



Foto: Peter Halskov

At skabe nye kropslige fortællinger

- om læringsmulighederne forbundet med korte danseforløb i skolen

MALENE NØRUP MORTENSEN & SUSANNE RAVN

Artiklens formål er at undersøge, hvilke læringsmuligheder der er forbundet med, at eleverne møder de kreative danseaktiviteter sammen med en professionel danseformidler et par timer en enkelt dag. Beskrivelser og analyser er funderet i et flerstedet feltarbejde og inkluderer observationer, uformelle og formelle interviews. Otte forskellige skoleklasser på tre forskellige skoler i Nordjylland, DK samt to danseformidlere indgår i studiet.

MALENE NØRUP MORTENSEN
cand.scient. i Idræt & Sundhed
malene.n.mortensen@gmail.com



SUSANNE RAVN
Lektor og forskningsleder
Institut for Idræt og Biomekanik, SDU
sravn@health.sdu.dk



Abstrakt

Artiklen beskriver, hvorledes de medskabende danseaktiviteter præsenterer eleverne for en ny oplevelse af dans. I den videre analyse af forløbene indgår specielt Charlotte Svendler Niensens (2008) opdeling af kropslighed og Jerome Bruners (1999, 2004) narrative teori. Tematisk opdelt præsenteres empirinære beskrivelser af, hvorledes dynamikken mellem formidlernes anvisninger, den kropslige involvering og elevernes relationelt betingede tilgang til ”at turde” udforske nye bevægelsesmuligheder spiller en central rolle for, hvordan undervisningssituationen udfolder sig. Studiet indikerer, at de korte forløb åbner mulighed for, at eleverne skaber nye kropslige fortællinger. Derudover står det tydeligt frem, at relationelle forhold spiller en helt grundlæggende rolle for vores erfaringer og oplevelser af vores kropslighed og ligger til grund for de læringsmuligheder, der i øvrigt kan udfolde sig i de korte danse-forløb.

INTRODUKTION

Professionelle dansere, foreningen Dans i Uddannelse og dansekonsulenterne tilknyttet Dansehallerne er nogle af de centrale aktører, der de sidste tre årtier har været med til at introducere dans i skolen som fagområde. Det er i den sammenhæng specielt de medskabende og eksperimenterende danseaktiviteter – den kreative dans – der har været og fortsat er i fokus for de danseaktiviteter, der udfolder sig i diverse projektsammenhænge (Ravn, 2007; Fock og Vedel, 2007; Bruun-Kristensen, 2007; <https://www.dansehallerne.dk/dansekunst-for-boern-og-unge/>).

Flere internationale studier fremhæver, at det specielt er de sanselige og æstetiske læringsmuligheder, der er forbundet med den kropslige involvering i kreative danseforløb (Giguere, 2006; Taschuk, 2012; Brouillette et. al., 2014; Amado et. al., 2014). På tilsvarende vis er der efterhånden en række forskningsprojekter, der inden for en dansk kontekst har undersøgt, hvad det er kreative danseforløb særligt kan i en undervisningskontekst (ex. Nielsen, 2008; Jensen, 2011; Nielsen et. al., 2015; Haslev & Jacobsen, 2016; Pedersen, 2011). Med fokus på et forløb med 2. klasse fremhæver og præciserer idrætsforsker Charlotte Svendler Nielsen hvorledes dans giver sanselige og æstetiske erfaringer, der er tæt forbundet med en anderledes kropslig egen-oplevelse, end den der kendetegner idrætsundervisningen (Nielsen, 2008:247-254). Forsker i skoleliv, idræt og bevægelse Jens-Ole Jensen (2011:38) peger i et aktionsforskningsprojekt med dans i 0.-7. klasse på, at danseforløb kan bidrage ”med at give eleverne sanselig-æstetiske erfaringer, der sikrer en åbenhed og nysgerrighed for omverdenen”. Fælles for de danske studier er, at der er tale om analyser af længere forløb, at en professionel danseformidler har ansvaret for undervisningen og at analyserne har fokus på den enkelte elevs kropslige oplevelse og læringsudbytte.

I denne artikel ser vi nærmere på, hvilke læringsmuligheder, der er forbundet med korte forløb med dans i 4.-6. klasse (9-12 år)¹. Det er således artiklens formål at undersøge, hvilke læringsmuligheder der er forbundet med, at eleverne møder de kreative danseaktiviteter sammen med en professionel danseformidler i et par timer en enkelt dag? I udgangspunktet var vi specielt interesserede i at se, hvorvidt relativt korte forløb i kreativ dans kan lykkes med at give eleverne æstetisk sanselige erfaringer. Det viste sig dog hurtigt i de korte forløb, vi kiggede nærmere på, at elevernes oplevelse af at møde en anderledes måde at være kropslig på fyldte mest, og at relationen – eller måske snarere opmærksomheden på hvordan de andre i klassen reagerede – kendetegnede elevernes deltagelse. I analysen af danseforløbene har vi således dels anvendt Svendler-Nielsens forslag til, hvordan man kan differentiere mellem flere forskellige måder at være kropsligt involveret i en aktivitet på. Men derudover har vi også inkluderet kulturpsykolog Jerome Bruners forståelse og præciseringer af, hvorledes de meninger og forståelser, man etablerer i fællesskaber, spiller en helt grundlæggende rolle for den måde, man skaber fortsat mening og sammenhæng i det, man foretager sig sammen med andre. Nielsens tilgang anvendes således til at beskrive, hvorvidt deltagernes oplevelser er sanselige og æstetiske kropslige involveringer, mens specielt Bruners tilgang anvendes

1 Artiklen tager afsæt i et speciale af Malene Nørup Mortensen. Specialeprojektet er del af en større forskningsevaluering af det landsdækkende danseprojekt ”Ta’ fat om dansen”, varetaget af forskningsenheden Bevægelse, Kultur og Samfund ved Institut for Idræt og Biomekanik (IOB) på Syddansk Universitet. Specialet kan tilgås på: <http://www.tafatomdansen.dk/wp-content/uploads/2015/01/Dans-i-skolen-Malene-Nørup-Mortensen-Amended-version-2016.pdf>

i analysen af de relationelle forholds betydning for de forståelser og fortællinger, eleverne er en del af, når de møder den kreative dans.

