

Bevægelsespraksisser i dagtilbud

Ole Lund
cand.scient. Ph.d. og lektor
Pædagoguddannelsen i Aarhus
VIA University College
ollu@via.dk

Michael Blume
cand.scient. Lektor
Pædagoguddannelsen i Ikast
VIA University College
mib@via.dk

Jens-Ole Jensen
cand.mag. Ph.d. og docent
VIA University College
joj@via.dk

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v8i2.150379

Resumé

Med afsæt i en empirisk undersøgelse analyserer artiklen, hvilke bevægelsespraksisser der er til stede i dagtilbud. I artiklen anvendes et bevægelsesbegreb der tilstræber at balancere mellem en opfattelse af, at alt er bevægelse, fx at trække vejret, og snævre forståelser som betragter bevægelse som regelbaserede idrætsaktiviteter eller som ren og skær fysisk aktivitet. Artiklen foreslår tre overordnede måder at forstå bevægelsespraksisser i dagtilbud på. Det handler om *funktionel, struktureret* og *"fri" bevægelse*. De tre kategorier bliver diskuteret i forhold til tre formålsdomæner, som Gert Biesta foreslår, at al pædagogik og uddannelse bør orientere sig imod. Hensigten hermed er at komme nærmere en forståelse af, hvordan pædagogisk personale kan arbejde med bevægelse indenfor de tre kategorier på en meningsfuld måde både for børnene og dem selv.

Nøgleord: Bevægelse, krop, pædagogik, kvalifikation, socialisation, subjektifikation

Abstract

Movement practices in daycare

Based on an empirical investigation, the article investigates movement practices in Danish day care. The article's concept of movement aims to balance between a broad understanding of movement as everything, e.g. breathing, and narrow understandings, which consider movement as rule-based and sport-like activities or as sheer physical activity. The article proposes three general ways of understanding movement practices in day care: functional, structured and "free" movement. The three categories are discussed against three educational domains, which Gert Biesta suggests is involved in all pedagogy and education to varying degrees. The aim is to better understand how educators can work with movement within the three categories in a way that is meaningful to both children and educators themselves.

Keywords: Movement, embodiment, pedagogy, qualification, socialization, subjectification

Indledning

Dagtilbud er beboet af børnekroppe og voksenkroppe som altid er i bevægelse. De bevæger sig, bevæger og bevæges.

I den styrkede pædagogiske læreplan udgør krop, sanser og bevægelse et af de seks læreplanstemaer (Børne- og Socialministeriet, 2018). Beskrivelsen indeholder en bred forståelse af betydningen af krop, sansning og bevægelse. Ikke alene er der fokus på den biologiske krop og fysisk aktivitet med høj intensitet og motorisk udvikling. Det understreges også, at krop, sanser og bevægelse har en afgørende betydning for børns trivsel, relationsdannelse, identitetsmæssige udvikling og deres eksistentielle forhold til verden. Det efterlader et spørgsmål om, hvordan vi i det hele taget forstår bevægelse. Er der tale om bevægelse, når børn laver finmotoriske bevægelser, hverdagsaktiviteter som at tage tøj på eller at spise, eller skal der være tale om store helkropslige bevægelser, som når børnene løber og leger på legepladsen? Hvis man anlægger en bred forståelse af bevægelse, kvalificerer alle aktiviteter til at være kropslige, sanselige og at indeholde bevægelse. I det perspektiv er det ikke meningsfuldt at tale om bevægelse som et blandt seks læreplanstemaer, men i stedet bør det være grundlæggende for forståelsen af al pædagogisk aktivitet.

Den eksisterende nationale forskning på feltet er kendetegnet ved en underforstået eller udtalt forståelse af, hvad der er bevægelse i en dagtilbudskontekst (Sundhedsstyrelsen, 2016; Munksgaard, Skovgaard & Larsen, 2017). I nærværende artikel anlægger vi en bred forståelse af bevægelse således, at begrebet rummer både det finmotoriske og det helkropslige, men også fysisk såvel som psykisk og eksistentiel bevægelse. For ikke at risikere at bevægelsesbegrebet på den måde bliver diffust og uhåndterligt for det pædagogiske personale, synes det hensigtsmæssigt at inddele bevægelsespraksisser i dagtilbud i kategorier, som muliggør, at man kan tale om og forstå bevægelse på forskelligartede måder. Det kan muliggøre, at bevægelsesbegrebet lænes tættere op ad den pædagogiske virkelighed og kommer nærmere en forståelse af, hvordan pædagogisk personale, som fx er optaget af at oparbejde bestemte færdigheder hos børnene, bør arbejde med bevægelse. Eller hvordan man kan arbejde med bevægelse, når hensigten er at socialisere børnene ind i kulturelle forhold, eller hvordan man kan arbejde med bevægelse, når man vil give børn medbestemmelse, understøtte deres virkelyst og leg.

Formålet med artiklen er med udgangspunkt i en empirisk undersøgelse af bevægelse i tre forskellige dagtilbud at forstå og kategorisere bevægelse i dagtilbud. De empiriske kategoriseringer vil i artiklen blive udfoldet og diskuteret i forhold til centrale begreber fra uddannelsesforskeren, Gert Biestas teori om verdensvendt pædagogik og uddannelse (Biesta, 2022).

