

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 68 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Lars Dahl Pedersen og Ole Lund

»Det skal ikke se rigtigt ud« – Et koreografisk designeksperiment om den flertydige legende krop

Resumé

I artiklen præsenterer vi resultater fra fem undersøgelsesrunder af et designbaseret forskningseksperiment i undervisningsrummet på pædagoguddannelsen, hvor vi med særligt fokus på tilskuerroller undersøgte og eksperimenterede med pædagogstuderendes interaktionsformer, så det at udtrykke sig og kommunikere med åbenlyse bevægelser kunne ske på spontane og legende måder. Baggrunden for eksperimentet er, at mange pædagogstuderende har svært ved at være kreative og legende med deres kroppe og bevægelser, på trods af at dette udgør et væsentligt aspekt ved den pædagogiske faglighed, nemlig det at kunne gøre, handle og sætte ting i gang med fysisk fremtoning og udtryk. Mere specifikt undersøger vi derfor, hvordan pædagogstuderende kan overkomme udfordringen med *at kunne* og *turde* vise sig frem som legende kroppe over for hinanden. I designeksperimentet bruger vi et kunstgreb inspireret af et videokunstværk, som vender blikket tilbage på tilskueren og arbejder med en synlig, fantasifuld og medlevende aktivitet hos tilskuerne. Vores analyser peger på, at komplekse bevægelsesopgaver med en grad af ubestemmelighed og drilskhed kan rette de studerendes opmærksomhed mod et fælles tredje, hvis mening ingen fuldstændigt besidder, som kan give studerende mod på at indgå i legende og uforudsigelige fællesskaber, hvor man viser sig frem uden fokus på, at man skal se rigtig ud.

Nøgleord

koreografi; leg; krop; dans; designbaseret forskning; pædagoguddannelsen

Indledning

Når vi bryder ud i spontane bevægelser med hinanden, f.eks. i latterens groteske og ukontrollerede bevægelser, skaber vi sammen en unik, legende og øjeblikkelig koreografi, som hverken er indøvet eller planlagt på forhånd. Men det er ikke altid legende let at lade sig blive set, imens man bruger sin krop på overraskende, anderledes og ukontrollerede måder. Et af de steder, hvor det kan være svært at arbejde med denne slags kropslighed og legende bevægelser, er i undervisningsrummet på pædagoguddannelsen. Derfor ønsker vi i denne artikel at undersøge, hvordan pædagogstuderende kan overkomme udfordringen med *at kunne* og *turde* vise sig frem som legende kroppe over for hinanden. Det gør vi med udgangspunkt i analyser af et designeksperiment på pædagoguddannelsen, der havde til hensigt at øve studerende i at begå sig i et legende, uforudsigeligt og spontant rum.

Vi vil med artiklen sætte spot på de pædagogstuderendes kroppe og kropslige interaktion som tiltræknings- og omdrejningspunkt for, at noget legende kan opstå. Med det vil vi vise mere deltagende måder, hvorpå pædagoger kan spille en rolle i igangsætning og rammesætning af legende aktiviteter. At kunne gøre, handle og sætte ting i gang med fysisk fremtoning og udtryk bliver nemlig fremhævet som et vigtigt, men indimellem overset aspekt ved den pædagogiske faglighed (Lund, 2017; Lund & Jensen, 2020; Togsverd & Aabro, 2021:169). Hertil knytter sig også det at kunne være en legende krop, som for eksempel når man indgår i relationer med børns umiddelbare legen og væren.

Designeksperimentet er en del af en designbaseret forskningstilgang, som indebærer gentagende interventioner, iterationer i undervisningen, hvor vi som forskere og undervisere arbejder sammen med studerende om en problemstilling og dens innovationspotentiale. Konkret præsenterer vi i artiklen, hvordan eksperimentet udvikledes gennem en serie af fem iterationer, som undervejs undergik justeringer og ændringer foretaget over 1 1/2 år. Fokus for analyserne er primært processen, hvor vi løbende fik respons, som vi gjorde noget med. Ved at analysere processen skaber vi indblik i nye, udvidende og supplerende indsigter, der opstod hen over forløbet. De fem iterationer udgør ikke kun en forfinelsesproces i skabelsen af et enkelt færdigt undervisningsdesign, men bidrager særligt hver især til at nuancere billedet af, hvordan studerende oplever og kan tilskyndes til at arbejde med deres egen legende krop foran hinanden.

Inden resultaterne præsenterer vi kort artiklens teoretiske legeforsståelse med fokus på legens bevægelser og tiltrækningskraft. Derefter undersøger vi på tværs af de fem iterationer, hvordan forøgelse af kompleksiteten og flertydigheden i undervisningsrummet kan virke tillukkende på de studerendes lyst til at være legende kroppe med og foran hinanden. Afslutningsvis diskuteres det specifikke designeksperiments fund i forhold til litteraturen om legende tilgange på videregående uddannelser, hvor fænomener som afskærmning, 'safe spaces' og magiske cirkler fremhæves som væsentlige i studerendes leg og samspil. Samlet set ønsker vi med artiklen at bidrage til en forståelse af, hvad der skal til for at få studerende og kommende pædagoger til at turde være legende foran og sammen med hinanden.

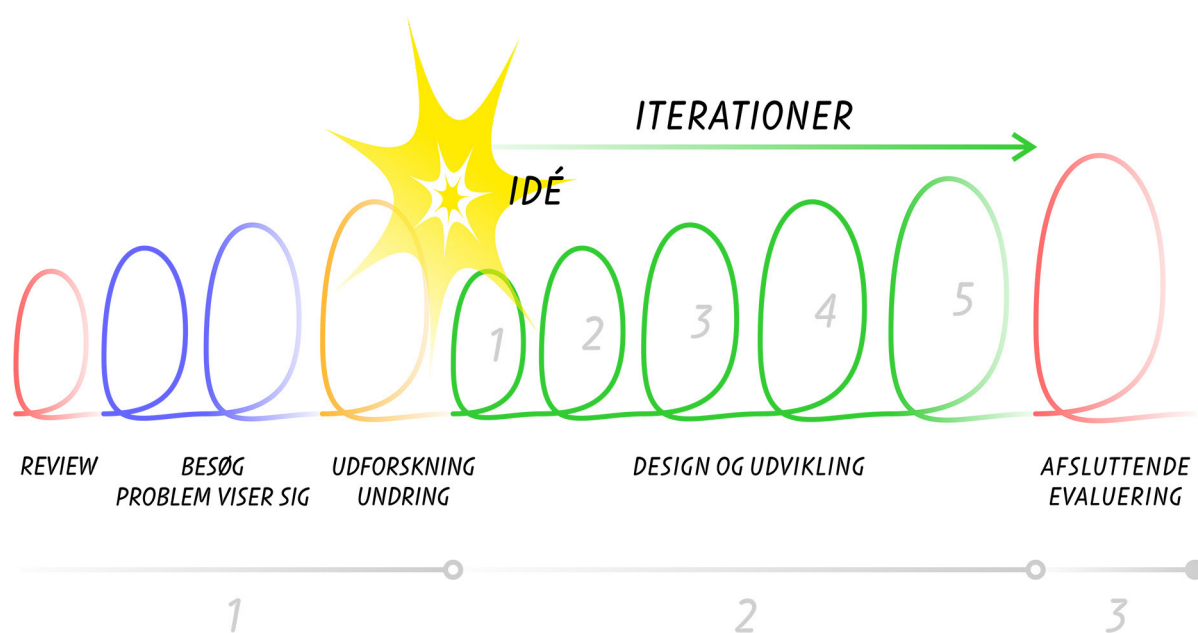
Designbaseret forskning som teoriinformeret metode og fremgangsmåde

Artiklen præsenterer en del af den forskning, som er udført under det nationale forsknings- og udviklingsprojekt Playful Learning (Playful Learning DK, 2021a, 2021b). Projektet sætter fokus på legende tilgange til undervisningen på alle lærer- og pædagoguddannelser i Danmark. Mere præcist tager artiklen udgangspunkt i undersøgelser, som blev gennemført som led i Lars Dahl Pedersens ph.d.-projekt, hvor han aktivt bruger sin baggrund som danser og koreograf til at undersøge og fremme pædagogstuderendes kapacitet til at bruge deres kroppe i legende bevægelsespraksisser.