OM KROPSLIGHED OG OPLEVELSER AF MENING

I forbindelse med en analyse af et længere danseforløb præsenterer Nielsen (2008) overvejelser såvel som nærmere beskrivelser af, hvordan man kan differentiere mellem forskellige måder at være kropslig involveret i en aktivitet på. Med afsæt i en fænomenologisk forståelse af kroppen præciserer Nielsen (2008), at begrebet 'kropslighed' refererer til måder *"at opleve, at være og deltage som krop"* (2008:180 – Nielsens egen kursivering). Hun skelner mellem seks forskellige former for kropslighed, der på hver deres måde kan være mere eller mindre fremtrædende for den måde, eleverne er involverede i en bevægelsesaktivitet. Vi er – selvfølgelig – altid én og samme krop. Opdelingen i disse forskellige former for kropslighed skal først og fremmest forstås som et analytisk greb. I lighed med andre analyser af kropslighed (ex. Hoff, 2005; Nielsen, 1997:37 ff.) er det intentionen at tydeliggøre, at vores kropslige interaktion med omverdenen kan være knyttet til forskellige former for oplevelsesmæssig involverethed. Nielsen opdeler i denne sammenhæng kropsligheden i: en skabende krop (der knytter sig til det kreative og oplevelsen af at kunne og turde finde på nye bevægelser), en sansende krop (der er knyttet til en kinæstetisk oplevelse og i den forstand til at mærke kropslige fornemmelser), en social krop (der knytter sig til oplevelser, hvor relationen til andre står i centrum), en bevægende krop (der knytter sig til det fysiske og funktionelle oplevelse af bevægelse), en kulturel krop (der knytter sig tæt til mere symbolske oplevelser af kroppen) og en udtrykkende krop (der knytter sig til kunstneriske forhold) (Nielsen, 2008:193-199). Figurativt præsenteres de seks former for kropslighed som cirkler, der er delvis overlappende, og som synes at dele et fælles udgangspunkt – nemlig den aktuelle aktivitet. Det vil sige, figuren illustrerer således, hvorledes en aktivitet i udgangspunktet kan udfoldes med forskellige betoning af den kropslige oplevelse.

Idrætsforskerne Brett Smith (2010) og Andrew Sparkes (1999) har fremhævet, at den sanselige oplevelse også er en del af den enkeltes kropslige fortælling. Den enkelte fortæller ikke blot historier om sin krop men også *med* sin krop – såvel som gennem sin kropslige involvering i bestemte aktiviteter (Smith & Sparkes 2012) – vel at mærke således at denne fortælling også kan genkendes og deles af andre. Med andre ord, den mening vi skaber om vores oplevelser og erfaringer udfolder sig i samspil med andre og er i den forstand forhandlet og til en vis grad også altid afstemt (Bruner 2004: 126).

Med anerkendelsen af at kroppen er levet og erfaret (og i den forstand følt og sanset) placerer Bruner (1999) de sociale og kulturelle sammenhænge som helt

centrale forhold for de måder, vi oplever og skaber mening i vores kropslige erfaringer. Fortællingen – eller narrativet – får i den sammenhæng en grundlæggende betydning for, hvordan vi former vores erfaringer og viden på (Bruner, 2004:95, 194): Den udgør den røde tråd i og imellem eksempelvis forskellige læringssituationer såvel som i vores selvforståelse og i livet som sådan (Bruner, 2004 fortolket af Illeris, 2007:75). På en og samme tid formår fortællingen at knytte vores oplevelser og erfaringer til den historie, vi er en del af, og skabe sammenhæng til og retning for de forestillinger, forventninger og ønsker, vi har til fremtiden. Vores oplevelser er i den forstand funderet i sociale virkeligheder og meningsforståelser, der på en gang både er forhandlet og distribueret mellem andre (Bruner 1999:100). Dette betyder også, at vores selvfortælling – inklusiv vores kropslige fortælling – er bundet op på vores sociale liv og konstrueres kontinuerligt gennem interaktionen med andre. Vores selvfortælling er derfor altid under fortsat udvikling og omfortolkning. Sagt på anden vis, så er det den helt centrale pointe i Bruners arbejde, at vi nok lever vores liv kropsligt, men også at denne kropslige levede netop får betydning og mening via fortællinger og de komplekse sammenhænge, disse er en del af. Fortællingerne udgør i helt grundlæggende forstand en struktur for de måder, vi skaber mening, og de måder, vi kommunikerer og erkender på (Bruner, 1999; 2004). Det er en særlig pointe for Bruners beskrivelse, at de fortællinger, vi er en del af, oftest er næsten usynlige for os. Vi ser så at sige ikke det kit, der binder vores oplevelser sammen. Fortællingens helt grundlæggende betydning bliver oftest specielt synlig, når der sker afvigelser fra det normale, og vi skal finde mening i uventede begivenheder eller anderledes relationelle forhold (Bruner, 1999:55).

FORSKNINGSDESIGN OG METODE

Genereringen af data var organiseret som flerstedet feltarbejde (Amin, 2000). Aktuelt foregik observationerne på tre nordjyske skoler i otte forskellige skoleklasser – svarende til deltagerobservation i otte korte danseforløb. Observationerne har dannet afsæt for, at der blev udført semistruktureret gruppeinterview med danseformidlerne samt fokusgruppeinterviews (jvnf. Halkier, 2015) med eleverne i tre af klasserne. Dermed også sagt, at i interviewet med eleverne var der ikke blot fokus på, hvad informanterne sagde, men også på deres indbyrdes interaktion undervejs i interviewet, mens der i interviewet med de to danseformidlere i langt højere grad var tale om at afvikle et fælles interview på relevant vis. Der er selvsagt en flydende overgang mellem et gruppeinterview og et fokusgruppeinterview. De to danseformidlere er således næsten automatisk involveret i en intern dialog undervejs i interviewet. Denne interaktion har dog ikke været i fokus hverken undervejs i interviewet eller i analysen. En oversigt over designet er præsenteret i tabel 1.