Artiklen undersøger således følgende forsknings spørgsmål: *Hvilke bevægelsespraksisser forekommer i dagtilbud, og hvordan er det muligt at kategorisere dem meningsfuldt, med henblik på at skabe en mere nuanceret forståelse af krop og bevægelse i pædagogisk praksis?*

Metode

Studiet er designet som et eksplorativt korttidsetnografisk feltstudie (Pink & Morgan, 2013) i tre dagtilbud og har det formål at bestemme og kategorisere de forskellige bevægelsespraksisser, der bliver synlige i hverdagen. Studiet blev gennemført i tre dagtilbud i dansk kontekst med geografisk spredning: en naturbørnehave, et integreret dagtilbud og et integreret idrætsdagtilbud. De to sidstnævnte dagtilbud havde både en vuggestue- og en børnehaveafdeling. Institutionerne blev udvalgt ud fra princippet om størst mulig variation (Flyvbjerg, 2015). Ved at udvælge cases der adskiller sig fra hinanden i forhold til pædagogik, fysiske rammer, organisering og geografisk placering var intentionen at skabe et bredt og nuanceret grundlag for at kunne identificere forskellige former for bevægelsespraksisser.

Datagenerering

Vi lavede korttidsetnografisk feltarbejde i hver "vores" dagtilbud og var til stede fem forskellige dage i gennemsnit fem timer om dagen på tidspunkter, der dækkede hele åbningstiden. Vi anvendte deltagerobservation, hvor deltagerformen var overvejende passiv deltagende til moderat deltagende (Spradley, 1980). Derudover bestræbte vi os på, at vores deltagelse i hverdagslivet i institutionerne foregik med sensibilitet overfor vores informanter. Det var således vigtigt for os ikke at gøre børnene til forskningsobjekter, men fastholde dem som aktører/ subjekter i feltarbejdet (Kampmann 2007, 174). Derfor bestræbte vi os fx. også på at møde børnene og personale med imødekommenhed og nysgerrighed.

Feltarbejdet var fra starten fokuseret på at beskrive dagtilbuddenes bevægelsespraksisser, dvs. hvordan krop og bevægelse spillede en rolle i de forskellige aktivitetsformer, handlinger, interaktioner og sociale situationer, som udgjorde institutionernes hverdag. Hensigten med denne fokusering var at understøtte, at vi genererede dybdegående data om undersøgelsesemnet på trods af den relativt korte tid, som vi tilbragte i felten (Pink & Morgan, 2013). Datamaterialet består hovedsageligt af observationer, som blev nedskrevet i feltnoter, i alt ca. 106 sider. Notaterne er skrevet ned på baggrund af vores personlige sans for, hvad vi vurderede som signifikant eller uventet (Emerson, Fretz & Shaw 2011, s. 24). Dataintensiteten blev forstærket med i alt 198 fotos og 22 korte videosekvenser (Knoblauch, 2005). Billedmaterialet blev udelukkende brugt analytisk til at fastholde og gå i dybden med enkelte komplekse interaktionsprocesser, som vi vurderede kunne bidrage til forståelsen af bevægelsespraksisser i dagtilbud (Knoblauch & Schnettler, 2012). I datagenereringsprocessen fulgte vi de etiske grundprincipper i forbin-

delse med brugen af fotos og video i småbørnsforskning (Robson 2011). Under feltarbejdet vurderede vi således løbende om det ville være passende eller anmasende at filme børnene og personalet. Vi har desuden opbevaret datamaterialet på sikre databaser, samt anonymiseret børn og voksne i det datamateriale, der er brugt i indeværende artikel.

Dataanalyse

Analyseprocessen foregik som et teamarbejde med inspiration i *team ethnography* (Clerke & Hopwood, 2014), og det konkrete analysearbejde foregik som tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Under datagenereringen delte vi feltnoter, billeder og videoklip med hinanden, således at hele datamaterialet stod til rådighed for alle. I den første indledende analysefase gennemlæste vi datamaterialet individuelt og lavede en åben kodning, som efterfølgende blev suppleret med koder fra de øvrige forfattere. Derigennem identificerede vi et større antal begreber og handlinger, der blev forsynet med individuelt genererede kommentarer og indsigter fra os alle tre. I den anden fase sorterede vi i fællesskab det kodede datamateriale og inddelte det efter potentielle mønstre og temaer. Derigennem opstod en samling af mulige temaer og undertemaer, som fx vokseninitierede bevægelseslege, samling, rutiner eller spontane og impulsive bevægelsesaktiviteter, øvelse, normer for bevægelse, undersøgende og afprøvende bevægelse, m.m. I en tredje fase gennemgik vi de oplyste temaer og undertemaer på jagt efter overordnede og tværgående mønstre (Braun & Clarke, 2006).

I den proces identificerede og bestemte vi tre nøgletemaer, som er: funktionel bevægelse, struktureret bevægelse og "fri" bevægelse. Efterfølgende dannede vi et særskilt datasæt til hver enkelt kategori med det formål at nuancere og udfolde vores analyser. Mængden af data i hver kategori var tilstrækkelig stor til, at vi havde et udvalg af signifikante eksempler i hver analysekategori til rådighed (Hansen og & Ingemann, 2016). Efter den empirisk styrede analyse identificerede vi en sammenhæng mellem de tre kategorier og Biestas begreber kvalificering, socialisering og subjektifikation (2022). For at være tro mod analyseprocessen fremstilles analyserne i deres egen ret, blot med en kort reference til Biesta, og udfoldes derefter yderligere i diskussionsafsnittet.

Teori

I dette afsnit vil vi kort beskrive vores teoretiske forståelse af bevægelse og pædagogisk praksis, som udgør afsættet for vores teoretiske fortolkninger af data.