Artiklens empiriske materiale er skabt gennem designeksperimenter (Barab & Squire, 2004; Christensen et al., 2012) og korttidsetnografiske interventioner (Pink & Morgan, 2013). Designtilgangen giver mulighed for skift og ændringer, efterhånden som interventionen udfolder sig, og kan beskrives som at have et glidende forskningsfokus med en fortsat tilpasning (Krogh et al., 2014: 39) og rammesætning (Sumartojo & Pink, 2018). På den ene side arbejder designbaseret forskning med at udforske og udvikle løsninger på praksisproblemer, som i dette tilfælde er pædagogstuderende, der bliver forlegne og stivner, når de får til opgave at improvisere kropsligt foran hinanden på deres uddannelse (Pedersen, 2023a). På den anden side kan designeksperimenterne bidrage til grundlæggende forståelser af fænomener, der er relevante for andre uden for forskningskonteksten (McKenney & Reeves, 2012: 19), hvilket i dette tilfælde er en nærmere forståelse af forudsætninger og betingelser for voksnes leg.

Det empiriske materiale består ud over feltnoter og interviews særligt af videooptagelser delt og opstillet gennem platformen IRIS Connect, som giver mulighed for at dele, genbesøge, gen-analysere og diskutere materialet i dybden. Al data er indhentet i henhold til gældende GDPR-regler, ligesom pædagogstuderende skriftligt har samtykket i at deltage. Projektet følger i det hele taget *The Danish Code of Conduct for Research Integrity*.

Mere konkret gennemførte vi designbaserede undersøgelsesprocesser med pædagogstuderende i form af et eksperiment i undervisningsrummet på pædagoguddannelsen. Hver iteration handlede om at løse og tematisere en problemstilling og blev efterfulgt af analyse, evaluering og refleksion, som førte til nye problemstillinger og re-designs af interventionen. For at forstå undersøgelsens designforløb har vi ladet os inspirere af Susan McKenney og Jan van den Akkers visualisering af konkrete designcirkler i forskellige designfaser (McKenney & van den Akker, 2005) og nedenfor tegnet, hvordan vores eksperimenter er forløbet:



De fem iterationer, som denne artikel primært omhandler, udgør en midter-fase i design-processen. Før denne fase havde primært Pedersen deltaget i andre undervisningssammenhænge på pædagoguddannelsen og sammen med undervisere og pædagogstuderende undersøgt, hvilke udfordringer og udviklingsmuligheder der opstår i undervisningsrummet, når der arbejdes med kropslighed og bevægelse. Netop i disse indledende designeksperimenter udtrykte flere studerende, at de havde svært ved at være kreative og legende med deres kroppe og bevægelser – og dette særligt i forbindelse med fremvisninger (Pedersen, 2023a). I efterfølgende eksperimenter ønskede vi derfor at udvikle et koreografisk design, hvor der arbejdes med at nedtone den mulige forlegenhed og vurdering, der kan opstå i forbindelse med fremvisninger.

Vi har fundet inspiration i koreografi-begrebet for at udvikle undervisningsdesigns, som kan skabe muligheder for, at legende bevægelser kan opstå. Vi foreslår en bred opfattelse af begrebet koreografi, der kan rumme og beskrive den dynamiske og spontane kropslige kommunikation (Foster, 2011), som opstår, når vi bevæger os fysisk sammen i legesituationer (Pedersen, 2023b). Læseren inviteres således til at forestille sig, at de fysiske bevægelser, der spontant udføres under en leg, efterfølgende kan forstås som en koreografi. Vi kalder altså de legende, uperfekte og improviserede bevægelsesmønstre, hvor de studerende øver sig i at kunne træde frem med foran hinanden, for koreografier. I vores designeksperimenter bliver disse legende koreografier en form for læringsarena for de studerende, hvor de kan stifte bekendtskab med det vilkår i pædagogisk arbejde, der handler om, at pædagogen altid ses og opleves af andre i sin praksis.

I vores koreografiske design iscenesættes tre forskellige og særligt deltagende publikums- og bevægelsesroller, deltagerne efter tur bliver bedt om at indtage. Den ene af de tre roller i det koreografiske design er inspireret af den hollandske kunstner Rineke Dijkstra's videoværk *I See a Woman Crying (Weeping Woman)* (2009-2010), hvor en gruppe børn betragtes, imens de med stor fantasi og i munden på hinanden beskriver et kunstværk, som vi, der betragter børnene, ikke ser. Ud fra Dijkstra's kunstgreb, der vender fokus tilbage på tilskuerne, har

Pedersen designet en aktivitet med yderligere to roller i undervisningsrummet (optrædende og oplevere), som forklares mere detaljeret i vores analyse nedenfor.

I konstruktionen af aktiviteten benyttede Pedersen sig særligt af en kunstnerisk tilgang og forståelse inspireret af filosofen Jacques Rancière og dennes tekst om den frigjorte beskuer (Rancière, 2021). Teksten sætter fokus på den stillesiddende tilskuers aktivitet. Når der f.eks. mellem en lærer og en elev er et undervisningsstof, så er der ifølge Rancière også mellem optrædende og tilskuere en tredje ting, »som ingen ejer, og hvis mening ingen er i besiddelse af, som befinder sig mellem dem og udelukker enhver identisk viderebringelse« (Rancière, 2021: 24). Relationen imellem de optrædende og tilskuerne beskrives således som »...et fællesskab af fortællere og oversættere« (Rancière, 2021: 32). Eksempelvis kan børnene i Dijkstra's video siges at være nysgerrige og fantasifulde oversættere af det, de ser på kunstværket. I aktiviteten på pædagoguddannelsen ville vi ligeledes gerne øve de studerende i at være nysgerrige og fantasifulde tilskuere. Netop ved at synliggøre tilskuernes aktivitet var det vores håb, at de optrædende ville opleve deres tilskuere som nogen, der gik med på legen i modsætning til at virke afkoblede, afstandtagende og måske vurderende. Kunstens flertydighed betyder med Rancière, at de optrædende og tilskuerne kan forstå og opleve kunstværket eller performancen forskelligt, uden at nogens mening er mere rigtig end andres, og fællesskabet består så i at kunne dele disse forståelser og oplevelser med hinanden.

Til at guide designprocessen udledte vi ud fra Dijkstra og Rancière to overordnede designprincipper (Edelson, 2002; McKenney & Reeves, 2012: 35):

1. Aktiviteten skal stimulere en synlig fantasifuld aktivitet hos tilskueren, og
2. Det flertydige kropsudtryk skal fremmes.

Designprocessen var samskabende og søgte derved at etablere et fællesskab med deltagerne, de studerende, (Christensen et al., 2012: 6-7) drevet af et etisk princip om »...*beneficence*« (Ylipulli & Luusua, 2019: 3), dvs. at vores resultater skal være til gavn for de studerende og pædagoguddannelsen. Allerede i den første iteration bidrog en studerende i en refleksion til at gøre det andet designprincip mere praksisnært, så det med den studerendes egne ord blev ændret til: »*Det skal ikke se rigtigt ud*«. De to principper fulgte os igennem alle fem iterationer og blev efter hver iteration suppleret af nye justeringer, benspænd og regler, som havde til hensigt at ændre og udvikle designet yderligere.

Interventionen i undervisningen foregik enten over 1 eller 2 sammenhængende og hele undervisningsdage på en af landets pædagoguddannelser på valgmodulerne. Sundhedsfremme og bevægelse (iteration 1-4) og Kreative udtryksformer (iteration 5). Det var primært Pedersen, der varetog undervisningen. I de første to iterationer deltog underviseren Morten (pseudonym) sammen med Pedersen, og i de to efterfølgende iterationer deltog både Pedersen og Ole Lund. Den sidste og femte iteration blev faciliteret alene af Pedersen. Der blev arbejdet med det specifikke koreografiske design i den sidste del af hver undervisning, mens den første del havde til formål at give de studerende erfaringer med at deltage i kreative bevægelseslege, der bl.a. bestod af rammesatte improvisationer ud fra credoet 'alle bevægelser kan blive til dans' (Winther, 2015; Ravn, 2001). Improvisationerne var bygget op omkring relationer imellem deltagerne, dels med henblik på at skabe et trygt legerum og dels med idéen om, at små benspænd kan være med til at frembringe spontane og uventede bevægelser og dermed bryde den måde, vi er vant til at bevæge os på.

Legens bevægelser og tiltrækningskraft

Artiklens teoretiske legeforsståelse er særligt inspireret af Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 2007) blik på legen som en aktivitet, der ligesom et kunstværk kan gøre noget ved os:

Spillet struktur lader den spillende gå op i spillet og fritager ham hermed for det initiativ og den opgave, der udgør tilværelsens egentlige anstrengelse. Dette viser sig også i den spontane trang til gentagelse, der opstår hos de spillende, og i spillets bestandige fornyelse, der præger dets form. (Gadamer, 2007: 104).

