tom og Frida illustrerer også, hvordan opmærksomhed i den sanselige og følelsesmæssige betydning er en forudsætning for læring om faglige spørgsmål i dans.

Alle børnene starter med at tænke lidt over og diskutere, hvilke figurer de har i deres papirklip, og hvilke former og bevægelser de kan lave. Men i for eksempel Tom og Fridas proces bliver de gennem det intense nærvær inspirerede af hinanden, og finder på 'i bevægelse'. Frida laver et 'udkast', som Tom digter videre på i situationen, og den enes bevægelsespåfund tager lige så langsomt over efter den andens. De laver variationer over den samme form – et hjerte, og over de bevægelser, den anden foreslår (for eksempel måder at bevæge armene ud fra kroppen). Lynhurtigt har de fået skabt en lille koreografi, som de bare må danse igen og igen og igen. Aksel og Viktor kan ikke rigtig forlade den tankemæssige tilgang til opgaven. De har svært ved at komme videre, fordi de ikke giver bevægelserne plads. I løbet af de næste timer får de dog hjælp og ender også ud med en fin lille koreografi.

Dorte fortæller i interview, at hun synes, at "det er skægt, når man skal kigge på det, de andre har lavet. Det ser anderledes ud, end man tror. Og hvis der var nogle, der abede efter hinanden, så blev det alligevel forskellige danse. Fordi de så forskellige ting i papirklippet, og så lavede de det på deres egen måde." Når børnene er tilskuere til de andres danse,

skaber de mening i de udtryk, de ser gennem kreative processer. De bliver berørte, når det de ser, er anderledes på en eller anden måde. Fordi det er særligt langsomt, særligt sjovt eller en viser, at han kan noget, som ingen havde regnet med at han kunne. Og i den efterfølgende samtale om det de så, reflekterer tilskuerne over deres oplevelser og 'koreograf-erne' over deres påfund.

Samlet peger analysen på, at den dansefaglige læring i de koreografiske processer drejer sig om, hvilke bevægelser børnene kan skabe, som udtrykker papirklippets former, hvordan de kan sætte dem sammen til et bevægelsesudtryk, der giver et helhedsfuldt udtryk, og hvordan de kan kommunikere deres idéer så tydeligt og intenst, at de 'rammer' tilskuerne. Analysen viser også, at børnene i de koreografiske opgaver udvikler mod til at turde at bidrage til de fælles kreative processer.

2. klasse på scenen

De sidder på tilskuerrækkerne
kigger opmærksomt
på de der optræder
de kaster sig ud i det
der er ingen holden tilbage
de tør godt
at vise
det de har fundet på
med deres kroppe
som bevæger sig helt blødt og flydende

Børnene er klædt i sort og hvidt. De øver koreografiene i deres grupper rundt omkring, selvom timen ikke er startet endnu. Så skal alle skal sætte sig hen i målet. Der er meget uro, nogle kan ikke løsrive sig fra deres øvning, nogle hvisker med hinanden. De virker spændte på det, der skal ske i morgen. Ane Lise spørger, om de ved, hvad en generalprøve er. En pige forklarer, at det er der, hvor man viser et stykke, inden man gør det rigtigt. De får lov til at bruge 10 minutter på at øve i grupperne. Der er en lidt spændt stemning og iver efter at øve til perfektion, de er helt oppe at køre, for i morgen er en stor dag, som de glæder sig til, men også er lidt nervøse over – nu kulminerer alt det, de har været igennem sammen med Ane Lise de sidste måneder.

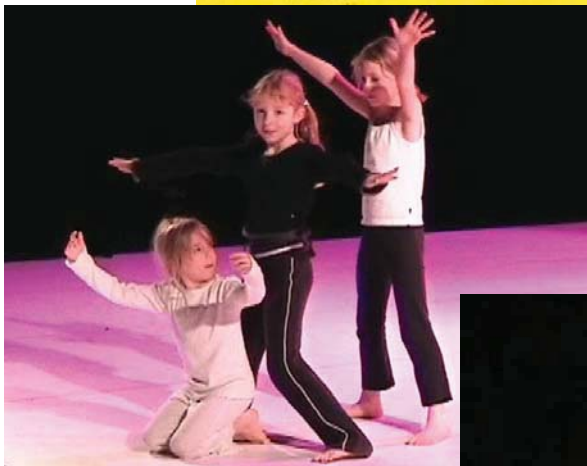
De står nu klar som eventyrskov til generalprøven. Ane Lise siger, at de skal ”bruge rummet og bruge sig selv helt ud, så når det er tæt, så er det tæt osv. Og det er forbudt at bevæge sig, når nogen går ind og laver deres dans, I må kun bevæge øjnene!” Dansklæreren Pia, som er med på sidelinjen, bryder ind og siger, at det også vil se flot ud, hvis øjnene kigger på dem, der optræder, for så får publikum også lyst til at kigge på dem. Ane Lise giver hende ret. Viktor har en bekymring, spørger: Hvis hans hår går ind i øjnene, må han så godt puste det væk? Ane Lise svarer, at ”jo, kun hvis det er livsnødvendigt, må I bevæge jer, altså hvis det klør rigtig meget, så må I jo klø, men det er faktisk meget sjældent, at det klør, når man optræder.” Maja synes, at det kunne være sjovt, hvis nogle ligger rullet som en sten, for det er jo en eventyrskov. Det får de lov til. Da alle

grupper har været igennem, skal de slutte af med at lave deres H.C. Andersen rap. Når de er færdige med rap'et, er der en vigtig detalje, siger Ane Lise. De skal stille sig på en lang række mod publikum og med hinanden i hænderne. Hun vælger Maria (som står i midten) som 'bukkemester' – når hun bukker ned, skal alle bukke ned.

Det er blevet den store dag. 2. klasse sidder bænket på tilskuerrækkerne blandt en masse andre børn. Tilskuerrækkerne er helt fyldt op, og det summer af spændt forventning. Så træder Ane Lise ind på scenen med en mikrofon i hånden og præsenterer klassen. Hun fortæller, at de har arbejdet med H.C. Andersen som tema, og at de papirklip, der ligger på det store, sorte stykke stof på gulvet, er dem som børnene, har fået idéer til deres koreografier fra.

Klassen står fuldstændig stille i eventyrskoven. Lyset er gult og orange og helt dæmpet. De står som en skov i skumringen. Så starter musikken og Tom, Frida og Alma bryder ud af skoven og går frem for at danse deres koreografi. Baggrundslyset skifter til pink og røde farver, og der kommer hvid spot på gruppen. De andre står musestille i baggrunden, imens de danser. Så bryder en ny gruppe ud...

2. klasse på scenen – i billeder



Meningsskabende processer – *det performative*

I interviews har jeg talt med børnene om, hvordan de oplever det at optræde og at se andre optræde. Kristian fortæller: ”Jamen, jeg synes det var meget fantastisk at se, hvordan de har fundet på det, og bevægelserne og hvordan de har kunnet gøre det og sådan noget. Musikken var også meget god. Og så – jeg synes, at vores egen dans så lidt forandret ud end bare øvelserne, for lyset og farverne og musikken, de blev bare helt fantastiske. Jeg følte mig helt frisk og bare klar til det.” Tom fortæller, at han ”kigger efter, hvad for nogle bevægelser de laver og sådan noget. Og hvor de er henne, og hvad de danner sammen.” Han siger også, at han synes, at ”det er mærkeligt, at se sig selv på sådan en kamerating. Når man selv har stået og gjort det i virkeligheden, så ved man ligesom ikke, hvordan det ser ud. Men så ser man det.” Malene synes, at ”det er rigtig sjovt, når man har lavet noget i en gruppe, og de andre skal kigge, for man gør sig meget mere umage, og så bliver det meget pænere, synes jeg. Når de andre danser, kigger jeg efter, hvordan de bevæger sig, og hvordan de står og sådan noget. Jeg kigger også sådan lidt, om musikken passer til deres dans.” Oliver fortæller, ”at det var sjovt, da vi var på Dansescenen. Jeg var helt spændt, da det var de andre klasser, og da vi så endelig kom ud... jeg synes simpelthen, at det var så fedt. Altid når man øver, kan man godt være lidt fjollet en gang imellem. Så koncentrerer man sig mere, når man viser det. Jeg har lært ikke at blive genert, når jeg danser.”

Hele set-up’et omkring det at skulle optræde på et rigtigt teater, hvor tilskuerpladserne er fyldt op til bristepunktet, hvor der er mørkt i rummet, men spot på de, der danser gør, at der bliver skabt en helt særlig og intens stemning. Børnene gør sig umage i helt ekstrem grad og får en oplevelse af, at de er og kan noget særligt.

Efter generalprøven fortæller dansklæreren mig, at hun lagde mærke til, ”at der var nogen der spontant klappede nogle steder. Og det var lidt sjovt, ikke? For det gjorde de jo ikke hver gang. Men nogen steder klappede de, ikke? De klappede da Signe var færdig. For hun var alene. Og det var ikke... jeg tror ikke, at de sidder og tænker, at nu skal vi klappe, fordi hun er alene. Men det gør de bare, fordi det rører dem på en eller anden måde. Der var også Oliver’ og Lars’ og Dortes som tager *lang* tid, ikke? Og de tør og de tør og de tør, og den der kontakt, de har. Det er meget intenst, ikke? Der klappede de også. Hvor jeg tænkte – det rør dem. Det der rør dem, eller bevæger dem, eller hvor de faktisk synes ”orv, her fik jeg noget,” det nåede ud over scenen. Det responderer de på ved at klappe.”

Indimellem siger børnene spontant noget i forhold til hinandens optræden. Det er når det, de oplever, rører dem. For eksempel pigen der i timen, hvor de første gang ser hinandens koreografier, udtrykker sin overraskelse over, at en dreng tør bevæge sig ligesom Tom gør i dansen med Frida – som hun siger: ”Det troede jeg ikke, at drenge kunne!”

Kropslige læringsintentioner – en *sansende og udtrykkende krop*

I performancesituationen på teateret får børnene en helt intens sanselig oplevelse af lys, lyd, bevægelse og relationer til kammerater i ét. Deres *sansende kroppe* er åbne og modtagelige for alle de indtryk, de får, og deres oplevelse har betydning for, hvordan deres *udtrykkende kroppe*, når ud over scenekanten i kommunikationen med tilskuerne. Ane Lise fortæller i interview: ”Om de når ’ud over scenen’ er tæt forbundet med børnenes oplevelser og, hvordan de går ind i opgaven, og det hænger igen sammen med, hvordan det enkelte forløb har været.” Den udtrykkende krop er forbundet til den kunstneriske dimension af arbejdet med bevægelse, der kommer i fokus på scenen, hvor børnene ud over oplevelsen af lys, lyd og tilskuere også har kostumer på og skal bukke, da de er færdige.

Læringsmuligheder gennem oplevelse og udtryk

Ane Lise lægger vægt på, at børnene skal bruge sig selv ”helt ud” i udtrykket. Den har flere fanget, for eksempel Kristian som siger, at det handler om ”at gå til det er slut.” Igennem bevægelserne og kommunikationen med kammeraterne i nuet skaber børnene deres udtryk. Hele den bevægelseskunstneriske dimension med ens kostumer og at alle må give sig selv fuldt ud, giver en særlig stemning og optagethed om det fælles. Børnene fortæller også om deres oplevelser med at se de andre optræde. Oplevelsen er også en kreativ proces, hvor de gør sig forestillinger over, hvad de ser på scenen. Der er ingen tvivl om, at 2. klassen på Dansescenen har fået en oplevelse for livet. Selv de børn, jeg interviewer flere måneder efter, fortæller detaljeret om deres oplevelser den dag. De vil i mange år fremover kunne huske, hvordan de stod der som en eventyrskov, klar til at danse deres egne små koreografier, da lyset langsomt blev blændet op, og hvordan det var at stå skulder ved skulder med klassekammeraterne og blive klappet af, af en begejstret og sydende teatersal.

Samlet peger analysen på, at børnene i den fælles optræden får en helt særlig oplevelse og udvikler mod til at være intenst tilstede i bevægelser og udtryk. I oplevelsen af andre klassers danse udvikler de forståelse af de andre børns kropslige udtryk.

DEL 4

FÆNOMENOLOGISK PRAKSISTEORI

om kropslig læring

Oplevelsen er i centrum
helt tæt forbundet til følelsen
i øjeblikket
og det der kommer til udtryk

oplevelsen har betydning
for dem
hver især
for hvem de er og bliver
for deres deltagelse
relationer
for deres læring
om sig selv, de andre
og faget

Denne undersøgelses mål er at udvikle et kropsligt læringsbegreb, der rummer det æstetiske perspektiv som processer, der indeholder sanselig oplevelse, udtryk og forståelse og igennem praksiseksempler at vise, hvordan kropslige læreprocesser foregår hos børn i 2. klasse. Denne del tager afsæt i den foregående dels analyser og diskussioner af fortællinger fra praksis. Med udgangspunkt i fænomenerne kropslighed, mening og kreativitet udvikler jeg det, som jeg kalder en 'fænomenologisk praksisteori' om kropslig læring, og diskuterer, hvordan kropslige læreprocesser kan sættes i værk, særligt i forhold til at lægge et æstetisk perspektiv på undervisning i bevægelse. Først går jeg dybere ind i diskussionerne af, hvad der i analysen af børnenes fortællinger og bevægelsesfortællingerne er blevet synligt om bevægelsens *hvordan*, derefter redegør jeg for, hvordan de fænomener, der er centrale i børnenes læreprocesser i bevægelse, er forbundne med bevægelsens *hvad*. Afslutningsvis går jeg ind i det didaktiske *hvorfor*-spørgsmål og redegør for, hvad der er blevet synligt om dansens særlige potentialer og muligheder for at bidrage til børns kropslige læring i et helhedsperspektiv.

De didaktiske implikationer af det kropslige læringsbegreb, som jeg udvikler, samler jeg undervejs i de følgende kapitler i forskellige modeller. De didaktiske modeller udvikler jeg på baggrund af det empiriske materiale, men modellerne fungerer samtidig som analyseapparat i refleksionen over enkelte aktiviteter og situationer. Denne dobbelthed er mulig, fordi jeg i kraft af den hermeneutisk-fænomenologiske analyse hele tiden justerer i både analyser og modeller i takt med, at de situationer, jeg zoomer ind på, gør mig opmærksom på nye temaer.

Den fænomenologiske praksisteori begrebsliggør det, jeg har oplevet i bevægelsesundervisning hos 2. klassen, og det jeg ser i bearbejdningen af det empiriske materiale, nemlig at:

- Børnene fremtræder og udtrykker sig forskelligt kropsligt.
- Børnene skaber mening kropsligt og på forskellig måde.
- Børnenes kropslige læreprocesser rummer kreative dimensioner.

sjette kapitel

kropslighed som fænomen i bevægelsesfaglige læreprocesser

Vi er alle kropslige, oplever og udtrykker os igennem kroppen, hele tiden. Men hvordan kommer børns kropsligheder til udtryk i bevægelsesaktiviteter i skolen? Hvordan oplever børn deres egen kropslighed? Og hvordan udtrykker de sig om kroppen – gennem kroppen? Baggrunden for at forstå kroppen som både oplevet og som udtryk er Merleau-Pontys (1962/2002) kropsfænomenologiske begreb om kropslighed ("corporalité") og kropslige tilgange til undersøgelse af meningsskabende processer, beskrevet af Gendlin (1997), Todres (2007) og Sheets-Johnstone (1999). Som udgangspunkt er kropslighed i denne filosofiske og psykologiske forståelsesramme den "kropslige væren" forstået som den fysiske krop, dens kommunikative udtryk og den oplevede "føjte fornemmelse" af kroppen – på én og samme tid. Kroppen forstås som "chiasmisk" (Merleau-Ponty, 1968, kap.4) – den er både seende og set, handlende og handlet, oplevende og oplevet – af en selv og af andre. Metaforisk udtrykt er vi altid vævet sammen med hinanden og vores omgivelser; vi påvirker og bliver påvirket gennem vores kropslighed. I kraft af kropsligheden deltager vi i verden. Det vil sige, at kropslighed i et fænomenologisk perspektiv handler om måder *at opleve, være og deltage* som krop. I dette afsnit forsøger jeg at komme helt tæt på, hvordan kropsligheden som fænomen opleves, og kommer til udtryk, hos de børn, der deltager i undersøgelsen.

Børnene deltager i bevægelsesfagene på meget forskellige måder. Nogle synes at være i deres 'es' i de kropslige aktiviteter, mens andre virker knapt så engagerede. De der virker mest engagerede, virker som om de er mere 'i kontakt' med deres krop, det vil sige de er gode til at fornemme deres krops enkelte dele, og hvordan fornemmelsen af kroppen som helhed er, de er dygtige færdighedsmæssigt, de er gode til at udtrykke sig kropsligt, og virker også mere modige i forhold til at gøre ting med kroppen. Mine oplevelser af børnenes deltagelse passer også sammen med, hvad de selv siger om deres oplevelser, når jeg interviewer dem. For eksempel lægger Aksel ikke skjul på, at han ikke bryder sig om bevægelsesfagene. Han kan meget bedre lide dansk og matematik. Som han selv udtrykker det (citat s.103), var der "en del ting, der gjorde mig meget kedsommelig. For eksempel når læreren forklarede, eller vi skulle synge noget om H.C. Andersen. Eller vi bare sad i en rundkreds om læreren, og vi skulle gøre et eller andet... bevæge fingrene, tærne eller noget. Den sang synes jeg lyder rigtig dårlig og ... jeg synes bare, at det er rigtig underligt. Jeg kan ikke se, hvad det skulle være til nytte for eller noget." Oliver er derimod en dreng, som virker meget tilstede i sin deltagelse i bevægelsestimerne. Trods det, at han har "et skadet ben," og at han ikke kan deltage i alle aktiviteter på samme præmisser som de andre

børn, rummer hans kropslighed en stor opmærksomhed på og bevidsthed om, hvad han kan med sin krop. Han siger selv (i citat s.105): ”I dans er der ikke noget, jeg ikke kan være med til. Fordi dans er roligere end idræt. I dans kan man lære en hel masse, at bevæge sin krop, man kan lære mange ting... og hvis man nu er genert over for dans, så hvis man laver sådan en prøvedans, så kan man lære at blive bedre til det.”

Jeg har i del 3 givet indblik i, hvordan underviserne og børnene forstår og oplever dans og idræt, og i nogle af de aktiviteter, som foregår i de to fag. Børnenes svar på, hvordan de oplever at have dans og idræt, og hvad de synes, at de lærer i de to fag, kan give nogle fingerpeg om, hvordan de forholder sig til de kropslige oplevelser, de har i dans og idræt. Men det er ikke umiddelbart så nemt for børnene at italesætte deres kropslige oplevelser. Som beskrevet i kapitel 3 har jeg i interviews også forsøgt at komme tættere på børnenes kropslige oplevelser igennem en multimodal fokuseringsøvelse. I det følgende giver jeg, gennem zoom på enkelte børns fortællinger, indblik i, hvad de oplever i udvalgte bevægelser. I børnenes fortællinger træder dimensioner af deres kropslighed frem. I alle fortællinger træder flere dimensioner frem, men den bevægelse, det enkelte barn har valgt, foregår i undervisningen i forhold til en særlig dimension af kropslighed og børnenes kropslige læring. Børnenes oplevelser af de valgte bevægelser gengiver jeg i det følgende med børnenes stemmer, deres direkte ordvalg.

Om det der træder frem med børnenes stemmer

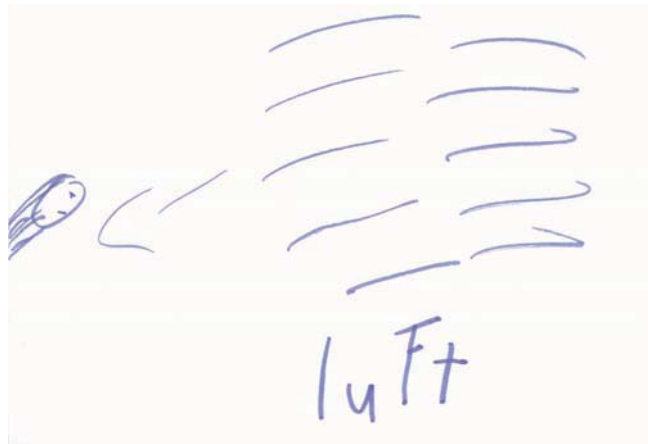
Almas stemme – at være ’luftig’

Alma vælger i interviewet en løbebevægelse som udgangspunkt for en multimodal fokuseringsøvelse. Det er en *bevægende krop*, en fysisk dimension af kropslighed, der er i fokus i situationen.

”Når jeg løber nede i salen, så er der meget plads omkring mig. Det føles dejligt, for så får jeg luft i hovedet. Jeg begynder at svede, og så føles det som om, jeg får endnu mere luft i hovedet. Det er lige som om, der er en flok røvere efter mig, og jeg bare skal løbe, så hurtigt jeg kan. Armene de svinger sådan fra side til side, og benene de går mere sådan op og ned. Nogle gange når jeg holder min far i hånden, så begynder jeg også bare at løbe, og jeg tager så lange skridt, at jeg næsten ikke engang selv kan følge med, og så er det som om mine ben, de bare går i spagat. Der er en lyd af trommeslag, sådan bam-bam-bam-bam, bam-bam-

bam-bam, bam-bam-bam-bam, nærmest lige som krig. Men det er luften der gør, at jeg løber hurtigere, hurtigere, hurtigere. Jeg ser sådan en lyseblå farve, og rød, når jeg sveder rigtig meget. Og det er lidt som skybevægelser, sådan meget luftagtigt, hvor der kommer luft ind til kroppen, luft der flyver rundt på mig, så jeg bliver helt 'luftig', sådan bam-shhyyy-shhyyy-shhyyy, bam-shhyyy-shhyyy-shhyyy [hun slår og stryger på en tamburins skind]. Så lukker jeg øjnene, og nogle gange åbner jeg munden, for det kan jeg også godt lide [hun lukker øjnene, åbner munden og bliver helt drømmende og poetisk i stemmen].”

Jeg løber



Almas tegninger af oplevelsen med at løbe

Almas fortælling om en bevægelse, som er dejlige at gøre, giver et indblik i hendes oplevede kropslighed. Almas fortælling om at løbe, som er den bevægelse, hun allerbedst kan lide at gøre, illustrerer flerdimensionaliteten i hendes kinæstetiske bevægelsesoplevelse. Hun føler plads omkring sig, føler sig forfulgt af røvere, og samtidig fortæller hun om mere poetiske fornemmelser – luftige skybevægelser og luften, der blæser ind i hovedet. I beskrivelsen af hendes oplevelse åbner hun for sin fantasi og for et visuelt udtryk, som gør hende i stand til at sætte billeder på fornemmelsen (røvere og skyer). Hendes fortælling drejer sig først og fremmest om en *bevægende krop*, men oplevelsen af at løbe åbner også for en erindring om at løbe med far i hånden (en *social krop*). Da jeg beder hende forbinde sin kropslige fornemmelse med lyd, vælger hun, af de forskellige instrumenter jeg har med, en tamburin. Med tamburinen åbner hun for et auditivt udtryk, og får skabt nogle meget forskellige lyde til at beskrive fornemmelsen – hun trommer på den, men finder også ud af at ae på dens skind. Først er det nogle lidt hårde slag, som hun selv forbinder med billedet 'krig'. Men da hun spiller den lyd, som fortæller om det, hun med en metafor kalder en

'luftig' fornemmelse, 'forsvinder' hun gennem det auditive udtryk helt ind i sin kropslige oplevelse. Hun fortæller i et helt andet og blødt toneleje om, hvordan hun nogle gange lukker øjnene og åbner munden, så luften kommer ind og fylder hende indefra. Ved helt konkret at åbne op til kroppens indre er hun fuldstændig i sin kropslige fornemmelse, og udtrykker sig i den tilstand helt spontant om oplevelsen.

Dortes stemme – 'rundlig'

Dorte vælger en bevægelse, hvor hun rytmisk flytter vægten i benene fra side til side. Bevægelsen fandt hun selv på i en improvisationsøvelse. Det er *en skabende krop*, en kreativ dimension af kropslighed, der er i fokus i den situation fra undervisningen, hun har valgt.

"Jeg står med spredte ben, og bevæger mig langsomt fra side til side, imens jeg svinger armene i bløde cirkler rundt om kroppen. Jeg kan godt lide at lave sådan nogle meget 'runde' og bløde bevægelser. Det er en sjov følelse, fordi jeg bruger benene på samme tid, som jeg slapper af i overkroppen. Og så kommer jeg ind i sådan en rytme, der bare bliver ved og ved. Følelsen er behagelig og 'rundlig', synes jeg. Det er en følelse, der passer til blå, lyseblå. Sådan en stille og afslappet følelse. Og så synes jeg, at den lyder lidt som en fløjte, for den er også sådan lys i det."

Dorte fortæller mig om sin kropslige oplevelse, imens hun laver bevægelsen igen og igen. Hun bruger ord, der giver udtryk for den kropslige fornemmelse ("føle sig afslappet" og "rundlig"), og forbinder på den måde mine spørgsmål til et kinæstetisk udtryk. 'Rundlig' er en metafor, hun spontant finder på, fordi den mere præcist kan beskrive hendes kropslige fornemmelse, end nogen ord hun kender. Hun går også mere konkret ind i, hvad det er for nogle bevægelser, hun laver, og hvor i kroppen hun mærker dem. Hun fortæller, at hun bruger benene samtidig med, at hun slapper af i overkroppen. Igennem sin krop mærker hun også en rytme, "der bare bliver ved og ved". At kunne mærke forskel på kropslige rytmer, og at kunne mærke nuancer i hvilke dele af kroppen, der bevæger sig hvordan, vidner om en veludviklet kropsbevidsthed. På spørgsmål, hvor jeg forsøger at rette hendes fokus mod visuelle og auditive udtryk, beskriver hun fornemmelser i bevægelsen med farven lyseblå; ikke bare blå, hun lægger virkelig vægt på, at det er en helt bestemt nuance af blå, og på lydsiden er det også det lyse i fornemmelsen, hun trækker frem.

De to fortællinger viser, at kropslighedens kinæstetiske dimension rummer adgang til forskellige sansemodaliteter. De viser sig i kraft af mine spørgsmål, som peger ind i de modaliteter, men de viser sig også i kraft af pigernes respons på mine invitationer ind i de forskellige sansemodaliteter. Alma broderer videre ad den musikalske vej: Skaber selv lyde med tamburinen, der kan udtrykke hendes følte fornemmelse i kroppen. Og Dorte viser en nuanceret forståelse af det kinæstetiske. Deres kropsligheder udtrykkes i de to situationer i overvejende grad gennem musikalske billeder og gennem kinæstetiske billeder. Men når jeg undersøger oplevelser og meningsskabende processer, er det ikke for at pege på, hvilke børn der bedst udtrykker sig i hvilke sansemodi. Det er derimod med interesse for, hvordan vi kan udvide vores muligheder for at arbejde mere bevidst med børnenes kropslige oplevelser og udtryk igennem en dybere forståelse af, hvilke dimensioner deres oplevelser af det kropslige rummer og hvilke temaer, der knytter sig til de dimensioner.