Bevægelse

Vi er inspireret af antropologiske og fænomenologiske perspektiver på krop og bevægelse, der antager, at mennesket og verden er relationelt knyttet til hinanden og konstituerer sig gensidigt i en løbende, dynamisk proces (Gebauer & Wulf, 2001; Di Paolo et al, 2010; Gallagher,

2017). Bevægelse af kroppen er en grundlæggende del af menneske-verden-relationen og afgørende for, hvordan vi opfatter verden og os selv. Vores kropslige aktivitet bevæger, påvirker og forandrer verden, samtidigt med at vi både kropsligt og eksistentielt bliver bevæget, påvirket og formet af omverdens respons. Menneske og verden griber med disse gensidige bevægelser ind i hinanden, hvorfor man kan tale om, at mennesket er kropsligt indlejret i og sammenfiltret med verden (Gebauer & Wulf, 2001; Blume & Lund, 2018; Lund og Jensen, 2020).

Ifølge den nederlandske uddannelsesforsker Gert Biesta har denne relationelle form for tænkning dog haft svært ved at slå igennem i vores måder at bedrive uddannelse og pædagogik på. Som regel handler uddannelse om at tillægge verden mening, idet forestillingen er, at verden ikke i sig selv fortæller børnene, hvordan den gerne vil forstås eller erkendes (Biesta, 2022, s. 176). Megen pædagogik handler derfor om at gøre verden til *genstand* for børns læring, forståelse og betydningskabelse snarere end at gøre børnene opmærksomme på og åbne for, hvad verden fortæller dem i konkret, taktil og affektiv forstand (Biesta, 2022, s. 171-191). Biesta understreger den centrale rolle, som bevægelse af kroppen spiller i skabningen af denne åbning mod verden. Hvis man skal erkende noget nyt, fx noget, der udsender en ny lugt eller et nyt materiale, vil man skulle udsætte sig selv for disse nye verdensfænomener på en kropslig aktiv og sensitiv måde. Man kan fx bruge sin hånd til at vifte små doser af duftkildens lugt op mod næsen, eller aktivt bevæge sine fingre hen over det nye materiale for derigennem at lade hhv. lugten eller materialet handle på og påvirke en. Som nævnt i indledningen er der en øget interesse for børns bevægelse i dagtilbud, bl.a. fordi bevægelse kædes sammen med børns sundhed, trivsel og udvikling. Der kan dog spores en generel samfundsmæssig tendens til, at børns bevægelse tilgås overvejende aktivistisk og hovedsageligt gøres til et spørgsmål om at aktivere og kontrollere kroppens fysiske, motoriske og biologiske dimensioner. Det kan let få de levede og eksistentielle dimensioner ved bevægelse til at træde i baggrunden (Jespersen, 2020) og utydeliggøre den grundlæggende eksistentielle betydning, som bevægelse spiller i livet. Netop den eksistentielle dimension ved pædagogisk praksis, er noget Gert Biesta har et særligt blik for og derfor har vi valgt at inddrage hans teori i bestræbelsen på at udfolde, nuancere og diskutere, hvordan bevægelse kan forstås i dagtilbuddet.

Pædagogisk praksis

Biesta (2022) hævder, at pædagogisk praksis grundlæggende handler om at bevæge eller om dirigere børns opmærksomhed og interesse ud mod noget i verden, der er vigtigt at møde for derefter at lade dette *noget* gøre sit pædagogiske og uddannende arbejde (Biesta, 2022, s. 187). Biesta kalder også dette for *verdensvendt* uddannelse eller let omskrevet verdensvendt pædagogik.

En vigtig forudsætning for, at pædagogisk arbejde bliver verdensvendt, er, at de uddannelsesmæssige og pædagogiske bestræbelser på en og samme tid er orienteret mod tre formålsdomæner; kvalificering, socialisering og subjektifikation (Biesta, 2022, s. 89-93). Pædagogik har således til formål at hjælpe børn til at tilegne sig viden, færdigheder og forståelse, der udruster dem til at kunne handle i verden, hvilket ligger inde for kvalificeringsdomænet. Socialiseringsdomænet handler om at give børn adgang til kultur, traditioner og praksisser og opfordre dem til at tilegne sig disse, hvilket muliggør, at de kan møde, forstå og komme i dialog med deres omverden (Biesta, 2022, s. 106). Subjektivitet handler om at bringe børnenes frihed eller subjektivitet i spil. I praksis vil det fx sige, at børnene gives reel mulighed for at sige ja eller nej, handle eller afstå fra at handle i forhold til det de møder i den pædagogisk kontekst. Mere filosofisk handler det om, hvordan børn vælger at leve og eksistere i og med verden med det, de har lært i deres liv. Det er ikke noget, andre kan gøre for dem, men et spørgsmål om børns selvaktivitet (Biesta, 2022, s. 96) eller selv-bevægelse (Jespersen, 2020). Det er dog noget voksne, herunder pædagoger, ofte må skabe plads til og opfordre til, netop fordi mange pædagogiske sammenhænge let bliver voksenstyret, og børnene bliver til objekter for de voksnes ønsker og interventioner (Biesta, 2022, s. 94).

Tre former for bevægelse – empirisk analyse

På baggrund af vores empiriske studier har vi fundet det meningsfuldt at skelne mellem tre former for bevægelsespraksisser i dagtilbud, som vi kalder for funktionel, struktureret og "fri" bevægelse.