Gadamer peger på, at spillet eller legen på en måde er hinsides den legendes kontrol. Det er legen, som leger med os og ikke omvendt: »Det er spillet, der tryllebinder spilleren, fanger ham og holder ham i spil«. (Gadamer, 2007: 106). Den, som leger, må altså kunne give sig hen til legen. Det er svært at kaste sig ud i legende bevægelser, hvis man ønsker at være i kontrol og på forhånd har bestemt sig for, hvordan man vil bevæge sig. For nærmere at forstå, hvad der sker under leg, trækker vi på begrebet 'participatory sense-making' (De Jaegher & Di Paolo, 2007), som bl.a. har rod i kropsfænomenologien (Merleau-Ponty, 2014). Begrebet peger på, at menneskers interaktion ikke kan reduceres til individuelle handlinger eller hensigter (De Jaegher & Di Paolo, 2007: 494). Vi er derimod indblandet og sammenfiltret i hinandens liv på en grundlæggende sanselig og fysisk måde. Det sker, fordi vi ikke kun oplever hinandens kroppe og bevægelser som blot og bar fysik. De er derimod bærere af intentioner, følelser, stemninger osv. der, når vi omgås andre, trænger ind i og direkte påvirker vores måder at opfatte og handle i verden på (Lund et al., 2023). Under leg med andre får denne sammenfiltrering så meget momentum, at vi kan opleve det som et fælles tredje, der opnår sit eget liv (Fuchs & De Jaegher, 2009: 471) og som på inciterende vis trækker spontane bevægelser ud af os. At begive sig ud i leg sammen med andre indebærer en risiko, idet man ikke på forhånd kan vide eller kontrollere, hvad udfaldet bliver, men det er ifølge Gadamer også denne risiko, som kan virke tiltrækkende og pirrende på os, samt nære vores lyst til at lege med.

En måde til at forstå, hvordan legende bevægelser ser ud, og hvordan de udspiller sig, er eksemplet med den ustyrlige latter, som kan få os til at miste kontrollen og drive os ud i groteske bevægelser (Eichberg, 2013). Groteske og vilde bevægelser kan altså være en indgangsdør til det legende og tydeliggøre, at her foregår noget, som er separeret fra virkeligheden. Ydermere nuancerer lattereksemplet Gadamer's idé om, at det er legen, som leger med os og ikke omvendt, at leg kendetegnes ved refleksagtige og før-refleksive bevægelser mere end frivillige og kontrollerede bevægelser (Sutton-Smith, 1997: 183). Med Gadamer's ord er legen »...en bevægelse frem og tilbage, som ikke har noget fastlagt endemål« (Gadamer, 2007: 103). På den måde er legende aktiviteter beslægtede med improvisationspraksisser, som bl.a. benytter sig af spontane »...turn-taking strategies« (Preston, 2013) som en form for uforudsigelige og kropslige samtaler.

Brian Sutton-Smith (Sutton-Smith, 1997) påpeger, at trods forskellige legeteoriers modstridende retorikker om leg er et fællestræk ved legen dens variabilitet. Det betyder også, at legende kropsbevægelser varierer i deres størrelse og udtryk og måske ikke altid kan genkendes på én bestemt fremtoning. Sutton-Smith påpeger ydermere, at børns leg i kraft af øget institutionalisering og overvågning ofte opstår som en protest imod den leg, de voksne

helst ser dem lege, og som modtræk opstår skjulte lege under skrivebordet, på toilettet, bag de voksnes ryg som drillerier og lege af mere forbudt karakter (Block & King, 1987; Sutton-Smith, 1997: 121). Således spiller det at tage kontrol og initiativ også en rolle. At tage kontrol over hvilken legesituation man vil indgå i, skjult eller offentligt, kan være en væsentlig faktor for, at det bliver sjovt at lege. De studerende i det aktuelle designeksperiment er ikke børn, men som vi udforsker i den følgende analyse, er de på lignende vis konfronterede med deres uddannelses og ikke mindst forskernes og undervisernes syn på, hvordan og hvilke legende bevægelser, der har kvalitet og kan praktiseres og stimuleres i undervisningsrummet.

Analyse

Her præsenterer vi resultater fra de fem iterationer i det koreografiske eksperiment samt de refleksioner og efterfølgende justeringer og ændringer, vi lavede undervejs. Gennemgående og næsten uændret for alle fem iterationer er en særlig opstilling af stole i rummet og inddeling af de studerende i tre roller. De tre hold er placeret hvert deres sted i rummet. De *optrædende* (1) er ude på gulvet med god plads til at bevæge sig. Et stykke derfra sidder *tilskuerne* (2), som bruger deres stemmer til at tale om det, de ser, de optrædende gør. I mellemgrunden ser vi den tredje rolle *opleverne* (3), som betragter og lytter til tilskuerne, imens de sidder med ryggen til de optrædende. Efter lidt tid afspilles et stykke musik og 'opleverne' skal så ud på gulvet og optræde ud fra det, de har hørt tilskuerne udtrykke om det, de har set. De to andre grupper kigger nu på.



Pædagogstuderende i gang med den legende koreografi i den femte iteration

Som før nævnt var det vores idé at stimulere en synlig fantasifuld aktivitet hos de umiddelbart stillesiddende tilskuere, så de optrædende i mindre grad oplevede tilskuernes blikke som ikke-deltagende og udefra bedømmende. En del af eksperimentet gik ud på at afprøve koreografien flere gange, og efter hver runde reflekterede forskere, undervisere og studerende over det, der var sket og diskuterede evt. justeringer, som kunne afprøves i den efterfølgende runde. Inden aktiviteten gik i gang, lavede de optrædende som regel nogle små aftaler for, hvordan deres optræden skulle forløbe.

Første iteration: Gæt og grimasser og tilbageholdenhed

I empirien fra den første iteration lægger vi særligt mærke til, at de studerende følte et behov for at udtrykke sig så præcist som muligt gennem bevægelser og ord. Det er f.eks. tydeligt i følgende uddrag fra feltnoterne, som gengiver, hvad de fire studerende, der var tilskuere, fortalte om den gruppe, der optrådte ude på gulvet:

Jeg ser, de er delt op i to.

Jeg kan se fire mand, der står på række, hvor de to yderste laver ballet, og de to til venstre sidder ned og græder.

Med armene over kors, ja. De er sure. Trætte af noget, tror jeg. Fortvivlede.

Og nu begynder de at danse ovre i det glade miljø.

Og de danser meget. Det er rigtig flot.

Og nu går de triste rundt.

Vi lægger her mærke til, at de studerende bl.a. beskrev bevægelserne ud fra kvantitative kriterier (f.eks.: »...de er delt op i to«, »...fire mand«) og gerne ud fra synlige, nøgterne og tekniske kriterier (f.eks. »...til venstre«, »oppe og nede«). Desuden lægger vi mærke til en tilbøjelighed til at beskrive bevægelserne ud fra psykologiske stereotyper og forsimplinger (f.eks. at være sur, trist, glad). Vi ser dette som et udtryk for et underliggende behov for at ville skabe klarhed og præcision om, hvordan bevægelserne skal forstås med henblik på at hjælpe den lyttende gruppe (opleverne) til at reproducere bevægelserne, når de kom ud på gulvet.

Behovet for at ville klarlægge og præcisere skulle vise sig at blive et gennemgående tema, som vi observerede og arbejdede med hen over alle de fem iterationer. Vi valgte, som skærpelse af designet, at skubbe til de studerendes tendens til at forstå eksperimentet som en form for gæt og grimasser, og for at undgå, at de studerende havde en opfattelse af, at 'sandheden' om bevægelsernes udtryk alene lå hos én af grupperne (ofte den gruppe, som først optrådte). Det var her, en studerende foreslog at præcisere vores andet designprincip til mere praksisnært at lyde: »Det skal ikke se rigtigt ud«.

Ud over de studerendes tilbøjelighed til at ville reproducere de optrædendes bevægelsesudtryk præcist, lagde vi også mærke til en akavethed hos de studerende, hvilket blev synligt ved deres måder at være kroppe i rummet på. Dette skete på trods af, at vi havde forsøgt at skabe et design, der netop skulle muliggøre, at de studerende turde vise sig frem for hinanden. I flere tilfælde virkede de studerendes bevægelser tøvende og tilbageholdende. Vi så også flere studerende der, når de skulle bevæge sig foran de andre, karikerede deres bevægelser eller påtog en smilende facade, hvilket kan tolkes som et forsøg på at ville afmontere situationens akavethed.