Marks stemme – 'inden i min krop-agtig'

I interview fortæller Mark om, hvordan han oplever det er at have redskabsgymnastik: ”Nu er vi jo begyndt på det projekt med redskabsgymnastik, som jeg ikke har noget imod. Jeg synes ikke, man lærer så forfærdelig overdrevet supermeget, men jeg synes, det er rimelig sjovt det, at man ikke bare sidder og glør ned i en bog, men vi får lov til at bevæge os. Jeg elsker at lave saltoer og kolbøtter og stå på hovedet og sådan noget. Det er noget jeg gør meget sammen med en af pædagogerneovre på fritidshjemmet. Men salto er den bevægelse, jeg allerbedst kan lide at lave.” Marks valgte bevægelse stammer fra redskabsgymnastik, som er et bevægelseskulturelt område, det vil sige, at det er en *kulturel krop*, som er i fokus i undervisningssituationen. Sammen prøver vi at finde ud af, hvad han oplever, når han laver saltoer.

”Jeg føler mig svimmel og rundtosset inde i kroppen, og jeg kan mærke, at jeg bevæger mine mavemuskler overhurtigt samtidig med, at mine fødder spræller og mine fingre stritter. Men den følelse er et ord, der ikke findes. Jeg får et billede af ’inden i min krop-agtig’. lige som i James Bond film, hvor de skærer hinandens hoveder af, så man kan se inden i. Det er rødt, fordi jeg ligesom kan se mine muskler og, at de gør noget. Og det lyder lige som den lyd, der er under vandet, når man er ude og svømme, sådan et hav, lige så stille, der ikke larmer alt for meget. Det er en stille, men alligevel sådan lidt musik-agtig lyd.”

I fortællingen forbinder Mark sig med det samme til et kinæstetisk udtryk. Han beskriver, at han føler sig svimmel og rundtossed, og at han mærker, at hans mavemuskler bevæger sig ”overhurtigt”, at hans fødder spræller, og at hans fingre stritter. Han mærker forskellige dele af kroppen og nogle mere helhedsprægede kropslige fornemmelser som svimmelhed og at være rundtossed. Men da ordene holder op, da han ikke kan finde ord til at komme dybere i beskrivelsen af den kropslige fornemmelse, han har, når han laver saltoer, skifter han ’kanal’. Den uudsigelige fornemmelse, det ord ”der ikke findes,” er også en kinæstetisk fornemmelse, men han får sat ord på den ved at forbinde den med visuelle udtryk og andre oplevelser, han har haft som *kulturel krop* – billeder af kroppe, som bliver skåret over i James Bond film. Gennem mit spørgsmål til lydbilleder forbinder han fornemmelsen til den stille, lidt musikagtige lyd der er, når man svømmer under havet.

Mettes stemme – ’skruer rundt’

Flere børn har fortalt om øvelsen ”Blyant, bold og pasta” (jf. s.159). Men Mette vælger den som en bevægelse, hun særlig godt kan lide at lave, og med hende kommer jeg i den multimodale fokuseringsøvelse tættere på, hvad det er for forskellige kropslige fornemmelser, hun mærker i øvelsen, og hvordan det er muligt for hende at sprogliggøre dem. I øvelsen i undervisningen er det en *sansende og bevægende krop*, der er i fokus; børnene skal udføre bestemte kinetiske former (en blyant, en bold, en pastaskrue) og fokusere på deres kinæstetiske oplevelse i de forskellige bevægelser.

”Jeg skruer og strækker min krop lang og rund. Når jeg strækker kroppen lang som en blyant, er det ligesom, det er morgen, og jeg lige er vågnet. Når jeg bøjer mig og strækker mig rund som en bold, mærker jeg blodet komme over i den anden ende af kroppen. Og det føles som ’skruer rundt’, når jeg prøver at ligne en pastaskrue. Jeg ser sådan nogle ’strækkefarver’ som er mørke – blå og grønne og nogle lyserøde farver i lys og mørk pink, som skruer rundt lige som en pasta – først mørk, så lys, så mørk, så lys. Bolden er lidt som ’regnbuefarvet’. Og jeg hører blyanten som en tiger-lyd, en tiger der siger ”kraaarh.” Bolden er mere sådan en trommelyd – bum-bum-bum, og når jeg drejer stille og roligt som en pastaskrue, så lyder det for mig som sådan en fin pling, pling, pling lyd.”

I Mettes fortælling fremgår det, hvad hun oplever på et kropsligt plan i øvelsen. Hun forbinder sig via mine spørgsmål med den kropslige oplevelse gennem forskellige udtryk; hun fortæller hvordan hun skruer og strækker sin krop – her lægger hun vægt på, hvad det er

for bevægelser, hun laver. Men de kinetiske billeder giver hende samtidig en association til, hvordan hun føler det i kroppen, når hun står op om morgenen og strækker sig (en kinæstetisk dimension).

Der bliver, igennem det at hun forestiller sig bevægelsen, åbnet til visuelle og kinæstetiske udtryk for oplevelsen; hun 'mærker' blodet i kroppen, når hun tænker på bold-formen, og hun mærker en fornemmelse, som hun med en metafor kalder 'skruerundt', når hun tænker på pastaskruen. Den kropslige fornemmelse i blyant-strækket beskriver hun visuelt som 'strækkefarver', som er sådan nogle mørke blå og grønne farver. Pastaskruen er derimod nuancer af lyserød, som snor sig, og bolden er 'regnbuefarvet'. Jeg spørger til, hvilke lyde hun kan associere til den kropslige oplevelse. Her skifter hun til auditive udtryk og finder på lyde, først til blyantstrækket – den er som lyden af en tiger, der strækker sig. Bolden er den lyd, en bold siger, når den hopper på gulvet, og pastaskruen lyder næsten som en spilledåse, der drejes på. Det kan for nogle børn være vanskeligt at forbinde den kropslige oplevelse med en farve og en lyd, men hun løser opgaven ved at finde på metaforer, der kan give et indblik i hendes oplevelse (en dyremetafor, en farvemetafor og en lydmetafor), og også igennem konkret at forholde sig til lyden af en hoppende bold. De farver, lyde og metaforer, hun forbinder til bevægelserne, bidrager til at kommunikere, hvad det er for forskellige dynamiske kvaliteter, hun oplever i bevægelserne.

Kristians stemme – at føle 'virkelighed'

To af børnene (Kristian og Andrea) vælger bevægelser fra forestillingen på Dansescenen som udgangspunkt for den multimodale fokuseringsøvelse. Kristians bevægelse er en, hvor han sidder på numsen med en kammerat i hånden, og bliver drejet rundt. Det er en *social krop*, der kommer i fokus i situationen, hvor det handler om at kommunikere børnene imellem.

”Jeg sidder på numsen, og Morten har fat i min hånd. Han puffer til mig med sin fod, og så begynder jeg at dreje rundt, imens jeg svinger mine arme. Jeg kan godt lide at forme mig om til et eller andet og så bare køre derudaf. Vi er på scenen, og jeg føler, at jeg er 'inden i' bevægelsen og bare kan gøre det. Det føles lige som 'virkelighed'. Jeg føler mig glad og tryk, det er sådan nogle varme følelser, ligesom rød og gul.”

I Kristians fortælling er det ord som glæde og tryghed, han fremhæver. Og han kan godt lide ”at forme sig om.” Med det mener han ikke at forme sig om til noget bestemt (at forestille noget), men at lave forskellige former og bevægelser med kroppen. Hans udsagn peger på en nysgerrighed for at udforske kropsfornemmelsen i bevægelsen (det kinæstetiske). Igennem arbejdet med former og bevægelser får han skabt forbindelse til sine følelser, og han lægger i interviewet meget vægt på, hvordan han i dansetimerne har fået udviklet flere relationer til kammerater (”fået flere venner”). I situationen på scenen føler Kristian sig tryk i kraft af forbindelsen til Morten, som holder ham i hånden og puffer ham rundt. Følelsen af at være ”indeni bevægelsen” og ”bare kunne gøre det”, beskriver han med metaforen ’virkelighed’ – det føles lige som ’virkelighed’. Det ’rum’ han er i, er vanskeligt at verbalisere, det er en helt igennem nonverbal oplevelse, hvor han er involveret i en kropslig relation til en kammerat og udfører forskellige bevægelser. Men ordet ’virkelighed’ er et udtryk for den helt uudsigelige oplevelse – oplevelsen af at være i et andet rum end dagligdagen, en slags ’virkeligt rum’.

Andreas stemme – det ’friske træ’

Andreas bevægelse er også fra forestillingen på Dansescenen. Men hendes fokus ligger på en *udtrykkende krop*, på hvordan hun i performance på scenen skaber udtrykket at strække sig som et friskt træ. Derfor er situationen karakteriseret ved at have fokus på en kunstnerisk dimension af kropslighed.

”Jeg står på Dansescenen og forestiller et friskt træ. Vi er alle sammen træformer eller træskulpturer, der står plantet i en halvcirkel, og bevæger os på forskellige måder. Når det er vores gruppes tur til at danse, går vi ind i midten, og de andre kommer ud og er træer igen. Der er mange, som kigger på os. Mit friske træ strækker sig rigtig meget, og står kun på ét ben. Det er en dejlig følelse, og det er som om, der kommer et lille sus, lige som når der kommer et sus udenfor, og det er sådan gyngende, det gynger lidt fra side til side, og suset... det kan jeg mærke i hele kroppen, også i benene. Det er lidt som at være tæt på en strand, hvor det lyder sådan susende, og vandet er helt blå.”

Andreas fortælling viser en indlevelse i naturen og elementerne, som hun oplever igennem sin ’forvandling’ til et kropsligt træ. ”Det friske træ” står godt plantet i *jorden*. Hun er tæt på *vandet*, og *luften* suser. Hendes krop er et træ, som ”strækker sig.” I dansen bruger hun sin fantasi og oplever sin krop og træet, som noget der er levende og i stand til at forvandles til

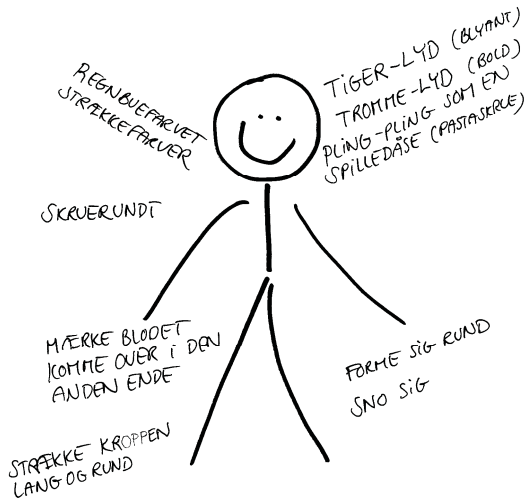
hinanden. Oplevelsen af at strække sig er kinæstetisk. Det samme er den gyngende fornemmelse, når træet svajer fra side til side. I sine billeder af naturen forbinder Andrea sig til visuelle billeder, og billederne er med til at åbne for det auditive og kinæstetiske; hun både hører og mærker, hvordan det er at være tæt på havet, hvordan det suser.



Andreas tegning af oplevelsen med at stå på scenen som et friskt træ

I analysen af børnenes fortællinger kan skelnes processer, der viser hvordan bevægelsens former, de sansemåder børnene går ind i, via mine guidende spørgsmål, og det sprog børnene benytter til at udtrykke sig om oplevelsen, smelter sammen på forskellige måder. Jeg spørger primært til kinæstetiske udtryk for børnenes oplevelser, og skifter til spørgsmål, der åbner mod visuelle og auditive udtryk, så man kan sige, at jeg leder børnene i en særlig retning. Men indimellem skifter børnene selv kanal. Dette fænomen kalder Mindell (1985, s.37) ”switching channels.” Det sker, når man for eksempel pludselig skifter fokus fra kropsfornemmelser til billeder. Hos børnene viser det sig ved, at når jeg spørger til deres kinæstetiske oplevelser, så starter en flerdimensionel kropslig fornemmelse; det kinæstetiske åbner for eksempel for det relationelle. Det ses tydeligt i Almas fortælling om at løbe, hvor den kinæstetiske opmærksomhed åbner for erindringer om at løbe med far i hånden. Og i Kristians fortælling hvor den kinæstetiske fornemmelse af en bevægelse, som han lavede i forestillingen på Dansescenen, åbner for erindringen om, at han havde Morten i hånden. I

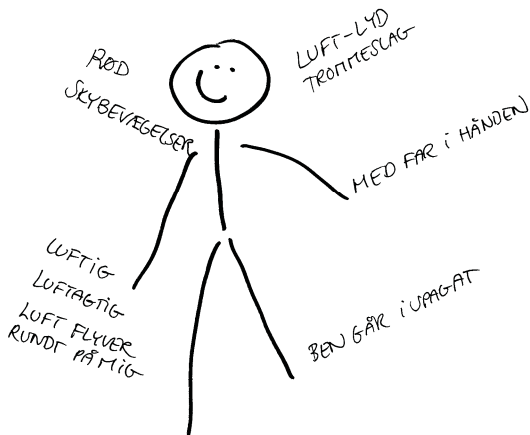
børnenes fortællinger viser der sig også modaliteter af kinæstetisk, kinetisk,²⁴ visuel, auditiv og relationel karakter. De enkelte børns ordvalg i deres fortælling om udvalgte bevægelser illustrerer jeg i følgende figurer:



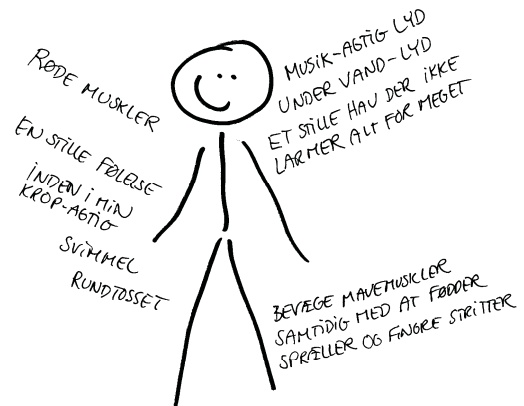
"BLYANT, BOLD & PASTA"
(METTE)



BLIVE DREJET
(KRISTIAN)

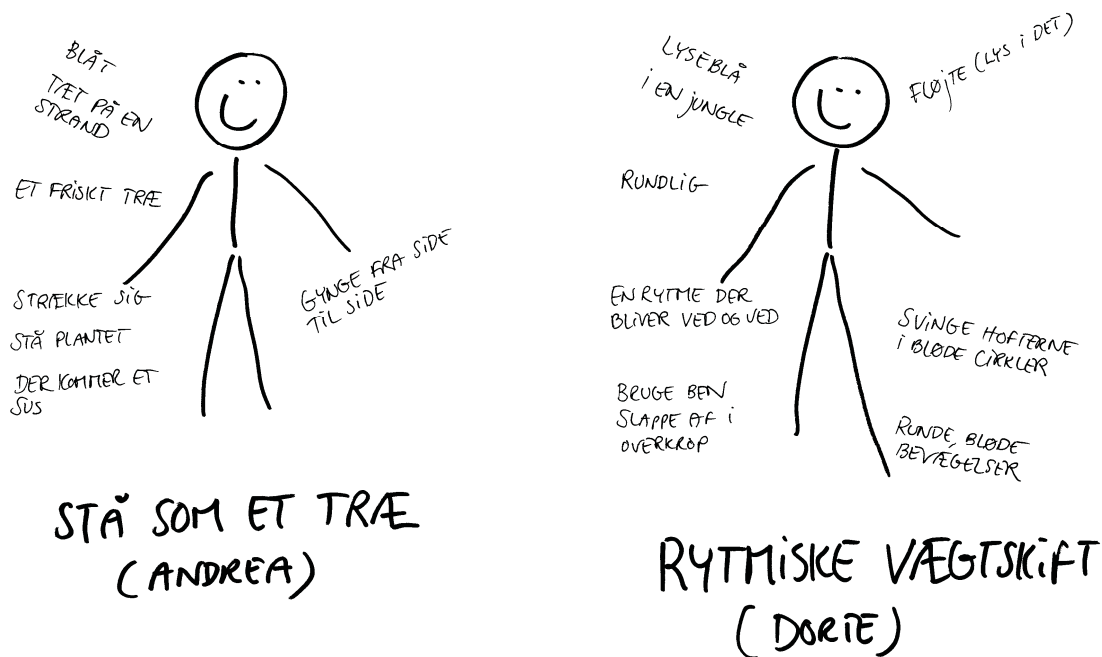


LØB (ALMA)



SALTO (MARK)

²⁴ Med reference til Sheets-Johnstone (1999, s.83) vælger jeg at bruge termene kinetisk og kinæstetisk til at skelne mellem bevægelser som gøres og fornemmelserne, som de opleves i kroppen.



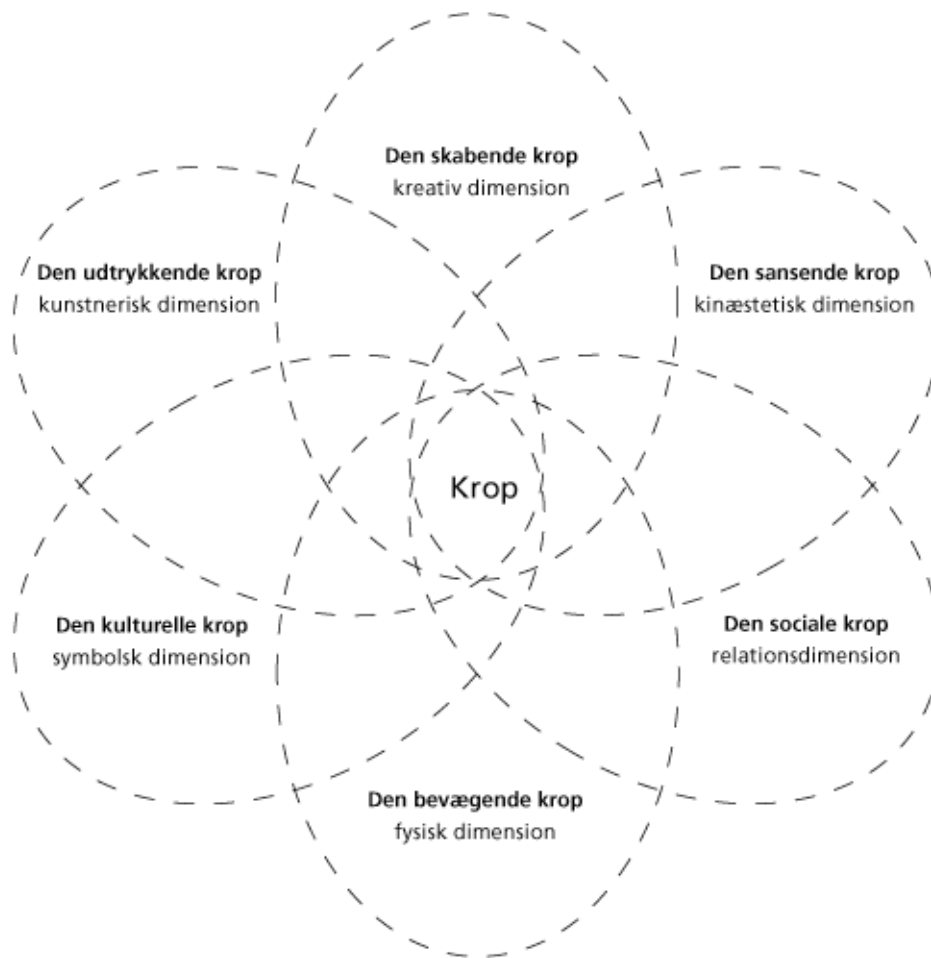
De multimodale interviews viser, at børnene forholder sig til oplevelser i bevægelse, og udtrykker sig om dem, på mange måder – nogle ser primært de kropslige oplevelser i billeder, nogle giver primært udtryk for den kropsligt følte fornemmelse som en kinæstetisk metafor, mens andre forholder sig mere rationelt og forklarer eller viser den bevægelse, de synes er dejlig at gøre. Egan (2003, s.74) nævner, at specielt små børn er gode til at skabe metaforer, og fra metaforen kan de få begreb om noget nyt. At finde på en metafor for en oplevelse viser en kropslig følt forståelse, og at barnet i en kreativ proces kan omsætte denne forståelse. I den multimodale interviewtilgangs fokus på at skabe metaforer ligger der et læringspotentiale. Børnene lærer om deres egne bevægelsesoplevelser gennem deres valg af metaforer. Denne evne til at skabe metaforer kan vi i arbejdet med det æstetiske perspektiv i bevægelsesundervisningen benytte til at skabe sammenhæng mellem børnenes oplevelser, udtryk og forståelser.

Børnenes udtryk/fortællinger viser noget om deres oplevelser af enkelte bevægelser, og igennem deres fortællinger kommer nogle dimensioner af deres kropslighed og deres meningsskabende processer til syne. De peger på processer og aktiviteter, som de oplever som menings- og betydningsfulde og på, hvordan de kan udtrykke sig om de oplevelser. I bevægelsesundervisning er der oplevelser, som børnene kan sprogliggøre direkte, eller som de med lidt hjælp kan blive opmærksomme på. Men de indgår også i mange processer, som de ikke nødvendigvis er bevidste om eller kan huske efter, at timen er slut – heller ikke med

hjælp fra en videooptagelse. Nogle situationer oplever både børn og undervisere med et mere eller mindre bevidst fokus, og for underviseren har de betydning for hans eller hendes handlinger og valg i situationen. Igennem videooptagelser undersøger jeg med fokus på børnenes meningsskabende processer hvilke temaer, der viser sig at være centrale for børnenes læring i situationer fra dans og idræt.

Kropslighedens dimensioner

På baggrund af analyser af videooptagelser og interviews med børnene, som jeg har præsenteret et udpluk fra i del 3, og her med udgangspunkt i enkelte børns sanselige oplevelser, viser kropslighed som fænomen sig som måder at *opleve, være* og *deltage* som 'krop' i forhold til forskellige 'kroppe' eller dimensioner. Den enkeltes krop rummer altid alle dimensioner, men i en situation kan en eller flere være i fokus ud fra et oplevelsesperspektiv eller fra et pædagogisk-didaktisk perspektiv. I analyser af kropslige processer i bevægelsesundervisning kan der i enkelte aktiviteter skelnes en større eller mindre vægtning af de forskellige dimensioner af kropsligheden. Denne vægtning skaber muligheder for læring i situationerne, som er knyttet til den eller de dimensioner, der er i fokus. I figuren nedenfor nævner jeg de seks 'kroppe', som træder tydeligst frem i 2. klassens timer i dans og idræt. Men jeg ser ikke figuren som en fastlåst figur – der ville muligvis kunne opleves andre 'kroppe' i andre bevægelsespædagogiske sammenhænge. Men med figuren vil jeg gerne tydeliggøre, at kropsligheden har mange dimensioner, og hvordan dans kan være med til at udvide kropsbegrebet i skolens bevægelsesundervisning i praksis, fordi der i dans kommer fokus på 'kroppe', som ofte ikke er så meget i fokus i idrætsundervisningen.



Figur 7: Kroplighedens dimensioner.

I en kropsfænomenologisk forståelse er ”den levede krop” (kropligheden) et holistisk begreb, der ikke skelner i forskellige dimensioner. I vores liv er kroppen alle dimensioner hele tiden, men afhængigt af hvilken situation, vi befinder os i, kan en dimension være mere fremtrædende end andre. Både fra et oplevelsesmæssigt- og fra et tredje-persons perspektiv kan vi i en situation skelne analytisk med det formål at komme tættere på en sprogliggørelse af kropligheden i bevægelsesundervisning. Med den analytiske adskillelse peger jeg på forskellige dimensioner af kropligheden, som den fremtræder i børnenes bevægelsestimer. Det er nemlig i praksis tydeligt, at én dimension kan være i fokus i underviserens intention, den samme kan være i fokus i børnenes oplevelser og læringsmuligheder, eller det kan være en anden. Det kan i praksis skifte hurtigt hvilken dimension, der er i fokus (og for hvem).

Hvad der kommer til at ske, og hvad læringsmulighederne faktisk bliver, hænger både sammen med aktivitetens formål, og hvordan børnene går ind i opgaverne i det enkelte øjeblik.

Den skabende krop – kropslighedens kreative dimension

Det, der skabes og udtrykkes i bevægelse, er ”the incarnation of creativity in process” (Sheets-Johnstone, 1999, s.485), og det er tæt forbundet med det kognitive, bevidstheden i og om bevægelse, den mening som børnene skaber, deres refleksion og forståelser. Det er meningsskabelsen, men det er også det kreativt skabte kropslige udtryk. *Den skabende krop* viser sig som:

- At kunne finde på nye bevægelsesmæssige variationer- og udtryk.
- At kunne og turde udføre forskellige (også ukendte/anderledes) bevægelser.
- At kunne deltage med idéer i en fælles proces.

Den sansende krop – kropslighedens kinæstetiske dimension

Den sansende krop kommer til udtryk gennem oplevelser, som børnene får visuelt, taktilt, kinæstetisk etc. og deres sprogliggørelse af de kropslige oplevelser (som metaforer, associationer, fornemmelser mv.). Den sansende krop er ”the sense of movement” (Sheets-Johnstone, 1999, s.55). *Den sansende krop* viser sig som:

- At kunne mærke kropslige fornemmelser og bevægelsesnuancer og udtrykke sig om dem (kinetiske, kinæstetiske, visuelle og auditive metaforer).
- Bevidsthed i oplevelsen af egen krop (”den følte fornemmelse”).
- Kropslig tilstedeværelse/orientering.
- Tilstedeværelse ’med sin krop’ i hele rummet.
- Tilstedeværelse/indlevelse ’i’ bevægelserne.

Den bevægende krop – kropslighedens fysiske dimension

Når vi udvikler vores måder at bevæge os på afhænger processerne af ”kinaesthesia and kinaesthetic memory” (Sheets-Johnstone, 1999, s.58), det handler om sansen for bevægelse, ”kinesthesia (...) is fundamental both to our ability to make our way in the world (...) and to our knowledge of the world itself (...) we came to know it first by moving and touching our way through it, in a word, through our tactile-kinesthetic bodies” (ibid., s.59). Den

bevægende krop kommer til udtryk i børnenes bevægelser som repertoierer af funktionelle ”jeg kan’er” (ibid., s.145). Den *bevægende krop* viser sig som:

- At kunne bevæge sig koordineret.
- At have et varieret bevægelsesmæssigt repertoire.

Den sociale krop – kropslighedens relationsdimension

Den *sociale krop* viser sig i situationer, hvor børnene indgår i relation med andre. Det er opgaver, hvor de arbejder med:

- At turde bevæge sig med fysisk kontakt til andre.
- At kunne spejle nuancerne i andres bevægelser.
- At vise indlevelse i andres bevægelsesudtryk.
- At kunne indgå i fælles kropslig gruppe-energi .
- At kunne leve sig ind i andres kulturelle bevægelsesformer og -mønstre.
- At kunne samarbejde og blive enige.
- At skabe plads til forskellighed.