Funktionel bevægelse

Ved funktionel bevægelse forstår vi kropslige interaktioner mellem barn og omverden, som er intentionelt rettet mod at opnå nogle relativt snævre og specifikke mål. Disse interaktioner kan observeres bl.a. i dagtilbuddets rutineprægede hverdagspraksisser. Spisesituationer er en af disse hverdagspraksisser. I forbindelse med disse observerede vi bl.a. følgende:

En gruppe af seks 3-4-årige børn, skal spise frokost i køkkenet sammen med pædagogen Albert. Børnene har selv taget tallerkener, og de skal også selv tage mad op på tallerkenen. De får chili con carne, og Albert siger til Anna: "Brug kniven til at skubbe med!" Anna bruger kun sin gaffel, men Albert vil gerne, at hun også bruger sin kniv. Han forklarer, hvordan man skal bruge kniven og viser, hvordan han gør på sin egen tallerken. Anna prøver, men har svært ved at dreje kniven rigtigt. Albert går over og tager om Annas hænder og prøver at lave bevægelsen med dem.

Pædagogen har en tydelig forestilling om, hvordan kniv og gaffel skal bruges, og hvad der er den korrekte måde at bevæge maden fra tallerkenen til munden. For at korrigerende børnenes bevægelser forklarer han

verbalt, hvordan man skal gøre, viser det og fører børnenes hænder for at hjælpe dem til at fange bevægelsen. Under spisning en anden dag sidder nogle børn i samme aldersgruppe som ovenfor med pædagogen Klaus:

"Ej, prøv at se, Ida!", udbryder Klaus lige pludselig. "Hun bruger kniv og gaffel nu!" Klaus' stemme er meget begejstret. Andre børn begynder også at skære i kartoflerne med deres knive. "Se, Anna skærer den også over nu!" kommenterer Klaus. Han giver en high five til en tredje pige, der også har skåret en kartoffel over. "Jeg skærer en kartoffel over", siger Ida. "SÅDAN, Ida!" udbryder Klaus: "Vi klapper ad Ida". Flertallet af børnene klapper.

Da en af pigerne lykkes med at koordinere sin brug af kniv og gaffel efter de specifikke motoriske forskrifter, pædagogen har anvist, retter han alle børnenes opmærksomhed mod hende og italesætter hendes bevægelser med en begejstret stemmeføring, som får flere af børnene til at imitere den første piges bevægelser. Pædagogen anerkender også børnene kropsligt ved at give en high five og opfordre alle til at klappe. Lidt senere sker dette:

Undervejs i frokosten hælder børnene selv vand op i deres glas. En af pigerne anstrenger sig, da hun skal hælde vand i glasset. Hun holder tungen lige i munden og bruger begge hænder. Det lykkes uden at spilde. Børnene hælder vand op med en lille kande og Klaus hælder nyt vand i, når kanden skifter hænder.

For at muliggøre, at børnene selv kan hælde vand op i deres glas, har pædagogen tilpasset den motoriske udfordring ved, at børnene bruger en kande der er mindre og lettere, end den de voksne bruger og det hjælper børnene med at koordinere samspillet mellem hånd og kande.

Pædagogerne anvender således forskellige strategier for at få børnene til at bevæge sig på bestemte måder; de viser, instruerer, roser, fremhæver eller reducerer kompleksiteten ved fx at tage en mindre vandkande i brug. Det er karakteristisk for ovenstående bevægelser, at der er relativt snævre normer for, hvad der forstås som "rigtige" bevægelser, og pædagogerne ser det som en del af deres arbejde at hjælpe børnene med at træne disse med henblik på, at børnene kan blive selvhjulpne. Pædagogerne går derfor også oftest foran, og selvom konteksten for bevægelserne som i spisesituationen kan være kollektiv, er bevægelserne individuelle. Bevægelserne er ikke et mål i sig selv, men et redskab eller instrument til at tilpasse børnenes kropslige kunnen, så de kan klare sig selv inden for gældende normer. Derfor betegner vi disse instrumentelle bevægelser som funktionel bevægelse. Det er en type af bevægelser, som vi senere vil kæde sammen med Biestas begreb om kvalifikation.

Ud over spisesituationer har vi observeret funktionel bevægelse i forbindelse med toiletbesøg, af- og påklædning, færdsel i trafikken og når børnene øver sig i at snitte med en kniv.

Struktureret bevægelse

Ved struktureret bevægelse forstår vi bevægelsespraksisser med en vis grad af orden, styring eller planlægning og med en særlig opbygning eller form, hvor det er pædagogerne, der initierer og holder aktiviteten i live gennem deres deltagelse eller styring fra sidelinjen. Struktureret bevægelse tager sig ofte ud som en pædagogisk aktivitet, regellege eller spil, hvor socialiserende normer og værdier virker strukturerende på bevægelsespraksissen. På baggrund af vores empiriske observationer skelner vi mellem planlagte og spontant initierede bevægelsesaktiviteter.

Vuggestuen holder morgensamling udenfor på legepladsen. De synger en godmorgen-sang, klapper og laver fagter, der passer til. Nogle børn deltager med fagter, andre blot med deres mimik, gentager et enkelt ord eller foreslår fx en farve til det næste vers i sangen. En af pædagogerne siger: "Jeg synes også vi skal lave lidt morgengymnastik." "Vi skal vippe med fødderne". Flere børn laver bevægelserne og vipper med tæerne. Det er mest de voksne der er aktive.

Morgensamlinger er et fast ritual i de tre institutioner, vi har observeret, og det er ofte her, pædagogerne igangsætter fælles bevægelsesaktiviteter for hele børnegruppen. Selvom aktiviteterne er iscenesat som bevægelsesaktiviteter, ser det ud til, at det prioriteres højere at følge sociale normer for turtagning, lytning, stille spørgsmål og svare og ikke at afbryde end at deltage aktivt eller at bevæge sig på specifikke måder.