De korte danseforløb var – som sagt – karakteriseret ved, at en professionel

danseformidler kom udefra og underviste eleverne og klassens lærer. I forløbene blev klassen introduceret til, hvordan de kunne finde på bevægelser og udvikle deres egne bevægelsesudtryk. De bevægelsesaktiviteter, danseformidlerne satte i gang, havde udgangspunkt i improvisationsopgaver og -leg. I den korte tid, forløbene varede, skabte disse aktiviteter et afsæt for, at eleverne selv satte bevægelser sammen til mindre sekvenser, der blev vist for resten af klassen som afrunding på danseforløbet.

I det første møde med skole, danseformidler og elever, deltog artiklens første forfatter (MM) i observationer på sidelinjen, dvs. i en passivt observerende rolle, hvorfra hun kunne observere, lytte og stille uformelle spørgsmål. I lighed med Thorpes (2012) og Thorpe og Olives (2016) diskussioner af observation af forskellige idrætspraksisser deltog MM efter et par observationer mere aktivt i den aktuelle praksis i det omfang, det viste sig relevant og muligt i den aktuelle klasse involveret i danseaktiviteterne.

Interviewguides blev udformet med henblik på at understøtte en eksplorativ tilgang, jvnf. Smith og Sparkes (2016). Interviewguiden bestod således af få, enkle og åbne spørgsmål udformet i hverdagsprog. Denne tilgang sikrede, at elevernes og danseformidlernes sprogbrug er fremtrædende i interviewsituationen. På deres præmisser gav dette mulighed for undervejs at søge nye vinkler på de emner, der blev talt om. Undervejs blev fotografier af forskellige bevægelsesaktiviteter (fra gymnastik, yoga, dans osv.) vist for at facilitere – og elicitere – elevernes beskrivelser. Alle interviews blev afholdt lige efter det korte forløb var afviklet. Interviewsituationen var i den forstand kontekstualiseret af den aktuelle undervisningspraksis (Ravn og Christensen, 2014). Interviewene blev optaget med diktafon og transskriberet i fuld længde. Elever og danseformidlere er anonymiserede og figurerer under opdigtede navne.²

2 A) Informeret samtykke: De udvalgte skoler blev selvstændigt kontaktet. Skoleledere modtog forinden et kort informerende brev og gav på baggrund af dette tilladelse og samtykke til at foretage observationer og interviews med deltagende elever. Derudover er der indhentet samtykke fra hver af de to danseformidlere. Danseformidlerne blev dog samtidig gjort bekendt med, at de forventeligt ville kunne genkendes inden for et relativt lille fællesskab af danseformidlere i Danmark. B) Anonymitet: skolernes geografiske placering er bibeholdt, da de også fremgår af Dansehallerens informationsmateriale.

Tabel 1: Oversigt over design og datamateriale

Målgruppe og varighed	Studiedesign	Tilgang og formål	Kombination af metoder	Empirisk grundlag for analysen
Mellemtrinet (4.-6. Klasse)	Flerstedet feltarbejde	Eksplorativ	• Deltagerobservation (passiv og aktiv)	31,66 timers observation
Korte forløb – én dansedag pr. klasse	3 skoler 8 klassers deltagelse (6.kl. (4), 5.kl. (3), 4.kl. (1))	Formål: At nuancere viden om dansens læringspotentialer	• Interview med danseformidlerne • Fokusgruppe interview med eleverne (5-7 elever pr. interview)	Korte forløb á 2,5-5,25 t. varighed 17 elever interviewet (3 fokusgrupper) 1 gruppeinterview med danseformidlerne

I analysen blev Niensens (2008:191) opdeling af kropsligheder anvendt til fortløbende at differentiere mellem de forskellige måder, eleverne deltog i aktiviteterne. Samtidig blev der dog også arbejdet med en induktiv funderet tematisk analyse jvnf. Braun et al. (2016). I den sammenhæng blev kodningerne drevet af data og gradvist fokuseret om en række over- og undertemaer. Som antydnet i indledningen udgjorde de relationelle forhold mellem eleverne i den sammenhæng et centralt tema, og det var baggrunden for, at såvel Sparkes and Smiths og Bruners arbejder blev anvendt i den videre del af analysen.

Det skal derudover fremhæves, at MM ikke havde nogen forudgående kropslig erfaring med den medskabende form for danseaktiviteter, der kendetegnede forløbene. Med en praksiserfaring forbundet med flere forskellige idrætsaktiviteter, havde MM i udgangspunktet en analytisk position, der inviterede til at selvfølgeligheder og indforståetheder om dans og danseundervisning blev anderledes bemærket end hvis hun selv havde haft en større erfaring med forskellige former for danseaktiviteter – i forbindelse med såvel genereringen som den fælles og fortløbende diskussion af analysen med artiklens anden forfatter. Analysen præsenteres i tre temaer: 1) En anderledes dans, 2) At turde, 3) Et særligt læringsrum. Temaerne bidrager på hver deres vis til at belyse, hvilke læringsmuligheder der udfoldes i de relativt korte møder med den kreative dans.

EN ANDERLEDES DANS

Anton: *"Og det var bare overhovedet ikke sådan noget dans, eller dans som jeg troede det var"*.