Den udtrykkende krop – kropslighedens kunstneriske dimension

Den *udtrykkende krop* viser sig i børnenes repertoierer af udtryksmæssige ”jeg kan’er” (Sheets-Johnstone, 1999, s.145). Den udtrykkende krop viser sig som:

- At kunne bevæge sig musikalsk (med sans for bevægelsens rytme og timing).
- At være opmærksom i bevægelse.

Den kulturelle krop – kropslighedens symbolske dimension

Børnenes bevægelseserfaringer viser sig gennem deres *kulturelle kroppe*, både som måder at være og deltage kropsligt og som de bevægelsesmæssige ”jeg kan’er” (ibid., s.145), som børnene har udviklet gennem deres erfaringer med fodbold, funk dans etc. Det symbolske, der kommer til udtryk i de kendte ”jeg kan’er,” er socialt og kulturelt forankret (ibid., s.14), og viser sig som:

- At opleve og udtrykke ’kendte’ bevægelser.
- At gøre ’det kendte’ til ’sit eget’.

En billedlig kropslighedsfortælling – eksempler på hvordan kropslighed kommer til udtryk i bevægelsesundervisning



Den skabende krop



Den skabende krop



Den sansende krop



Den sansende krop



Den sociale krop



Den sociale krop



Den bevægende krop



Den bevægende krop



Den kulturelle krop



Den kulturelle krop

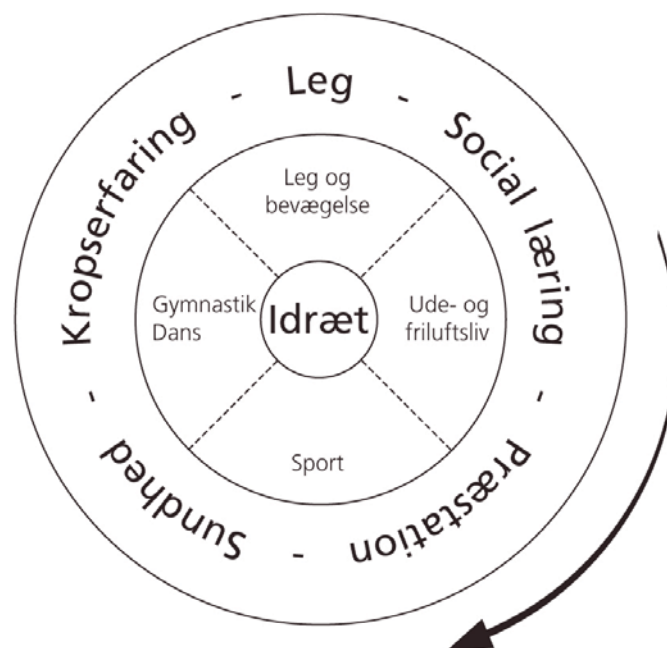


Den udtrykkende krop



Den udtrykkende krop

”Kropslighedens dimensioner” (jf. figur s.192) kan fungere som et analyseredskab til forståelse af, hvilken kropslighed der sættes spot på i forskellige opgaver og aktiviteter i dans og idræt. ”Kropslighedens dimensioner” er også tæt forbundet til den kropslige *lærings* dimensioner, og derfor kan modellen også anvendes som et didaktisk redskab, der kan hjælpe vores bevidst om, hvad det er for dimensioner af kropsligheden og kropslige læreprocesser, vi som undervisere sætter i gang. På den måde har modellen samme formål som ”Idrætskultur- og perspektivmodellen” (Rønholt, 2008, s.149), der som et hjul, der kan drejes, viser, hvordan man kan lægge forskellige perspektiver på de aktiviteter, der er i fokus i idrætsundervisning.

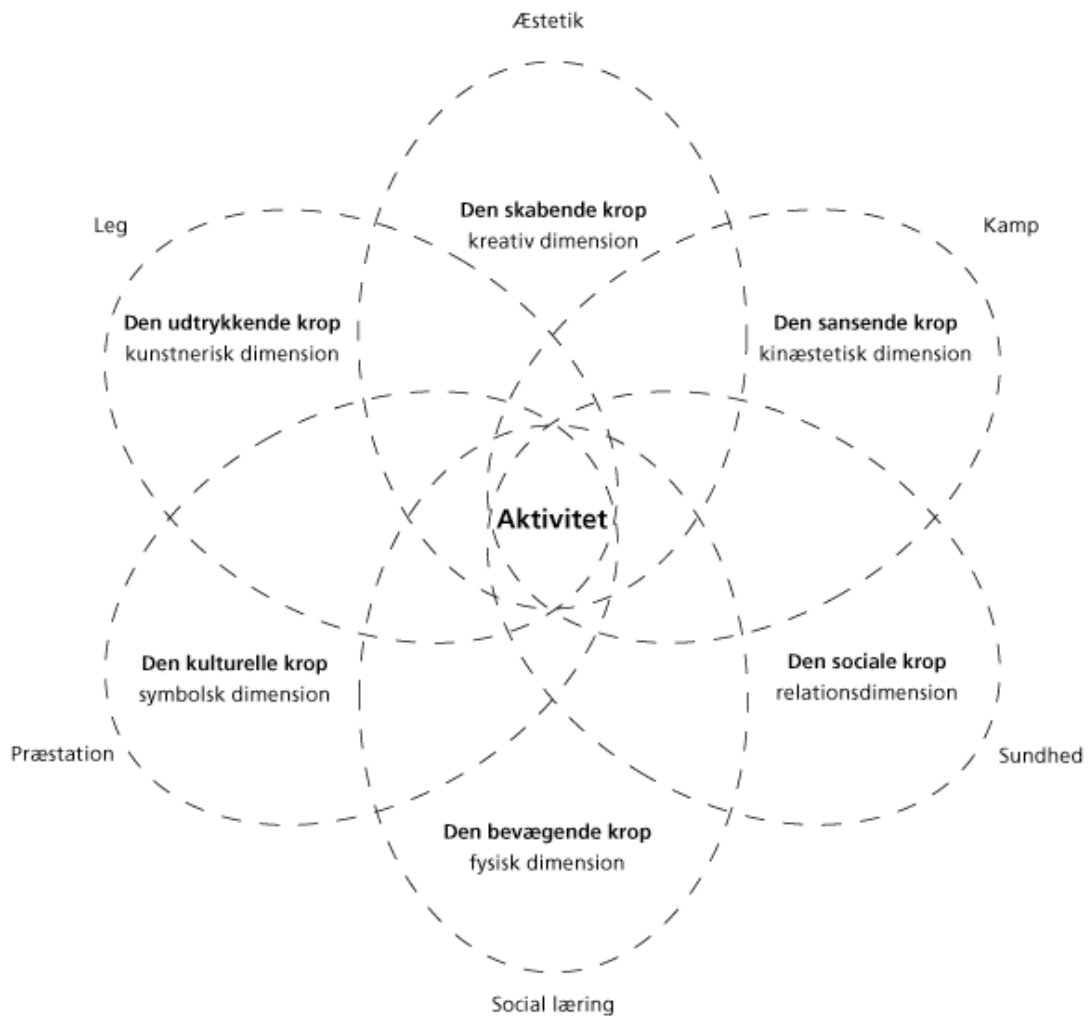


Figur 8: Idrætskultur- og perspektivmodellen (Rønholt, 2008, s.149)

Rønholt (2008) beskriver et syn på læring i idræt, som rummer mange perspektiver, hun benævner dem ”præstation, sundhed, kropserfaring, leg og social læring.” Kropserfaring er én dimension af et æstetisk perspektiv. Der er den forskel på modellen om ”Kropslighedens dimensioner” og ”Idrætskultur- og perspektivmodellen”, at ”Kropslighedens dimensioner” rummer et æstetisk perspektiv forstået som *både* den *sansende krop*/kropslighedens kinæstetiske dimension (Rønholt benytter termen ”kropserfaring”), den *skabende krop*/den kreative dimension og den *udtrykkende krop*/den kunstneriske dimension. ”Kropslighedens dimensioner” viser også mere detaljeret, hvordan de perspektiver, man kan lægge på undervisning i krop og bevægelse, kan rumme forskellige dimensioner. Nedenfor samler jeg med bag-

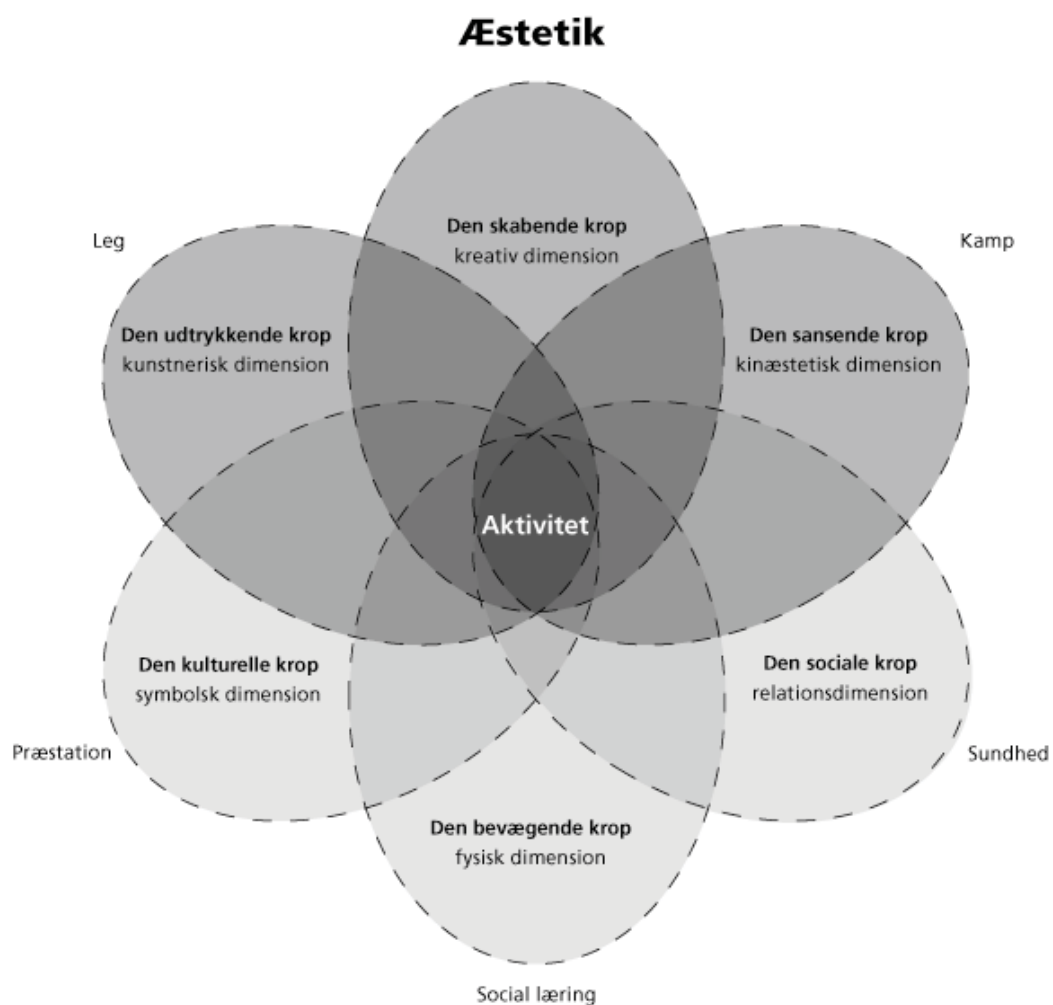
grund i mine analyser af kropslighed de to modeller i en fælles model: ”Bevægelsesundervisningens kropslige perspektiver og dimensioner,” hvor den aktivitet der er i gang, eller som man planlægger at sætte i gang, er modellens centrum (for eksempel redskabsgymnastik, en leg, et spil, en koreografisk opgave). I en konkret situation vil et *perspektiv* (krops-erfaring, leg, æstetik etc.) være i fokus og samtidig vil en *dimension* (den *skabende krop* etc.) være i fokus (evt. kan en anden dimension eller et andet perspektiv være i fokus fra et barns synspunkt, hvis ikke barnet indgår i opgaven på den måde, som er underviserens hensigt).

Et didaktisk redskab: ”Bevægelsesundervisningens kropslige dimensioner og perspektiver.”



Figur 9: Bevægelsesundervisningens kropslige dimensioner og perspektiver.

Figuren er tænkt som en vifte der kan slynges ud, samles sammen, slynges ud i en anden retning etc. De udenomliggende *perspektiver* kan rumme forskellige af kropslighedens *dimensioner* (viftens 'blade'). Dimensionerne kan forskydes i forhold til perspektiverne, som kan indeholde flere dimensioner samtidig og i varierende grad. Som eksempel illustrerer jeg her nedenfor, hvordan det æstetiske perspektiv, når det er i fokus i undervisningen, kan vægte de kropslige dimensioner, der arbejdes med. For alle perspektiver gælder, at alle dimensioner af kropsligheden altid vil være tilstede, om end nogle i mere fremtrædende grad end andre:



Figur 10: Det æstetiske perspektiv.

Det æstetiske perspektiv

Det æstetiske perspektiv rummer "Idrætskultur- og perspektivmodellens" kropserfaringsperspektiv (den *sansende krop*), men også muligheder for at fokusere på den kreative og

kunstneriske dimension (den *skabende* og *udtrykkende krop*). Det æstetiske perspektiv handler overordnet om de 'kroppe', der er i fokus i dialogen mellem at give og at modtage indtryk, at opleve og at udtrykke sig i kommunikation med andre. Vi kan lægge vægt på den dimension, der handler om at mærke og opleve kroppen (som i "Blyant, bold og pasta," s.159 og "Det gælder om at vinde!" s.146) og på den *skabende krop*, som blandt andet ses i koreografiske opgaver ("Papirklipskoreografi," s.164) og i improvisationsopgaver ("Gakkede gangarter," s.137). Men i en æstetisk kommunikation (Engel, 2007a, s.16) vil der også altid være *sociale, kulturelle og bevægende kroppe* i spil. Med et æstetisk perspektiv på bevægelse er alle kroppe således i aktivitet gennem det fokus, der lægges på kinæstetiske, kreative og kunstneriske dimensioner af bevægelse. Den kunstneriske dimension af det æstetiske perspektiv rummer også kendskabet til professionelt skabte koreografiske værker ("det kunstnerisk æstetiske", jf. Fock & Vedel, 2004, s.36), som 2. klassen for eksempel stiftede bekendtskab med i starten af danseforløbet, hvor de, som en del af en temauge om farven hvid, var på Dansescenen og se Juniorkompagniets forestilling "99,9 % hvid." Og i kraft af at de ender med at skulle optræde på Dansescenen iført kostumer, med lys sat af en professionel lysmand og et stort publikum, oplever de den kunstneriske dimension som udøvende.

Sundhed som perspektiv

Ifølge Verdenssundhedsorganisationen WHO rummer sundhed både fysiske og psykosociale dimensioner.²⁵ Sundhed handler om at have det godt på alle måder, og i den forbindelse er evnen til at kunne mærke sin egen krop, kende til dens muligheder og begrænsninger, og at kunne kommunikere med andre gennem kroppen, vigtigt. Med et sundhedsperspektiv kan man arbejde med at mærke og sanse kroppen – sin egen og andres (som i massage- og afspændingsøvelser), og man kan arbejde med det fysiske, at "få rørt sig" (som nogle af børnene udtrykker det). Det er det fysiske, der er i fokus i starten af hver idrætstime, når børnene skal spille stikbold, indtil alle er klar. Relationsdimensionen kommer særligt til udtryk i opgaver, hvor børnene skal samarbejde i mindre grupper og finde ud af at indgå relationelt i den fælles kommunikation ("Det lidt voldsomme skub", s.119 og "En modig dans," s.132).

²⁵ I bogen *Sundhed i bevægelse – udfordringer til et begreb* (Gjelstrup Bredahl & Svendler Nielsen (red.), 2007) giver forskellige forfattere deres bidrag til en forståelse af sundhedsbegrebet i tråd med WHO's brede definition.

Det sociale perspektiv

Social læring kan forstås som *det man kan lære socialt* – det vil sige gennem de løsninger der udvikles kommunikativt i kraft af, at man er flere om en opgave (f.eks. i opgaven ”Den frie leg,” s.150), eller de nye perspektiver eller bevægelser, man bliver bekendt med gennem den *skabende krop* og samarbejdet med andre. Social læring er også *det man kan lære om at indgå i relationer* – ’bivirkningen’ ved at skulle indgå fælles i løsning af opgaven. Det sidste peger på den *sociale krop*. Den *kulturelle krop* ses i de løsninger, børnene finder på i de fælles opgaver i kraft af deres måder at inddrage kendte bevægelser som at svinge en hulahopring rundt og rundt om kroppen (”Den frie leg,” s.150) eller en særlig funky hoftebevægelse (”En modig dans,” s.132).

Det legende perspektiv

Leg som fænomen rummer en dobbelthed, idet leg både kan være en aktivitet og et perspektiv. Når leg er et perspektiv på undervisning i bevægelse, berører det både symbolske, kunstneriske og kreative dimensioner af kropsligheden. De allerede kendte bevægelser og lege, som børnene ’finder på’ (f.eks. kluddermor i ”Den frie leg,” s.150), er forbundne til børnenes *kulturelle kroppe* (repertoier). Når leg opstår blandt flere, indgår de i kreativ kommunikation (f.eks. børnenes alternativ til salto i ”Tusindvis af kolbøtter og en enkelt salto,” s.122). I den kunstneriske produktion i koreografiske opgaver, leger børnene med bevægelsesudtryk for at skabe symbolske udtryk.

Præstation som perspektiv

Præstation som perspektiv går ind over den *bevægende krop/fysisk* dimension, fordi formålet med en aktivitet kan være at præstere (f.eks. at vinde som i ”Det gælder om at vinde!” s.146) eller at blive dygtigere til nogle kropslige færdigheder (som i ”Tusindvis af kolbøtter og en enkelt salto,” s.122). De kropslige færdigheder er ofte bundne til specifikke bevægelseskulturelle områder, som redskabsgymnastik eller boldspil (en *kulturel krop*).

Præstationsperspektivet går også ind over den *udtrykkende krop*, fordi dans også kan handle om at præstere, både i rollen som udøvende og optrædende. Som Signe fortæller (s.105), er dans anderledes end idræt, ”for der laver vi for det meste nogle baner, vi skal prøve at klare. Og det her det er ikke kun baner, man skal prøve at klare. Men det er det på en måde. Man skal prøve at se, om man kan lave den dans, eller om man kan lave lige så godt efter de andre til ekkodans.” På engelsk fremtræder denne dobbelthed i begrebet ”performance”, som både kan betyde den fysiske præstation og den kunstneriske optræden.

Kamp som perspektiv

Kamp rummer som leg en dobbelthed, idet kamp kan være aktivitet (capoeira, karate etc.), men samtidig kan kamp også være et perspektiv – det kæpende. I undervisningen hos 2. klassen viser det kæpende sig i børnenes *skabende kroppe* i aktiviteter, hvor formålet er at vinde ("Det gælder om at vinde!" s.146). Men det kæpende viser sig både i forhold til det fælles (den *sociale krop*) og det individuelle (egen oplevelse af den *sansende krop*). Børnene kæmper i boldspillet i fortællingen "Det gælder om at vinde!" mod en modstander samtidig med, at de kæmper med sig selv om at ramme bolden, og i de kampe skaber de kreative løsninger på at ramme boldene.

I de følgende afsnit zoomer jeg ind på det æstetiske perspektiv og på mening og kreativitet som fænomener, der har vist sig centrale for at forstå det æstetiske perspektiv i bevægelsesundervisning i skolen.

syvende kapitel

mening som fænomen i bevægelsesfaglige læreprocesser

En af fænomenologiens grundtanker er, at vi er kropsligt og intentionelt tilstede i verden (Merleau-Ponty, 1962/2002). Vores intentionelle væren-i-verden er et grundvilkår for vores eksistens. Karakteristisk for den intentionelle væren-i-verden er, at vores menings-skabelse ("sense-making") er rodfæstet i krop og bevægelse, og at vi konstant søger at skabe mening i de relationer og situationer, vi indgår i. Mening handler i et fænomenologisk perspektiv om intentioner og rettedhed. Hvordan kan mine analyser af situationer fra praksis flettes med børnenes oplevelser og måder at indgå i menings-skabende processer? I analyserne af børnenes fortællinger (kap. 4) og bevægelsesfortællingerne (kap. 5) forsøgte jeg at komme tæt på, hvordan børnene forholder sig, hvad de gør, og hvad de er rettede mod – det vil sige, hvordan de er tilstede intentionelt, og hvordan de skaber mening i ord og kropslige udtryk i dans og idræt.

På baggrund af en dialog mellem analyser af børnenes fortællinger og de processer, der viser sig i de fem bevægelsesfortællinger fra praksis (kap. 5), trækker jeg her nedenfor temaer frem, som har vist sig i forhold til børnenes intentionelle tilstedeværelse og menings-skabende processer i danse- og idrætstimer. Som nævnt i kapitel 2 er det karakteristisk for kvalitativ forskning, at det er en "ongoing conversation" (Todres, 2007, s.28). Analyserne kan aldrig blive en udtømt diskussion, der vil altid kunne listes mange flere temaer, end jeg har kunnet få øje på i mit materiale, lige nu. Og i situationer fra praksis er der sjældent kun ét meningstema på spil, men jeg trækker det tema frem, som jeg ser som helt afgørende for børnenes menings-skabende processer, og hvad det i kraft af disse processer bliver muligt for dem at lære i den enkelte situation.

De meningstemaer som jeg ser fremtræde centralt i de udvalgte situationer fra dans og idræt, har alle forbindelse til "handleformer" (Peitersen, 2008, s.119), der indgår i mimetiske processer i den betydning, som udfoldes hos Ricoeur i hans teori om "den trefoldige mimesis" (i Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002, kap.3). Jeg vil herefter trække hovedpunkter frem fra Ricoeurs mimesisteori og synliggøre, hvordan den spiller sammen med meningstemaerne, og hvilken betydning teorien kan have for at forstå, hvordan børnene skaber mening, og hvordan kropslige læreprocesser foregår i en bred palet af bevægelses-aktiviteter. Helt centralt for relevansen af at diskutere læring i bevægelse i forhold til Ricoeur er, at han (i øvrigt på samme måde som Bruner og Sheets-Johnstone) lægger vægt på, at det kropslige har en betydning i forståelsen/meningsprocesserne. Men hans teori synliggør desuden, hvordan læring foregår i, og altid er, *en kreativ proces*.

Læring som skabende efterligning

Ricoeur har fremlagt forskellige teorier indenfor sin hermeneutisk-fænomenologiske tilgang. En af dem er teorien om "den trefoldige mimesis," som er udviklet fra Aristoteles' tanker (i Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002). Teorien om "den trefoldige mimesis" kan hjælpe med at komme dybere i en undersøgelse af børnenes meningsskabende processer ("sense-making") og betydningsdannelse ("meaning-making")²⁶ i bevægelse, fordi den grundlæggende er en teori om, hvordan læring foregår igennem skabende efterligning, og den er et redskab til at forstå menneskers umiddelbare handlingsliv (Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002, s.22), det vil sige, hvad de *gør*. Centralt for teorien er, at mimesis ikke er det samme som 'blind' kopiering, det er en aktiv proces, hvor den handlende person skaber sin egen version af for eksempel en bevægelse. De bevægelser, som børnene selv finder på, er ofte bevægelser, som de kender andre steder fra; enten fra andre timer, fag eller fra deres fritid. Den mimetiske proces rummer tre niveauer. Ricoeur kalder dem mimesis I, II og III.

Det sanselige, det udforskende og kampen som meningstemaer hos 2. klassen

De nævnte meningstemaer er alle processer, som knytter sig til mimesis I, *prefigurationen*, i den kropslige proces. "Prefigurationen" er lig med den ikke-kommunikérbare praksis (den eksistentielle og ikke-reflekterede forforståelse). Omsat til et mere konkret sprog betyder det den 'virkelighed', som imiteres, og alt det 'der følger med', men som ikke kan observeres eller italesættes direkte, men som *er* der alligevel. Det, vi oplever, er bevægelsens særlige kvalitet (Sheets-Johnstone, 1999, s.142), ikke kvalitet forstået som godt eller dårligt, men som en dynamisk kvalitet – det der er særligt for oplevelsen af lige præcis dén bevægelse, som vi gør her og nu. I nogle opgaver er det muligheden for at *udforske* kroppens bevægelsesmuligheder eller forskellige rytmer, der virker meningsfremmende ("De ikke-pinlige hoftebevægelser," s.126 og "Rytmen blev træt til sidst!" s.154). Når børnene finder på, vælger de ofte bevægelser, de kender andre steder fra, men det sker også, at de udforsker 'nye' bevægelsesudtryk ("En modig dans," s.132). Når et barn skal foreslå en bevægelse, som de andre skal imitere, får de der imiterer mulighed for at opleve den sanselige og kulturelle erfaring, der følger med barnets måde at udføre bevægelsen på (for eksempel den bevægelseskulturelle viden/erfaring, som er implicit i en piges bevægelser fra funk dans (i "En modig dans"). I idræt foregår udforskningen af bevægelser, når børnene skal udføre eksisterende bevægelseskulturelle former som forlæns og baglæns rulle, salto, kast med bolde etc. og prøver at gøre dem på forskellige måder ("Tusindvis af kolbøtter og en enkelt

²⁶ "Meaning-making" og "sense-making" (Bruner, 1990).

salto,” s.122, ”Det gælder om at vinde!” s.146), og når de udforsker bevægelsesmuligheder i redskaber (”Den frie leg,” s.150). I arbejdet med de kendte former er det for de børn, som synes, at det er sjovt at lave ’tusindvis’ af kolbøtter uge efter uge den *sanselige* oplevelse af at gøre bevægelsen, som virker meningsfremmende, mens det netop er gentagelsen, der gør at andre finder det kedeligt at lave kolbøtter igen og igen og igen. At kaste en bold er også en kendt form, men i fortællingen ”Det gælder om at vinde!” (s.146) kan man se, at pigerne kaster boldene på mange forskellige måder. I situationen er det muligheden for at involvere sig i *kampen*, der virker meningsfremmende. Men den mulighed er kun tilstede, så længe deres måder at kaste på virker i forhold til formålet med aktiviteten. Lige så snart den ene pige gruppe bliver skiftet ud med en drenge gruppe, bliver det for svært for pigerne at hamle op med modstanderne, og de begynder at finde på alt muligt andet at lave med boldene (for eksempel samle så mange bolde som muligt i en bluse).