Efter frokost har nogle børnehavepædagoger planlagt en massageaktivitet:

Efterhånden som børnene kommer ind i rummet bliver de guidet hen til en måtte. De får hjælp til at finde ro og bliver pakket ind i et tæppe. De fleste lægger sig roligt og ser forventningsfulde ud, bliver liggende stille, gnider sig lidt i øjnene. Stilheden sænker sig og en pædagog spiller et stille stykke musik fra sin telefon. De sidste får besked på at tie stille, og de to pædagoger kravler rundt på alle fire mellem børnene og masserer dem på skift. Når de har fået massage, må de gå ud på legepladsen igen.

De fleste børn ser ud til at nyde den stille stund og den kropslige opmærksomhed fra pædagogerne, men også de børn, der ikke finder ro eller ikke umiddelbart ser ud til at have lyst til at deltage i aktiviteten, bliver bedt om at være stille, indtil de har fået massage. I både morgensamlingen og massageaktiviteten indtager pædagogerne en styrende rolle og gennem deres pædagogiske intentioner former de

bevægelsesaktiviteterne for hele børnegruppen, der ideelt set finder ind i en fælles rytme og efterlever de normer og værdier, som pædagogerne har lagt ned over aktiviteten.

Empiren indeholder også en del eksempler, hvor pædagogerne, tilsyneladende uden at det var planlagt på forhånd, griber en stemning eller følger en spontan indskydelse til at igangsætte bevægelsesaktiviteter. Ca. 10 min. efter morgensamlingen i vuggestuen tusser en lille gruppe børn rundt uden at være fordybet i leg, og en pædagog finder en faldskærm frem, samler nogle børn og begynder at lave nogle bevægelser med den, så den folder sig ud.

Det tiltrækker hurtigt flere børn. "Nu skal vi tælle til ti, og så må Emma løbe ind under skærmen." De tæller til ti, og Emma løber ind under skærmen og gemmer sig, mens den folder sig sammen om hende. Faldskærmslegen fortsætter ca. 15 min og pædagogen udvikler legen med sang og andre øvelser. Da der er flest, er der 8-10 børn med, men 5 er med det meste af tiden.

Faldskærmsaktiviteten opstår på foranledning og udvikles af pædagogen, og børnene deltager i den udstrækning, de har lyst. Aktiviteten er struktureret over bestemte interaktioner med skærmen, som deltagerne skal lave synkront, og de orkestreres overvejende af pædagogen.

En eftermiddag i børnehaven siger en pædagog ud i rummet, at alle børn skal hjælpe ham med at finde hans mobil.

Pædagogen står med institutions-telefonen, som han vil ringe sin mobil op med. Han ringer til den. Man kan høre, at den ringer og hurtigt bliver den fundet af et barn. Børnene vil gerne fortsætte, og pædagogen gemmer telefonen endnu en gang. Børnene går rundt på må og få, og det varer lidt, inden den bliver fundet. Børnene spørger om de må prøve igen. Pædagogen giver dem lov og beder nu drengen, der fandt telefonen, om at gemme den.

Denne improviserede "skattejagt" er initieret af pædagogen, bliver holdt i live af pædagogen i fællesskab med børnene og stopper, da han beslutter det. Selvom børnene har indflydelse på legens udformning, er det stadig en regelleg, hvor narrativet (start=gemme mobilen, midten=lede efter mobilen og afslutning=finde mobilen) er skrevet af pædagogen. Som det fremgår, er struktureret bevægelse kendetegnet ved interaktioner, hvor pædagogerne er styrende, men hvor børnene også har en vis grad af medbestemmelse. Vi vil til sidst i artiklen yderligere nuancere og diskutere kategorien strukturerede bevægelser ved at forholde den til Biestas begreb om socialisering.

“Fri” bevægelse

Mens funktionel bevægelse er karakteriseret ved en målrettet og trænende tilgang til bevægelse og struktureret bevægelse ved en fællesskabs- og aktivitetsorienteret tilgang, så er “fri” bevægelse karakteriseret ved en lystbetonet og legende tilgang. I de friere bevægelsespraksisser er børnenes bevægelser i mindre grad end i forudgående kategorier styret af de voksnes intentioner eller af forudbestemte rammer og normer. Det betyder dog ikke, at denne form for bevægelse kun foregår, når den er helt fri for voksne eller rammer og normer. Det vil være et karikeret billede, da det er urealistisk at tænke sig praksisser i dagtilbudskonteksten, hvor børnenes bevægelser kan hævdes at være helt frie. De er altid i en vis grad betinget og bestemt af den verden, som børnene ligesom alle andre er kastet ind i. Ikke overraskende er det kendetegnende, at mange af de observerede eksempler på fri bevægelser finder sted på tidspunkter, hvor der er “fri leg” eller hvis der er opstået et mellemrum mellem mere pædagogstyrede aktiviteter.