Antons kommentar er meget kendetegnende for elevernes oplevelse. I alle tre fokusgrupper kommer samtalen hurtigt til at handle om, hvordan eleverne troede og havde en klar forventning om, at undervisningen skulle indeholde "hiphop", "breakdance", "pardans", "klassisk dans" eller "hurtig dans", som nogle elever også kontrasterende refererer til. Indholdet i forløbet overrasker eleverne, hvilket bliver en gennemgående elevfortælling om undervisningen. To andre elever præciserer her, hvad der er særligt ved den form for dans, de netop er blevet præsenteret for:

Asta: *"Nok lidt det der med man at bare sådan skal kaste sig løs og sådan noget. Og det der med sådan, at der er ikke nogle regler for at det må man ikke, og det må man ikke. Det er meget sådan, at man må bare sådan springe op i luften [Emilie: bare gøre noget] lægge sig ned på jorden eller et eller andet."*

Lau: *Føle sig fri til at danse.*

Asta: *Ja, bare man er med i legen"*

Asta fremhæver danseaktiviteterne for at være en slags leg uden regler for, hvilke bevægelser der kan være med. Ligesom de begge berører, at de føler sig frisat i dansen. Lignende beskrivelser gives også i de øvrige fokusgrupper, hvor det præciseres, at undervisningen bryder med elevernes forestilling og er anderledes, fordi det er tilladt at lave fejl, og de må selv bestemme og finde på bevægelser til deres "egen dans". I den anderledeshed eleverne oplever, fremhæver de samtidigt den sanselige oplevelse:

Line: *"Ja. Det var også meget som sådan en gummimand og så var det som om man bare kunne – kunne lave alle de der strækkelser og snurre rundt [Astrid: mmm] til det her musik."*

Flere af eleverne nævner, som Line, en følelse af at strække sig, men generelt udtrykker eleverne sig meget forskelligt om, hvordan de oplever bevægelserne sanseligt. For nogle giver bevægelserne dem associationer til noget "gymnastikagtig", "balletagtig" og "yogaagtig", mens andre har en fornemmelse af "ned-i-kroppenagtig" og "at være i sin krop". Tilsammen indikerer disse udtryk, at den enkeltes opmærksomhed gennem danseaktiviteterne rettes mod egen krop. I gruppeinter-

viewet med danseformidlerne omtaler de denne form for opmærksomhed med henvisning til, at eleverne ”kommer ind i kroppen.” Ligeledes betoner de i den sammenhæng at eleverne – dermed – opnår ”fordybelse” i danseaktiviteterne.

Danseformidlerne fremhæver, at de ønsker at åbne elevernes dansebegreb og bryde med deres forestillinger om dans. Til spørgsmålet ”hvad er en god danseoplevelse?” gav Tine følgende svar:

Tine: ”Så den gode oplevelse er også noget med.. at vi får.. får dem med til at.. på det her – jamen hvad er det for noget? – at de får en oplevelse af at forstå det, så vi ikke bare kommer og propper det (griner) ned over hovedet på dem (...) altså at man.. at man har fået åbnet op for det der dansebegreb.”

I lighed med Nielsens beskrivelser (2008: 193) er det for danseformidlerne et mål for undervisningen, at eleverne får mulighed for at udtrykke sig om de kropsligt sanselige fornemmelser, som de oplever. Elevernes gennemgående fortælling om den anderledes dans synliggør, at aktiviteterne skaber konstruktive forstyrrelser – og er med til at ændre deres forståelser og oplevelser af, hvad dans kan være. Forstyrrelserne inkluderer, at eleverne bliver anderledes opmærksomme på specielt de sanselige, skabende og udtrykkende kropslige måder at involvere sig i bevægelser. I lighed med de længere danseforløb (Nielsen, 2008; Jensen, 2011) inviterer det korte forløb således til, at den sanselige, skabende og udtrykkende kropslighed udfoldes, men om der er tale om fordybelse, sådan som danseformidlerne ønsker det, er mere tvivlsomt. For eleverne er der først og fremmest tale om at opdage en anden slags dans.

AT TURDE

Som det fremgår af de følgende to temaer, så udfolder elevernes kropslige involvering sig dog ikke uden videre som sansende, skabende og udtrykkende. Det er ifølge eleverne pinligt og grænseoverskridende at være den, der finder på, og den, der viser bevægelser. Den ene fokusgruppe taler her om disse forhold:

Emilie: ”Altså det er lidt pinligt [Asta: Ja]. Altså sådan lidt sådan, sådan at man turde ikke rigtig gøre det, fordi man sådan tænkte sådan lidt, hvad nu hvis det ikke var godt nok [Cecilie: jaa] [Anton: jeg tænker ikke rigtig over det]

Lau: Det gør jeg heller ikke.

Emilie: Nej, men det kommer man nok også først til bagefter pga. de andre, de også tog. Man vidste ikke helt om de tog det ligeså sjovt som en selv eller om de

tog det mere alvorligt, men det fandt man så ud af [Lau: ja] (...)

Asta: Altså det er sådan for eksempel sådan, at hvis jeg nu skulle løbe ind og lave et eller andet, sådan så det skulle være sådan planlagt og sådan noget, fordi det var sådan lidt pinligt og sådan og bare lave et eller andet, for man var bange for... [Emilie: Alle de kigger bare på en] Ja og man var bange for at resten af holdet, så stod sådan lidt "OH MY GOD" [Alle: griner] [Lau: oh my god!][Emilie: sådan lidt plat] ja.. Men det var det ikke."

Dialogen eksemplificerer, at eleverne ikke uden videre bevæger sig frit og udforskende. Asta fortæller, hvordan hun aflæser og vurderer, hvilke kropslige udtryk gruppens konsensus tillader, og inden for denne ramme skaber hun bevægelse. Hendes involvering i dansen er således betinget og begrænset af de relationelle forhold, der er på spil i gruppen.

Observationerne bekræfter samme dynamik: I den aktuelle praksis starter elevernes involvering i aktiviteterne ofte med en aflæsende opmærksomhed rettet mod de andre. Det handler for eleverne først og fremmest om at turde og om at opleve, at det er okay "at turde." I elevperspektiv eksisterer "min egen dans" ikke i de relativt korte møder med den kreative dans. Dansen betinges og formes derimod kontinuerligt af klassekammeraternes reaktioner. Elevernes betoning af de relationelle forholds betydning står således i kontrast til fortællingen om den anderledes dans, hvor man selv må finde på og bevæge sig som man vil.