I denne iteration fik de studerende, der skulle optræde, næsten ingen forberedelsestid. Det kan have påvirket de studerendes deltagelse og været en af årsagerne til, at de ofte forblev tøvende og knapt så legende. Hen mod anden iteration formulerede vi derfor en regel om, at 'de studerende skal gives forberedelsestid og rum til at skabe egne rammer for bevægelser, de selv forstår og oplever som legende'.

Anden iteration: Stram koreografi og underviserens deltagelse

I empirien fra anden iteration vil vi særligt fremhæve nogle ændringer af eksperimentet, som blev initieret af de studerende selv, og som bidrog til yderligere indsigter i, hvad der skal til, for at studerende kan og tør stå frem foran hinanden i ekspressive bevægelsesudtryk. I det ene tilfælde skete dette i en situation, hvor turen til at optræde kom til en gruppe på tre studerende. Da Pedersen bad dem om at starte deres optræden, lød det fra dem: »...vi har planlagt det til musik, må man sætte musik på«? Pedersen tøvede en smule, men indvilligede i at sætte den popsang på, som de studerende havde øvet til:

De tre studerende står diagonalt forskudt og bliver hele tiden stående på samme sted med front ud mod tilskuerne, imens de løfter hælen på den ene fod og vipper med kroppen i rytme til musikken. Så udfører de nogle aftalte og ens bevægelser med deres arme lidt forskudt af hinanden. Anna står forrest i dansen og har både øjenkontakt til tilskuerne og kigger indimellem tilbage på sine meddansere. Alle tre smiler. Det er også Anna, der tæller for i musikken, så de efter aftale først starter med at vippe foden efter de første 32 takt-slag. Deres fødders vippen til musikken sætter sig spor op igennem deres kroppe.

Efter at begge grupper har danset, klapper de andre, og en af de studerende, som lige har danset, spørger ud »...er det rigtigt?« En af tilskuerne svarer: »...det var spot on«. Flere har rejst sig op fra stolene og viser til stor morskab de forskellige versioner af bevægelserne foran hinanden.

I denne situation lægger vi mærke til, at de *optrædende* tilsyneladende havde det sjovt med at lave dansen og tydeligvis også havde det sjovt med at fremvise den for de andre. De studerende virkede til at være relativt komfortable med at skulle fremvise deres bevægelses-koreografi. Det gjaldt både de *optrædende* og de *oplevelende*. Begge grupper viste højere grad af indlevelse og engagement, end vi f.eks. observerede i første iteration. Det syntes at ske, selvom bevægelserne virkede relativt stramt koreograferede, minimale og kontrollerede.

Pedersen oplevede i situationen, at de studerendes fastlagte og ens bevægelser ikke var i overensstemmelse med den måde, hvorpå han havde tænkt sig eksperimentet. Han oplevede at stå i et dilemma, hvor han på den ene side mest havde lyst til at stoppe de studerende og korrigere deres tilgang, men på den anden side kunne han også se, at de studerende havde det sjovt. Endvidere syntes de, udover at være aktivt involveret i eksperimentet, også at have taget ejerskab over det og formet det på deres måde. Desuden lægger vi mærke til, at denne gruppes bevægelses-koreografi så ud til at have en afsmittende indvirkning på de andre studerende samt give dem anledning til spontant at tale om deres oplevelser med bevægelserne, uden at det var nødvendigt for underviseren og Pedersen at initiere dette. Med Sutton-Smith kan man sige, at de studerende tog sagen i egen hånd og skabte deres leg i kontrast til deres underviseres præferencer for det legende i undervisningsrummet.

Det andet tilfælde af ændringer af eksperimentet, som også i høj grad blev igangsat af de studerende, foregik i en situation, hvor de studerende inviterede underviseren og Pedersen til at deltage (i stedet for at stå på siden):

Charlotte og Sandra har fået underviseren Morten til at være med i deres dans. En af de studerende udbryder: »Wuu, Morten«. Der er en munter stemning i lokalet, imens alle grupper taler afslappet og lidt forberedende om den næste omgang. Pedersen inviteres med i oplever-gruppen og overgiver musikansvaret til Anna fra tilskuerholdet. Charlotte siger: »...en to tre nu«. Morten, Sandra og Charlotte bevæger sig fra hver sin tæppeflise over til en anden, imens de laver tre forskellige bevægelsesmønstre.

Senere i en fælles refleksion fortalte de studerende følgende om, hvordan de oplevede ovenstående:

Maj: »Det gør også noget, når I (undervisere) deltog, at I ikke bare stod og gloede på os: 'hey, nu vil vi også gerne være med, nu kan I lige gå ud og sidde'. 'Nå okay'. Det var bare fedt«.

Anna: »... så ser man lige, du (Pedersen) kan et eller andet vildt, 'uh, det skal jeg også kunne det der'. Det gør bare et eller andet, og sådan tænker børn helt sikkert også«.

Vi lægger mærke til, at undervisernes deltagelse i eksperimentet bidrog til, at det var mindre akavet at udtrykke sig i ekspressive bevægelser foran hinanden, og at de studerende følte sig komfortable i eksperimentet. De studerende oplevede, at underviserne fandt det interessant og tillukkende selv at deltage og ikke blot observerede eksperimentet og de studerende »udefra«, samt at underviserne (særligt Pedersen) indimellem bidrog med nogle vilde og overraskende (måske uigennemskuelige, men tillukkende) bevægelser. Det skal i den forbindelse bemærkes, at de studerende kendte ham fra et andet eksperiment, hvilket allerede fra starten af anden iteration bidrog til at lette stemningen. Det kunne pege på, at designet ikke kan stå alene – og ikke i sig selv er en garanti for, at det legende opstår, men at det legende også afhænger af deltagernes indbyrdes relationer. Gadamer skriver, at tilskuere kan udgøre en fare for legens egen dynamik (Gadamer, 2007: 108). Ved at deltage i aktiviteten mindsker underviserne risikoen for, at de studerende kan opleve at være stillet til skue, og muliggør at de kan hengive sig til aktivitetens 'frem og tilbage'-bevægelse (Gadamer, 2007: 103). Derved gav iterationen nogle svar i forhold til designeksperimentets udfordring om at undersøge, hvordan det kan lade sig gøre for pædagogstuderende at øve sig i den del af pædagogisk praksis, der handler om at kunne tage legende og kropslige initiativer under overværelse af andre (f.eks. børn, forældre og kollegaer).

Blandt andet på baggrund af ovenstående valgte vi i den efterfølgende iteration at arbejde ud fra en ny regel: 'forskerne og underviserne skal ofte danse med i eksperimenterne'. Vi valgte desuden at udfordre de studerendes lyst til typer af dans, hvor alle bevæger sig på samme måde, som dog førte til morskab og leg, men som vi antog også kunne modarbejde det, der var intentionen med designeksperimentet, nemlig at de studerende brugte deres krop på mere forskellige måder. I relation hertil antog vi, at hvis de studerende bevægede sig mere overraskende, anderledes og ukontrolleret, kunne det stimulere tilskuernes fantasi. Vi formulerede derfor også følgende nye benspænd: 'de studerende skal tilskyndes til at bruge forskellige frem for ens kropsudtryk, når de bevæger sig sammen' og 'tilskuerne skal ikke kun udtrykke sig med ord, men også med lyde'.

Tredje iteration: Vilde bevægelser og sjove lyde

I empirien fra den tredje iteration lægger vi særligt mærke til, at krævende regler i form af benspænd og forhindringer var med til at gøre de studerende mere selvstændigt udtryksfulde og vildere i deres udtryk både som tilskuere og optrædende. Vi erfarede dog også, at krav om mere avancerede kropsudtryk og kunstneriske tilgange afstedkom forstærkede reaktioner hos de studerende i to forskellige retninger. Den ene del af de studerende følte sig meget tiltrukket af, at opgaverne blev mere udfordrende at udføre, imens den anden del af de studerende reagerede med tydeligere rådvildhed over for de tvetydige og krævende opgaver. Det kan eksemplificeres med den følgende episode:

Pedersen inviterer de studerende, der har lyst til at være med til at danse en bevægelsesimprovisation med inspiration fra hans egen professionelle dansepraksis. Line, Pia og Mette melder sig hurtigt og introduceres for tre benspænd. Et af disse var 'spol hinandens bevægelser tilbage', som betyder, at man skal lægge mærke til sine meddanseres bevægelsesforløb og derefter udføre dem baglæns. De optrædende starter og fra tilskuerne lyder det bl.a.:

Ild og vand

av, av, av, av, rap

Det ligner mig, der er fuld

[opleverne bryder ud i grin]

Jeg ved ikke, hvad der foregår

De gør ikke noget synkront

Kroppen siger bbvebebeveve

Bang

Og puuuhhh

Og splash

Splash bang

Og hiarhhh

Og nu er vi bare...