Vi observerede en del situationer, hvor børnene i forbindelse med fri leg på legepladsen konstruerede genstande af forhåndenværende materialer, fx brædder, bænke, træstubbe, et afmonteret ryglæn fra en havebænk etc. for herefter at udforske disse konstruktioner med egen krop og bevægelse, fx ved at kravle op på dem, balancere eller rutsje på dem. I andre situationer observerede vi, at børn lavede større rumlige konstruktioner eller installationer, som de ligeledes testede og afprøvede med krop og sanser ved at bevæge sig rundt i og på dem. Fx da en gruppe børn i længere tid bevægede sig rundt i en hule skabt af madrasser og sammenskubbede køjesenge, eller da en anden gruppe bevægede sig rundt i dagtilbuddets bevægelsesrum om eftermiddagen, hvor alle redskaber, såsom skumklodser, bolde, madrasser, skumplinte var ude:

To 4-årige børn klatrer op i ribberne, hopper ned og lander på et airtrack og op igen med det samme. Andre hopper med samlede ben på airtracket og fra en skumklods til en anden. To 5-årige drenge bakser med at skubbe skumklodser hen til vinduet, så de kan kravle op, bruge sprosserne til at holde i og nå op, så de kan hoppe ud og få fat i en af de to vandrette jernstænger, der hænger i ca. to meters højde. Når de hænger i jernstangen, går de armgang hen til nogle skumklodser, der ligger oven på dem og forsøger at skubbe dem ned.

I forhold til ovenstående samt andre eksempler kan det være svært entydigt at stadfæste, hvornår initiativet og lysten til børnenes bevægelser opstår, eller hvor det entydigt kommer fra. Pædagogerne har sørget for, at alle redskaberne var tilgængelige, eller som det var tilfældet med hulen, så har pædagogen undervejs hjulpet børnene med at hænge madrasser op på køjesengene. I eksemplerne er det børnene,

der tager initiativ, og pædagogernes rolle i fx hulebyggeriet havde primært karakter af at understøtte og nære den lyst til at interagere med rum og materialer, som allerede var til stede hos børnene.

Et gennemgående træk på tværs af de situationer, hvor vi observerer børnene i friere bevægelsespraksisser, er, at disse indeholder et inciterende element af spontanitet, spænding, mystik og ikke-kontrol. Eksemplerne peger på, at børnenes bevægelsespraksisser ikke udelukkende skal forstås som noget, det enkelte barn selv beslutter og kontrollerer, men at den konkrete situation, som barnet interagerer i, også tager kontrol over børnenes bevægelser og suger dem ind. Fx i form af nervepirrende spænding som børnene kan opleve, når de med vaklende ben gentagne gange prøver at bevæge sig op på en selvlavet vippe-konstruktion, eller når de hænger i en arm i en jernstang to meter over gulvet og skubber til skumklodserne.

Interessant nok finder vi i vores empiri også eksempler på pædagogisk personale, som giver sig i kast med sådanne friere og improviserede bevægelser, fx når en pædagog til fælles frokost deler gulerødder ud til børnene ved at kaste dem, så de glider hen over bordpladen og i nogle tilfælde misser deres mål og ryger på gulvet.

Overordnet kendetegnes bevægelser i denne kategori ved, at børnene er mere selvbestemmende, og at de synes tiltalt og inspireret af noget i omverdenen. Disse “frie” bevægelser synes derfor at indeholde en del af det, som der også bliver peget på med Biestas subjektifikationsbegreb.

Diskussion: I dialog med Biesta

I ovenstående kategorisering har vi arbejdet med et bredt bevægelsesbegreb. For at udgå at bevægelsesbegrebet bliver diffust og u håndterligt for det pædagogiske personale, har vi fundet det hensigtsmæssigt at undersøge, hvordan bevægelse i dagtilbud kan inddeles i kategorier, som muliggør, at man kan tale om og forstå bevægelse på forskelligartede måder. Vores empiriske analyse udpeger tre bevægelseskategorier, som kan ses som tre overordnede former for bevægelse i dagtilbud. Desuden peger analysen på forskellige pædagogiske tilgange som synes at knytte sig til disse bevægelsesformer. I det følgende ønsker vi at udfolde og diskutere vores kategoriseringer med brug af Biestas begreber om henholdsvis kvalifikation, socialisation og subjektifikation (Biesta, 2022), idet vi som allerede nævnt ser, at disse begreber og vores kategoriseringer har en del til fælles. Derudover er hensigten med dette at skabe et foreløbigt afsæt til at udvikle en mere nuanceret tilgang til krop og bevægelse i pædagogisk praksis.

Vores empiri viser, at bevægelsesaktiviteterne i kategorien funktionel bevægelse er kendetegnet af målrettethed, som overordnet handler om, at børnene skal kunne bevæge og koordinere deres krop på bestemte måder og derfor om at træne specifikke basale bevægelses-

Fri bevægelse og subjektifikation er underprioriterede i dagtilbudsverdenen

færdigheder hos dem, der kan gøre dem selvhjulpne. Til sammenligning peger Biesta (2022) på, at et væsentlig formål med pædagogik og uddannelse er, at børn tilegner sig de kvalifikationer, som er nødvendige for at kunne klare sig i hverdagslivet i institutionen og på længere sigt som frie og selvstændige borgere i samfundet. I det lys forekommer det ikke overraskende, at vores observationer af funktionel bevægelse overvejende knyttede sig til spisesituationer, toiletbesøg, af- og påklædning m.v. Samtidig er det dog påfaldende, at vi stort set ikke observerede samme trænende og færdighedsorienterede pædagogik i forbindelse med idrætslignende eller legende bevægelsesaktiviteter fx på legepladsen. Det kan måske relateres til det som Biesta også fremhæver som en risiko ved kvalifikationsprocesser, at børnenes subjektivitet let kan blive glemt i bestræbelserne på at gøre kvalifikationsindsatsen effektiv (Biesta, 2022, s. 31).