Viser de bevægelser, som børnene udtrykker sig igennem, noget af deres ”levede liv”? Ifølge Bruner (1990) skaber vi mening ved at relatere til noget, vi allerede kender og bygger videre på det. Igennem børnenes kropslige måder at deltage i bevægelsesfagene kan man se, at de meget ofte benytter sig af tidligere erfaringer i deres meningsprocesser. Det drejer sig både om bevægelser fra tidligere i den samme time, fra tidligere timer i samme eller andre fag og fra deres fritidsaktiviteter. For eksempel ser jeg i dansetimerne mange bevægelser inspireret af ungdomskulturens danseformer – funk, hip hop og MTV dans. De bruger bevægelser fra de stilarter, når de skal skabe koreografi. Der er også mange, som finder på akrobatiske opstillinger, uden at dansepædagogen har vist det som en mulighed. Men året før havde klassen et akrobatikforløb i idræt, og nogle af de opstillinger, de arbejdede med der, gør de brug af nu. Det bliver synligt, at hvert barn bringer sine erfaringer med ind i det fælles rum, og undervisningen bliver på den måde præget af, hvem der er tilstede.

Det imaginative og relationelle som meningstemaer hos 2. klassen.

Disse meningstemaer knytter sig til mimesis II. Det er *konfigurationen* af prefigurationen, den ”kunstnerisk” skabende proces, hvor tegn og sætninger samles til en historie eller helhed. I dans er det de bevægelselementer, som et barn, eller flere børn i fællesskab, samler til sekvenser eller en lille koreografi (”Papirklipskoreografi”, s.164). Børnene skaber mening i situationen ved at benytte sig af kendte former fra deres kulturelle erfaringer (pigerne funky bevægelser i ”En modig dans,” s.132 og ”Papirklipskoreografi,” s.164) og i fællesskab omskabe dem til nye betydninger. Det kan handle om ’ren’ bevægelse eller

bevægelser, der, som Mette udtrykker det i interview ”forestiller noget,” og hvor det er *det imaginative* i opgaven, der gør at børnene synes, at den er ”sjov” (”Blyant, bold og pasta,” s.159), eller det kan være *relationen* til de andre i gruppen (”Papirklipskoreografi,” s.164). Når børnene skaber/finder på bevægelsesudtryk, ”konfigurerer” de den kropslige viden, de har med sig fra tidligere. Og ved at prøve at bevæge sig på nye måder udvikler de nye sider af sig selv – igennem den kropslige konfigurering opnår de både en kropslig forståelse og personlig udviklingsmulighed. I idræt opstår mimesis II processer i opgaver, hvor der er mulighed for at indgå *imaginativt* (”Gakkede gangarter,” s.137) og *udforskende* (”Den frie leg,” s.150 hvor børnene udforsker bevægelsesmuligheder i redskaber). Børnenes rettethed giver sig i undervisningssituationer udtryk i, at de igennem en time forsøger at have det så ”sjovt” som muligt. Hvis ikke det underviseren sætter i værk, skaber en genklang hos dem og en mulighed for at opleve, at opgaven giver mening, så gør børnene ofte noget andet end det, der er på underviserens dagsorden. De skaber deres egen ’dagsorden’. I lege og fælles løsninger af opgaver er det tydeligt, at det hos børnene er den kreative proces i sig selv, der er meningsfuld. Når det underviserne sætter i værk ikke giver mening, eller når en opgave er for svær, opstår der ofte ’små kreative dagsordner’ (for eksempel ”Den frie leg,” s.150 og ”Det gælder om at vinde!” s.146). De små kreative dagsordner opstår ofte i relation til en anden eller flere andre, og børnene finder sammen på en meningsfuld løsning af opgaven (”Gakkede gangarter,” s.137).

Det kropsligt kommunikative og det performative som meningstemaer hos 2. klassen.

Disse meningstemaer knytter sig til mimesis III, som er *refigurationen* – tolkningen af den konfiguration som er skabt med elementer fra den ikke-kommunikérbare praksis (mimesis I). I processen, hvor barnet skaber det skabte (en sekvens eller koreografi), forstår det mere af det ”levede liv” og de ikke-verbaliserbare processer. Refigurationen/forståelsen kan foregå på et *kropsligt kommunikativt* niveau (for eksempel i ”Det vandrende tøndebånd,” s.116) hvor den løsning, børnene finder, viser, at de forbinder sig med de andres handlinger, men først når børnene bliver opfordret til at sætte ord på, hvad de ser og gør, kan underviseren vide, at de forsøger at tolke (”refigurere,” Ricoeur, i Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002, s.107). I mimetiske processer (III) kan man se, hvordan børnene på et kropsligt niveau – og kreativt – skaber mening i bevægelsessituationerne. For eksempel i kompositionsopgaver, hvor børnene i små grupper skal finde på deres egne bevægelser og arbejde med at variere bevægelserne med de dansebegreber, de er blevet præsenteret for (niveau, retning, tid mv.) med det formål at skabe en udtryksfuld helhed. I fortællingen ”En

modig dans” (s.132) er det den forståelse, tilskuerne skaber i de dansendes *performative* udtryk, der giver mening i situationen. I børnenes umiddelbare reaktioner på det de ser, kan man se, hvad der berører dem, og hvad der ikke gør. De klapper nogle gange spontant, og andre gange klapper de ikke. Børn i indskolingsalderen klapper ikke bare, fordi at ”det skal man.” De reagerer spontant/kropsligt på det, der skaber en genklang hos dem.

Når man kan se, at læring i bevægelsesfag foregår i mimetiske processer (Ricoeur, i Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002), betyder det, at børnene lærer at indgå i skabende processer, og at de igennem disse processer udvider deres bevægelsesrepertoarer gennem arbejdet med at prøve og eksperimentere med forskellige bevægelsesformer og -kvaliteter. Børnene lærer kroppens dele at kende, de øver sig i at få mere nuancerede oplevelser af deres egne og andres bevægelser, de lærer at sammensætte enkelte bevægelser i helheder og udvider deres udtryksmuligheder. Processerne, hvor der imiteres og skabes bevægelse, kan med Ricoeur siges at hjælpe børnene med at forstå mere af deres eget, og andres, levede liv, fordi mimesis (I) er ”the capturing of life in action” (Bruner, 1990, s.46). Men det skal ikke forstås som, at vi har en indre, ubevidst verden, der i mimesis processer kommer til syne; det der kommer til udtryk, skabes i relation til nuet (Ricoeur i Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002, s.62) (jf. også Sheets-Johnstone (1980 og 1999) om at bevægelsesudtryk skabes ’i-bevægelse’). Men det børnene skaber har forbindelse til deres kropsligheder og tidligere erfaringer, og derfor bliver det, når de skaber og fremviser (mimesis II og III) muligt gennem kroppen at udvikle forståelse af, hvem de selv og andre er.

Megen legeteori (for eksempel Steinsholt, 2001) lægger vægt på, at når børn leger, så har de mulighed for at udvikle sig på et personligt niveau igennem erfaringer med at udtrykke et ’andet’ selv. Det perspektiv på de mimetiske processer kan hjælpe med at sige noget om, hvad børnene lærer igennem de processer. Når de imiterer hinandens bevægelser, eller bevægelser de kender andre steder fra (som de har prøvet eller set), så ’leger’ de med andre bevægelseskulturer. Ved at prøve at udtrykke sig med nye bevægelsesudtryk udfordrer børnene deres egen identitet, og får mulighed for at udvikle sig – ikke bare bevægelsesmæssigt, men også som mennesker.

Meningstemaerne viser sig i kraft af børnenes ”handleformer” (Peitersen, 2008, s.119) – det børnene gør. Og det de gør, sker i kraft af de opgaver, som underviseren sætter i værk. Mening, handling, oplevelse, undervisningsmetode og -indhold er derfor tæt forbundne i under-

søgelsen af børnenes læringsmuligheder. Nedenfor illustrerer jeg meningstemaerne i en billedlig fortælling. Der er ingen af billederne/situationerne der ikke rummer flere af meningstemaerne, men de valgte billeder peger tilbage på bevægelsesfortællingerne (kap. 5), hvor jeg i hver situation har beskrevet ét meningstema som helt centralt for at forstå børnenes oplevelser, udtryk og handlinger i situationen.

En billedlig meningsfortælling – eksempler på hvordan mening kommer til udtryk i bevægelsesundervisning





Det sanselige



Det sanselige



Det imaginative



Det imaginative



Det udforskende



Det udforskende

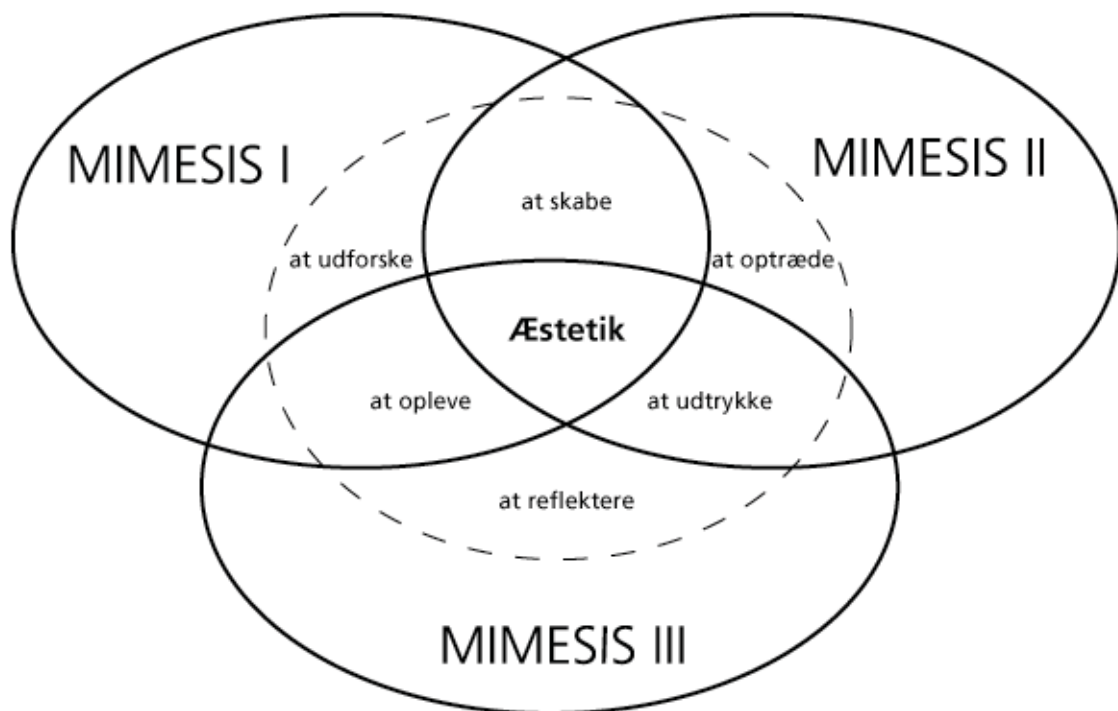


Et didaktisk redskab: ”Handleformer i et æstetisk perspektiv”

De tre niveauer i en mimetisk proces er gennemgående i de æstetiske fags metoder.²⁷ Analyserne af praksis i denne undersøgelse viser, at mimetiske processer bliver mulige gennem det, at børnene afprøver nye måder at bevæge sig på, skaber nye bevægelsesudtryk og bliver bevidste om deres oplevelser og udtryk i bevægelse. Herigennem udvider de deres eget bevægelses- og udtryksmæssige repertoire og forståelsen af andres udtryk. Helt konkret sker det gennem, at de *oplever* og *udforsker* bevægelser (mimesis I), som de selv eller andre *skaber* (mimesis I og II), ved at de *optræder* (mimesis II) og *udtrykker* sig med bevægelse

²⁷ Tidligere har jeg beskrevet de centrale metoder i kreativ dans som tilgange, der giver børn mulighed for at ”opleve, skabe, vise og reflektere” (Svendler Nielsen, 2001 og Svendler Nielsen & deVal, 2004, s.9).

(mimesis II og III), og bliver hjulpet med at *reflektere* (mimesis III) over, hvad de oplever (mimesis III). Når vi arbejder med det æstetiske perspektiv udvides det, der traditionelt i idrætspædagogisk teori forstås som handleformerne²⁸ med handleformer, der knytter sig særligt til de kreative og kunstneriske dimensioner, nemlig at skabe, optræde og udtrykke. Hvordan de forskellige niveauer i mimetiske processer er forbundne til de handleformer, som børnene benytter, når perspektivet på undervisning i bevægelse er æstetisk, synliggør jeg i følgende model:



Figur 11: Handleformer i et æstetisk perspektiv.

Med baggrund i Ricoeur har jeg her synliggjort, hvordan børnene indgår i mimetiske processer, og det har vist sig, at det mimetiske er centralt i meningsprocesser i bevægelse på forskellige måder. Når det mimetiske forstås som skabende processer, hænger det tæt sammen med kreativitet i betydningen ”skabende virksomhed” (Hansen, 1997, s.111). Hvordan fremtræder kreative processer hos 2. klassen i dans og idræt? Og hvordan kan fokus på det kreative udvide det bevægelsesfaglige i skolen i praksis? De spørgsmål er omdrejningspunktet i næste kapitel.

²⁸ Peitersen (2008, s.119) betegner handleformerne i idræt som: Bevæge sig, øve, træne, præstere, undersøge, fremsætte idéer, aftale/beslutte, diskutere/beslutte, bedømme og fremvise.

ottende kapitel

kreativitet som fænomen i bevægelsesfaglige læreprocesser

I et kropsfænomenologisk perspektiv kan kreativitet forstås som særlige måder at være-i-verden (Sheets-Johnstone, 1999, s.490). Sheets-Johnstone udfolder denne kropslige forståelse af kreativitet gennem sin redegørelse for fænomenet ”thinking-in-movement” (at tænke-i-bevægelse) i forhold til danseimprovisation, men med perspektiv på bevægelse i bred forstand. At tænke-i-bevægelse er, som hun skriver: ”(...) the incarnation of creativity in process” (ibid., s.485). At tænke-i-bevægelse betyder ikke at tænke “*by means of movement*” eller, at tanker “*are being transcribed into movement*”. At tænke-i-bevægelse karakteriserer processer, hvor vi ikke mentalt forestiller os en række muligheder først, hvorefter vi handler i forhold til dem. At tænke-i-bevægelse betyder, at en ”mindful body” skaber en særlig dynamik, som udfolder sig kinetisk i samme øjeblik, som den skabes (ibid., s.489). Oplevelsen af den kropslige fornemmelse i øjeblikket har i et kropsfænomenologisk perspektiv betydning for vores måde at være-i-verden på, fordi oplevelse, handling og udtryk er sammenvævede processer.

Det at tænke-i-bevægelse kommer tydeligt til udtryk i danseimprovisation, hvor danseren skaber bevægelse nu og her. Men det at kroppen tænker, oplever vi alle sammen i hverdagslivet, og det sker også for en fodboldspiller på vej over banen, når han eller hun må reagere kropsligt på egne og andres impulser. Det der gør den kreative proces i bevægelse forskellig i dans, idræt og hverdagsliv er formålet. I hverdagslivet tænker vi for eksempel i-bevægelse, når vi må navigere hurtigt mellem folk på gaden for at nå en bus i tide. På fodboldbanen er formålet præstationsorienteret i betydningen at vinde ved at score mål (med mindre man drejer hjulet i ”Idrætskultur- og perspektivmodellen,” jf. s.197), og det kan der skabes anderledes og nyskabende løsninger på (se bevægelsesfortællingen ”Det gælder om at vinde!” s.146). I kreativ dans hos 2. klassen er formålet æstetisk læring i bevægelse, og processerne intensiveres ved, at målet, som det skitseres for børnene, er en optræden, hvor de skal danse for et publikum. Deres koreografier har de til dels skabt på forhånd (i komposition), men der indgår i performancesituationen også et element af at tænke-i-bevægelse, fordi børnene må reagere på det, der sker på scenen nu og her. Samtidig med, at børnene arbejder med at skabe deres dans, tænker de også i-bevægelse, det er en proces, som Sheets-Johnstone (1999, s.495 med henvisning til Andrew Harrison (1978)) beskriver som skiftende imellem at være ”thought about action” og ”thought in action,” fordi ”thinking in movement may at any time in the choreographic process be a critical thinking in movement at the same time that it is a creative thinking in movement.”

Kreative og kunstneriske processer i dans handler om at skabe 'særlige' udtryk, "to make special" som Dissanayake (1995, s.53) skriver. De særlige udtryk er meget tæt sammen-
vævede med oplevelsen af at gøre bevægelsen. Flere børn kan lave den samme bevægelse
eller figur, der for eksempel forestiller et træ, men i den kreative proces sker det, at børnene
finder 'ind i bevægelsen', som Andrea der i den multimodale fokuseringsøvelse (jf. s.187)
fortæller om, hvordan hun forestiller sig at gøre som et friskt træ:

"Jeg står på Dansescenen og forestiller et friskt træ (...) Mit friske træ strækker
sig rigtig meget, og står kun på ét ben. Det er en dejlig følelse, og det er som om,
der kommer et lille sus, lige som når der kommer et sus udenfor, og det er sådan
gyngende, det gynger lidt fra side til side, og suset... det kan jeg mærke i hele
kroppen, også i benene. Det er lidt som at være tæt på en strand, hvor det lyder
sådan susende og vandet er helt blåt."

Forsker i organisationsanalyse Suzanne Dee Pedersen (2005) har med baggrund i kropsfæ-
nomenologien undersøgt kreative processer hos et professionelt dansekompani. Om kreati-
vitetsbegrebet siger hun:

Kreativitet kan tænkes som en kvalitetsdom, der kan fældes over en proces, fordi
den giver et særligt resultat, der kan dømmes som kreativt, eller over et resultat,
hvorefter processen kan antages at være veje til det kreative. Når kreativitet
fældes som dom, ligger det som forudsætning, at det dømte rummer elementer,
der kan betegnes som nyskabende og af høj kvalitet (D. Ericsson, 2001), og
netop her ligger det problematiske ved dommen kreativt, for hvad der kan
dømmes som nyskabende vil altid være afhængigt af en særlig tid og et særligt
sted, dvs. at dommen er voldsomt kontekstuel og siger mere om, hvad der i den
enkelte kontekst antages som nyskabende og høj kvalitet, end det fortæller om,
hvori det skabte består eller om processen dertil. (Dee Pedersen, 2005, s.31)

Dee Pedersen benytter kreativitet som begreb for både processer og resultater, og sætter på
den måde lighedstegn mellem kreativitet som "kvalitetsdom" og kunst som begreb.
Kroppens rolle i kreative processer i bevægelse er primært blevet undersøgt indenfor danse-
forskning (Press & Warburton, 2007; Chappel, 2006). Press & Warburton (2007) benytter,
som Dee Pedersen (2005), begrebet kreativitet om både evner, som kan udvikles, om

processer, der foregår i undervisning, og om de resultater/produkter der skabes. Fælles for både evner, processer og produkter, som kan benævnes ”kreative,” er, at de rummer et element af noget *nyt*: ”(...) a new neuronal connection, a new relationship, a new freedom in body and mind” (Press & Warburton, 2007, s.1273). Det kreative er i Press & Warburtons forståelse ”det nyskabende,” men det kan kropslige udtryk være på mange planer i en spændvidde fra udtryk, som er nye for en selv, til udtryk som er nye for menneskeheden. I et kropsfænomenologisk perspektiv er det også væsentligt, at der i oplevelsen kan skabes en intensivering, som gør udtrykket særligt (Engel, 2007b, s.59). Det er det der sker i Andreas fortælling, hvor hun udvider bevægelsens hvordan. En bevægelse behøver ikke at være ’ny’ for at være kreativ. En kendt bevægelse kan gøres med et større nærvær end sædvanligt, og det nærvær giver både oplevelsen og udtrykket en særlig og intens kvalitet (Dissanayake, 1995, s.53; Engel, 2007b).

I bevægelsesfortællingerne (kap. 5) fremgår det, at nogle aktiviteter hos 2. klassen har den kreative proces og det kreative produkt som formål, mens den kreative proces i andre aktiviteter opstår i kraft af børnenes måder at forholde sig meningsfuldt til situationen. I præmissen for dansetimerne ligger det i kraft af genren ”kreativ dans,” at det handler om at arbejde kreativt med dans. Derfor er denne undersøgelse ikke et forsøg på at vurdere, *om* der forekommer processer af kreativ karakter i børnenes løsninger af opgaverne, men at undersøge *hvordan* de kreative processer, der forekommer, sættes i værk eller opstår, og hvordan børnene går ind i opgaverne – men ud fra den betragtning at ikke alle processer i ”kreativ dans” nødvendigvis er kreative (Chappel, 2007, s.28). I børnenes fortællinger og i bevægelsesfortællingerne (kap.5) skelner jeg forskellige betydninger af kreativitet. I det følgende vil jeg med baggrund i børnenes oplevelser af kreativitet, deres forståelser og fortællinger om, hvordan de arbejder kreativt, udvide traditionelle kreativitetsforståelser. Det gør jeg med Sheets-Johnstones begreb at tænke-i-bevægelse, som kan bidrage til at ende ud med en mere nuanceret forståelse af kreativitet i bevægelse med baggrund i, hvordan kreative processer viser sig i en bred palet af situationer fra dans og idræt.

Hvordan foregår kreative processer i bevægelse?

I interviews har jeg talt med børnene om, hvordan de fandt på den koreografi, de som afslutning på danseforløbet viste på Dansescenen:

Oliver fortæller – om en flyver, sommerfugle og fisk

”Vi kiggede på billedet. Der fandt vi først en flyver på Lars’ – vi havde jo allerede lært at lave en flyver, så den lavede vi bare, og så fandt vi på den der, hvor man lige så stille tog armene op. Og så begyndte man hurtigere og hurtigere. Og så fandt vi på Dortes, fordi hun havde en sommerfugl. Og så først oppe i luften, men så fandt vi ud af, at hun havde klippet på sådan en speciel måde, så først var det sådan en sommerfugl bare med vinger, og så fik den følehorn, og blev større og større og der fandt vi på, at vi lagde os ned i stedet for oppe i luften og så lige så stille komme længere og længere op. Og så min – det var... den fandt vi på, fordi man kan ikke helt lave en fisk sådan som en fisk er, så vi lavede en svømmebevægelse nede på gulvet. Og så fandt vi på, at vi laver fire... og så fandt Dorte på – hvad med, at jeg lavede seks af de der, og hun lavede fire, og Lars lavede to. Og så fandt vi ud af, at når man havde lavet sin en-to, en-to, fire gange, så skulle man lægge sig ned og ’sove.’ Og så ville Lars gøre det først, for han havde den korteste vej, og så ville jeg, og så ville Dorte.”

Viktor fortæller – om at dreje og snurre rundt

”Det var mig, eller også var det Aksel, en af os havde klippet et lyn, eller noget der mindede om et lyn og rimeligt meget, hvor jeg havde klippet rundt, og så fik jeg lyst til at snurre rundt. Skal jeg prøve at vise lynet? Det var sådan her [viser] og så snurrede vi rundt [vi ser videoklip om Viktors gruppe i ”Papirklipskoreografi,” jf. fortælling s.164]. Det er der, hvor jeg bare er blevet sindssyg af at dreje rundt, og en knytnæve, og jeg er blevet rundtosset... jeg kunne ikke styre mig, fordi jeg havde drejet rundt i så lang tid... og der er Poul. Det var mig, der abede efter, hvordan han drejede rundt.”

Emma fortæller – om en stjerne og et træ

”Vi fandt på det ved, at Andrea hun havde et papirklip, hvor der var tre ting på, og man skulle finde tre ting, og så fandt vi de ting. Vi kiggede godt på billederne og så efter, hvad ligner det og hvad kan man gøre ud af det? Kan man ligge og folde sig sådan? Nej, det er ikke så spændende. Man skal bevæge sig meget. Det er spændende. Vi valgte at lave en stjerne og et træ... og så først så lavede vi også mamelukker, men det droppede vi... altså vi stod ud med armene... nej, lad mig vise det... [hun viser] altså Maja hun stod sådan her, for hun kom ind midt i det hele, men vi stod sådan her... men det droppede vi, for Maja syntes det var kedeligt, at stå sådan her og så fik vi lavet det om til en pyramide ved at mig og Andrea, vi gik i bro, og så gik vi ned, og så kravlede vi hurtigt hen foran Maja, og så skulle

hun op og stå på vores ryg. Meningen med den her dans, det var jo lidt, at vi skulle få prøvet af, hvad vi godt kunne lide at danse.”

Kristian fortæller – om at hoppe og blive drejet

”Jamen, altså man kan godt sige, at det var mig der fandt på det. Altså, jeg sagde, at hvis de nu hoppede efter hinanden, og det syntes de var meget godt. Og så sagde jeg lige, da vi var færdige med vores øvelse, så sagde jeg, at nu kunne Morten dreje mig rundt, og så kunne jeg gøre sådan med armene [viser]. Jeg sad ned, fordi jeg skulle ligne en af de former. Jeg valgte at lave sådan en lille form... hvis man nu kan tegne den sådan her [tegner] ...og Morten han valgte sådan en, hvor den stod med sådan en mega-arm, sådan her. Og så valgte Cecilie og Louise bare to kryds. Det var dem de lavede, da de sprang ud...”

Maria fortæller – om snefnug og en tur i skoven

”Vi fandt på at lave et snefnug og så fandt vi på at vise, at vi gik en tur i skoven, og så var det ligesom om at ’snefnuggene, de skulle op.’ Vi fandt på at lave et snefnug, fordi mit papir det lignede meget et snefnug, fordi jeg havde lavet sådan noget ’underligt’ noget, og så fandt vi på... så fandt vi et papirklip, som var ret langt, og vi kunne ikke rigtig se det i starten, men så kom Ane Lise og sagde, at der var nogle forskellige veje, og så fandt vi på, at man kunne gå ud og alt muligt. Når jeg har fundet på noget, så er det nemt nok, så gør jeg det bare, men hvis jeg ikke kan finde på noget, så kan jeg godt finde på bare at stå stille. For eksempel var der nogle ting, vi havde lavet som var ret spændende, og så prøvede jeg at lave det og se, om jeg også kunne lave det.”

I børnenes fortællinger om hvordan de skaber en koreografi, fremgår det, at de alle, som Ane Lise har foreslået, starter med at kigge på deres papirklip. De finder ud af, hvad formerne ligner. I den proces bruger de deres fantasi. Derefter omsætter de i en kreativ proces figuren til en kropsform, som illustrer den figur, eller de gør en bevægelse, som den figur gør (en fisk svømmer, en jetjager flyver), eller bruger figuren som udgangspunkt for en videre association (et snefnug bliver til at gå en tur i skoven). Nogle lægger meget vægt på bevægelsestemaer (det kinetiske og kinæstetiske) andre lægger mere vægt på billedtemaer (det visuelle). Viktor og Aksel har blandt andet valgt en rund figur. Den runde form omsætter Viktor til en snurre rundt bevægelse. Børnene bliver også inspirerede af hinanden. Viktor fortæller, at han ser, hvordan Poul drejer rundt og ”aber efter” (som han udtrykker det). Og så bruger de erfaringer fra tidligere. De lader sig inspirere af øvelser,

som de kan huske, at de synes har været ”spændende” at lave. Først og fremmest foretager de deres valg i lyset af, at det skal være ”sjovt” at lave bevægelserne (Emma), der skal være meget bevægelse, de synes for eksempel, at det er kedeligt bare at stå og se ud som en mameluk.