Når danseformidlerne præciserer deres beskrivelse af den gode danseoplevelse, fremhæves "danseskaben" som noget helt central. Danseskaben fungerer som en samlet henvisning til aktivt at engagere sig i både samarbejds-, fremvisnings- og dialogsituationer samtidig med, at det dog også karakteriserer en form for teknik, eleverne kan tilegne sig.

Tine: "man kan sige det tekniske ligger så inde omkring det her med at kunne skabe [Pernille: mmm] at kunne samarbejde, og.. kunne stille sig frem og vise – 'nå men det er det her jeg har lavet' – og måske også være i stand til at sætte ord på sin oplevelse af det."

Den anden danseformidler, Pernille, beskriver endvidere:

Pernille: mmm, og hvor det også er tilladt det der med.. (...) 'jamen det er fordi, jeg troede ikke at jeg kunne danse, men her der må jeg jo ligesom gøre lige hvad jeg har lyst til' – ikke (...) der er helt klart også sådan en tænkning omkring at frisætte børnene, altså, at de ikke står og skal føle sig rigtige eller forkerte eller kejtede"

Danseformidlernes beskrivelser peger på, at den teknik, der skal mestres i medskabende dans, omtalt som "danseskaben", handler om at eleverne lærer sig tilgange til at udtrykke og arbejde med at udtrykke sig i bevægelse foran andre. De betoner ligeledes et engagement i dialogsituationer og dermed den sociale kropslighed – jvnf. Nielsens opdeling. Den pinlig- og forlegenhed, eleverne taler om, synliggør dog relationelle forhold, der ligger til grund for, at de kan indgå i konstruktive dialoger om bevægelser udtryk. Med Bruners beskrivelse af fortællingens grundlæggende betydning for oplevelse af mening – social acceptabel mening – er der tale om, at eleverne bakser med at få en fælles fortælling om kropslighed og måder at være kropsligt involveret på – på plads.

ET SÆRLIGT LÆRINGSRUM

På alle skoler og i alle klasser optræder der i forløbene rigtig mange gange anvisninger, der dels fremhæver kroppens rolle dels kobler denne rolle til 'ikke-at-sige-noget': "vigtigt, at man kan finde ud af at være stille", "lydene skal være inde i kroppen", "man må ikke sige noget her", "alle ordene er ikke med", "holde alle lydende inde", "det er kroppen, der danser", og "lad vores kroppe tale med hinanden". Selvom danseaktiviteterne introduceres åbent og inviterende, så er den specielle læringskontekst – eller det læringsrum (jvnf. Nielsen, 2012), som danse-



Foto: Peter Halskov

formidlerne søger at etablere – ikke uden regler. Som Herskind har påpeget (2007) sætter danseformidlerne ikke blot rammer for aktiviteterne, men også implicite regler for, hvad der kendetegner den gode involvering i aktiviteterne.

I forhold til andre læringsituationer i skolen involverer danseformidlerne sig i høj grad kropsligt i undervisningen. Ved helt konkret kropsligt at vise, hvordan man også kan bevæge sig, er danseformidlerne med til at sætte et læringsrum, der er speciel for danseskaben. Som Nielsen (2012) har argumenteret for så sætter danseformidleren dermed sig selv kropsligt på spil og viser, at det er okay at turde bevæge sig på måder, som man ikke plejer at gøre. De åbner i den forstand for, at læringsrummet kan være anderledes inkluderende: Det er ok at lave nogle virkelig anderledes og mærkelige bevægelser. I lighed med Niensens (2012) analyse af dansens læringsrum synliggør de korte danseforløb, hvorledes et læringsrum kan etableres på baggrund af kropsligt funderede forhandlinger og interaktioner mellem undervisningens forskellige aktører (Nielsen, 2012).

Indimellem opstår der ”magiske” øjeblikke i de korte danseforløb. Dvs. undervisningen synes at gå op i en højere enhed. Det er svært at pege på en bestemt aktivitet eller et forhold, der netop faciliterer disse situationer. Følgende observationsnotat er ét eksempel fra praksis, fra aktiviteten Ekkodans³:

Pernille spørger hvad et ekko er. En dreng foreslår, at det er lyden der bevæger sig længere og længere væk, rammer det en væg og så kommer det tilbage. (...) Pernille fortæller videre om ekko – at lyden bevæger sig i bølger. (...) Pernille starter musikken nu skal ekkodansen køres igennem. Spontant begynder flere elever at knipse til rytmen af musikken, da de første starter gør vi andre det også. Pernille smiler – det er ikke en del af ekkodansen, men hun hopper med, knipser og tilføjer en lille indledende sekvens med knips inden hun starter den del, der egentlig er starten af ekkodansen. Så danser vi!

Magien opstår i det øjeblik eleverne knipser. Et initiativ, der får betydning for aktivitetens forløb. Selvom danseformidlerne på mange måder leder undervisningen, er eleverne i eksemplet også aktivt medskabende i forhold til, hvordan aktiviteten forløber som aktivitet. I al sin enkelhed eksemplificerer den lille historie om knips i ekkodansen, at når eleverne får medbestemmelse og reel mulighed for at tage initiativ og ejerskab for aktiviteterne, øges deres engagement.

³ Ekkodans starter i en rundkreds. Danseformidleren er placeret i midten og eleverne laver et ekko af hendes bevægelser. Aktiviteten kører som regel á to omgange. Først som en gennemgang af ekkodansen og dernæst den fulde dans akkompagneret af musik.