Det er muligt, at personalet er mindre tilbøjelige til at arbejde med kvalificering i disse situationer, da der i dagtilbud er tradition for at værne om børns frie leg og lade børnene om at bestemme de bevægelsespraksisser, som de indgår i på legepladsen. Omvendt så vi i empirien også eksempler på, at kvalifikationsprocesser ikke bare foregik som ydrestyret træning, men at børnene blev optagede af dem, identificerede sig med dem, og at dette åbnede dem for nye og spændende måder at være i verden på. Det indikerer, at sådanne processer per definition ikke er uforenelige med børnenes selvaktivitet og leg, samt at pædagogisk personale ikke kun bør arbejde med kvalifikation i forbindelse med det, der anses for basale færdigheder. Man kan således argumentere for, at kvalifikationsindsatser i forhold til helkropslige, bevægelseskulturelle og legende aktiviteter kan medvirke til at udvide børns muligheder for at bevæge sig og eksistere i og med verden, så

længe det sker under hensyntagen til, at børnene har mulighed for at bringe sig selv og egen subjektivitet i spil.

Foruden funktionel bevægelse viser empirien også en række eksempler på, at pædagogerne igangsætter strukturerede og fællesskabsorienterede bevægelsesaktiviteter, hvor bevægelsespraksissens normer og værdier virker socialiserende. Mens de funktionelle bevægelser centrerer sig om, *hvad børnene gør* med deres krop, så synes de strukturerede bevægelser at dreje sig om, *hvordan* børnene med kroppen relaterer sig til og tilpasser sig hinanden og omverdenen. Biesta peger på, at pædagogik og uddannelse bør bidrage til børns socialisering. Det vil sige hjælpe børnene til at få kendskab til og erfaring med normer, traditioner og praksisser i den samfundsmæssige kontekst, de indgår i (Biesta, 2020, s. 92). Som det er tilfældet med funktionel bevægelse, kan struktureret bevægelse blive for stringent, hvis de voksne arbejder ud fra en snæver forestilling om, hvordan børnene skal indgå med deres krop. Hvis børnene i en massageaktivitet eller til morgensamling oplever at blive tvunget til at ligge stille, er risikoen, at aktiviteten bliver for regel- og normstyret, og børnene bliver objektgjort. Vi ser dog i empirien også eksempler på det modsatte fx under faldskærmsaktiviteten, når børnene finder ind i en fælles takt og løfter og sænker faldskærmen, så den bliver et fælles tredje, og de oplever at blive grebet af luftens tag i dugen, eller når børn i massageaktiviteten bemærker og bliver rørt (og måske bevæget) af massagens fysiske berøring.

Når børnene udfolder sig i "fri" bevægelse, har de mulighed for at vælge hvad, hvor, hvornår og med hvem de vil bevæge sig. Biesta peger på, at pædagogik og uddannelse altid bør give børn mulighed for at udforske, hvad det vil sige at eksistere som subjekt i og med verden (Biesta, 2014).

Der er tre grundlæggende forskellige bevægelsespraksisser til stede i dagtilbud, henholdsvis den trænende og funktionelle, den aktivitetsorienterede og strukturerede samt den legende og "frie"

Risikoen ved børns frie bevægelse er dog, at verden (og andre i den) blot er et middel eller en legeplads for barnets egen vilje, fx når børn igen og igen benytter valgfriheden til at bevæge sig uden hensyntagen til andre eller ud fra vanestyrede impulser, som tilfredsstiller deres umiddelbare behov. Derfor hævder Biesta, at det er lige så frugtesløst at praktisere en børnecentreret pædagogik, som det er at praktisere en læreplansstyret pædagogik, hvis dette foregår i deres rene former (Biesta, 2022, 23). I stedet forsøger han at bygge en bro mellem disse pædagogiske positioner med det han kalder for verdensvendt pædagogik og uddannelse. En verdensvendt pædagogik handler om at pege børns opmærksomhed i retning af verden og mod vigtige aspekter ved verden, som de endnu mangler at forholde sig til. Men – for ikke at objektgøre børnene – bør det ske på en måde, hvor børnene ikke oplever tvang, men oplever at bestemte aspekter ved verden begynder appellere til dem og giver dem lyst til at bevæge sig ind i dem (Biesta, 2022, s. 187-189). I vores empiri ser vi, hvordan det kan ske ved pædagogiske iscenesættelser eller rammesætninger af børnenes bevægelser, som fx under hulebygningslegen eller i bevægelsesrummet, hvor alle redskaber er ude. I disse tilfælde synes voksen-skabte rammer at skabe verdenssituationer, som på kropslig og direkte mærkbar vis virker tiltrækkende, og som påvirker børnene til at være opmærksomme på ikke-instrumentelle, åbne og undersøgende måder. Situationerne tvinger dem ikke til snævre handlemåder, men konfronterer børnenes frihed ved at give deres initiativer og konkrete bevægelser et "realitetstjek" (Biesta, 2022, s. 102). De bliver gjort opmærksomme på, at de bevæger sig i verdner som består i deres egen ret, og som henvender sig til dem, stiller krav, gør modstand og indimellem overrasker. Det er verdner, der ikke blot er til for dem og fjører deres umiddelbare behov og ønsker, men snarere på kropslig og direkte mærkbar vis sætter

spørgsmålstegn ved disse behov og ønsker, og om de er værd at stræbe efter. Denne form for pædagogik og uddannelse kan ifølge Biesta give børn og unge friheden til at eksistere som subjekter, og samtidigt erfare, at menneskets eksistens er uløseligt forbundet med en social og naturlig verden, som ikke kan indfri alt, hvad man måtte ønske sig af den (Biesta, 2022, s. 174).