Nu er det bare ild og, nej olie og vand

Uuuuhh

Sådan lidt dyrisk

Uh ah Uh ah

Spoler tilbage af en film

Shyu shys

Håh ihaihaaaa

Og bare snoork

»Det blir svært«, siger Fie på oplever-holdet. »Jeg ved slet ikke, hvad vi skal gøre«, lyder det fra Juliane. Rikke siger, imens hun griner, »...kan vi lige tage den forfra?«. Alle griner. Da et rytmisk, elektronisk stykke musik afspilles, rejser Rikke sig hurtigt op, klapper i sine hænder og udbryder højt et »NÅ!«, og alle fire løber så trippende ud på gulvet. Derimod laver de optrædende store gadedrengehøp til musikken tilbage til stolene.

Fie, Rikke, Juliane og Maria bevæger sig rundt på gulvet, imens de kommenterer »...og så olie og vand« »...og så ned på gulvet og splash«, osv.

I denne episode lægger vi mærke til, at de optrædendes bevægelser og tilskuernes groteske lyde smittede af på opleverne og gav dem mod til at kaste sig selv ud i en relativ uhåndgribelig bevægelsesopgave. Det, som vi i andre sammenhænge har set resultere i stivnet forlegenhed (Pedersen, 2023a), blev her oplevet som mindre akavet. Det betød ikke, at det akavede helt forsvandt, men det vilde, groteske og humoren så ud til at gøre de studerende i stand til at forlige sig med den uhåndgribelige opgave. Set med Eichbergs beskrivelse af den groteske krop (Eichberg, 2013), kan de vilde og skøre bevægelser ses som et tegn på leg, og dermed at andre regler er på spil i forhold til at gebærde sig. At det i situationen var uhåndgribeligt virkede til og med dragende. Det sås i de studerendes let fnisende løb og glid i strømpesokker ind på gulvet. Således udtrykte de studerende en fælles fryd ved at deltage i den udfordrende og legende koreografi, omend fryden kom til udtryk i to forskellige kropsligheder: stolt og erobrende/ubekymrede gadedrengeløb i den ene ende af spektret og listende med en smule forsigtighed i den anden ende.

Vi begyndte ret spontant til sidst i iterationen at eksperimentere med, at tilskuerne også skulle rejse sig op, når de havde noget at sige om de optrædendes bevægelser på gulvet. Det fik os til at overveje, hvordan tilskuernes kropslige udtryk kunne komme mere i spil. Inden den næste iteration valgte vi således at justere eksperimentet med en ny regel om, at *'tilskuerne skal udtrykke sig med krop og lyde'*.

Fjerde iteration: Afskærmning

Det, som særligt træder frem i empirien fra denne iteration, er nogle deltagerbetragtninger om det koreografiske eksperiments indvirkning på den måde, man føler sig set af sine medstuderende:

*Man føler ikke, at der er nogle øjne, der kigger på en. Der er en række, der skærmer. Vi kan egentlig ikke se tilskuerne, vi kan bare se nogle rygge. Og så får man noget mere fri leg og bevægelsesglæde ved, at der ikke er nogen øjne, der kigger på en. Eller det er der, men det lægger man bare ikke mærke til, fordi det er skjult.
(Barbara, pædagogstuderende)*

Vi finder det interessant, at Barbara godt vidste, at hun blev kigget på, men alligevel fandt det mere trygt at danse på grund af den afskærmning, situationen skabte. Alice supplerede med at sige:

Når man ved, at man ikke sidder her for at bedømme dem, der danser derude, så giver det også en ro, fordi man ved, de skal egentlig bare tolke på bevægelserne eller beskrive dem. De skal ikke sådan sige god eller dårlig, mærkelig eller andet.

I begge disse udsagn finder vi tegn på, at de optrædendes bevægelser blev mere frigjorte og spontane ikke kun af, at en del af deres medstuderendes øjne var vendt væk fra dem, men også af at de mærkede, at deres medstuderende betragtede dem på en særlig måde. Ifølge Alice

oplevede hun sig mødt af et blik, der var ude på at beskrive og tolke snarere end at bedømme. Det peger på, at disse tolkende og beskrivende blikke skabte et trygt rum, hvor risikoen for at føle sig bedømt og udstillet var minimeret. En tredje studerende, Rose, bemærker dog, at denne afskærmning i forhold til bedømmende blikke forsvandt, når man som oplever skulle ud og danse:

Det var straks sværere for mig, for der var der ikke den der mur. Lige pludseligt vendte alle sig om, og så var det som om 'har jeg nu hørt rigtigt', og man vil jo gerne ramme det. Sådan har jeg det, måske lidt perfektionistisk.

Dette udsagn understregede for os, at designet på daværende tidspunkt stadig rummede et element af, hvad det egentlig havde til hensigt at gøre noget ved, idet opleverne stadig skulle bevæge sig og præstere foran medstuderende, der på sin vis havde færdiggjort deres opgaver og bare kunne læne sig tilbage og se til, og derfor kunne situationen opleves relativt uafskærmet.

Ud fra ovenstående analyse valgte vi at justere eksperimentet til den femte iteration ved at gøre aktiviteten uendelig, dvs. uden en tydelig slutning, så der altid er en række af studerende med ryggen til, og at alle er i gang med noget, så længe eksperimentet foregår. På intet tidspunkt vil der være nogen, der kan læne sig tilbage og se passivt til, men i stedet vil man fortsætte med at cirkulere mellem de tre roller: de optrædende glider over i rollen som tilskuere, imens tilskuerne overtager rollen som oplevere, og opleverne skal ud på gulvet og optræde.

Femte iteration: Uendelighed, selvoverskridelse og samskabelse

I empirien fra den sidste og femte iteration lagde vi særligt mærke til, hvordan det nu gennemprøvede design virkede i dets uendelige format. Vi observerede, at der opstod en lethed i de studerendes udførelse af aktiviteten. Ved at lade fortolkningen af det, som de første optrådte med, fortsætte i en kæde af fortolkninger, var det som om, noget ansvar blev taget af de optrædendes skuldre. Efterhånden stod ingen som ejere af bevægelserne. Vi kan forstå det med Gadamer, som skriver om skuespillet i lighed med legen, at det beholder sin autonomi, selv om der er en kunstner, som fremfører det, og det har en oprindelig ophavsmand (Gadamer, 2007: 110). Til forskel fra de tidligere iterationer, hvor de studerende ofte fokuserede på de første optrædendes intentioner, blev fokuset i denne sidste iteration således ændret til at fokusere på, at alle var deltagere på lige fod og flydende skiftedes til at være optrædende, tilskuere og oplevere – oversættere og fortolkere – i et fælles legende univers.

I forhold til de første fire iterationer, som gennemførtes med studerende på valgmodulet »Sundhedsfremme og bevægelse«, så gennemførtes den sidste iteration med studerende på valgmodulet »Kreative udtryksformer«. Det var en gruppe studerende, som følte sig hjemmevante i at arbejde med kreative udtryk. En af dem, Maria, udtrykte forskellen således:

Vi er flere på holdet, som også har valgt det, fordi vi gerne vil prøve at gå ud over os selv, selv om vi ikke har nogle særlige egenskaber inden for musik eller andet.