DISKUSSION: AT SKABE SIG NYE KROPSLIGE FORTÆLLINGER

Som præsenteret tidligere i artiklen er det helt centralt for Bruners (1999; 2004) narrative teori, at det enkelte menneskes oplevelse af mening er funderet i forudfattede forestillinger om, hvordan verden er indrettet og hvordan noget plejer at være – ikke mindst hvordan noget plejer at hænge sammen. I den indbyrdes interaktion produceres et normativt grundlag, der fungerer anvisende for, hvilke fortællinger, der kan komme på tale (Bruner 2004:70 ff.; 1999:28). Med andre ord, de kropslige fortællinger, eleverne kender og uden videre eftertanke genkender, er blevet formet af tidligere erfaringer fra eksempelvis sport og idræt (Smith & Sparkes 2012; 2009b:6). De medskabende danseaktiviteter præsenterer et brud på de kropslige fortællinger, eleverne kender, og det normative grundlag, de i fællesskab 'plejer' at bruge til at skabe mening i de måder, de er kropsligt involveret i aktiviteter på. Det må forventes at det, at danseformidleren kommer 'udefra' og i den forstand er en fremmed aktør for eleverne, er med til at synliggøre, at der er tale om en ny måde at arbejde med kroppen på.

Når elevernes sanselige, skabende og udtrykkende kropsligheder pludselig kommer i fokus, gør de dem samtidig til genstand for forhandling på fællesskabets præmisser. De andre elever er så at sige medkonstruktører og skal acceptere og godkende den kropslige udfoldelse som tilhørende en 'ny' form for fortælling. Meningsskabelsen trækker på én gang på tidligere erfaringer og virker fremadrettet (Bruner 1999:33; 2004:60). Det er i den forstand ikke risikofrit at komme kropsligt i fokus ved at danse. Ved at involvere sig i en ny slags kropslig fortælleform performer eleven også fortællingen om sig selv i classesammenhænge.

I beskrivelserne præsenteret i afsnittene "at turde" og "et særligt læringsrum" bliver det specielt synligt, at den kropslige fortælling ikke 'kun' tilhører den enkelte elev. Dynamikken mellem formidlernes anvisninger, den kropslige involvering og elevernes relationelt betingede tilgang til at turde, spiller en central rolle for, hvordan mødet med den skabende dans udfoldes – og hvordan læringsrummet etableres.

Når det lykkes at udfordre og udvikle et fælles meningsgrundlag i forbindelse med danseaktiviteterne, inviterer danseformidlerne samtidig eleverne til at konstruere nye kropslige fortællinger om, hvordan man kan bevæge sig og være sin krop.

Analysen af de korte danseforløb i Nordjylland indikerer således, at oplevelsen af at kunne skabe nye kropslige fortællinger kan udgøre en helt central læringsmulighed for korte forløb i kreativ dans.

Elevernes beskrivelser af at i det korte danseforløb, "*der må jeg jo ligesom gøre lige, hvad jeg har lyst til*" kan med Bruners tilgang forstås som beskrivelser, der er med til at sætte rammerne for den (nye) fortælling, der er undervejs. Beskrivelserne fungerer som bud på de normer, der søges etableret for de medskabende danse-

aktiviteter. De mere sanseligt relaterede beskrivelser om ”*at komme ind i sin krop*” knytter sig til denne fortælling. Som det specielt fremgår af beskrivelserne i temaet ”En anderledes dans” er der overensstemmelse mellem danseformidlernes intentioner med forløbet og elevernes oplevelse af den realiserede praksis. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at overensstemmelsen ikke må forveksles som et sammenfald. I mødet mellem danseformidlerne og eleverne konstitueres et særligt læringsrum, hvor forskellige kropslige fortællinger om og med dans netop udfolder sig i gensidig udveksling. Danseformidlernes erfaringer er narrativt set forbundet med en bestemt forståelse af dans og undervisning. Denne fortælling inkluderer, at man på den ene side må bevæge sig, som man har lyst til, og at man på den anden side må acceptere en vis disciplinering for at komme ”*ind i kroppen*”. Helt konkret: I de skabende danseaktiviteter må eleverne gøre lige hvad de vil – bare *ikke* snakke med hinanden. Danseformidlerne præsenterer i den sammenhæng nok en erfaring om dans og skabende danseaktiviteter, men de præsenterer samtidig også en narrativ struktur for hvordan en sanselig fornemmelse af kroppen forventes at udfolde sig i de skabende danseaktiviteter: Man skal fokusere på sin egen krop og ikke snakke med de andre.

Summerer man op på den kropslige involvering ud fra Nielsens analytiske opdeling, så er den ”udtrykkende”, ”den skabende” og ”den sansende krop” (2008:198-199) fremtrædende for danseformidlernes intentioner og afvikling af de danseaktiviteter, der udfolder sig i de otte klasser i Nordjylland. I lighed med studier af længerevarende læringsforløb giver disse korte forløb således også mulighed for at sanselige-æstetiske læringsperspektiver bliver nærværende for eleverne.

I Nielsens analytiske opdeling af kropslighed er den ”sociale krop” sidestillet de andre fem aspekter af kropsligheden. Analyserne af de korte forløb peger dog i høj grad på, at dette relationelle aspekt af kropsligheden er allestedsnærværende i de meningsfortællinger, der udfolder sig i danserummet. De korte danseforløb eksemplificerer i den forstand Bruners, såvel som Smiths og Sparkes pointer om, at vores kropslige involvering og selvfortælling er bundet op på vores sociale liv. De tydeliggør, at relationelle forhold, på helt fundamental vis, rammesætter udviklingen af et nyt bevægelsesrepertoire – og af den oplevelse af mening, der er forbundet til udviklingen af dette repertoire. Rammesætter refererer i denne sammenhæng på en og samme tid til, at fortællingernes rammer på en gang både begrænser og muliggør, hvilke bevægelser der kan udfoldes. De relationelt betingede forhold rækker derved langt udover – eller måske snarere bagved den sociale kropslighed, der præsenteres i Nielsens model. I elevernes møde med den kreative – og anderledes – dans bliver det netop synligt, at vores kropslighed ikke kun er vores egen. Den måde, vi er kropsligt givet i verden, på inkluderer en intersubjektiv betingethed (Merleau-Ponty, 1962). Denne intersubjektive betingethed kan nok være i baggrunden for vores oplevelser og gå ubemærket for sig, men bliver specielt

synlig for os eksempelvis i sammenhænge, hvor vi bliver udfordret af nye forhold – som eksempelvis tilfældet i de korte danseforløb.