Når børnene går lidt i stå får de hjælp fra dansepædagogen, som ser idéer i deres klip. For eksempel foreslår hun at ”noget langt” kan blive til nogle forskellige veje, de kan gå ud af. Senere i processen, når børnene har en skitse bestående af kropsformer og/eller bevægelser, hjælper hun dem med at afprøve forskellige koreografiske redskaber. De bruger de koreografiske redskaber til at udvide det kreative udtryk og skabe variation og overraskelser i udtrykket. For eksempel starter Olivers gruppe med at lave deres figur (en sommerfugl) i det niveau, hvor de synes, at en sommerfugl normalt befinder sig (i det høje niveau), men med det koreografiske redskab ’at gøre det modsatte’ prøver de at lave sommerfuglen i det lave niveau. De indsætter også kanon – først flyver Lars, så flyver Oliver, og så flyver Dorte. På den måde bliver udtrykket mere symbolsk end figurativt.

En fænomenologisk analyse drejer sig om at synliggøre temaer eller kvaliteter, der viser sig i forhold til et fænomen. Todres (2007, s.27) giver et eksempel: ”(...) anger has a potentially ’explosive’ quality (...) we can recognise this quality in many examples of anger.” I analyser af børnenes fortællinger og bevægelsesfortællinger fra praksis viser der sig forskellige temaer relateret til kreativitet, som peger på, at det kreative hos 2. klassen kan have følgende betydninger og udtryk:

- Børnene *indgår kreativt* i betydningen udforskende/legende/eksperimenterede:
 - I kreative processer finder de på bevægelser og udtryk, omsætter idéer og bevægelser til sammenhængende udtryk.
 - Børnene skaber produkter af kreativ karakter (de er ’nyskabende’ i deres liv og kontekst), ofte fra billede til bevægelse.
- Børnene *skaber mening* i opgaver gennem kreative processer (i deres handlinger og udtryk viser de, at de forstår, kan omsætte og hvad de oplever som betydningsfuldt):
 - Børnene skaber kreativt mening i bevægelsesudtryk, som de ser (de giver udtryk for deres oplevelser, kan omsætte oplevelse til udtryk).

- Børnene nuancerer og varierer kendte bevægelser.
- Underviserne igangsætter arbejde med skabende processer (problemløsende eller kunstnerisk skabende/formudtryk).

En skelnen mellem forskellige måder kreativitet viser sig på i bevægelsesaktiviteter, kan medvirke til at synliggøre, hvilke dimensioner forskellige opgaver lægger vægt på, og hvilke der ikke har så stor vægtning i skolevirkeligheden. De nævnte betydninger samler jeg nedenfor i temaer i forhold til kreative processer i bevægelse, og giver i forlængelse af hvert tema eksempler på, hvordan vi kan give mulighed for at arbejde med de forskellige dimensioner af kreativitet. Det kan synes i strid med en kropsfænomenologisk tilgang at adskille i forskellige typer af processer, fordi de i bund og grund alle må være forbundet. Men i en undervisningssituation kan der analytisk skelnes mere eller mindre fokus på de processer, jeg i det følgende opdeler kreativitet i.

Finde på-i-tanke: tankekreativitet

Børnenes fortællinger om, hvordan de skaber koreografi viser, at det er tankefyldte processer, men bevægelse og tanke kan i en kropsfænomenologisk forståelse ikke adskilles. Som Sheets-Johnstone (1999) skriver:

(...) there is no 'mind-doing' that is separate from a 'body-doing'. My movement is thus not the result of a mental process that exist prior to, and is distinguishable from, a physical process in which it eventuates, nor does my movement involve no thinking at all. (s.487)

Men selvom kroppen altid spiller en rolle, kan kreative processer karakteriseres forskelligt i forhold til de forskellige situationer, hvor de 'viser sig'. I nogle processer overvejer børnene, hvilke muligheder der kan være og hvilke løsninger de skal vælge (for eksempel i en situation i idræt, hvor Oliver skaber en vej med små madrasser, som de andre kan hoppe på som sten i en bæk). Sheets-Johnstone (ibid., s.488) kalder den slags processer "deliberative thinking" – det er processer, som starter med spørgsmål som "what if I...", "shall I..." eller "if I were to...". Jeg vælger at kalde dem 'tankekreativitet' for at understrege, at der er tale om processer, hvor tanken er i forgrunden, velvidende, at tanken er forbundet med det kropslige og bevægelsen.

Tankekreativitet er den dimension af kreativitet, de fleste filosofisk og psykologisk funderede kreativitetsteorier (for eksempel Amabile, 1989, 1996; Edwards, 1986; Keith Sawyer, 2003) beskæftiger sig med. Flere af de kreativitetsteoretikere har beskrevet den kreative proces' forskellige faser kaldet: "First insight, saturation, incubation, illumination, verification" (Edwards, 1986, s.30) eller "problem presentation, preparation, generation of ideas or possibilities, validation, outcome assessment" (Amabile, 1989, s.41-42). Men de processer kan være vanskelige at skelne helt præcist hos børn i bevægelse – både i deres oplevelser og i analyser af praksis. De forskellige processer er tilstede, men ikke altid lige tydeligt og sjældent så lineært og faseorienteret, som disse teorier beskriver.

Når børnene skaber en dans i gruppe, og en træder ud for at se, hvordan dansen 'ser ud', kaster vedkommende "a critical thinking eye at the kinetic form" (Sheets-Johnstone, 1999, s.495). Der er tid til at tænke over mulige andre løsninger og derefter prøve, om det virker visuelt og for den kropslige fornemmelse. Om en proces kan karakteriseres som *bevægelses-kreativitet* eller som *tankekreativitet* afhænger i praksis med børnene ofte af tidsfaktoren. Når musikken spiller og de skal finde på i improvisation (som i "En modig dans," s.132) får 'bevægelsens tanker' en fremtrædende plads, mens der i kompositionsopgaver er mere 'stilhed' i bevægelsens tanker.

Finde på- i- bevægelse: Bevægelseskreativitet

Malene fortæller (jf. s.158) om, hvordan hun finder på i en improvisationsøvelse: "Altså, jeg tænker bare. For eksempel det der hvor man bare skal stoppe og stå i en figur, så tænker jeg bare, hvis jeg tænker på den her figur, så kan det godt være, at den bliver blandet med den, og så bliver det en helt anden." Det er svært for hende at sprogliggøre, hvad hun gør, men hun får alligevel sagt noget meget essentielt – det fremgår i hendes fortælling, at hun oplever, at hun forsøger at beslutte nogle bevægelser men, at kroppen 'tager over'. Hendes krop katalyserer tanker og forståelse på et før-bevidst plan. Det er ikke tanker fra et før-bevidst plan, som hendes krop bringer til overfladen. De bevægelser som hun skaber, skaber hun i øjeblikket med kroppen, idet hun bevæger sig. Det fænomen hun beskriver, og som jeg også ser i mange situationer fra timerne (for eksempel fortællingen "De ikke-pinlige hoftebevægelser," s.126 hvor børnene improviserer over hoftebevægelser og senere knæbevægelser), kan beskrives som at tænke-i-bevægelse. Men fordi jeg gerne vil understrege *det kreative* som fænomen i processen, vælger jeg at kalde det 'bevægelseskreativitet'.

Børn er gode til at finde på 'i-bevægelse', og det gør de, som det har vist sig i bevægelsesfortællingerne, hele tiden for at gøre deres oplevelser meningsfulde. At børn skaber mening-i-bevægelse støttes af Sheets-Johnstones (1999, s.448) beskrivelse, hvor hun nævner, at det at tænke-i-bevægelse "(...) is our primary way of making sense of the world."

Bevægelseskreativitet forekommer hos 2. klassen særligt i situationer, hvor der ikke er tid til at stoppe op og tænke (som i mange improvisationsøvelser, for eksempel "En modig dans," s.132) og i idræt for eksempel i "Det vandrende tøndebånd" (s.116). I de situationer bliver børnenes bevægelsesudtryk mere nyskabende, end de gør i mange af de situationer, hvor de arbejder med bevægelseskompotion og *tankekreativitet*.

Finde på-i-oplevelse: Oplevelseskreativitet

Når børnene er tilskuere til andres danse, deltager de også kreativt i den kommunikative proces mellem dansere og tilskuere. De mærker indimellem en genklang i kroppen, som for nogle kommer til udtryk som spontan klappen, de mærker i kroppen, at nogle udtryk berører dem mere end andre. I den proces skaber de mening kreativt; de skaber forståelser af andres udtryk.

Danseundervisning kan ifølge (Parviainen, 2002, s.149) ændre den måde vi "modtager" dans på fra "merely seeing movements to feeling movements." Dette synspunkt støttes af danseforskeren Liesbeth Wildschut (2003), som har undersøgt 10-årige og 14-årige børns oplevelser af dramatiske og abstrakte danseforestillinger. Hun sammenlignede en gruppe, som var blevet undervist i dans, og en gruppe som ikke var. Der viste sig stor forskel på deres evner til at fortælle om deres danseoplevelser. Og det viste sig at være de yngste børn, som bedst kunne forholde sig til abstrakt dans.²⁹ De har ikke så stort et begrebsapparat, og derfor går de mere åbent til oplevelsen. Børn oplever danseforestillinger på helt andre måder end voksne. Helt små børn går fuldstændig åbent til oplevelsen, som om de tænker "hvad mon det er?", og så genkender de nogle former og udtryk, men alt det de ikke genkender, berører dem også kropsligt, og de skaber nogle forståelser af selve oplevelsen, som de hverken kan sprogliggøre eller forstå kognitivt. Men oplevelsen bevæger dem. Det samme gør sig i nogen grad gældende for otteårige – som dansklæreren siger "de klapper spontant, når noget berører dem, de klapper ikke fordi 'det skal man'."

²⁹ Professor i børnekultur Beth Juncker (2006) fremlægger i samme tråd et børnekulturbegreb, der lægger vægt på, at børn godt kan forstå og måske får meget mere ud af 'rigtig' kunst end af pædagogisk tilrettelagte udtryk 'for børn'.

Finde på-i-udtryk: Udtrykskreativitet

Bevægelse er ”a dynamic form-in-the-making” (Sheets-Johnstone, 1980, s.137). Derfor kan man aldrig udføre den samme bevægelse to gange. Selvom en dans, for eksempel, er koreograferet, og danseren har øvet den til perfektion, vil der opstå små anderledes nuancer. Hos børnene sker det meget tydeligt. For eksempel da en pige under klassens optræden på Dansescenen kommer til at vende front en anden vej, end det der var planlagt og alle i gruppen må reagere på den anderledes impuls, og gruppens dans derfor kommer til at se helt forskellig ud fra den version, de havde øvet.

Dansens levende udtryk skabes nu og her, og det er centralt, at en dans ”embodies and reflects a symbolically expressive meaning” (ibid., s.84). I idrætsaktiviteter udtrykker børnene sig også. Men det er deres egne følelser og stemninger i nuet, de udtrykker. I dans med børn er deres egne følelser i nuet også i høj grad synlige, men fokus er på arbejde med temaer og følelser, som de forestiller sig, og arbejder med at udtrykke i scenisk form. I idræt er det kun i teaterforløbet (fortællingen ”Gakkede gangarter,” s.137), at arbejdet med scenisk udtryk kommer i fokus.

Finde på-i-relation: Relationskreativitet

I nogle opgaver arbejder børnene hver for sig, og i andre er de sammen i små grupper. Når de er sammen i grupper, sker det ofte, at de i fællesskab skaber idéer. Men i nogle grupper ender det med at være et af børnene, der leder processen. Omvendt sker det også ofte i opgaver, hvor de egentlig arbejder hver for sig, at de ender med at finde sammen med en anden. For eksempel i ”Gakkede gangarter” (s.137) hvor opgaven ikke var, at de skulle komme gående sammen med en makker, men for mange af børnene er det meget naturligt, og det føles måske også mere trygt, at finde på sammen med en anden. Derfor går de helt spontant sammen i par. Det de skaber i relationen, bliver anderledes end det, de kunne have skabt alene, fordi det opstår i kommunikation.

En billedlig kreativitetsfortælling – eksempler på hvordan kreativitet kommer til udtryk i bevægelsesundervisning



Bevægelseskreativitet



Bevægelseskreativitet



Tankekreativitet



Tankekreativitet



Oplevelseskreativitet



Oplevelseskreativitet



Udtrykskreativitet



Udtrykskreativitet



Relationskreativitet



Relationskreativitet

Læring og kreativitet i bevægelse

Hvordan kommer vi fra imitationen (mimesis I), som i nogle tilfælde i det skabende arbejde, er lidt klichépræget (for eksempel udtryk i ”Papirklipskoreografi” (s.164) hvor børnene basker rundt med armene, som om de var en fugl) til nyskabende udtryk og forståelser (mimesis II og III)? Dansepædagogen bidrager i det kreative arbejde til at udfordre og udvide børnenes umiddelbare ideer gennem arbejde med de grundlæggende bevægelseskvantiteter (”dynamic qualities,” Sheets-Johnstone, 1999) og koreografiske værktøjer (”choreographic devices,” Blom & Chaplin, 1989) som redskaber til at udvide de umiddelbare og indimellem lidt klichéagtige løsninger til mere nyskabende bevægelsesudtryk.

Jim Horn & Denise Wilburn (2005) beskriver kropslig læring (”embodied learning”) som processer, der foregår mellem det kendte og det ukendte og fremlægger en ”læringspiral,”

som viser, hvordan læring foregår som centrifugale bevægelser mod ”expansionary openness that introduces novelty” og centripetale bevægelser mod ”a conserving integration that is confirmatory.” Horn & Wilburns læringsspiraltanke kan bidrage til at understrege forbindelsen mellem læring og kreativitet, som jeg viste i analyserne af mimetiske processer i aktiviteter i dans og idræt i foregående kapitel. De redegør for, hvordan der i enhver læreproces må være et element af kreativitet, en proces hvor man omsætter og nyskaber en forståelse, kunnen eller viden. Det er det, jeg også ser hos børnene. De indgår kreativt for at skabe mening og betydning, og i den proces gør de sig nye erfaringer.

Horn & Wilburn kan hjælpe med at begrebsliggøre det, jeg ser – at den kreative dimension hos børnene er uadskilleligt forbundet med læring og mening. I Horn & Wilburns forståelse er kreativitet drivkraften for at kunne omsætte og lære. Det ser jeg i situationer, hvor børn kan omsætte et begreb til et eksempel, eller når de tager noget til sig og viser, at de kan bruge det som deres eget.

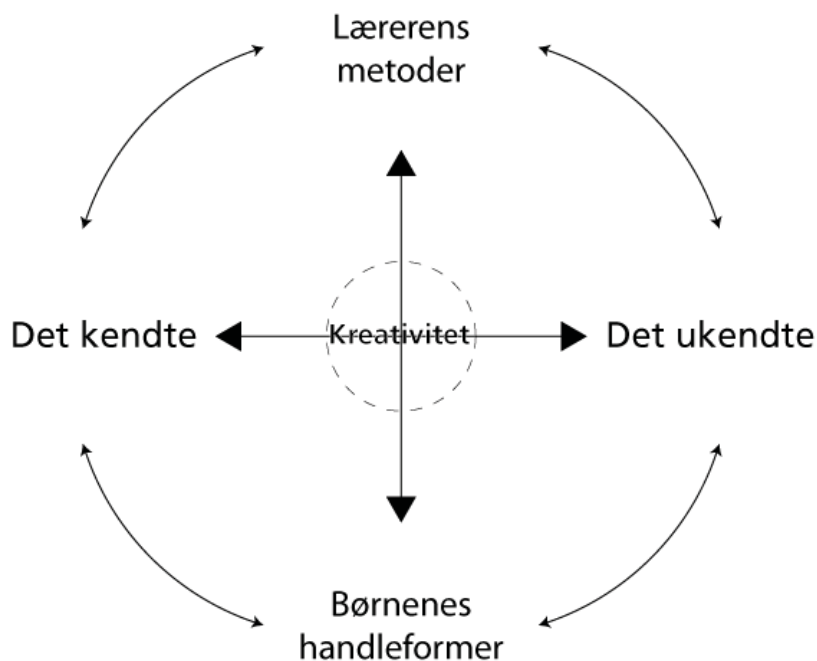
Horn & Wilburn (2005, s.756) beskriver, hvordan spiralbevægelsen i en læreproces både foregår mellem den lærende og andre lærende i ”inter-actions” og ”within the learner” som ”intra-actions.” Flere nyere læringsteorier er gået væk fra at beskrive læring som noget, der foregår i den enkelte. For eksempel formulerer læringsteoretikeren Etienne Wenger (2004), at læring altid foregår socialt og i ”praksisfællesskaber”. Men i bevægelsespraksis er den enkeltes kropslighed afgørende for, hvad vedkommende forbinder sig med og hvordan – i forhold til væren, deltagelse og oplevelse. For eksempel er der et kropsligt færdighedsmoment, som er bundet til den enkeltes motorik, koordination, kropsform (antropometri) etc. I et kropsfænomenologisk perspektiv på læring er det centralt, at den enkeltes kropslighed er tæt forbundet til vores måder at være og deltage kropsligt og socialt. De oplevelser vi har, er det os som enkelte individer, der mærker, føler og fornemmer samtidig med, at de er forbundne til andres handlinger og oplevelser og nogle gange ikke kan adskilles klart.

I et kropsfænomenologisk perspektiv kan man sige, at der altid er en, der oplever og vi kan have oplevelser af, at vi har lært noget nyt (vi kan, ved, tænker, oplever, mærker, tror på noget nyt). Men det er meget vanskeligt at vide, hvad der forårsager ændringerne helt præcist, og hvordan de er spundet ind i fortid og fremtid. Hvornår starter og hvornår slutter en læreproces? Og kan man iagttage læring som spiraler – mellem kendt og ukendt – som Horn & Wilburn (2005) foreslår? Hvordan kan jeg vide, hvad der er kendt og ukendt for børnene? Indimellem kan jeg se, at de benytter bevægelser, som de tidligere er blevet præsenteret for (f.eks. akrobatiske opstillinger i fortællingen ”En modig dans,” s.132), og de

bygger videre på dem i skabende efterligning (Ricoeur, i Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002), men andre gange ved jeg ikke, om bevægelserne kommer fra tidligere erfaringer. Jeg kan kun iagttage, hvordan de løser opgaverne, og det ser jeg, at de gør som forskellige måder at indgå i mimetiske processer. På den måde bliver det den skabende (kreative) proces som fænomen, der 'træder frem' mellem det kendte og det ukendte i børnenes bevægelsesfaglige læreprocesser. Men for at kunne skelne et 'melletrum', må der være noget udenom eller noget der gør, at det står frem som et melletrum. Hos børnene er det 'det generelle', 'den store dagsorden' i rummet, som udgør 'udenom', og de små melletrum træder frem som øjeblikke, hvor børnene ser ud til at skabe mening og lære.

Et didaktisk redskab: "Kreativitetskrydset"

Kreative processer bliver mulige i en udspændthed mellem opgaven og de metoder, underviseren benytter og de handleformer, børnene benytter til at løse opgaven. Det kendte udvides gennem det ukendte, og det ukendte træder frem gennem det kendte. I krydset mellem de to udspændtheder opstår de kreative processer. Det der sker i de kreative processer kan samtidig have forbindelse til læring, hvor det nyskabende viser sig i forhold til forståelse, kunnen, viden, produktion eller oplevelse.



Figur 12: Kreativitetskrydset.

niende kapitel

læringsmuligheder med et æstetisk perspektiv på bevægelse

Undersøgelsen af et fænomens *hvordan* er tæt forbundet med undersøgelsen af dets *hvad* (Sheets-Johnstone, 1999, s.82) og i pædagogisk-didaktisk sammenhæng også med dets *hvorfor*. I børnenes fortællinger om hvad de oplever, at de lærer i dans og idræt (kap.4), er to helt gennemgående temaer, at de i de to fag oplever at *lære at bevæge sig på forskellige måder* ("dans er mere forskellige bevægelser," "i idræt spiller man og leger," i dans leger man også, men "det er en lille smule sværere," idræt er mere "kraftige" eller "vilde" bevægelser, mens dans er mere "stille" eller "rolige" bevægelser), og at *nye relationer opstår i det kreative arbejde* ("jeg har fået flere venner," "jeg er blevet bedre venner med nogen," "jeg er begyndt at lege med xx"). Hvad er mon medvirkende til de oplevelser? For børnene er forskellene på idræt og dans noget med, at "dans er mere forskellige bevægelser" end idræt. Idræt er vildere og kraftigere, dans er mere roligt og stille. I kreativ dans bruger man både arme og ben, i andre dansestilarter er det "mere benene." Mange af børnene udtrykker, at det de kan lære i dans, er at bevæge kroppen på nye måder, og at de i idræt lærer nogle færdigheder som "at stå på hovedet" og "at falde helt stiv," og de "kommer mere op i form." Hvordan kan det forstås i relation til, hvad der foregår i praksis? Hvad er det for anderledes måder, de bevæger sig på i dans? Og hvordan foregår det?

Hvis man ser på, hvad det er for grundbevægelser, børnene udfører i de to fag, er det stort set de samme bevægelser (at gå, løbe, hoppe, dreje, balancere etc.), men perspektiverne på opgaverne er forskellige. I idræt er fokus bevægelsen som funktionel og som middel til social læring, i dans er fokus indlevelse i bevægelsens form og udtryk (egen og andres). Det mere fremtrædende fokus på den æstetiske oplevelse i dans gør muligvis, at børnenes kropsligt følte fornemmelse bliver, at "dans er mere forskellige bevægelser." Den intense opmærksomhed på enkelte bevægelser og kropsdele fascinerer nogle børn, mens andre (for eksempel Aksel) synes, at det at sidde i en rundkreds og bevæge fingrene og hænderne er meningsløst. Han forstår ikke "hvad det skulle gøre godt for." Dan er til gengæld meget fascineret af præcis samme øvelse (jf. deres fortællinger s.103 og 104). Meget ofte fanger en øvelse eller aktivitet nogle børn, men ikke alle. Derfor bliver variation over arbejds måder og indholdsområder væsentlig for indimellem at fange alle børn.

Timerne i dans er centrerede omkring en forståelse af dans som en kunstnerisk udtryksform, et formsprog (Hansen, 1997 s.113), og er inddelt i aktiviteter, som lægger vægt på henholdsvis at arbejde med ens egen krop, basalt arbejde med koreografiske redskaber som benyttes til at skabe bevægelseskomposition – alene og sammen med andre, og i gruppekoreo-

grafiske arbejder, som fremvises for hinanden. I dans prøver de nye variationer over de samme bevægelser, og deres bevægelsesmæssige repertoier udvides kvalitativt. Oplevelsen bliver en anden, når opgaverne og formålene er nogle andre. Det æstetiske perspektiv i bevægelsesundervisning handler blandt andet om at forbinde fantasi og bevægelse til kropslige udtryk. Opgaverne i det æstetiske arbejde giver børnene oplevelser af at bevæge sig anderledes, mere varieret og med en anden opmærksomhed på bevægelsens muligheder, fordi der i timerne også er stor vægt på forbindelsen mellem bevægelsens form, rytme og musikalitet i bestræbelsen på at udvide børnenes kropslige bevidsthed om og i bevægelse som form-udtryk.³⁰

Bevidsthed om og i bevægelse som læringsmulighed

I fortællingen ”Gakkede gangarter” (s.137) nævner idrætslæreren, at det er hans oplevelse, at børnene i dansen ”er blevet *bevidste* på en anden måde (...) de har lært noget – at tænke over, hvad de kan gøre med kroppen.” Idrætslæreren oplever, at børnene igennem dansen har opnået en større bevidsthed ”om” bevægelse, fordi de kan arbejde med at variere deres bevægelsesudtryk uden, at han har givet specifikke opgaver i forhold til det. På det faglige niveau er det tydeligt, at børnene igennem dansetimerne bliver mere opmærksomme på forskelle i bevægelser, og begynder at udvikle et verbalt sprog om nuancer i bevægelse, som blandt andet giver sig udtryk i, at børnene i teaterprojektet i idræt nogle måneder efter, at danseforløbet er slut, af sig selv bruger de værktøjer, de har lært i dans.

Er det nødvendigt at reflektere i verbal forstand for at lære? Og kan man tale om meningskabende processer, hvis der ikke er nogen verbal refleksion af oplevelsen? Har vi lært noget, hvis vi ikke kan italesætte det? Hvad er værdien af noget, man har lært, som man ikke *ved*, at man har lært (spørger dansepædagogen Ane Lise s.100 med henvisning til forundrede lærere, hun har mødt)? Ordet bevidsthed bruger vi i hverdagssproget om forståelser, vi kan udtrykke verbalt, men det vi gør og mærker i bevægelse, er i fænomenologisk forstand også bevidsthed: ”Consciousness is a dimension of living forms that move themselves” (Sheets-Johnstone, 1999, s.59). Derfor kan man også opleve, at tanker kan opstå af kropslige oplevelser (ibid., s.488), både i danseimprovisation, i ’fodboldimprovisation’ og foran tastaturet, når man skriver.

³⁰ Jeg knytter her an til den kropsfænomenologiske forståelse af bevidsthed som oplevelsesbaseret viden (Sheets-Johnstone, 1999).

Læring sker i konfigurative (skabende/kreative) processer (Ricoeur, i Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002). Underviseren kan igennem børnenes handlinger og udtryk se, at de har skabt nye forståelser. Præfigurative processer (det at prøve og gøre) kan også ses som læreprocesser, fordi der allerede i den del af mimetiske processer må ske en omsætning af indtryk til udtryk (jf. Sheets-Johnstone om at tænke-i-bevægelse). Igennem mimetiske processer af forskellig art bliver børnene bedre til at se, mærke og forstå nuancer i bevægelseskvaliteter og udvikler et mere varieret bevægelsesrepertoire.

Mange oplevelser kan være meningsfulde uden, at de er blevet verbaliseret eller delt med andre. Den kropslige meningsskabelse sker, fordi “kinetic cognitional abilities constitute a corporeal consciousness.” Med reference til blandt andre Aristoteles beskriver Sheets-Johnstone (1999, s.xxi), hvordan bevægelse er naturens grundlæggende princip; der er altid bevægelse tilstede, eftersom “matter will surely not move itself” og ”moving is a way of knowing” (ibid., s.xv). Bevægelse er det fælles sprog vi har – ”movement is our mother tongue” (ibid., s.xxiv), og selvom der findes kulturelle variationer (Sheets-Johnstone, 1980, s.68), skaber vi en umiddelbar forståelse af hinandens udtryk.

Når vi lærer i bevægelse, sker det både når vi giver opmærksomhed til vores kropslige fornemmelser, men også når vi bare ’er’ i bevægelsen. Sheets-Johnstone (1999, s.56) kalder disse fornemmelser vores “bodily feelings of movement” og redegør for, hvordan fornemmelserne har en særlig dynamik, en særlig kvalitativ karakter. Hun beskriver fire grundlæggende bevægelses-kvaliteter, som hun kalder “force”, ”effort”, “space” og ”time” (ibid., s.143)³¹. Alle kvaliteter er tilstede i alle bevægelser hele tiden, de kan kun adskilles analytisk. Men i processer hvor vi giver opmærksomhed til den kropslige oplevelse, kan vi fornemme bevægelses-kvaliteterne, selvom de i bevægelsen er fuldstændigt sammenvævede.

