



# Bevægelsesfrihed

## Hvad kan pandemien lære os om frihed i bevægelsepædagogiske kontekster?

OLE LUND OG ESBEN STILUND VOLSHØJ

Covid 19-pandemien har sat vores frihed til at bevæge os på prøve. I artiklen undersøges, hvad Corona-pandemien og dens betydning for bevægelsepædagogisk arbejde kan vise os om begrebet bevægelsesfrihed samt det pædagogiske arbejde hermed. Med afsæt i en oplevelse fra online undervisning i idræt under covid-19-pandemien samt enactive og eksistensfænomenologiske refleksioner over begreberne bevægelse og frihed nuancerer artiklen forståelsen af begrebet bevægelsesfrihed samt diskuterer aspekter ved det tætte mellem menneskelige sammenspil, som vi har det med at overse eller tage for givet, men som synes at have stor betydning for skabelsen af bevægelsesfrihed i bevægelsepædagogiske kontekster.

OLE LUND

Ph.d. i idræt

Lektor, VIA UC Pædagoguddannelsen i Aarhus

[ollu@via.dk](mailto:ollu@via.dk)

ESBEN STILUND VOLSHØJ

Cand.scient. idræt

Lektor, VIA UC Læreruddannelsen i Aarhus

[esvo@via.dk](mailto:esvo@via.dk)

## INDLEDNING

Vores oplevelser af at kunne handle frit er helt afgørende for, hvordan vi dannes som mennesker (Biesta, 2020; Saeverot, 2013). Den amerikanske idrætsfilosof, R. S. Kretchmar, peger tilsvarende på, at bevægelsesfrihed, dvs. vores oplevelse af at være frie til selv at kunne *forfatte* (author) vores bevægelser, er afgørende for at udvikle et meningsfuldt forhold til bevægelsesaktiviteter. I det lys er det helt essentielt, at bevægelsepædagoger har sans for at understøtte børn og unges bevægelsesfrihed (Kretchmar, 2000, p. 24; Standal, 2015; Whitehead, 2007).

Da Covid 19-restriktionerne var på sit højeste, synes bevægelsesfriheden dog at være sat på prøve. Den organiserede fritidsidræt måtte lukke dørene, legepladsen i daginstitutioner blev delt ind i zoner, og undervisningen i idræt og bevægelse på skoler, gymnasier og videregående uddannelsesinstitutioner blev ligesom anden undervisning henvist til zoom eller teams.

Vores antagelse er, at de ekstraordinære og uvante forhold under pandemien kan være med til at skærpe vores opmærksomhed om nogle essentielle mellem-menneskelige dimensioner ved bevægelsepædagogisk arbejde, som har betydning for deltagernes oplevelse af frihed i forbindelse med bevægelsesaktiviteter eller -undervisning.

Med afsæt i en specifik oplevelse fra online undervisning i idræt under covid-19-pandemien samt enaktive<sup>1</sup> og eksistensfænomenologiske fremstillinger af fænomenerne bevægelse og frihed ønsker vi i denne artikel at undersøge og forstå

<sup>1</sup> *Enactive embodied cognition* er en forståelse af kognition, hvor krop og bevægelse spiller en afgørende rolle for indsigt og læring. I et enaktivt perspektiv opstår barnets forståelse og indsigt således først, når det med egen krop afprøver og helt bogstaveligt bevæger sig ind i lærerstoffet (Gallagher, 2017; Lund, 2018).

bevægelsesfrihed som et mellemmenneskeligt fænomen. Det er ydermere hensigten at foreslå og diskutere, hvordan konkrete krop-til-krop-interaktioner kan bidrage til skabelsen af bevægelsesfrihed i bevægelsespædagogiske kontekster mere generelt.