I den indledende snak med de studerende, fortalte de i modsætning til de forrige hold, hvordan de både i deres fritid og i undervisningen var vant til at praktisere kreative aktiviteter, som kunstmaling, musik-samspil, dans og lignende. På et tidspunkt i undervisningen demonstrerede de studerende, hvordan de formåede at overføre deres kreative erfaringer fra andre felter til den konkrete legende aktivitet. Her udtrykte tilskuerne sig udelukkende gennem lyde. Lydene fyldte rummet ud som et soundtrack, og de optrædende var med deres bevægelser både ophav til lydene og lod sig samtidig påvirke tilbage af de lyde, der fremkom. De studerendes interaktion bar også præg af en særlig humoristisk lethed:

<p>De optrædende: <i>Ea tager skridt til siden, imens hun ryster sine håndled lidt sam- ba-agtigt.</i> <i>Irene bouncer op og ned i skridt fremad med bølgebevægelser i armene.</i> <i>Sigrid danser trippende i en valserytme baglæns.</i> <i>Ea bevæger sig gentagende frem og tilbage med store dybe skridt.</i> <i>Irene står i hjørnet og lader sin krop vokse sig stor og udstrakt.</i> <i>Sigrid træder nogle dybe skridt baglæns og omfavner sig selv med sine arme.</i> <i>Ea laver gentagende store drejninger hen over gulvet.</i> <i>Sigrid hopper med samlede ben ind mod midten, og de andre går trippende rundt med skarpe retningskift.</i> <i>Ea laver spjættende bevægelser med sine arme op mod loftet, imens hun bevæger sig sidelæns.</i></p>	<p>Tilskuerne: <i>dikkedikkedikkedikke uuuuuuuuuuu siuuuuuuu vuf vuf vuf vem a vem a vem Kraa kraa kraaah WHOAAAHH swip swop swip swop AaahhH Viuu Viuu Viuu buppedibub digge digge digge u la la Ah uh Ah Ah uh Ah</i></p>
---	--

I den afsluttende snak om aktiviteten fremhævede flere af de studerende, at selv om de var vant til at arbejde med kreative udtryksformer og overskride sig selv, så betød opbygningen og inddragelsen af dem i undervisningen meget for oplevelsen. Den studerende, Peder, fremhævede, at for-øvelser som at gå og bevæge sig rundt i rummet sammen gjorde, at »man kommer i sync med hinanden«. Og Maria fremhævede betydningen af medbestemmelse i undervisningen:

*Det var fedt. Det bliver tit i undervisningen sådan 'nu gør I det, og I skal bare følge trop'.
Det var i stedet sådan 'kunne vi gøre sådan her, og hvad er jeres input?' At man selv
kommer i spil. Også i forhold til, at vi skal jo ud og føre det videre.*

Maria fremhævede her en væsentlig pointe, som også peger tilbage på alle de tidligere iterationer: at de studerende er medskabere i udformningen af den legende koreografi. Medbestemmelsen betyder, at de studerende selv er med til at bestemme den situation, hvor det føles okay at kunne 'træde ud af sig selv' og lade sig opsluge af den legende aktivitet, som eksemplet med de studerendes lyd-soundtrack oven for vidner om.

Resultaterne fra de fem iterationer bærer overordnet set præg af en forfinelsesproces i form af skabelsen af et legende undervisningsdesign. På den anden side kan hver iteration også forstås som en afprøvning af designet i forskellige miljøer og versioner, hvor hver enkelt afprøvning viser aspekter af, hvordan studerende oplever og kan tilskyndes til at arbejde med

deres egen legende krop foran hinanden. Nedenstående tabel giver et overblik over de fem netop analyserede iterationer med de to tilhørende designprincipper, tilføjelse af regler samt antal studerende:

Det legende koreografiske undervisningsdesign		
Designprincip 1: Aktiviteten skal stimulere en synlig fantasifuld aktivitet hos tilskueren.		
Designprincip 2: Det flertydige kropsudtryk skal fremmes.		
Iteration	Antal stud.	Nye regler og benspænd
1.	13	Det skal ikke se rigtigt ud.
2.	8	De studerende skal gives forberedelsestid og rum til at skabe egne rammer for bevægelser, de selv forstår og oplever som legende.
3.	11	Forskere og undervisere skal danse med i eksperimenterne.
		De studerende skal tilskyndes til at bruge forskellige frem for ens kropsudtryk, når de bevæger sig sammen.
4.	28	Tilskuerne skal ikke kun udtrykke sig med ord, men også med lyde.
		Tilskuerne skal udelukkende udtrykke sig med krop og lyde.
5.	12	Aktiviteten skal være uendelig, så ingen på noget tidspunkt kan læne sig tilbage og se passivt til.

I det følgende afsnit vil vi på tværs af de fem iterationer udlægge, hvad 'forøgelse af kompleksiteten og flertydigheden i undervisningsrummet' gør ved de studerendes kropslighed og indbyrdes relationer.

Kompleksitet, flertydighed og bortkomstens poesi

En gennemgående tematik, som viser sig på tværs af analyserne, går ud på, at det ikke i alle tilfælde handler om at reducere kompleksiteten i undervisningens bevægelsesaktiviteter. Når man skal understøtte studerende i at kunne og turde vise sig frem for hinanden som legende kroppe, er det ikke blot et spørgsmål om at lægge meget klare regler for, hvordan man skal bevæge sig. Faktisk kan man indvende, at netop det at følge enkle bevægelsesregler eller stramme bevægelseskoreografier kan komme til at begrænse de studerende i forhold til at blive legende og i stedet indsnævre den enkeltes spillerum i forhold til at bevæge sig på nye og anderledes måder. På baggrund af analysen kan vi sige, at komplekse bevægelsesopgaver med deres større grad af ubestemmelighed og ukontrollerbarhed kan virke som en pirrende drivkraft (Gadamer, 2007: 105; Lund, 2020), der kan understøtte, at de studerende kaster sig ud på gulvet som legende kroppe med og foran hinanden.

For at forstå dette finder vi det relevant at kigge på danseren og koreografen William Forsythe's arbejde. Forsythe arbejder i flere af sine værker med at sløre dele af bevægelsesproget for sit publikum. Det gør han f.eks. ved at forvrænge et ellers ofte genkendeligt balletsprog. Det kan konkret ses i bevægelsernes kompleksitet og de dansendes altid forskellige bevægelser, som gør det umuligt for tilskueren at overskue helheden. Derudover danser danserne i Forsythes koreografier ofte ind og ud af mørke. I et interview har Forsythe beskrevet denne tilgang som en 'bortkomstens poesi' [*poetry of disappearance*]:

I like to hide, make uncertain that which takes place on stage [...] and to extend that which I call the poetry of disappearance. People are always frightened that things will disappear. But life without death, light without obscurity, would be terrifying. Shadow is that which permits imagination. (Sulcas, 1991).

På denne måde gør Forsythe op med en mere traditionel opfattelse af koreografi, som en serie af trin, der let kan erindres og genskabes. I stedet opstår en anden form for koreografi, der blotlægger det ufærdige, uigennemskuelige og uendelige (Gilpin, 1995). Et andet eksempel er Forsythe's videoværk *Solo* (Forsythe, 1997), som i nærbilleder viser hurtige bevægende udsnit af den dansende Forsythes snoede krop, hvilket gør hans bevægelser umulige helt at overskue. Tilskueren nægtes dermed at få det fulde overblik og må acceptere en vedvarende følelse af tab og manglende evne til at absorbere helheden pga. kompleksiteten (Fabius, 2009: 667).

Når tilskuerne i den femte iteration producerede et soundtrack af flertydige og rytmiske lyde, efterlod de deres medstuderende, der sad med ryggen til, med smil på læben og draget af situationen med en lyst til at bringe sig selv ud på ukendt farvand. De flertydige lydudtryk skabte ligeledes forbløffelse hos opleverne i den tredje iteration, som efterfølgende i strømpe sokker smågrinende trippede ud på gulvet. Selv om disse studerende ikke altid handlede med store og selvsikre bevægelser, forblev de optagede og indfanget af aktiviteten i kraft af dens flertydige karakter.

Denne flertydige form for legende aktivitet kan også relateres til, hvordan nogle kunstværker kan påvirke beskuerens kropslige balance (Brinck, 2017: 211). Professor i filosofi Ingar Brinck understreger her kroppens betydning for vores interaktion med kunstværker (Brinck, 2017). Brinck fremhæver bl.a. kunstneren Yves Kleins serie af monokrome blå malerier, som med deres intensive blå farve kan give beskueren en oplevelse af at blive trukket ind i lærredet og således opløse grænsen mellem kunstværk og beskuer og skabe en tilstand af øget sensibilitet (Brinck, 2017: 211). På en måde kan et kunstværk altså siges nærmest at agere som en levende agent, der møder dig, beskueren, i en legende og opslugende interaktion.

I modsætning til interaktion med kunstværker, f.eks. malerier, handlede indeværende undersøgelses koreografiske undervisningsdesign om at skabe det legende ud af interaktion med andre kroppe uden brug af materialer, hvilket flere forskere (Schröder et al., 2022; Whitton, 2018) inden for Playful Learning-feltet peger på er væsentlige i forhold til at skabe legerum. Vores empiri viser, at grænsen mellem de optrædende og tilskuerne synes at opløse sig, når tilskuerne opleves som engagerede, deltagende og nysgerrige. Med udgangspunkt i begrebet 'participatory sense-making' (De Jaegher & Di Paolo, 2007) kan det fremstilles, at der bliver skabt rammer for, at et fælles og dermed flertydigt tredje mellem deltagerne kan opnå så meget momentum, at den fælles dynamik, der udvikler sig imellem de optrædendes ekspressive kroppe og tilskuernes nysgerrige blikke kommer til at erstatte den medierende og inddragende rolle, som f.eks. kunstværker eller legematerialer ellers kan have.