Refleksion som prærefleksiv, konfiguratív og refigurativ

Vi kan ifølge Sheets-Johnstone (1999, s.82) sige, at en mental tilstand er bevidst, hvis den opleves som en kvalitativ fornemmelse. Med baggrund i den iagttagelse siger Sheets-Johnstone videre (1999, s.82), at vi altid forstår det, vi er på vej til at tolke og omvendt, har

³¹ Bevægelses-pædagogogen Rudolph Laban (1963) beskriver en teori om kvalitativ bevægelsesanalyse og koreografisk arbejde med udgangspunkt i samme temaer. Sheets-Johnstone (1999, s.40) forholder sig kun til Laban i en enkelt fodnote om notationssystemet Labanotation. Som danser må hun kende til Labans bevægelsesteori, men hvad grunden er til, at hun ikke forholder sig til Labans terminologi om de bevægelses-kvaliteter (efforts), som de begge beskæftiger sig med at beskrive, er et åbent spørgsmål.

vi allerede tolket det, som vi har forstået. I samme tråd skriver filosofen Dan Zahavi og psykiateren Josef Parnas (1998):

(...) to undergo a conscious experience necessarily means that there is something it is like for the subject to have that experience (...) conscious experiences are essentially characterized by having a subjective 'feel' to them, i.e. a certain (phenomenal) quality of 'what it is like' or what it 'feels' like to have them. (s.689)

Disse betragtninger berører i høj grad spørgsmål om sammenhænge mellem kropslighed, bevægelse, mening, betydning og læring. I dansetimerne udvikler børnene deres evner til at mærke og forstå gennem kroppen, deres bevidsthed omkring at kunne nuancere bevægelser og udtryk og deres opmærksomhed på deres bevidsthed i bevægelse. Det sker både prærefleksivt ('rent' kropsligt), konfigurativt (i det de skaber sammenhænge) og refigurativt (i fortælling – kropslig og verbal) (jf. Ricoeurs teori om den trefoldige mimesis). I forbindelse med koreografiske opgaver kigger børnene på hinandens bevægelsespåfund og ser, at der er mange forskellige muligheder for at løse opgaverne. De forskelligheder, som de oplever, lærer de at sætte ord på, og de opnår på den måde en bevidsthed om nuancerne i bevægelsesudtryk. Kombinationen af den kropslige og kognitive tilgang giver dem mulighed for at lære kroppen at kende og en bevidst oplevelse af deres egen krop, de andre og det fag, de deltager i. I dans foregår den refigurative refleksion mere eksplicit end i idrætstimerne i kraft af, at de stopper op og taler om deres oplevelser, men i begge fagområder sker refleksionen også uden ord (prærefleksivt og konfigurativt).

Når underviserne går i dialog med børnene om, hvad de oplever, deltager de i at udvide deres bevidsthed om bevægelse. Det kreative arbejde giver en særlig mulighed for at fremme samtalen om, hvad man ser og oplever, fordi det er en del af det at optræde, at der er nogen, man optræder for, og det er naturligt bagefter at snakke om det, man har set og oplevet. Men refleksionsdimensionen går meget på oplevelser af det, børnene har *set*. I begge fag kunne fokus på det, børnene oplever igennem kropslig indlevelse med alle sanser give plads til en mere oplevelsesbaseret viden, og i opmærksomheden på oplevelsen måske dybere oplevelser og læreprocesser.

Kan en gylden middelvej mellem at forsøge at italesætte kropslige oplevelser og at lade den kropslige viden agere i sin 'egen' verden måske være det, der virkelig gør en forskel for børns bevidsthed om og i bevægelse? Ligesom den kropslige ageren har en værdi i sig selv som præfigurativ, kan det at sætte ord på det kropslige, den verbale dimension, nemlig også have betydning for vores ageren i det kropslige univers i kraft af, at vi bliver mere opmærksomme på nogle begreber i forhold til bevægelsespraksis, og derfor kan opleve at blive bedre til at indgå i for eksempel dans (Schou Jeppesen, 2007; Andersen & Nielsen, 2002).

Kropslighed og sprog – i bevægelse

Sproget er et socialt medium igennem hvilket, vi bliver bevidste om os selv og hinanden. Sproget er kropsligt forankret, og de måder vi bruger det på i vores kommunikation, afhænger helt grundlæggende af bevidsthed og empati. Derfor er det så vigtigt, at børn i deres bevægelsesuddannelse udvikler kropslig bevidsthed og et sprog om bevægelse; et sprog som de kan benytte til at blive mere bevidste om deres oplevelser og måske derigennem blive opmærksomme på, hvilke oplevelser de og andre har, men også så de kan dele oplevelserne med hinanden og med underviseren. I dansetimerne udvikler børnene et sprog om bevægelse ("jeg bevæger mig i det høje niveau", "jeg bevæger mig overhurtigt" etc.), som er tæt forbundet til deres bevidsthed om og i bevægelse. Udgangspunktet for deres bevægelsesproglige kompetencer er arbejdet med Labans bevægelseskvaliteter.

Labans kvalitative teori om bevægelse kan ses som helt grundlæggende i bevægelsesuddannelse, i læring om og i bevægelse. Den har siden midt i 1970'erne været en del af idrætsuddannelserne i Danmark, men den er primært blevet anvendt indenfor danseområdet, hvor det skabende arbejde med bevægelsesudtryk er en del af kernefagligheden (Engel, 2007a; Ravn, 2001). Men den grundlæggende kvalitative analyse af bevægelse og bevægelsesoplevelse er ikke kun et danseanliggende. Det er en dimension, som kunne udvide alle bevægelsesfaglige områder med en større sensitivitet i forhold til bevægelsens hvad, hvordan og hvorfor (Engel, 1975). I dansetimerne er det primært det *bevægelseskvalitative sprog*, børnene udvikler ("bevæge sig i slow motion", "skifte retninger", "tage armene op lige så stille"). I de multimodale interviews som jeg har gennemført med dem, viser de også store evner for og lyst til at bruge *billedsprog* i forhold til at beskrive oplevelser med bevægelse. Metaforer som "rundlig," "skruerundt," "strække sig lang og rund" og "strække sig som et friskt træ" giver en anderledes og mere intens oplevelse af både bevægelser og

udtryk, og det er en dimension, som kunne udvide arbejdet med at udvikle børnenes sprog og bevidsthed om bevægelse.

Kinæstetisk empati som læringsmulighed

Børnene fortæller om, hvordan de får flere venner, bliver bedre venner med nogen, og er begyndt at lege med nogle flere på grund af gruppeopgaver i dansetimerne. Der kan være mange andre ting, der sker i børnenes liv og i skolen i øvrigt i samme periode, der har en betydning for de oplevelser. Men i børnenes fortællinger er de relationelle temaer knyttet til dansen og til den periode, hvor de har haft dans. I interview med klassens dansklærer peger hun også på nogle centrale aspekter ved æstetiske læreprocessers sammenhæng med det personlige og sociale:

”Deres læring sker måske der, hvor jeg virkelig får tårer i øjnene og tænker: ”Her sker der noget,” eller ”her rykker det,” og det kan være på mange forskellige måder. Det kan være tætheden mellem to børn i en dans, hvor man bare kan se den der intensitet, hvor de bare er på hinanden, opmærksomheden, ikke? Eller det kan være et barn, som måske ikke normalt er det barn, der tager teten, men i en gruppe pludselig siger: ”Stop, vi skal videre,” eller som pludselig tager ansvar, fordi det barn synes, at det er vigtigt det, de laver nu... jeg synes, at der er rigtig mange af de der øjeblikke, hvor de lige som glemmer alle de andre. Hvor det kun er lige her, at det foregår. For det er jo også det, der rører os, tror jeg, når vi så ser dem opføre det. Det er, når der er et eller andet levende imellem de her børn... og så se dem være glade, se dem bevæge sig, når de leger flyvemaskine for eksempel, at se hvor dejligt det er at bruge et rum, hvor dejligt det er at kaste sin krop rundt her – vi kan ikke lade være med at være glade. Der er ikke nogen, der ser sure ud, når de render rundt og leger flyvemaskine. Man kan mærke, at her har de det rart, ikke? Der er jo også nogle gange, hvor der er nogle, der græder, men det er der jo, fordi der er åbnet, ikke? Der sker jo et eller andet, når man bevæger sig og bruger sin krop, så kan der komme følelser op, ikke? Det synes jeg, at man kan se. Du kan også se, hvordan drengene krammer, hvordan de sidder der på gulvet og hele tiden skal røre ved hinanden og hænge på hinanden, ikke?

Jeg synes også, at jeg ser de stille, generte piger vokse her. Fordi de får et rum, hvor de kan tillade sig noget, hvor de er frie på en eller anden måde, ikke?

Altså i det der faste danserum, i hip hop og alle de der ting, de går til i fritiden, der er de jo tvunget ind i nogle faste rammer. Men her får de en frihed, og fordi den er under kontrol, så kan de godt administrere den, ikke? Og det kan jeg jo se, at nogle af de stille piger, der har de virkelig fået noget forærende. For det er ligesom om, at i det rum derovre, lige når de træder ind i gymnastiksalen, så er det som om, at alle er lige. Der er et eller andet, der udjævnes. Den forskel der er i forhold til, når vi er i klassen. Der sker også mange andre aktiviteter end lige boglige aktiviteter, men det er alligevel det der ligger i luften, at det er det, der foregår her. Det måler vi hinanden på i det her rum, ikke? Der bliver de ligesom udlignet, når det er kroppen. Eller også er der nogle andre som får lov... ”.

I det følgende vil jeg med udgangspunkt i begrebet ”kinæstetisk empati” (Parviainen, 2002) diskutere, hvordan børnenes og dansklærerens oplevelser af sammenhænge mellem det æstetiske, personlige og sociale kan forstås.

Empati betyder evnen til at sætte sig i en andens sted. Men hvad betyder begrebet empati, når det er kroppe i bevægelse, vi ønsker at forstå? Danseforsker Jaana Parviainen (2002, s.147), som læner sig op ad Edith Steins doktorafhandling fra 1917 *On the Problem of Empathy*, forstår kinæstetisk empati som ”a particular form of the act of knowing (...) an act of knowing within others.” Parviainen (2002) lægger vægt på, at man kan få noget at vide om en andens kinæstetiske oplevelse på grundlag af verbal kommunikation eller gennem empatisk forståelse. Stein (1917)³² skriver om forholdet mellem subjektivitet og empati, hun kalder dem ”a co-experience,” og lægger vægt på, at der er sammenhæng mellem, hvordan man forstår andre og sig selv: ”You bring yourself along when you understand others.” Hos børnene i 2. klasse er det også ønsket om at forstå ’den anden’ og opgaven, der ligger til grund for deres meningsgæbelse i timerne. Kinæstetisk empati kan derfor være grundlaget for at forstå social læring som både det, vi lærer socialt og om at omgås socialt. Dette kommer helt tydeligt til udtryk i processer af ’relationskreativ’ karakter (jf. s.223 og bevægelsesfortællingerne ”En modig dans,” s.132 og ”Gakkede gangarter,” s.137).

Når vi forstår den andens kinæstetiske fornemmelser empatisk, betyder det ikke, at vi kender den andens følelser. Vi ’fornemmer’ den andens kinæstetiske fornemmelser, men det

³² Fra oplæg af professor Dermot Moran, University College, Dublin: ”The problem of empathy: Husserl and Stein” på Center for Subjektivitetsforskning 11.3.03

betyder ikke, at vi oplever dem selv ”in the original” (Parviainen, 2002, s.147). Det er muligt at skelne mellem den kinæstetiske fornemmelse, som den anden mærker, og den oplevelse (”appreciation”) som man kan have af den andens kinæstetiske fornemmelse. Dans som æstetisk fagområde gør både her hos 2. klassen og i lande, hvor dans er på skemaet som et selvstændigt fag i skolen, meget ud af dansens oplevelsesdimension (’det appreciative aspekt’), se for eksempel Jaqueline Smith-Autards bog *The Art of Dance in Education* (1994) som er grundlaget for dansefaget i England.

Lige som bevægelsen er helt grundlæggende i vores kognitive processer, er den det også i vores sociale processer. Vi rummer det, som Sheets-Johnstone (1999, s.229) kalder en ”kinetic inter-attunement”, som er den naturlige sensitivitet, vi har i forhold til andres bevægelser, og igennem hvilken vi skaber mening om den andens oplevelser. Danseforskeren Susan Leigh Foster (1997, s.239 i Parviainen 2002, s.148) siger, at ”watching people on the street, sensitive dancers usually register the characteristic postures and gesticulations of passers-by, they sense the slouch, the strain and the looseness of others.” Evner til at fornemme bevægelse er tæt forbundet til bevidsthed i og om bevægelse, som børnene udvikler dels præfigurativt, konfigurativt og refigurativt gennem arbejde med *forskellige* bevægelseserfaringer og måder at arbejde med bevægelse, som jeg har synliggjort i modellen om ”Bevægelsesundervisningens kropslige dimensioner og perspektiver” (jf. s.198).

Parviainen (2002, s.153) redegør endvidere for, hvordan “dance knowledge (...) is a specific way of being-in-the-world which develops sensitivity to recognise one’s bodily kinaesthetic feelings (...) empathy is needed as an act of knowing since kinaesthetic contents cannot be properly translated into a verbal form.” Men er det rimeligt at kalde det ’danseviden’? Handler det ikke om kropslig viden? Og er det ikke noget alle, som bevæger sig meget, udvikler? Det mener Parviainen (ibid., s.148-149) ikke, for ”simply doing movements does not involve knowing the body”. Parviainen skriver, at dansetræning, som udvikler sensitivitet overfor egne kropslige fornemmelser, kan forbedre evnen til kinæstetisk empati. Hun understreger, at ikke al dansetræning har den virkning, og begrundet det kropsfænomenologisk med, at vi kun kan udvikle viden om dans og bevægelse i ”refleksive processer.” Men, skriver hun, “kinaesthesia is cognitive without being conceptual” (ibid., s.150).

I kapitel 2 citerede jeg en central sætning fra Sheets-Johnstone (1999, s.57), hvor hun skriver, at vi kan lære at skelne mellem kropsfornemmelser: ”(...) we can distinguish kinetic

bodily feelings such as smoothness and clumsiness, swiftness and slowness.” Parviainen (2002, s.148) citerer samme sætning i forbindelse med sin udvikling af begrebet om kinæstetisk empati, og broderer videre idet hun siger:

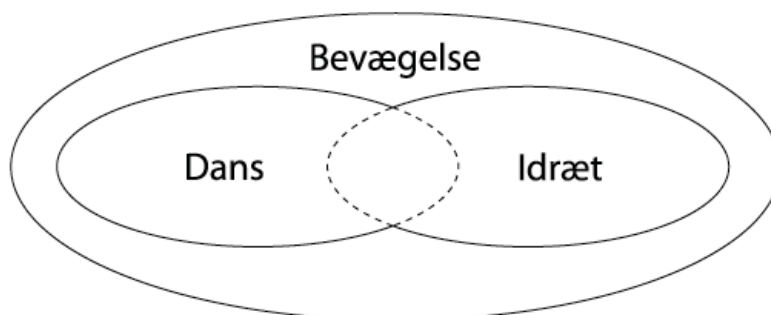
(...) in a word; we make bodily-felt distinctions (...) Making such distinctions is a process of categorising elements of movement in the world. This requires sensitivity to the different qualities of movements. Inquiring into the content of the other’s experience of movement, delving into it in an effort to comprehend it from the other’s point of view, we need *bodily sensitivity* (...). (s.148)

Som nævnt på side 222 kan danseundervisning ændre måder vi ”modtager” dans (og bevægelsesudtryk generelt) på fra ”merely seeing movements to feeling movements” (Parviainen, 2002, s.149). I forlængelse heraf kan man spørge, om de børn, der er gode til at se/mærke egne og andres bevægelsesnuancer, også har lettere ved at forstå og indleve sig i andre socialt? Undersøgelsens empiri viser, at kinæstetisk og social empati kan være tæt forbundne størrelser, når børnene i arbejdet med bevægelse og kropslig tilstedeværelse får åbnet for opmærksomhed på sig selv og de andre. For eksempel nævner dansepædagogen i interview, at der i øvelser, hvor det imitative er i fokus, opstår en fælleshed i det kropslige univers, som virker ’forførende’ og fælleshedsskabende. I det univers er børnene ligesom i et andet rum, og derfor glemmer de, at de måske ikke så godt kan lide ham, de står ved siden af. Det særligt kropslige univers har en betydning for, at børnene udvikler nye forståelser af sig selv og hinanden, som får social betydning. Som Kristian (s.106) udtrykker det, oplever han at ”få flere venner” og ”blive bedre venner med nogen.”

I kreative processer åbnes der for indlevelse i situationen, og igennem den kropslige indlevelse åbnes børnenes fantasi og forestillingsevne. Derigennem oplever de både sig selv og hinanden på nye måder. I det kropslige arbejde opøver de deres sensitive indlevelse, og udvider deres bevidsthed om og evner til at forstå andre måder at være og udtrykke sig på. I de fælles kreative processer deltager børnene med et stort nærvær, derfor intensiveres de kommunikative processer, og derfor kan det tænkes, at de får lyst til at spørge om en kan lege (og det betyder for dem, at de har fået en ny ven).

tiende kapitel
et kropsligt læringsbegreb

I fortællinger om deres syn på dans og idræt udtrykker børnene: ”Dans er bevægelser, det er idræt også” og Viktor siger (s.108), at dans kan være ”idrætsagtig.” Mon idræt også kan være ’danseagtig’? Børnenes forståelse af det de er blevet præsenteret for i dans, er et fag, der går helt grundlæggende til værks i forhold til den menneskelige bevægelse og børnenes kropslige uddannelse. Bevægelse er grundlæggende for vores oplevelser, for vores ”måder at give og modtage på og dermed selve grundlaget for menneskers liv og kommunikation” (Engel, 2006b, s.4). Børnenes fortællinger og mine fortællinger fra deres danse- og idrætstimer peger på, hvordan børnene uden videre kan forbinde de forskellige dimensioner og perspektiver, der kan lægges på undervisning i bevægelse. Kunne vi tage børnenes udsagn alvorligt og benytte ordet bevægelse om det kropsfaglige felt i skolen? Bevægelse er bredere end idræt og dans forstået som kulturelle bevægelsesområder. Med fokus på bevægelse kunne vi lægge mere vægt på, at fagområdet rummer mulighed for at gå mere grundlæggende til værks i forhold til børns kropslige læring, og med det æstetiske perspektiv gå på tværs af kendte discipliner, genrer og stilarter. Bevægelse er det der binder idræt og dans som bevægelseskulturelle områder sammen, men bevægelse ligger også udenom som det grundlæggende i vores liv og kommunikation:



Figur 13: Dans og idræt som bevægelsesfænomener.

”Kreativ dans” er med børnenes ord lig med bevægelse i bred forstand. Handleformerne i kreativ dans er forskellige fra traditionerne i andre former for dans. Kreativ dans er at betone dans som kunstnerisk fagområde og ikke enkelte stilarter, selvom en stilart kan udgøre det bevægelsesmæssige indhold, der arbejdes med. Det er den kunstneriske og medskabende dimension der gør, at børnene oplever det anderledes end andre ”slags” dans. Kreativ dans er i skolen forbundet med at arbejde med Labans kvalitative teori om bevægelse (1963, 1967), hvor han udskiller bevægelsens grundelementer. Det arbejde kan derfor

ses som helt grundlæggende for al kropslig og bevægelsesfaglig uddannelse. Kreativ dans rummer udover den fysiske dimension også andre af kropslighedens dimensioner (jf. figuren s.192) og stor vægt på oplevelsesbaseret refleksion (alle processer i ”den trefoldige mimesis”, jf. figur s.212). En del af ”Bevægelsesundervisningens kropslige dimensioner og perspektiver” er den kunstneriske dimension (at få kendskab til de af kulturen skabte værker og at prøve kræfter med at arbejde skabende). Det kan være med til at gøre børnenes liv rigere, at de kender til de af kulturen skabte kropslige værker, at de lærer at se, udtrykke sig om og forstå bevægelse som kunstart. Det foregår på scener, men det foregår også i høj grad i vores liv – hele tiden. Men hvis vi ikke kender til de koreografiske redskaber og teknikker til at fokusere på vores kropslige oplevelser, så ser/mærker vi det ikke lige så nuanceret (jf. Wildschuts undersøgelse fra 2003) – ligesom man ikke ser et offside i fodbold, hvis man ikke ved, at der er noget, der hedder det.

Læreplanen for idræt er skrevet med udgangspunkt i den danske forståelse af idræt som et bredt felt, der rummer forskellige bevægelseskulturer og perspektiver. Som nævnt i indledningen er det æstetiske perspektiv på bevægelse fremtrædende i læreplanen for idræt, men i praksis er idræt ofte domineret af en ”bolddiskurs” (EVA rapporten 2004, s.14). I skolesammenhæng har lærerens valg af aktiviteter og arbejdsformer stor betydning for, hvad der kommer til at ske i timerne og for hvilke læringsmuligheder, der åbnes for børnene. Jeg har i denne undersøgelse vist, hvordan dans i praksis er et felt, der kan være med til at udvide børns kropslige læring i et bredere bevægelsespædagogisk perspektiv ved at sætte fokus på de af kropslighedens dimensioner, der handler om det skabende, kunstneriske og om oplevelser i bevægelse og udtryk. Men når mange idrætslærere ikke underviser i dans, betyder det, at børnene ikke får mulighed for at blive bekendte med dans som bevægelses-kulturelt område eller med metoder til at arbejde kunstnerisk med bevægelse.

Læring i bevægelsesfaglige områder

Vi prøver som mennesker at skabe mening i alle situationer, vi indgår i, og i mange af de situationer lærer vi noget. Men det at skabe mening er ikke helt det samme som at lære. Centralt i megen læringsteori (for eksempel Hermansen, 2003) er, at læring handler om at der sker ændringer i forhold til forståelse, viden og kunnen. Hos 2. klassen ser jeg, at børnene er engagerede i at skulle kunne noget, og de bliver opmærksomme, når de oplever, at der er mulighed for at lære noget. Det de oplever, må give mening på en eller anden måde for, at de kan lære noget fagligt, og det må for det enkelte barn opleves som betydningsfuldt

at lære det. Men hvis ikke det underviseren sætter i værk giver mening, gør børnene noget andet for at skabe sig en oplevelse af meningsgivende karakter. Så hvad kommer først i en undervisningssituation – læring eller mening?

I forhold til det spørgsmål skriver Wenger (2004, s.14): ”Mening – vores evne til at opleve verden og vores engagement deri som noget meningsfuldt er i sidste instans det, læringen skal producere.” Bruner (1990), Hermansen (2003) og Ricoeur (i Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002) lægger modsat vægt på, at læring opstår gennem processer, der giver mening, processer hvor vi forstår noget mere om os selv, de andre og verden. Mening er ikke lig med læring, men der må være mening tilstede, for at der kan ske læring om noget fagligt, og i oplevelsesprocesserne bliver noget samtidig betydningsfuldt på nye måder; det vil sige, at ny mening, forståelse, kunnen, viden, oplevelse skabes gennem læring.

I situationer, hvor der viser sig faglige læringsmuligheder i dans og idræt med et æstetisk perspektiv, kan der skelnes processer forbundet til følgende fænomener:

- *Kropslighed*: Der foregår processer, der viser en udvidet (kropslig) bevidsthed i og/eller om bevægelse eller hinanden i forhold til præfigurative, konfigurative og/eller refigurative niveauer.
- *Mening*: Børnene giver udtryk for, at oplevelsen i øjeblikket giver mening, og det kan den gøre på mange måder. Meningstemaerne beskrevet i kapitel 7 viser eksempler på opgaver, der giver børnene oplevelser af både menings- og betydningsfuld karakter i dans og idræt (når en oplevelse er ’meningsløs’ i forhold til underviserens intention, skaber børnene en anden mening og lærer så også, men noget andet end det der var hensigten).
- *Kreativitet*: Der kan skelnes noget *nyt* eller *særligt* i processen. Det kan være en ny kunnen, viden, forståelse, måder at opleve/mærke i forhold til et fagligt tema, en selv eller andre. Eller det kan være, at noget gøres eller fremtræder som ’særligt’, for eksempel relationer, måder at være tilstede på, kropslige handlinger og udtryk.

Disse processer kan opsummeres i følgende kropsfænomenologisk funderede begreb om læring i bevægelsesfaglige områder:

Læring i bevægelsesfaglige områder forstås som udvidelse af bevidsthed i/ eller om bevægelse, og viser forbindelse til ny kunnen, viden, forståelse, deltagelse, udtryk eller oplevelse i forhold til en selv, andre og/eller et fagligt tema.

Æstetisk-pædagogiske overvejelser til udvidelse af det bevægelsesfaglige arbejde

I dansepædagogisk forskning er der internationalt stort fokus på børns oplevelser og betydningsdannelse i bevægelse (Bond & Stinson, 2000, 2007; Hanna, 1999; Anttila, 2008). Det hænger sammen med, at der i uddannelsessammenhæng oftest lægges et æstetisk perspektiv på undervisningen i dans. Det kan for undervisere opleves vanskeligt at vurdere, hvad deres elever har lært, når perspektivet er æstetisk. I denne undersøgelse har jeg vist, hvordan jeg i interviews har arbejdet med at skabe forbindelse mellem forskellige udtryksmåder for at forsøge at komme tæt på det enkelte barns kropslige oplevelser, meningsskabende og betydningsdannende processer. Den multimodale fremgangsmåde har gjort det muligt at synliggøre kropslige veje til forskellige udtryksmuligheder og dermed for en mangedimensionel og mere nuanceret kropslig oplevelse og betydningsdannelse; det er blevet synligt på hvilke måder, børnene skaber forbindelse til deres kropslige oplevelser, udtrykker sig om dem i forskellige 'sprog' og med metaforer, som de skaber i situationen. De forskningsmetoder jeg har udviklet, kunne oplagt også benyttes som metoder i undervisning og som hjælp til at synliggøre, at der foregår læring hos børnene i æstetisk bevægelsespraksis.

Fokus på kropslige oplevelser til udvikling af bevidsthed i og om bevægelse

I lyset af mine data bliver det synligt, at når børnene skal forsøge at sætte ord på deres oplevelser, så bliver de bevidste om, at de har haft oplevelsen, og de bliver bevidste om, at nogle udtryk, oplevelser og øjeblikke træder tydeligere frem i deres hukommelse end andre. At sætte fokus på enkelte øjeblikke kan bidrage til læring på flere planer end det fysiske – at gøre bevægelsen. Det er ikke nemt at sprogliggøre kropslige oplevelser, men et forsøg på at gøre det kan hjælpe børnenes forståelse af de processer, de er involverede i. De forskningsmetoder jeg har udviklet til undersøgelse af børns oplevelser og læringsmuligheder i bevægelse kan også oplagt bruges som metoder i undervisningen. Med multimodale fokuseringsøvelser udvikles børnenes bevidsthed om bevægelse. I det øjeblik jeg beder børnene om at vælge en oplevelse eller en bevægelse, de har oplevet som særlig, og de udtrykker sig om den i ord, tegning, med bevægelse eller lyd, bliver oplevelsen bevidst på en anden måde.