I modsætning til Biestas analyser af den vestlige verdens skole- og uddannelsessystemer, tyder vores empiri ikke på, at fri bevægelse og subjektifikation er underprioriterede i dagtilbudsverdenen. Tværtimod ser det ud til, at den danske tradition for fri leg og for at hylde børnecentreret pædagogik giver gode muligheder for, at børnene kan eksperimentere med, hvordan de kan bevæge sig i verden. Dog er der en risiko for, at børns leg anses for en ren og ideel tilstand, der foregår bedst uden voksnes indblanding (Øksnes 2012, s. 79), hvilket kan betyde, at muligheden for at bevæge eller pege børnene og deres opmærksomhed og interesse i nye og subjektiverende retninger til tider overses. For at muliggøre dette, er socialisering og kvalifikation vigtige elementer, som i følge Biesta dog altid må udføres med henblik på, at børnene kan møde sig selv i relation til verden og kan udforske, hvad det vil sige at eksistere i og med verden på en indladende og verdens-sensitiv måde (Biesta, 2022, s. 105).

Konklusion

Vores analyser peger på, at der er tre grundlæggende forskellige bevægelsespraksisser til stede i dagtilbud, henholdsvis den trænende og funktionelle, den aktivitetsorienterede og strukturerede samt den legende og "frie". De tre bevægelsespraksisser er karakteriseret ved

forskellige formål, og har en del til fælles med Biestas formålsdomæner kvalifikation, socialisation og subjektifikation.

Diskussionen viser dog også, at de tre bevægelsespraksisser ikke kan klart afgrænses indenfor disse formålsdomæner. Selvom det umiddelbart forekommer mest oplagt at forbinde de bevægelsespraksisser, vi benævner som "fri" bevægelse med situationer, hvor der bliver skabt mulighed for børns selv-aktivitet og subjekthed, viser vores undersø-

gelse, at dette også kan finde sted under funktionelle og strukturerede bevægelsespraksisser. Og at dette sker, når disse praksisser i børnenes opmærksomhed toner frem som interessante og appellerende bevægelsesverdner at bevæge sig ind i. I denne proces spiller pædagogers udpegning af det bevægende ved verden i både kropsligt, emotionel og eksistentiel forstand en ikke uvæsentlig rolle. Det er dog uden for rammerne af denne artikel nærmere at undersøge, hvordan dette bedst gøres. Således opfordres fremtidige undersøgelser at fordybe sig heri.

Litteratur

- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Forlaget Klim.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization and Subjectification. Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse – et perspektiv for nutiden*. Forlaget Klim.
- Blume, M., & Lund, O. (2018). Kropslige dannelsesprocesser i børnehaven. Et kulturanthropologisk perspektiv. *MOVE*, 1.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Børne- og Socialministeriet. (2018). Den styrkede pædagogiske læreplan - Rammer og indhold.
- Clerke, T., & Hopwood, N. (2014). *Doing Ethnography in Teams: A Case Study of Asymmetries in Collaborative Research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-05618-0>
- Di Paolo, E. A., Rohde, M., & Jaegher, H. De. (2010). Horizons for the Enactive Mind: Values, Social Interaction, and Play. I J. Stewart, O. Gapenne, & E. A. Di Paolo (Red.). *Enaction: Toward a New Paradigm for Cognitive Science* (33–88). The MIT Press.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2nd ed.). The University of Chicago Press.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzel.
- Fuchs, T., & de Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(4), 465–486. <https://doi.org/10.1007/s11097-009-9136-4>
- Gallagher, S. (2017). *Enactivist Interventions - Rethinking the Mind*. Oxford University Press.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (2001). *Kroppens sprog*. Gyldendal.
- Hansen, B. B., og Ingemann, J. H. (Red.). (2016). *At se verden i et sandkorn: om eksemplarisk metode*. Samfundslitteratur.
- Jespersen, E. (2020). Selvbevægelse. I O. Lund & J.-O. Jensen (Red.), *Sans for bevægelse - Livsnerven i pædagogisk arbejde* (s. 189–204). København: Hans Reitzel Forlag.
- Kampmann, J. (2007). Etske overvejelser i etnografisk børneforskning. I E. Gulløv & S. Højllund (Red.), *Feltarbejde blandt børn - Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (s. 167-183). København: Gyldendal.
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 6(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>
- Knoblauch, H. & Schnettler, B. (2012). Videography: Analysing video data as a “focused” ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research* 12(3): 334–356. <https://doi.org/10.1177%2F1468794111436147>
- Lund, O., & Jensen, J.-O. (Red.). (2020). *Sans for bevægelse. Livsnerven i pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Munksgaard, K. F., Skovgaard, T., & Larsen, L. R. (2017). Bevægelse i dagtilbud. *Forum for Idræt*, 32, 110–138.
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), 351–361. <https://doi.org/10.1002/SYMB.66>
- Robson, S. (2011). Producing and Using Video Data in the Early Years: Ethical Questions and Practical Consequences in Research with Young Children. *Children & Society*, 25(3), 179-189. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00267.x>
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Harcourt Brace.
- Sundhedsstyrelsen. (2016). *Motorik, fysisk aktivitet og stillesiddende tid hos 0-6-årige børn*. Sundhedsstyrelsen.
- Øksnes, M. (2012). *Legens flertydighed: børns leg i en institutionaliseret barndom*. Hans Reitzels Forlag.