Malerier, der bringer beskueren ud af balance, og dans, som frarøver tilskueren overblikket, kan dermed relateres til det legende. Tænk igen på latteranfaldets ustyrlige rytme som et kendetegn ved en legende krop. Ifølge Eichberg udfolder en sådan krop sig i et spontant udbrud, der står i kontrast til fitnesskulturens kontrollerede smil og kroppe (Eichberg, 2013). I vores materiale har vi dog set flere forskellige typer af legende kroppe i spænd mellem det kontrollerede og løsslupne. Eksempelvis fremstod de tre studerende, som i den anden iteration havde indøvet deres dans til et stykke musik, kontrollerede, men gav samtidigt udtryk for, at de havde det sjovt.

I forhold til det u håndgribelige og komplekse peger forsker i game design, Sebastian Deterding dog på, at alt for ubestemmelige og frie rammer kan virke udstillende særligt for voksne, idet man kan opleve sig blottet af, at der er meget få eller ingen rettesnore at læne sig op ad eller gemme sig bag (Deterding, 2018). Vores analyse viser dog, at særlige fysisk-sanselige interaktionsformer kan understøtte, at studerende finder sig til rette i situationer med komplekse bevægelsesopgaver.

Diskussion

Litteraturen om legende tilgange til læring og undervisning på videregående uddannelser (Playful Universities / Higher Education) understreger betydningen af, at man i designs, der har til hensigt at skabe legende situationer for voksne, indarbejder foranstaltninger, som kan reducere risikoen for, at deltagerne oplever forlegenhed ved at deltage (Deterding, 2018; Nørgård et al., 2017) og peger dertil på betydningen af at skabe »...safe spaces«, hvor de studerende kan »...feel relaxed and comfortable with fellow students« (Nørgård et al., 2027: 276). Det viser en allerede eksisterende opmærksomhed i litteraturen på den udfordring at kunne og turde vise sig frem som legende kroppe over for hinanden, som vi med denne artikel kaster lys over.

Ligesom vores analyser peger nævnte studier også på indramningens betydning for, at situationer med voksne udvikler sig legende (Deterding, 2018). Beskrivelserne hos Deterding lægger særligt vægt på at forstå indramning som normer, strukturer, know-how, principper, der er givet på forhånd og går forud for de konkrete og kropslige interaktioner, der foregår under selve den legende aktivitet. Mere specifikt synes særlige *bevidsthedsstyrende* foranstaltninger og indramninger (Deterding, 2018: 272-273) at kunne nedtone eller omdirigere deltagerens gensidige bevidsthed om hinanden. F.eks. synes maskering af deltagerne eller mørklægning af rummet at kunne nedtone oplevelsen af at blive set og vurderet af andre og dermed bidrage

til, at ingen føler sig udstillet. Vores undersøgelse kan udbygge denne idé ved at pege på måder at afskærme og bevidsthedsstyre de deltagende på, hvor sløringen ikke sker i konkret forstand (ved f.eks. at maskere, mørklægge, etc.), men ved at deltagernes opmærksomhed omdirigeres til at være optaget af det tredje, der er mellem f.eks. de optrædende og tilskuere, som ingen af parterne fuldstændigt ejer, eller hvis mening, man fuldstændigt besidder.

Andre studier foreslår, at afskærmningen og understøttelsen af det legende kan ske i form af såkaldte *magiske cirkler*, der ikke kun skal forstås som et konkret og fysisk markeret rum, men som »...*a socially constructed liminal space created during play*« (Nørgård et al., 2017: 274) og en »...*fuzzy social process*« (Remmele & Whitton, 2014: 121), hvilket lader til at betyde, at afskærmning sker i form af en slags fælles forestilling. Som en væsentlig forudsætning for, at magiske cirkler opstår, nævnes det, at de deltagende indtager det, der bliver beskrevet som en »...*lusory attitude*« (Suits, 2005), der kan beskrives som den psykologiske indstilling, der kræves af den legende for at kunne indgå i legen, eller som det hedder hos Nørgaard, Toft-Nielsen og Whitton: »...*the willingness to accept the normal systems of logic or ethics may not apply, as temporary new ones, pertaining to the magic circle at hand, replace them*«. (Nørgård et al., 2017: 274). Ud fra disse formuleringer kan man godt få den opfattelse, at denne legende attitude er noget, som deltagerne individuelt vælger at tage på sig. Skabelsen af magiske cirkler og safe spaces, synes således at bero på den enkelte studerendes (individuelle) vilje og beslutsomhed. Kort sagt: at de tager ja-hatten på og finder kreativiteten og det legende frem inde i sig selv.

En sådan læsning vil måske tilskynde undervisere til forstå det legende som noget individuelt og relativt utilgængeligt inde i den studerendes indre psykologi. I kontrast hertil foreslår vores designeksperiment, at det legende ikke bare opstår i hovederne på de enkelte deltagere i kraft af deres individuelle viljestyrke og handlekraft, men også ud af måden, hvorpå de i konkret kropslig forstand umiddelbart koordinerer deres bevægelser i forhold til hinanden. Derfor er det nødvendigt at arbejde med magiske cirkler og afskærmning på et grundlæggende mellem menneskeligt/-kropsligt niveau, hvor det måske nærmere handler om at skabe et udvidet kropsligt 'space', hvor grænserne mellem deltagerne opløses, end et afgrænset 'safe space' som værner om den studerendes individuelle vilje. På baggrund af analysen kan vi sige, at modet til at være en legende krop sammen med andre opstår i aktiviteten, når de kommende pædagoger mærker deres handlinger flette sig sammen, og den relationelle dynamik, der er imellem dem, får momentum og bliver styrende (Fuchs & De Jaegher, 2009: 471).

En sidste pointe er, at den legende krop ikke altid har behov for materialer, artefakter og udklædning for at kunne blive legende, som Deterding (2018) og Nørgård et al. (2017) netop foreslår som brugbare tilgange i legende designs for at undgå, at forlegenhed opstår. Legende tilgange med materialer i undervisningsrummet kan afgjort være en katalysator for, at studerende tør at deltage. Men det mere fysiske legende og direkte dansende samspil, vi i denne artikel behandler, har et særligt nærvær og en sanselighed, som materialer og indretning af fysiske omgivelser ikke nødvendigvis tilskynder.

Afslutning

Med vores designeksperiment, som er formet af et kunstgreb, der vender tingene på hovedet – og blikket tilbage på tilskueren, eksperimenterede vi med pædagogstuderendes interaktionsformer i undervisningsrummet, så det at udtrykke sig og kommunikere med åbenlyse bevægelser kunne ske på mere spontane og legende måder.

Analyserne af eksperimentets fem iterationer underbygger den indledende præmis om, at pædagogstuderende indimellem føler det akavet at være legende kroppe over for hinanden, hvilket betyder, at de holder sig selv tilbage. Analyserne viser dertil, at de studerende ofte udviser et behov for at udtrykke sig klart og præcist, og ligeledes er tilbøjelige til at reproducere hinandens bevægelsesudtryk. Det kan spænde ben for, at flertydige, fantasifulde og legende fællesskaber opstår.

Analyserne peger dog også på, at komplekse bevægelsesopgaver med en grad af ubestemmelighed og drilskhed kan virke attraktive og give de studerende særligt mod på at indgå i legende og uforudsigelige fællesskaber, hvor man viser sig frem for hinanden. Det kræver imidlertid aktiviteter/bevægelsesopgaver, der ligesom kunstværker kommer til at udgøre *en levende agent*. Mere præcist handler det om at omdirigere deltagerens opmærksomhed til at være optaget af et fælles tredje, som ingen af parterne fuldstændigt ejer, eller hvis mening ingen fuldstændigt besidder. Her kan underviserens egen deltagelse i bevægelsesopgaverne, tilbageholdenhed i forhold til at ville kontrollere begivenhederne, samt accept af at de studerende er medskabere af det legende, udgøre vigtige forudsætninger. Men særligt vigtigt er det at stimulere en synlig fantasifuld og medlevende aktivitet hos de studerende, der undervejs indtager tilskuerens rolle.