For eksempel har det at løbe for Alma tidligere været en god oplevelse og måske karakteriseret ved enkelte øjeblikke af at føle det behageligt eller udfordrende. Men i fokuseringsøvelsen får hun udtrykt sig om oplevelsen, og bliver bevidst om, at løb er en bevægelse, hun rigtig godt kan lide. Det vil hun formodentlig tænke over de næste gange, hun løber, og den bevidsthed vil muligvis give oplevelsen en intensiveret karakter. Øvelsen kan implementeres i undervisningen til at udvide børnenes oplevelser af sig selv i bevægelse og deres forståelse af andres oplevelser. I forsøget på at integrere de kropslige og kognitive processer synes børnene at blive mere bevidste om, hvad de lærer, og hvordan de lærer, og muligvis kommer de i koblingen af forskellige refleksionsmåder til et dybere niveau i læreprocessen, som både får dem til at udvide deres syn på, hvad de oplever, deres kunnen, viden og forståelse af sig selv, de andre og faget (jf. det kropslige læringsbegreb beskrevet på s.243).

En anden pædagogisk implikation af den multimodale fokuseringsøvelse er, at den viden om forskelligheder i måder at opleve krop og bevægelse, som bliver synlig i for eksempel tegninger, kan benyttes i skolens bevægelsesundervisning. Som underviser kan man, med viden om, at børn forbinder sig til sansemodaliteterne på forskellige måder, og at al sansning er forankret i kropsligheden, arbejde bevidst med at benytte varierede 'kanaler' for på den måde at give flere børn mulighed for at blive mere fokuserede og opmærksomme på gode kropslige oplevelser, og at blive gode til at udtrykke sig om dem. Konkret kan man tage udgangspunkt i tegneopgaven som en opgave, der kan sætte fokus på den sansende krop. Samme opgave kan også benyttes som et redskab til æstetisk kommunikation og evaluering, fordi det bliver synligt, hvad børnene oplever, og hvordan de kan udtrykke sig om det

Video i udvikling af bevidsthed i og om bevægelse

Signe (s.161) får en helt anden opfattelse af øvelsen "Blyant, bold og pasta" (s.159), da hun ser videoptagelsen af, hvordan hun selv ser ud, når hun laver bevægelserne. Først udtrykker hun, at hun synes, at bevægelserne er sjove at lave, fordi de føles "mærkelige." Men da hun ser optagelsen siger hun, at hun synes, at det ser flot ud. Den forbindelse hun ved hjælp af optagelsen får skabt imellem sine egne handlinger og forståelsen af dem, kan være medvirkende til at udvide hendes bevidsthed om bevægelse. Når der i skolesammenhæng benyttes et videokamera, er det normalt for at dokumentere processer, som børnene har været en del af og vise klip til forældremøder, fordi det er interessant for forældrene at

se, hvad børnene går og laver henne i skolen. Men hvorfor ikke bruge video som et læringsredskab?

Børnene får en anden opmærksomhed på bevægelse, når de får som opgave at sidde og se de andre bevæge sig. De bliver opmærksomme på kvaliteter og billeder i bevægelse. Med videooptagelser kan de også se deres egne bevægelser og udtryk og forholde sig reflektivt til dem. Og de kan lære, hvordan det visuelle, det kinæstetiske og det relationelle er vævet sammen og i gensidig bevægelse. Det kan åbne børnenes forståelse af, at det særlige, forskelligheden i udtryk, er en væsentlig del af arbejdet med bevægelse, og hvordan de selv indgår og bidrager til de fælles processer i kraft af, at de er forskellige som mennesker.

DEL 5

KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

ellevte kapitel

**en bevægelsepædagogisk mulighedshorisont
- flertydige svar og videre perspektiver**

I et forskningsprojekt kommer der et tidspunkt, hvor man må sætte det sidste punktum. Bortset fra de økonomiske rammer, der giver deres helt egen deadline, når skriveprocessen i sig selv også til en afslutning. Det betyder ikke, at man har sagt alt det, der kan siges, og heller ikke, at der ikke kunne have været lagt vægt på andre aspekter af det samme materiale. I en fænomenologisk undersøgelse, kan man ikke tale om konklusioner og resultater i lukket forstand. Jeg håber, at jeg med denne afhandling har vist, hvordan det er muligt at forske på en måde, som gør temaer synlige, men også netop giver plads til forskellige perspektiver og åbner for ”mulige verdner” (Bruner, 1986).

Med performativ fænomenologisk baseret forskning kan man skabe viden gennem fortællinger fra forskellige perspektiver og i forskellige udtryksformer, der kan vise karakteristiske mønstre og sammenhænge og hvilke værdier og betydninger, der træder frem fra de forskellige perspektiver. Det er dermed i høj grad en kontekstafhængig viden, men også en kvalitativ viden, som forhåbentlig kan inspirere til nye dialoger – mellem undervisere, og mellem teori og praksis.

Med de forskningsmetoder jeg har udviklet i projektet, er det blevet muligt at synliggøre centrale betydninger, og på hvilke måder børnene bevæger sig, oplever og udtrykker sig om deres oplevelser. Hvordan børnene indgår i forskellige aktiviteter, har betydning for, hvad det bliver muligt for dem at lære, og det hænger sammen med overvejelser over, hvad der i uddannelsessammenhæng kan have betydning for børns liv og oplevelser.

Jeg har i analyser vist, hvordan kropslig læring med et æstetisk perspektiv kommer i stand gennem processer af kropslig, meningsskabende og kreativ karakter, uanset hvilke bevægelsesfag/aktiviteter der er i fokus. Kropslighed, mening og kreativitet indgår i processerne på forskellige måder afhængig af aktivitet og formål, og giver derfor børnene forskellige muligheder for at opleve og lære. Det hele bindes sammen igennem verbal og nonverbal kommunikation, som samtidig også åbner for de læringsmuligheder, det bevægelsesfaglige område kan tilbyde, når perspektivet der undervises med er æstetisk – læringsmuligheder der handler om *bevidsthed om og i bevægelse* og *kinæstetisk empati*.

Bevægelsens hvad, hvordan og hvorfor

Beskæftigelse med bevægelsens mangfoldige former og perspektiver sætter fokus på forskellige af kropslighedens dimensioner. Idræt og dans er begge kulturelle bevægelsesformer, som på forskellig vis nuancerer kropslighed og kropslig læring. Det danseforløb som 2.

klassen har været igennem, bidrager til at udvide børnenes kropslige læringsmuligheder igennem metoder, der udvider deres repertoier af handleformer. Det sker først og fremmest, fordi fokus er på oplevelse af og eksperimenteren med bevægelsens form og udtryk. Børnene lærer ord og begreber at kende, som gør, at de lægger mærke til forskellige bevægelser, egne oplevelser/kropslige fornemmelser og andres udtryk på nye måder. På den måde får de et mere varieret syn på bevægelse, og hvad beskæftigelse med bevægelse kan være.

Æstetisk bevægelsespraksis – bevægelsens hvad og hvorfor

Mit udgangspunkt i denne undersøgelse har været en interesse for at komme dybt i undersøgelsen af, *hvordan* kropslige læreprocesser foregår, og *hvordan* vi kan arbejde æstetisk med bevægelse frem for at undersøge, hvad resultatet af et sådant arbejde kan blive. Jeg har lagt nogle spor ud i forhold til bevægelsens *hvad*, men det er et område, det vil være oplagt at gå videre med efter, at jeg nu har vist, hvordan vi kan forstå og undersøge krop og bevægelse i et oplevelsesbaseret perspektiv. De forskningsmetoder jeg har udviklet i projektet kan benyttes til en dybere undersøgelse af børns oplevelser og deltagelse med forskellige perspektiver som sundhed, køn, leg, kommunikation og integration

Et æstetisk perspektivs inkluderende potentialer

Kroppen er ifølge fænomenologisk teori det, der forbinder det personlige og det kollektive. Vi er både sansende, kulturelle etc. kroppe, og med til børnenes kropslighed hører måderne, de deltager som drenge og piger. Køn og kultur er fænomener, som kunne bidrage til forståelsen af det æstetiske perspektivs muligheder for at udvide børns forståelser af sig selv, hinanden og forskellige kulturer igennem det kreative og skabende arbejde, hvor man kan afprøve andre bevægelseskvaliteter og identiteter, end man normalt benytter i sit daglige liv.

I undersøgelsen har der også vist sig andre temaer, som jeg ikke er gået så dybt ind i. Men det er væsentligt at påpege, at dansetimerne giver børnene nogle andre deltagelsesmuligheder end idrætstimerne, fordi det er en anden måde, der arbejdes med bevægelse på. Kreativ dans har et socialt og inkluderende potentiale, fordi forskellige 'kroppe' (fysisk, kulturelt etc.) kan deltage på lige fod og på egne præmisser. At være anderledes bidrager bare positivt til det fælles. Det er særlig synligt i Olivers fortælling, fordi han er fysisk hæmmet af sit skadede ben, og derfor ikke kan deltage på lige fod i idræt, hvilket han kan i dans. I

pilotprojektet, som jeg gennemførte for at afprøve ideer til min metodeudvikling, var dansens inkluderende potentiale også meget synligt. Det gennemførte jeg på en skole med en meget stor procentdel af indvandrerbørn, af både første, anden og tredje generation. Nogle var næsten lige kommet til landet, og kunne hverken tale eller forstå dansk særlig godt. Men de kunne deltage i kropslige aktiviteter på lige fod. I dansetimerne blev deres bevægelseskulturelle erfaringer meget synlige, og de blev kilden til børnenes koreografiske arbejde på en måde, så de blev fremhævet positivt for det, de kunne med deres kroppe. De var dygtige med deres kroppe og dygtige til at indgå i kreativ bevægelse. Det kunne være perspektivrigt at gå nærmere ind i en undersøgelse af det æstetisk-bevægelsesfagliges potentiale i at synliggøre indvandrerbørns kropslige ressourcer.

Et æstetisk perspektivs sundhedsfremmende potentialer

De situationer fra dansetimerne, som jeg har beskrevet, kan også være med til at pege på, hvordan kropslighed kan hænge sammen med sundhed, og hvori dansens sundhedspotentiale ligger. Sundhed handler om at have det godt på alle måder (jf. fodnote 25, s.200), og i den forbindelse er evnen til at kunne mærke sin egen krop, kende til dens muligheder og begrænsninger og at kunne kommunikere med andre gennem kroppen vigtigt. Derfor rummer dans som et fagområde, der sætter fokus på kroppen som sansende og kommunikerende, et sundhedspotentiale. Det er særligt børnenes psyko-sociale sundhed, der bliver arbejdet med i dans. Og det gælder, selvom målet med undervisningen er det kunstneriske arbejde med bevægelse, fordi opgaverne som en slags ”bivirkning” (Sheets-Johnstone, 1980, s.146) giver børnene mulighed for at kende og mærke deres egen krop og andre gennem de kropslige opgaver.

I bevægelsesaktiviteter hvor børnene selv og bevægelsen er i fokus, lægges vægt på betydningen af at kende til sin egen krops muligheder. Igennem at prøve at bevæge sig på mange forskellige måder, som de selv, dansepædagogen eller deres kammerater finder på, får de mulighed for at opleve kroppen på nye måder og at udvikle deres bevægelsesrepertoire. Når man bevæger sig på nye måder, mærker man også sig selv og sine omgivelser på andre måder. Også selvom opmærksomheden ikke bliver italesat. At kende og kunne mærke sin egen og andres kropslighed er evner, som eksisterer på et før-sprogligt plan, og de udvikles derfor ved at gå kropsligt til værks. I danseundervisningen hos 2. klassen sker det igennem øvelser der træner børnenes sanser, skærper deres kropslige følsomhed, træner deres evne til at udtrykke sig med kroppen og modtage indtryk gennem kroppen.

Flere af de børn der ikke er så gode til traditionelle færdigheds- og præstationsidrætter oplever i dansetimerne, at de er gode til at bevæge sig til musik eller til at finde på bevægelser, og derfor er det i dansen nogle andre børn, som kommer i fokus for noget positivt. Oplevelserne har en betydning på både sanselige, emotionelle og sociale planer, og derfor kan det tænkes, at når oplevelserne er positive, så får børnene et positivt syn på sig selv i forbindelse med det at bevæge sig. Det vil sige, at læringsmuligheden rummer en ændret selvforståelse i forhold til bevægelse. Den ændrede selvforståelse er umiddelbart synlig i forhold til deres deltagelse i undervisningen, men den kan sandsynligvis ikke adskilles fra deres oplevelser af sig selv som mennesker. De efterlader ikke deres oplevelser inde i salen, men tager dem med videre. Ved at sørge for at alle børn får mulighed for at prøve kræfter med mange forskellige bevægelsesaktiviteter og at arbejde med fokus på det æstetiske på forskellige måder, kan vi inspirere flere børn til at være mere kropsligt nærværende og måske få lyst til at bevæge sig mere. På sigt kan det tænkes, at dansetimerne kan være med til at inspirere flere af børnene til et liv med mere bevægelse, hvilket igen kan få betydning for deres velvære og sundhed i bred forstand.

Æstetisk bevægelsespraksis og motivation for fortsat beskæftigelse med bevægelse

Når man taler med idrætsfolk og dansere om, hvorfor de dyrker deres idræt/udøver deres kunst, vil langt de fleste på et eller andet tidspunkt i løbet af samtalen nævne de særlige kropslige oplevelser, de har. Det er blandt andet de oplevelser, som motiverer vores fortsatte deltagelse. Motivation, mening og betydning er tæt forbundne begreber (Albertsen, 2003). Hvad er motiverende/meningsgivende for børn i beskæftigelse med bevægelse? Nogle af børnene nævner oplevelsen af, at de bliver bedre til nogle fysiske færdigheder – de kan løbe hurtigere, lave en salto etc., men mange nævner også de sociale relationer og forskelligheden i bevægelsesoplevelser. I idrætspraksis i skolen er der generelt meget lidt fokus på den kropslige oplevelse og glæden ved at arbejde kreativt og kunstnerisk med bevægelse, som kan være det, der motiverer den gruppe af børn, der ikke bryder sig om boldspil og konkurrence. Det æstetiske perspektiv på bevægelsesundervisning giver børn bevidsthed om deres særlige, kropslige oplevelser og udtryksmuligheder, som muligvis kan medvirke til flere særlige oplevelser og for nogle i sidste ende til en øget motivation for livslang beskæftigelse med bevægelse. Ligesom undervisning i idræt kan foregå med andre perspektiver end de præstationsorienterede og sociale, kan undervisning i dans også foregå med andre perspektiver end det æstetiske, for eksempel et præstationsorienteret med fokus på at lære færdigheder – et af de meningstemaer, børnene nævner. På den måde kan det didaktiske

redskab ”Bevægelsesundervisningens kropslige dimensioner og perspektiver” være et bidrag til at udvide begge bevægelsesområder i praksis.

Æstetisk bevægelsespraksis og gode børneliv

Hvad er et godt børneliv, og hvordan inkluderer det muligheden for at arbejde fagligt med bevægelse i skolen? Hvad skal der til for at bevægelsesundervisning opleves meningsfuld for alle børn? Det er vigtigt at stimulere børnene til at kunne være sammen ud fra andre perspektiver end kamp og præstation. At vise dem at forskellighed i udtryk og fantasi i bevægelse kan være lige så vigtige elementer at udforske i en helhedsorienteret forståelse af kropslig læring. Men potentialerne i det kreative arbejde med bevægelse behøver at blive hørt, set og anerkendt for at kunne vokse og udfolde sig. Den kreative dimension peger ind i idræt og dans (bevægelsesfagene) som musisk-æstetiske fag, der går på tværs af genrer og dermed kan understøtte, bevare og udvikle børnenes sensitivitet, spontanitet og kreativitet ved at tage udgangspunkt i deres egne erfaringer og fortællinger samtidig med, at de også lærer om bevægelseskulturernes mange teknikker og muligheder. Et bredt bevægelsesfag kommer rundt i alle perspektiver/måder at arbejde med kroppen.

Det æstetiske som middel og mål – bevægelsens hvordan og hvorfor

Fokus på skabende processer og oplevelse af kroppen i bevægelse i dans gør, at det at arbejde med dans i uddannelsessystemet ifølge Sheets-Johnstone (1980, s.30) nogle gange retfærdiggøres gennem fagområdets muligheder for at lede til ”self-realization, individual growth, an appreciation of democratic principles in action etc.” Men kritisk spørger hun, om de måder vi går til undervisning i dans med fokus på området som et middel, ikke udvander dansen på måder, så det ikke længere er en kunstform, men nærmere et kunstnerisk middel til et ikke-kunstnerisk mål? Derfor undersøger hun, hvilke andre læringsmuligheder, der kan findes i arbejdet med dans, som kan bidrage til at gøre dansen til et mål i sig selv.³³ Hun når frem til, at ”there is nothing which is non-educational about creating a dance” (ibid., s.145) – der ikke er noget ved at skabe en dans, som ikke involverer læring; det at skabe en dans kræver total involvering i processer, hvor børnene møder sig selv og hinanden, hvor de bruger deres kompetencer fuldt ud, benytter sig af deres tidligere erfaringer og deres

³³ Det skal tages i betragtning, at hun stiller det spørgsmål i en bog fra 1980, som er en opdatering af en bog, hun skrev i 1966. Når hun henviser til dans som middel er det med tanke på den tilgang til dans i uddannelsessystemet, der dominerede på det tidspunkt. Smith-Autard (1994) kalder den tilgang ”the educational model,” og beskriver den som en model, der satte processen i højsædet.

sensitivitet i forhold til form og udtryk i kommunikative processer (ibid., s.145). Men i dans arbejdes der både med at skabe, med at optræde og med at forholde sig analyserende og kritisk-reflekterende til de danse, der skabes. Evner til at give udtryk i ord og bevægelse og at være modtagelig for indtryk er centrale i æstetisk-kommunikative processer, og det æstetiske perspektiv på bevægelse kan derfor sætte fokus på kommunikation på andre måder, end kamp og spil kan. Derfor kan den læringsmæssige værdi i dans meget vel være dansen i sig selv – ”the educational value of dance could well be dance itself,” som Sheets-Johnstone (ibid., s.145) skriver. Dermed bliver hun, som jeg, fortaler for at lægge vægt på det æstetiske perspektiv som et mål i sig selv med den viden i baghovedet, at det rummer ”bivirkninger” (ibid., s.146) af personlig og mere almen læringsmæssig karakter.

De didaktiske modeller, jeg har udviklet i denne undersøgelse, kan hjælpe med at konkretisere, hvordan man kan arbejde med et æstetisk perspektiv på bevægelse, hvad børnene kan lære, og hvordan det æstetiske perspektiv kan forstås. Men i undersøgelsen har jeg fortrinsvist koncentreret mig om børnenes oplevelser og perspektiver. Lærerne har en væsentlig andel i, hvad det overhovedet bliver muligt for børnene at prøve kræfter med. Denne undersøgelse peger på spørgsmål i forhold til den barriere, der er for, at mange idrætslærere skal, og vil, kunne gennemføre undervisning med et æstetisk perspektiv, men der er behov for en grundigere undersøgelse i forhold til at afdække lærernes oplevelser og behov.

I et uddannelsessystem der tager kroppen alvorligt som en ressource for læring, udvikling og sundhed i bred forstand, vil det være betydningsfuldt, at eleverne lærer at være opmærksomme på egne og andres oplevelser og at kommunikere om det, de mærker og ser i et kropsligt funderet sprog, fordi de derved udvikler en større bevidsthed om og i bevægelse. Når man forstår bevægelse som grundlaget for hele vores eksistens – ikke bare den fysiske dimension, men også den kognitive, oplevelsesbaserede og sociale bliver det paradoksalt, at krop og bevægelse fylder så lidt i vores uddannelsessystem. Halvanden time om ugen er der sat af til at fokusere på den dimension af børns læring i skolen. Man kan selvfølgelig også spørge, om det overhovedet er nødvendigt at beskæftige sig grundlæggende med bevægelse, når nu det er noget, de allerfleste mennesker gør helt naturligt uden større vanskeligheder hele tiden. Med Sheets-Johnstone (1999, s.517) kan man argumentere for at evnen til at tænke-i-bevægelse træder mere og mere i baggrunden i vores liv: ”Caught up in an adult world, we easily lose sight of movement and of our fundamental capacity to think in

movement. Any time we care to turn our attention to it, however, there it is.” At kunne tænke i bevægelse er ikke evner, som forsvinder, men de skal holdes ved lige og udvikles. Bevægelse er grundlaget for bevidsthed og kognition, men det er også grundlaget for at kunne mærke kroppen og andre mennesker som i sidste ende har en samfundsmæssig betydning, der kan komme til udtryk i børns sundhed og livskvalitet. Men som skolen ser ud i dag, er der hverken ret megen tid eller rum til at fokusere på bevægelsen som mål i sig selv. Det bevægelsesfaglige område må udvides og gives lige så store priori-teringer som de andre fag, hvis det i praksis skal være muligt at arbejde grundigt med alle kropslighedens dimensioner og perspektiver – at komme hele vejen rundt om, og *ind i bevægelsen*.

Mange ord, rigtig mange ord
på vej – ind i bevægelsen
nu skal de ud
ud til lærerne, ud til børnene
blive leget med
trillet rundt med
vendt op og ned på
komme tilbage
med andre nuancer
nye idéer
nye perspektiver
på bevægelsen
og på oplevelsen
undersøgelsen fortsætter
i dialog
og i handling

Dansk resumé

Ind i bevægelsen – et performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen.

Projektet, som er blevet gennemført hos en københavnsk 2. klasse, der igennem et halvt år har haft dans som selvstændigt fag parallelt med den obligatoriske idrætsundervisning, søger at skabe en dybere forståelse af børns kropslige oplevelser og -læringsmuligheder i bevægelsesaktiviteter. Gennem børns, læreres og et kropsligt forskerperspektiv er det målet at finde svar på, hvordan det æstetiske perspektiv i børns bevægelsesuddannelse kan forstås og udvikles.

En skitseret performativ fænomenologisk tilgang inspireret af bevægelsesfænomenologi (Sheets-Johnstone, 1999), "performative social science" (Gergen & Jones, 2008) og "embodied enquiry" (Todres, 2007; Gendlin, 1983, 1997) er projektets metodologiske grundlag. I et feltstudie gennemført over et skoleår og i efterfølgende analyser af data, er de metodologiske inspirationer blevet kombineret med videografisk metode (Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen & Nielsen, 2003) og hermeneutisk fænomenologi (van Manen, 1990) i en 'praksis-tekst-praksis proces' med det formål at undersøge, hvordan forskerens krop og et videokamera kan benyttes som redskaber til at komme tæt på børnenes kropslige udtryk og oplevelser i bevægelse. Dette har ledt til udviklingen af to forskningsmetoder: 'Fænomenologisk inspireret videografisk deltagelse' og en 'videobaseret multimodal interviewtilgang'.

Projektets resultater peger på kropslighed, mening og kreativitet som fænomener, der indgår centralt i forhold til at forstå børns læreprocesser i bevægelsesaktiviteter. Ved hjælp af de to udviklede forskningsmetoder og i dialog med teorier om kropslighed og bevægelse (Sheets-Johnstone, 1999), mening og betydning (Bruner, 1990; Ricoeur, i oversættelse Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002) og kreativitet (Sheets-Johnstone, 1999; Dissanayake, 1995) undersøges børnenes oplevelser, deres bevægelser som udtryksfuld form, og hvordan kropslige læreprocesser kan forstås i forskellige bevægelsesaktiviteter. Undersøgelsen åbner for diskussioner af, hvordan vi kan forstå og arbejde med læring i bevægelsespædagogisk praksis ved hjælp af udviklede didaktiske modeller kaldet "Bevægelsesundervisningens kropslige dimensioner og perspektiver," "Kreativitetskrydset" og "Handleformer i et æstetisk perspektiv."

English abstract

Into the movement: a performative phenomenological field study on embodiment, meaning and creativity in children's learning processes in movement education in school.

This investigation, which has been carried out with a class of eight year olds in Copenhagen, who has had dance as a separate subject over half a year alongside the compulsory Physical Education classes, seeks to create a deeper understanding of children's embodied experiences and learning opportunities in movement activities. Through the children's, teachers' and an embodied researcher perspective it is the aim to find answers as to how the aesthetic perspective of children's movement education can be understood and developed. A proposed performative phenomenological approach inspired by phenomenology of movement (Sheets-Johnstone, 1999), "performative social science" (Gergen & Jones, 2008) and "embodied enquiry" (Todres, 2007; Gendlin, 1983, 1997) is the methodological foundation of the project. In a year-long field study and following analysis of data the methodological inspirations have been combined with a videographic method (Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen & Nielsen, 2003) and hermeneutic phenomenology (van Manen, 1990) in a 'praxis-text-praxis process' to explore how the researcher's body and a video-camera can be tools used for getting close to the children's embodied expressions and experiences in movement. This has led to the development of two research methods: 'phenomenologically inspired videographic participation' and a 'videobased multimodal interview approach'.

Outcomes of the project highlight embodiment, meaning and creativity as phenomena that play a central role in understanding children's learning in movement activities. Through the two developed research methods and in dialogue with theories of embodiment and movement (Sheets-Johnstone, 1999), sense and meaning (Bruner, 1990; Ricoeur, in Danish translation, Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002) and creativity (Sheets-Johnstone, 1999; Dissanayake, 1995) the children's experiences and their movements as expressive form are examined in relation as to how embodied learning processes in different movement activities can be understood. The investigation points to discussions of how we can understand and work with learning in movement educational practise through developed models named "The embodied dimensions and perspectives of movement education," "The creativity cross" and "Action forms in an aesthetic perspective."

Resumen en castellano

Al movimiento: un estudio de campo performativo y fenomenológico sobre corporalidad, significatividad y creatividad en procesos de aprendizaje de niños en educación de movimiento en el colegio.

La investigación, que ha sido llevada a cabo con una clase de niños de ocho años en Copenhague, que tiene la danza y la educación física como asignaturas separadas durante medio año, tiene el objetivo de crear un entendimiento más profundo de las experiencias corporales y las oportunidades de aprendizaje de los niños en actividades de movimiento. A través de perspectivas de niños, profesores y la propia como ‘investigadora en movimiento’ mi intención es encontrar respuestas acerca de cómo la perspectiva estética de la educación en movimiento de los niños puede ser entendida y desarrollada.