KONKLUSION

På baggrund af de otte korte danseforløb er det rimeligt at pege på, at selv relativt korte møder med den kreative dans giver mulighed for at skabe nye kropslige fortællinger, hvor sanselige, skabende og udtrykkende former for kropslig involvering er centrale. For at kunne pege på denne læringsmulighed har Nielsens model for forskellige måder at være kropslig involveret på spillet en central rolle. I den forstand er studiet her med til at underbygge værdien af at kunne differentiere mellem forskellige former for involverethed. Samtidig eksemplificerer analyserne dog også, at relationelle forhold spiller en helt grundlæggende rolle for vores erfaringer og oplevelser af vores kropslighed. Nielsens model fremstår relativt nemt som en model, der har fokus på den enkeltes kropslige oplevelse som afsæt for de relationelle forhold – dvs. med fokus på det enkelt krops-subjekt før den intersubjektivt betingede oplevelse af kroppen. I det fremadrettede arbejde med kreativ dans i skolesammenhænge er dette studie med til at påpege og minde om, at en sanselig, skabende og udtrykkende kropsoplevelse ikke først og fremmest er 'vores egen', men en intersubjektivt betinget affære, der holdes sammen af fælles kropslige fortællinger.

REFERENCER

- Amado D., Villar F., Leo F., Oliva D., Sa ´nchez-Miguel P., Garcı ´a-Calvo T., (2014). Effect of Effect of a Multi- Dimensional Intervention Programme on the Motivation of Physical Education Students, PLoS one, Vol 9, Issue 1. DOI:10.1371/journal.pone.0085275
- Amit, V., (2000). Introduction. I Amit, V. (red.): Constructing the Field, London & New York: Routledge: 1-18.
- Atkinson, P. & Hammersley M. (2007). Ethnography – Principles in practice. 3. Udgave. New York. Routledge.
- Braun, V., Clarke, V. og Weate, P., (2016). "Using thematic analysis in sports and exercise research." I Smith, B. og Sparkes, A. (red.): Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise: 191-205. doi.org/10.1191/1478088706qp0630a
- Brouillette, L. & Greenfader, C. (2013). "Skills of English learners through dramatization and movement". The Reading Teacher. Vol. 67 Issue 3. DOI:10.1002/TRTR.1192

Brouillette, L., Irvine, C., Childress, N., Evans, K., Hinga, B., Irvine, F., Farkas, G. (2014). "Increasing Engagement and Oral Language Skills of ELLs through the Arts in the Primary Grades." *Journal for Learning through the Arts*. 10(1). <https://escholarship.org/uc/item/8573z1fm>

Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Oversat af: Hedin H. Forlaget Klim.

Bruner, J. (2004). *Uddannelseskulturen*. (1998) Oversat af Søgaard S. København. Hans Reitzels Forlag.

Bruun-Kristensen, L. (2007). Dansens vej frem i skole og institution. I: Ravn S., Nielsen S. C., Herskind M., Regnarsson, I. (red.). *Tidsskrift for Dans i uddannelse, Tema : Dans i uddannelse*. Forlaget Bavnebanke: 35-40.

Fock, E. & Vedel, Karen (2007). Dans på skemaet: fra udviklingsprojekt til kulturpolitisk strategi – uddrag af evalueringsrapport. I: Ravn S., Nielsen S. C., Herskind M., Regnarsson, I. (red.). *Tidsskrift for Dans i uddannelse, Tema : Dans i uddannelse*. Forlaget Bavnebanke: 19-34.

Giguere, M. (2006). "Thinking as They Create – Do Children have Similar Experiences in Dance and in Language Arts?" *Journal of Dance Education*. Vol. 6, No. 2. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15290824.2006.10387311>

Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I Brinkmann, S. og Tanggaard L. (red.): *Kvalitative metoder – en grundbog*, København: Hans Reitzels forlag: 137-152.

Herskind, M. (2007). Dans for små fødder. I. (red.). *Tidsskrift for Dans i uddannelse, Tema : Dans i uddannelse*. Forlaget Bavnebanke: 91-102.

Hoff, M. (2005). *Kroppens larmende tavshed*. I Ravn, S.: *Bevægelse – om dans, krop og læring*. Odense: Syddansk universitetsforlag: 34-44.

Illeris, K. (2007). *Læring*. 2. Udgave. Frederiksberg C., Roskilde Universitetsforlag.

Jensen, J. (2011). Rapport for Aktionsforskningsprojektet. *Dans i skolen. Dansens æstetiske-demokratiske dannelsespotentiale*. Aarhus Kommune, Børn og Unge. VIA University College. Videnscenter for Børn og Unges Kultur. https://www.ucviden.dk/ws/files/10463211/Dans_i_skolen_Rapport.pdf

Merleau-Ponty, M. (1962). *The Phenomenology of Perception*. London and New York: Routledge.

Nielsen, C.S. (2008). *Ind i bevægelsen – et performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen*. Ph.d. afhandling. Institut for Idræt, Det naturvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet. http://nexs.ku.dk/formidling/udgivelser/phd_afhandlinger-forsvaret/tidligere-ifi-phd-afh/2009/charlotte_svendler_nielsen_phd/aestetiske_oejeblikke/CSN_phd_sikret.pdf

Nielsen, C. S. (2012). *The Lived Space of Artistic Primary School Education: The Significance of Embodiment and Vulnerability*. I: Ravn S. & Rouhiainen, L. (red.): *Dance Spaces Practices of Movement*. Odense: University Press of Southern Denmark's forlag.