Samlet set peger analyserne på, at fremvisning som element i undervisningen ikke nødvendigvis bør undgås, hvis man vil arbejde med studerendes legende udtryk og bevægelser. En grundbetingelse behøver heller ikke at være, at man afskærmer de studerende på materiel og/eller rumlig vis. Det er i stedet mere fundamentalt, at man på et førrefleksivt og reflekslignende niveau – altså før noget bliver vurderet som rigtigt eller forkert – formår at sætte noget i *spil* mellem de deltagendes kroppe. Ligesom vi kender det fra kunsten og legens verden.

Tak til alle involverede pædagogstuderende og til Dosio Dosev fra Asta studio for rentegning af vores designdisplay.

Referencer

- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), s. 1-14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Block, J. H., & King, N. R. (1987). *School play: A source book*. Garland Publishing.
- Brinck, I. (2017). Empathy, engagement, entrainment: the interaction dynamics of aesthetic experience. *Cognitive processing*, 19(2), s. 201-213. <https://doi.org/10.1007/s10339-017-0805-x>
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. (2012). Tema 2: Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 5. <https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>

- De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2007). Participatory Sense-Making: an enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6, s. 485-507. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>
- Deterding, S. (2018). Alibis for Adult Play: A Goffmanian Account of Escaping Embarrassment in Adult Play. *Games and Culture*, 13(3), s. 260-279. <https://doi.org/10.1177/1555412017721086>
- Edelson, D. C. (2002). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. *The Journal of the learning sciences*, 11(1), s. 105-121. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4
- Eichberg, H. (2013). Laughter in popular games and in sport. The other health of human play. *Gesnerus*, 2013(1), s. 127-150. <https://doi.org/10.1163/22977953-07001009>
- Fabius, J. (2009). Seeing the Body Move. In J. Butterworth & L. Wildschut (red.), *Contemporary Choreography: A Critical Reader* (1. udg.). Routledge.
- Foster, S. L. (2011). *Choreographing empathy: kinesthesia in performance*. Routledge.
- Forsythe, W. (1997). Solo. Lokaliseret den 17. februar på https://www.williamforsythe.com/filmspaces.html?&no_cache=1&detail=1&uid=23
- Fuchs, T., & De Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(4), s. 465-486. <https://doi.org/10.1007/s11097-009-9136-4>
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. udg. 3. oplag). Academica.
- Gilpin, H. (1995). William Forsythe: Where Balance is Lost and the Unfinished Begins. In *Parkett* (Vol. 45).
- Krogh, P. G., Markussen, T., & Bang, A. L. (2014). Ways of Drifting—Five Methods of Experimentation in Research Through Design. In *Research into Design Across Boundaries* (Vol. 1, s. 39-50). Springer India. https://doi.org/10.1007/978-81-322-2232-3_4
- Lund, O. (2017). Being Pulled into the Drama: How Early Childhood Educators Motivate Children by Way of Bodily Contact and Movements. *American Journal of Educational Research*, 5(12), s. 1200-1207.
- Lund, O. (2020). Lidenskab: lidenskabelige bevægelser i pædagogisk praksis. I O. Lund, & J-O. Jensen (red.), *Sans for bevægelse: livsnerven i pædagogisk arbejde* (s. 149-167). Hans Reitzels Forlag.
- Lund, O., & Jensen, J-O. (red.) (2020). *Sans for bevægelse: livsnerven i pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Lund, O., Pedersen, L. D., Boysen, M. S. W., & Skovbjerg, H. M. (2023). At skabe meningsfuld legende undervisning: en bevægelses-filosofisk undersøgelse af legende tilgange til undervisning på pædagoguddannelsen. *Nordic Studies in Education*, 43(3), s. 197-213.
- McKenney, S., & Reeves, T., C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203818183>
- McKenney, S., & van den Akker, J. (2005). Computer-Based Support for Curriculum Designers: A Case of Developmental Research. *Educational technology research and development*, 53(2), s. 41-66. <https://doi.org/10.1007/BF02504865>
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, overs.). Routledge.

- Nørgård, R. T., Toft-Nielsen, C., & Whitton, N. (2017). Playful learning in higher education: developing a signature pedagogy. *International Journal of Play*, 6(3), s. 272-282. <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1382997>
- Pedersen, L. D. (2023a). Legens (u)mulige koreografier på pædagoguddannelsen. I H. Knudsen, J. E. Kristensen, & J. B. Nielsen (red.), *Leg på spil i pædagogik og uddannelse* (s. 231-248). Akademisk forlag.
- Pedersen, L. D. (2023b). Playful Choreographies and Choreographies of Play: New Research in Dance and Play Studies. *American Journal of Play*, 15(1), s. 60-81. [4]. <https://www.museumofplay.org/journalofplay/issues/volume-15-number-1/>
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing: Short-Term Ethnography. *Symbolic interaction*, 36(3), s. 351-361. <https://doi.org/10.1002/symb.66>
- Playful Learning DK. (2021a). *Forskning*. Hentet 7. Juni 2023 fra <https://playful-learning.dk/forskning/>
- Playful Learning DK. (2021b). *Om Playful Learning-programmet*. Hentet 7 June 2023 fra <https://playful-learning.dk/om-programmet/>
- Preston, B. (2013). *A Philosophy of Material Culture: Action, Function, and Mind* (Vol. 48). London: Routledge.
- Rancière, J. (2021). *Den frigjorte beskuer og Det sanseliges deling* (P. Borum, overs.). Informations Forlag.
- Ravn, S. (2001). *Med kroppen som materiale: om dans i praksis*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Remmele, B., & Whitton, N. (2014). Disrupting the magic circle: The impact of negative social gaming behaviours. I *Psychology, pedagogy, and assessment in serious games* (s. 111-126). IGI Global.
- Schrøder, V., Jørgensen, H. H., & Skovbjerg, H. M. (2022). Socio-materielle sammenfiltringer med legekvaliteter i playlab. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 15(26). <https://doi.org/10.7146/lom.v15i26.133944>
- Suits. (2005). *The grasshopper: games, life and utopia*. Broadview Press.
- Sumartojo, S., & Pink, S. (2018). *Atmospheres and the experiential world: theory and methods*. Routledge.
- Sulcas, R. (1991). William Forsythe: The poetry of disappearance and the great tradition. *Dance Theatre Journal*, 9(1), s. 4-7.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Togsverd, L., & Aabro, C. (2021). Pædagogers faglighed – fortællinger i nyere dansk forskning *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (1). <https://dpt.dk/temanumre/2021-1/paedagogers-faglighed-fortaellinger-i-nyere-dansk-forskning/> (s.158-174).
- Winther, H. (2015). Alle kan danse – improvisation, gruppedynamik og energi. I H. Winther, L. Engel, M.-B. Nørgaard & M. Herskind (red.), *Fodfæste og Himmelkys* (s. 154-178). Billesø og Baltzer.
- Whitton, N. (2018). Playful learning: tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology*, 26(0). <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2035>
- Ylipulli, J., & Luusua, A. (2019). Broadening Horizons of Design Ethics? Importing concepts from applied anthropology. *Nordes* (8).

Forfatterbiografier

Lars Dahl Pedersen er adjunkt ved Center for Pædagogik på Professionshøjskolen Absalon og ph.d.-stipendiat ved Aarhus Universitet (DPU) og VIA University College i det nationale forskningsprojekt Playful Learning Research. På Absalon er han tilknyttet forskningsmiljøet »Bevægelse, kreativitet og æstetik i pædagogisk arbejde«. Ud over en kandidatgrad i fænomenologi og bevidsthedsfilosofi fra Københavns Universitetet i 2016 har han en baggrund som udøvende moderne danser og koreograf uddannet fra Den Danske Scenekunstscole i 1999. Lars forsker i kroppens og bevægelsens betydning for leg og læring og er særligt optaget af at forstå legens spontane bevægelser imellem mennesker som koreografi.

Ole Lund er ph.d. i idræt og lektor på pædagoguddannelsen på VIA University College. På VIA er han tilknyttet forskningsprogrammet »Krop, idræt og bevægelse« ved Forskningscenter for Pædagogik og Uddannelse. Ole er også seniorforsker i det nationale forskningsprojekt Playful Learning Research. I sin forskning er han særligt optaget af de sanseligt og emotionelt oplevede dynamikker og kræfter, som opstår i grupper af mennesker og som det enkelte gruppemedlem mærker og bliver påvirket af, selvom man har svært ved at beskrive, hvad der sker og hvorfor.