“Embodied enquiry” (Todres, 2007; Gendlin, 1983, 1997) y una propuesta de aproximación performativa y fenomenológica que está inspirada de la “performative social science” (Gergen & Jones, 2008) y la fenomenología de movimiento (Sheets-Johnstone, 1999) son los fundamentos metodológicos del proyecto. En un estudio de campo de un año y siguiendo el análisis de los datos las inspiraciones metodológicas han sido combinadas con un método videográfico (Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen & Nielsen, 2003) y la fenomenología hermeneutica (van Manen, 1990) en un proceso de ‘praxis-texto-praxis’, para explorar como el cuerpo de la investigadora y una cámara de video pueden ser herramientas utilizados para aproximarse a las expresiones y experiencias corporales en movimiento de los niños. Esto ha permitido el desarrollo de dos métodos de investigación: ‘participación videográfica inspirada en la fenomenología’ y un ‘acercamiento a entrevista multimodal y basado en video’.

Resultados del proyecto apunta hacia corporalidad, significatividad y creatividad como fenómenos centrales para entender el aprendizaje de los niños en actividades de movimiento. A través de los dos métodos de investigación y en diálogo con teorías de corporalidad y movimiento (Sheets-Johnstone, 1999), sentido y significado (Bruner, 1990; Ricoeur, en traducción al danés, Hermansen & Dahl Rendtorff, 2002) y creatividad (Sheets-Johnstone, 1999; Dissanayake, 1995) examino las experiencias de los niños, sus movimientos como forma expresiva y cómo los procesos de aprendizaje corporal en actividades de movimientos diferentes pueden ser entendidas. Esta investigación abre puntos de discusión acerca

de como podemos entender y trabajar con el aprendizaje en la práctica pedagógica del movimiento a través de modelos llamados “Las dimensiones y perspectivas corporales de la educación en movimiento,” “La cruz de la creatividad” y “Formas de acción en una perspectiva estética.”

Referencer

- Aboulafia, A., Hansen, H.H., Hansen, T., & Bang, J. (red.). (2003). *Virksomhed, betydning og mening*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Albertsen, K. (2003). Motivation – mellem mening og betydning. I A. Aboulafia, H. H. Hansen, T. Hansen & J. Bang (red.), *Virksomhed, betydning og mening* (s.199-210). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Alexander, H. A. (2003). Aesthetic inquiry in education: Community, transcendence, and the meaning of pedagogy. *Journal of Aesthetic Education*, 37 (2), 1-18.
- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative. Nurturing a life-time of creativity*. New York, Crown Publishers.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press, Inc.
- Andersen, N. L., & Nielsen, C.S. (2002). Body contact and social relations. I K. Dietrich (red.), *Socialisation and the social change: In movement culture and sport* (s.173-201). Copenhagen: Institute of Exercise and Sport Sciences, University of Copenhagen.
- Arendt Rasmussen, T. (1997). Videoobservation. I H. Alrø & L. Dirckinck-Holmfeld (red.), *Videoobservation* (s.51-72). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Bale, J., Christensen, M.K. & Pfister, G. (2004). *Writing lives in sport: Biographies, life-histories and methods*. Århus: Aarhus University Press.
- Björklund, C. (2007). *Hållpunkter för lärande – Småbarns möten med matematik*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Blaise Ochsner, M. (2001). Developing reciprocity in a multi-method small-scale research study. I G. Mac Naughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (red.), *Doing early childhood research* (s.254-263). Maidenhead: Open University Press.
- Blom, L. A., & Chaplin, L. T. (1989). *The intimate act of choreography*. London: University of Pittsburgh Press.
- Bogdan, D. (2003). Musical spirituality: Reflections on identity and the ethics of embodied aesthetic experience in/and the academy. *Journal of Aesthetic Education*, 37 (2), 80-98.
- Bond, K. E. & Stinson, S. W. (2000). 'I feel like I'm going to take off!': Young people's experiences of the superordinary in dance. *Dance Research Journal*, 32 (2), 52-82.

- Bond, K. E. & Stinson, S. W. (2007). 'It's work, work, work, work': young people's experiences of effort and engagement in dance. *Research in Dance Education*, 8 (2), 155-183.
- Bresler, L. (red.). (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Broe, L. (2000) *Tusindkunst lever. På sporet af projekter med børn, kunst og kultur*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chappel, K. (2006) *Creativity within late primary age dance education: unlocking expert specialist dance teachers' conceptions and approaches*. (Ph.d. afhandling). London: Laban Centre. [<http://kn.open.ac.uk/public/document.cfm?documentid=8627>]
- Chappel, K. (2007). Creativity in primary level dance education: Moving beyond assumption. *Research in Dance Education*, 8 (1), 27-52.
- Dee Pedersen, S. (2005). *Gentagelsens metamorfose*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1 (1), 23-46.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (red.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Depraz, N., Varela, F. J. & Vermersch, P. (2003). *On becoming aware*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dissanayake, E. (1995). *Homo Aestheticus: Where Art Comes From and Why* (3. udg.). Seattle, WA: University of Washington Press.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2003). *At forstå børns tanker – børneinterview som pædagogisk redskab*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dowling, F. (2004). Re-telling physical education teacher's life stories. I J. Bale, M.K. Christensen & G. Pfister (red.), *Writing lives in sport: Biographies, life-histories and methods* (s.71-83). Århus: Aarhus University Press.
- Drotner, K. (1995). *At skabe sig – selv: Ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Nordisk forlag A/S.
- Edwards, A. (2001). Qualitative designs and analysis. I G. Mac Naughton, S.A. Rolfe, & I. Siraj-Blatchford (red.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (s.117-135).. Maidenhead: Open University Press.

- Edwards, B. (1986). *Drawing on the artist within*. New York: Simon and Schuster.
- Egan, K. (2003). *Evolution og læseplan. Fem måder at forstå på – fem måder at undervise på*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Engel, L. (1975). *Kropsbevidsthed og jazzgymnastik*. København: J.Fr.Clausens Forlag.
- Engel, L. (2001). *Krop – psyke – verden*. Højbjerg: Hovedland & Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Engel, L. (2006a). Forvandlingens mulighed – om bevægelse og oplevelsens dimensioner. I L. Engel, H. Rønholt, C. Svendler Nielsen & H. Winther (red.), *Bevægelsens poetik* (s.102-126). København: Museum Tusulanums Forlag.
- Engel, L. (2006b). Leve Lars-Magnus Engström! *Idrottsforum.org*. Hentet 8. maj, 2008 fra: http://www.idrottsforum.org/reviews/items/englis_redelius-larsson.html.
- Engel, L. (2007a). *Dans, dans, dans – ideer i teori og praksis*. København: Frydenlund.
- Engel, L. (2007b). Bevægelse & sundhed – om moderne danseteknik, bevægelsens kvaliteter og livsfølelse. I T. Gjelstrup Bredahl & C. Svendler Nielsen (red.), *Sundhed i bevægelse – udfordringer til et begreb* (s.51-66). København: Frydenlund & Dansk Idrætspsykologisk Forum.
- Engel, L. (2008). The dance of the now – poetics of everyday human movement [29 afsnit]. På *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 9 (2), Art. 35. Hentet 3. juni, 2008, fra: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/388/845>
- Engel, L., Rønholt, H., Svendler Nielsen, C., & Winther H. (red.). (2006). *Bevægelsens poetik*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Ericson, G. (2000). *Dans på schemat*. Lund: Studentlitteratur.
- EVA (2004). *Idræt i folkeskolen – Et fag med bevægelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fink-Jensen, K. (1998). *Stemthed – en basis for æstetisk læring*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Fink-Jensen, K. (2006). *Fascination og lærerfaglighed*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt i det konkrete videnskab*. Århus: Akademisk Forlag.
- Fock, E., & Vedel, K. (2004). *Dans på skemaet – fra udviklingsprojekt til kulturpolitisk strategi*. København: Center for Kulturpolitiske Studier & Danmarks Biblioteksskole.
- Fogh Kirkeby, O. (2004). *Det nye lederskab*. København: Børsens Forlag.

- Frederiksen, S. (2004). *Dans duer: Kreativ dans for de 6 til 9-årige i skolen*. Gråsten: Drama.
- From, U., & Nørgaard Kristensen, N. (red.) (2005). *Proces og struktur i ph.d.-forløbet – om at leve og overleve*. København: Samfundslitteratur.
- Fugl, M. (2008). Kan forskere filme sandheden frem? *Asterisk*, 40, 18-21.
- Gendlin, E. T. (1983). *Fokusering – hør hvad din krop fortæller dig*. København: Apostrof.
- Gendlin, E. T. (1997). *Experiencing and the creation of meaning. A philosophical and psychological approach to the subjective*. Evanston: Northwestern University Press.
- Gergen, M., & Jones, K. (2008). Editorial: A conversation about performative social science [46 afsnit]. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 9 (2), Art.43. Hentet 2. juni, 2008 fra:
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/376/820>
- Gilbert, P. & Lennon, K. (2005). *The World, the Flesh and the Subject: Continental Themes in the Philosophy of Mind and Body*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Gjelstrup Bredahl, T. & Svendler Nielsen, C. (red.) (2007). *Sundhed i bevægelse – udfordringer til et begreb*. København: Frydenlund & Dansk Idrætspsykologisk Forum.
- Green, J. (1993). *Fostering creativity through movement and body awareness practices: A postpositivist investigation into the relationship between somatics and the creative process*. Columbus: The Ohio State University.
- Green Gilbert, A. (1992). *Creative dance for all ages*. Reston, VA: National Dance Association.
- Guiney Yallop, J.L., Lopez de Vallejo, I & Wright, P.R. (2008). Editorial: Overview of the Performative Social Science Special Issue [20 afsnit]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 9 (2), Art.64. Hentet 3. juni, 2008, fra
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/375/818>
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Hanna, J. L. (1999). *Partnering dance and education – Intelligent moves for changing times*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hannah, T. (1988). *Somatics: Reawakening the mind's control of movement, flexibility and health*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hansen, M. (1997). *Billedtænkning*. Horsens: Åløkke.
- Hermansen, M., & Dahl Rendtorff, J. (2002) *En hermeneutisk brobygger: Tekster af Paul Ricoeur*. Århus: Forlaget Klim.

- Hermansen, M. (2003). *Omlæring*. Århus: Forlaget Klim.
- Herskind, M. (red.) (2007). *Kropslighed og læring i daginstitutioner*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Holgersen, S.-E. (2002). *Mening og deltagelse – iagttagelse af 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning* (Ph.d.-afhandling). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Hohr, H. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. København: Dansklærerforeningen.
- Horn, J., & Wilburn, D. (2005). The embodiment of learning. *Educational Philosophy and Theory*, 37 (5), 745-760.
- Jones, K. (2007). How did I get to Princess Margaret? (And How Did I Get Her to the World Wide Web?). På *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 8 (3), Art.3. Hentet 30. juni, 2008, fra: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-07/07-3-3-e.htm>.
- Juncker, B. (2006). *Om processen – det æstetiskes betydning i børns kultur*. København: Tiderne Skifter.
- Kavanagh, T. M. (1996) *The aesthetics of the moment: Literature and art in the French enlightenment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Keith Sawyer, R. (red.) (2003). *Creativity and development*. New York: Oxford University Press.
- Laban, R. (1963). *Modern educational dance*. London: MacDonald & Evans.
- Laban, R. (1967). *The mastery of movement* (2. udg.). London: MacDonald & Evans.
- Larsson, H. (2008). I rörelse för hälsa – ett danskt perspektiv [anmeldelse af bogen Sundhed i bevægelse – udfordringer til et begreb]. *Idrottsforum.org*. Hentet april, 2008 fra: http://www.idrottsforum.org/reviews/items08/larhak_bredahl-nielsen.html
- Lejissen, M. (1992) Experiential focusing through drawing. *The Folio*, Fall 1992. Hentet 24. November, 2003 fra: http://www.focusing.org/chfc/article_index.html
- Maturana, H. & Varela, F. (1998). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala Publications.
- Merleau-Ponty, M. (1962/2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The visible and the invisible*. Evanston: Northwestern University Press.
- Mindell, A. (1985). *Working with the dreaming body*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Møhl, P. (2003). Synliggørelsen – Med kameraet i felten. I K. Hastrup (red.), *Ind i verden – en grundbog i antropologisk metode* (s.163-184). København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, A.M. (1996). *Pigebilleder og drengestreger*. København: Dansk lærerforening.
- Parviainen, J. (2002). Kinaesthesia and empathy as a knowing act. I A. M. Fiskvik & E. Bakka (red.), *Dance knowledge – dansekunnskap. International conference on cognitive aspects of dance. Proceedings: 6th NOFOD Conference, Trondheim January 10-13 2002*, (s.241-247). Trondheim: Norges Teknisk-Naturvidenskabelige Universitet & Rådet for folkemusikk og folkedans.
- Peitersen, B. (2008). Metode i det pædagogiske og didaktiske univers. I H. Rønholt & B. Peitersen (red.), *Idrætsundervisning – en grundbog i idrætsdidaktik* (s.111-133). København: Museum Tusulanums Forlag & Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Press, C. M., & Warburton, E. (2007). Creativity in dance education. I L. Bresler (red.), *International handbook of research in arts education* (s.1273-1288). Dordrecht: Springer.
- Rappaport, L. (1988). Focusing with art and creative movement: a method for stress management. *Reader from children's focusing corner*. Hentet 24. november, 2003, fra: http://www.focusing.org/chfc/article_index.html.
- Ravn, S. (2001). *Med kroppen som materiale – om dans i praksis*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Ravn, S. & Svendler Nielsen, C. (red.) (2008). *Tidsskrift for Dans i Uddannelse 2. årg.* København: Dans i Uddannelse.
- Rønholt, H. & Stelter, R. (2002). Hvad er vigtigt for børn at lære i idrætstimerne? *Kvan*, 62, 61-75.
- Rønholt, H. (2006). Kroppen som fortæller – om 'det som viser sig' blandt børn i idrætstimer. I L. Engel, H. Rønholt, C. Svendler Nielsen & H. Winther (red.), *Bevægelsens poetik – om den æstetiske dimension i bevægelse* (s.19-40). København: Museum Tusulanums Forlag & Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Rønholt, H. (2003). Didaktiske irritationer. I H. Rønholt, S.-E. Hølgersen, K. Fink-Jensen & A.M. Nielsen (red.), *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse* (s.106-153). Højbjerg: Forlaget Hovedland & Institut for Idræt, Københavns Universitet.

- Rønholt, H., Holgersen, S.-E., Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (red.) (2003). *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. Højbjerg: Forlaget Hovedland & Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Schou Jeppesen, R. (2007). *Playing awake – ...om hvordan verden mødes og opleves og danses – et kropsfænomenologisk case-studie af den kunstneriske proces*. (Upubl. Specialeafhandling). København: Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Sheets-Johnstone, M. (1980). *The phenomenology of dance*. New York: Arno Press.
- Sheets-Johnstone, M. (1999). *The primacy of movement*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Silvennoinen, M. (2004). Body – experience – text. I J. Bale, M.K. Christensen & G. Pfister (red.), *Writing lives in sport: Biographies, life-histories and methods* (s.85-93). Århus: Aarhus University Press.
- Smith, S. J. (2007). The first rush of movement: A phenomenological preface to movement education. *Phenomenology & Practice*, 1 (1), 47-75.
- Smith-Autard, J. M. (1994). *The art of dance in education*. London: A & C Black.
- Sparkes, A. C. (2002). *Telling tales in sport and physical activity: A qualitative journey*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sparkes, A. C., Nilges, L., Swan, P., & Dowling, F. (2003). Poetic representations in sport and physical education: Insider perspectives. *Sport, Education and Society*, 8 (2), 153-177.
- Stapert, M. (1997). Children focusing. Guiding and teaching children to focus. *Reader from children's focusing corner*. Hentet 2. oktober, 2004, fra: http://www.focusing.org/chfc/articles/en/stapert_f_children.htm.
- Steinsholt, K. (2001). Kunst og lek hos Hans-Georg Gadamer. *Nordisk pedagogik*, 21 (1), 30-48.
- Stelter, R. (2000). The transformation of body experience into language. *Journal of Phenomenological Psychology*, 31 (1), 63-77.
- Stelter, R. (2002). Bevægelsens betydning i børns identitetsudvikling. *Nordisk Psykologi*, 54 (2), 129-144.
- Stern, D. (2004). *Det nuværende øjeblik – i psykoterapi og hverdagsliv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Svendler Nielsen, C. (2001). *At være eller lade som om – en undersøgelse af dans som formsprog i folkeskolen*. (Upubl. specialeafhandling). København: Institut for Idræt, Københavns Universitet.

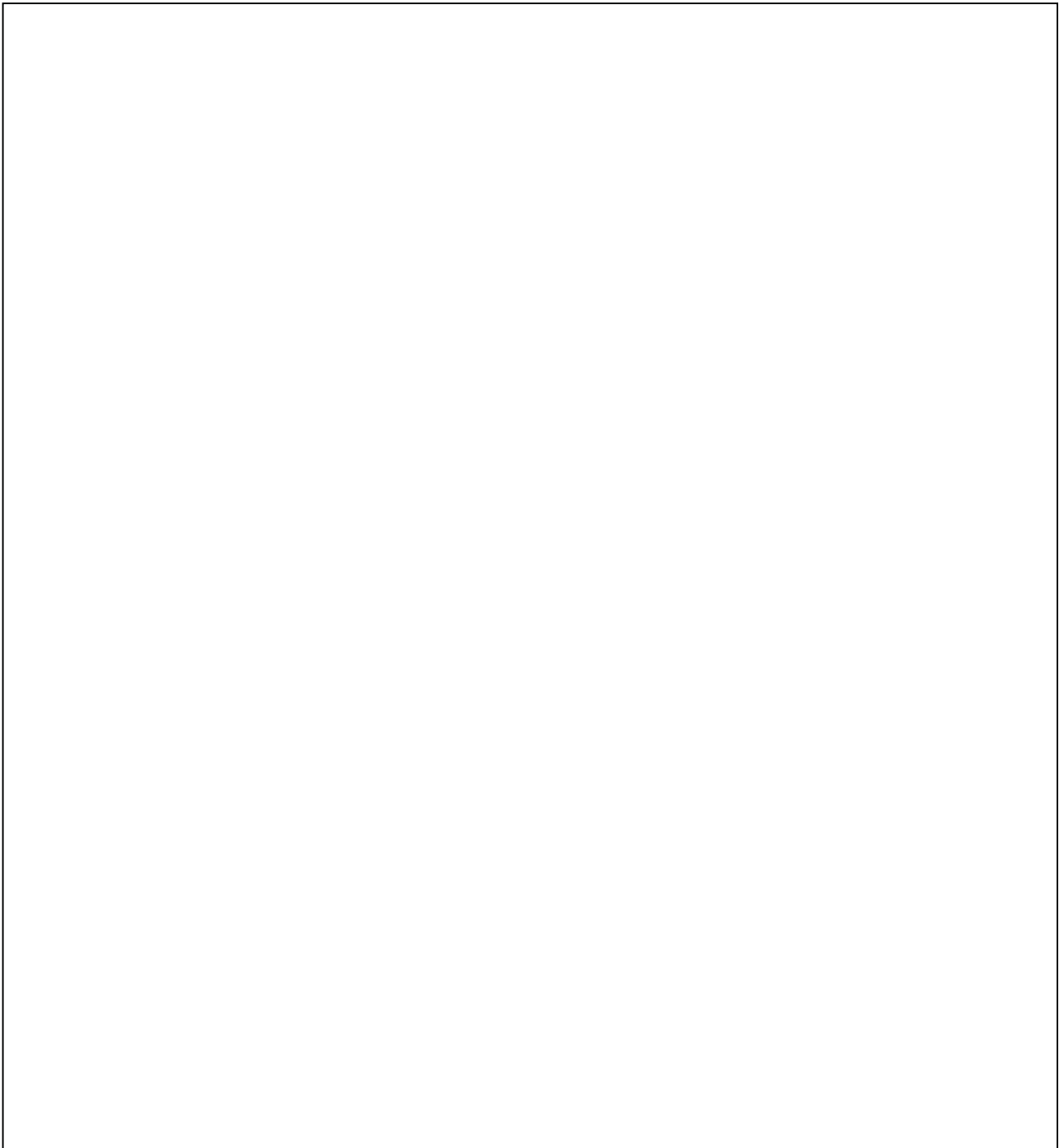
- Svendler Nielsen, C. & de Val, S. (2004). Dansedidaktik. I U. Gad (red.), *Dans med børn – oplæg til praksis om undervisning i dans, i skole og fritid* (s.8-9). Århus: Dans i Uddannelse.
- Svendler Nielsen, C. (2006). Betydningsfulde øjeblikke i sanselig praksis. I L. Engel, H. Rønholt, C. Svendler Nielsen & H. Winther (red.), *Bevægelsens poetik – om den æstetiske dimension i bevægelse* (s.56-79). København: Museum Tusulanums Forlag & Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Svendler Nielsen, C. (2007). Kropslighed i 2. klasse – et pædagogisk-psykologisk perspektiv på sundhed. I T. Gjelstrup Bredahl & C. Svendler Nielsen (red.), *Sundhed i bevægelse – udfordringer til et begreb* (s.86-98). København: Frydenlund & Dansk Idrætspsykologisk Forum.
- Svendler Nielsen, C. & Regnarsson, I. (2007). Dans med et kreativt og kunstnerisk fokus – i skole og læreruddannelse. I S. Ravn & C. Svendler Nielsen (red.), *Tidsskrift for Dans i Uddannelse* (s.75-90). Gerlev: Forlaget Bavnebanke.
- Thomsen, Y., & Berntsen, D. (2003). ”Rørte han ved dig?” – Børns pålidelighed som vidner belyst ud fra vidnepsykologiske eksperimenter og studier af erindringsevnen udvikling. I A. Aboulafia, H. H. Hansen, T. Hansen & J. Bang (red.), *Virksomhed, betydning og mening* (s.183-211). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Thyssen, O. (2004). Dannelse i moderniteten. I E.L. Dale & K. Krogh-Jespersen (red.), *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi* (s.331-353). Århus: Forlaget Klim.
- Todres, L. (2007). *Embodied enquiry: Phenomenological touchstones for research, psychotherapy and spirituality*. Houndsmills, Basingstoke, NH: Palgrave Macmillan.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2002). *The tone of teaching*. London, Ontario: The Althouse.
- Van Manan, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1 (1), 11-30.
- Welsch, W. (1997). *Undoing aesthetics*. London: Sage Publications.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wildschut, E.M.M. (2003). How children experience watching dance. I L. Matos (red.), *Breaking Boundaries: dances, bodies and multiculturalism* (s.247-253). Salvador: Faculdade Social de Bahia.

- Winther, H. (2008). Body Contact and Body Language: Moments of Personal Development and Social and Cultural Learning Processes in Movement Psychology and Education [67 afsnit]. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 9 (2), Art.63. Hentet 30. juni, 2008, fra:
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/414/899>
- Zahavi, D. & Parnas, J. (1998). Phenomenal consciousness and self-awareness: A phenomenological critique of representational theory. *Journal of Consciousness Studies*, 5 (5-6), 687-705.
- Øvreeide, H. (2004). *At tale med børn – samtalen som redskab i børnesager*. København: Hans Reitzels Forlag.

Navn:

Dato:

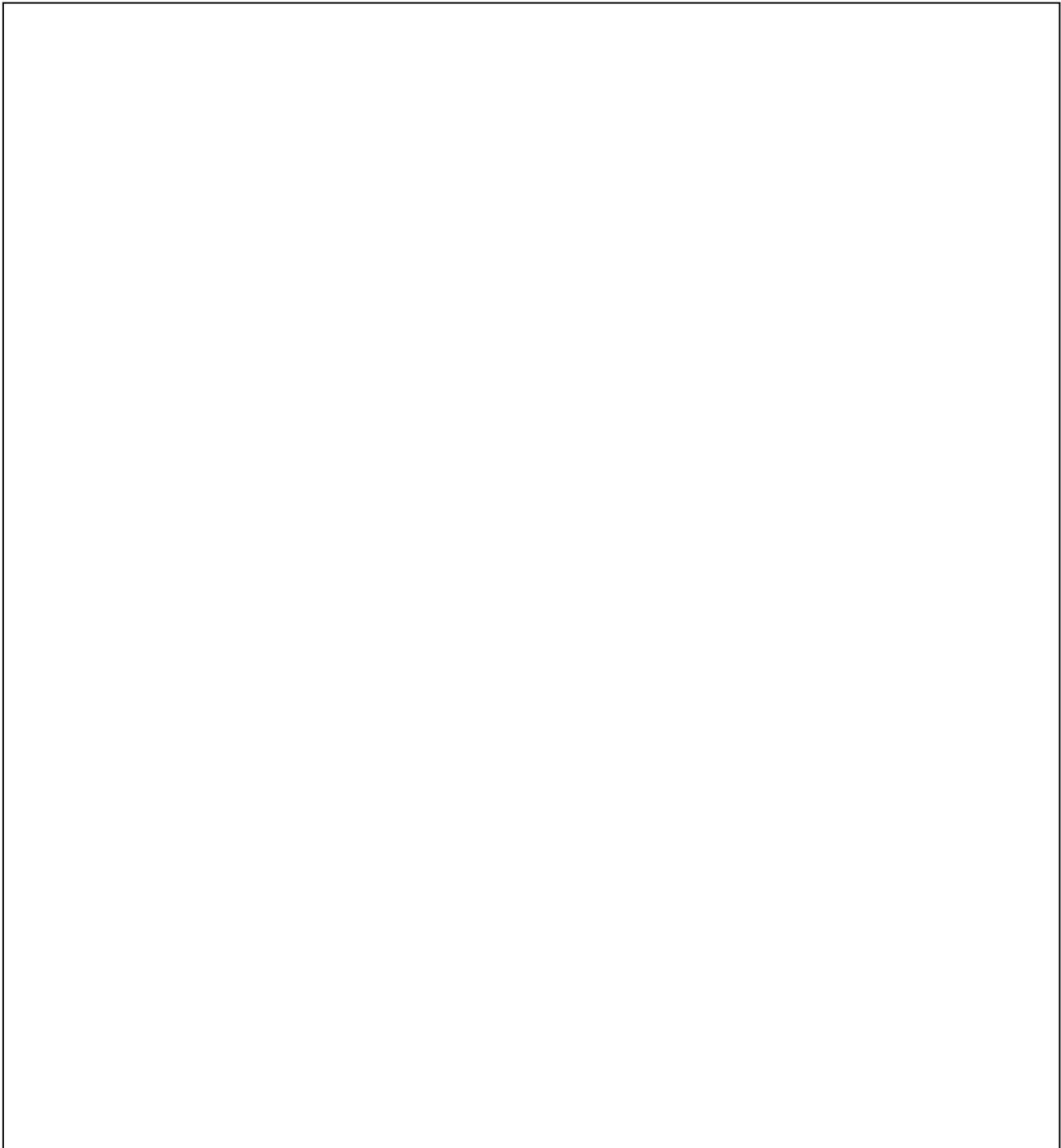
En særlig god oplevelse i en idrætstime.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to write their response to the prompt above.

Navn:

Dato:

En særlig god oplevelse i en dansetime.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to write their answer to the prompt above.