Nielsen, C. S., Wehner, S.K., Herskind, M. (2015). Kvalitativ undersøgelse af Dansematematik-projektet. I: Bugge A., Seelen, J.V., Herskind, M., Nielsen, C.S., Thorsen, A.K., Dam, J., Tarp, J., Sørensen, M. H., Olesen, L.G. og Froberg, C.,: Rapport for Forsøg med Læring i Bevægelse. Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet. <https://astra.dk/sites/default/files/Rapport-%20Forsøg%20med%20læring%20i%20bevægelse.pdf>

Kaysner-Nielsen, N. (1997). Krop og Kulturanalyser. Odense: Odense Universitetsforlag.

Pedersen, B. (2011). Dans i skolen. I: Grundmotorik. Årg. 7, no. 2. Serie: Dans.

Ravn, S. (2007). Indledning. I: Ravn S., Nielsen S. C., Herskind M., Regnarsson, I. (red.). Tidsskrift for Dans i uddannelse, Tema : Dans i uddannelse. Forlaget Bavnebanke: 7-18.

Ravn, S., & Christensen, M. (2014). Listening to the body? How phenomenological insights can be used to explore a golfer's experience of the physicality of her body. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 6(4): 462-477. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2159676X.2013.809378>

Smith, B. (2010). Narrative inquiry: ongoing conversations and questions for sport and exercise psychology research. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. Vol .3. No. 1. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17509840903390937>

Smith B. & Sparkes A. (2016). Interviews: qualitative interviewing in the sport and exercise sciences. I B. Smith & A. C. Sparkes (red) *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. London and New York: Routledge: 103-123.

Smith B. & Sparkes A. (2012). Narrative Analysis in sport and physical culture. I: Young K. & Atkinson M. (red). *Qualitative Research on Sport and Physical Culture*. Research in the Sociology of Sport, Volume 6.. Bingley, UK: Emerald.

Smith, B. & Sparkes, A.C. (2009). Narrative inquiry in sport and exercise psychology: What can it mean, and why might we do it?. I: Smith B. & Sparkes A.C. (red.) *Psychology of Sport and Exercise*. No. 10. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029208000058>

Sparkes A.C. (1999). Exploring Body Narratives. I: *Sport, Education and Society*. Vol. 4. No. 1. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1357332990040102>

Taschuk, H. (2012). Creative Dance for Secondary School Students: A Foundation for Success. *Physical & Health Education Journal*. <http://connection.ebscohost.com/c/articles/92508553/creative-dance-secondary-school-students-foundation-success>

Thorpe, H. (2012). The ethnographic (i)nterview in the sports field: towards a postmodern sensibility. I I. Young, & M. Atkinson (red.): *Qualitative Research on Sport and Physical Culture*. Bingley: Emerald: 23-50

Thorpe, H. & Olive, R. (2016). Conducting observations in sports and exercise settings. I B. Smith & A. C. Sparkes (red) *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. London and New York: Routledge: 124-138.

Vedel, K. (2010). Dans for børn. Pilotstudie af ordningens kunstneriske dimension. For Dansekonsulenterne, Dansens Hus.

Biografier

Malene Nørup Mortensen færdiggjorde sin kandidat i idræt og sundhed ved Syddansk Universitet i 2016. Specialeprojektet, der ligger til grund for artiklen her, udgjorde en central del af evalueringen af det landsdækkende 3-årige projekt Ta' fat om dansen, Dansehallerne, Dk. Hendes primære interesseområder er: idræt og bevægelse i skolen, idrætspædagogik, læring og forandring gennem kroppen samt kvalitative forskningsmetoder.

Susanne Ravn er lektor og forskningsleder for forskningsenheden Bevægelse, Kultur og Samfund ved Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet. Hendes forskning er centreret om at undersøge og præcisere kropslig oplevelse, erfaring og erkendelse forbundet med forskellige bevægelsespraksisser – specielt dans. Ravn beskæftiger sig i denne sammenhæng med de interdisciplinære metodologiske udfordringer forbundet med at anvende fænomenologisk tænkning i analysen af bevægelses-praksisserne. Hun er forfatter og redaktør af adskillige bøger og har publiceret i journals relateret til fænomenologi, dance, sport og sociologi. Hun har ledet evalueringsprojektet af "Ta fat om dansen" (2015-2017). Ravn har været formand for NOFOD og del af 'the executive board' i SDHS.

Abstract

The aim of this article is to explore the learning opportunities associated with the students meeting the creative dance activities together with a professional dance educator for a few hours a single day. Descriptions and analyses are based on a multi-sited fieldwork and include observations and interviews. Eight different school classes at three different schools in the Northern part of Denmark, and two dance teachers form part of the study. The article describes how the co-creative dance activities present the students to a new understanding of dance. The consecutive analysis draws on Charlotte Svendler Nielsen's (2008) division of embodied engagement and Jerome Bruner's (1999; 2004) narrative theory. Based on three thematically separated sections, the descriptions exemplify how the dynamics between the dancer teachers' instructions, the embodied involvement and the students relational dependent approach "to dare" try out the dance are central to how learning-processes unfold. The study indicates that short-term dance courses invite the students to develop embodied narratives. Furthermore, the study emphasizes how relational aspects play a fundamental role in our experiences and experiences of our embodiment, and underlie the learning opportunities that can unfold in the short dance course.

Biographies

Malene Nørup Mortensen finished her Master of Science in Sports Science and Health from the University of Southern Denmark in 2016. Her thesis formed central part of the evaluation of the national dance project “Ta’ fat om dansen”, The Dancehalls, Dk. Her interest focuses on: sport pedagogy, embodied learning and qualitative research methods.

Susanne Ravn is Associate professor and Head of the research unit Movement, Culture and Society at the Department of Sport Sciences and Biomechanics, University of Southern Denmark. In her research she critically explores the embodied insights of different movement practices – especially dance practices – and actively deals with the interdisciplinary challenges of employing phenomenological thinking into the analysis of these practices. She is the author of several books and has published in journals related to phenomenology, dance, sports and sociology. She has led the evaluation project of “Ta fat om dansen” (2015-2017). Ravn has been the president of NOFOD and since 2014 part of the executive SDHS board.