Vores tese er, at bevægelsesfrihed ikke kan forstås uafhængigt af den konkrete situation og situationens mellemmenneskelige interaktioner, fordi

*[w]e are implicated in our actions by the way others and we ourselves act on each other and things. Thus, “[o]thers’ actions never simply ‘let us be’ or leave us free to be who we are. Others’ actions always situate and determine us” [Maclaren, 2002, p. 196]. And we do the same to others. (De Jaegher, 2019, p. 13).*

Vi trækker her på indsigter fra enaktiv og eksistens-fænomenologisk tænkning, som understreger betydningen af at undersøge menneskelige fænomener med udgangspunkt i det mellemmenneskelige. Denne tænkning tilbyder et begrebsapparat, der kan hjælpe til at beskrive og forstå, hvordan mennesker er og bliver dybt indfildret i hinandens erkendelser, handlinger og dermed frihed. En gennemgående rød tråd i vores undersøgelse vil være at forfølge en af den enaktive teoris hovedpointer om, at denne gensidige og direkte påvirkning mellem mennesker kan føre til, at interaktionen imellem dem bliver fri og får sit eget liv (De Jaegher & Di Paolo, 2007). Det betyder, at de deltagende føler sig involveret af interaktionsprocessen uden at opleve, at denne involvering enten bliver bestemt af en selv eller andre enkeltpersoner i processen. Selvom det måske kan lyde, som om den enkeltes frihed bliver tilsidesat, vil artiklen vise, at denne form for interaktion kan fremme bevægelsesfrihed.

## FREMGANGSMÅDE

I designet af vores undersøgelse, har vi ladet os inspirere af van Manens (Van Manen, 1984, 2016) forslag til, hvordan man kan gå i dybden med fænomener ”as we live them”. Han foreslår, at en sådan eksistentiel undersøgelse bl.a. bør tage udgangspunkt i egne personlige erfaringer med undersøgelsesfænomenet. Selvom de er personlige, er de også *mulige* oplevelser og erfaringer for andre, og dermed kan de virke orienterende i forhold til undersøgelsesfænomenets eksistentielle og almenmenneskelige betydning (Van Manen, 2016, pp. 57–58). Vi trækker i denne artikel på en specifik situation, som den ene forfatter oplevede under online undervisning i idræt på læreruddannelsen i forbindelse med covid-19-pandemien. Denne oplevelse blev indfanget i form af observationsnoter og uformelle samtaler med de deltagende studerende. Ligeledes inspireret af Van Manen (2016) har vi

inddraget fænomenologisk og eksistentiel litteratur som dialogpartner i undersøgelsen med henblik på at afdække undersøgelsesfænomenets dybe og før-refleksive meningsstrukturer. Da begrebet bevægelsesfrihed er sammensat af to velbeskrevne fænomener, bevægelse og frihed, har vi indledningsvist valgt at undersøge disse hver for sig. I denne undersøgelse eksemplificerer vi undervejs teoretiske pointer ved at relatere til oplevelsen af at deltage i boldspil, i dette tilfælde basketball. Ideen med dette er at bringe de tekniske og videnskabelige formuleringer tættere på praksis og måske læserens levede virkelighed.

Artiklen lægger ud med at tage læseren med ind i situationen fra online-undervisning i idræt. Dernæst følger enaktive og eksistensfænomenologiske undersøgelser af fænomenerne bevægelse og frihed samt det sammensatte fænomen bevægelsesfrihed. Med denne teoretiske udlægning in mente vender vi tilbage til onlineundervisningen i et forsøg på bedre at forstå, hvordan der i den konkrete interaktion skabes mulighed for studerendes bevægelsesfrihed. Til slut vil vi med udgangspunkt i artiklens indsigter og analyser samt tre eksistenspædagogiske begreber, *interruption*, *suspension* og *sustenance*, diskutere, hvordan man mere konkret kan arbejde med deltageres bevægelsesfrihed både i forbindelse med virtuel og mere almindelig fysisk bevægelsesundervisning.

## DANS OVER ZOOM

Under corona-nedlukningen i vinteren 2021 skulle et nyt hold idrætsstuderende på Læreruddannelsen i Aarhus undervises i dans og bevægelse over zoom. Underviseren, som er en erfaren idrætsunderviser og den ene af forfatterne til denne artikel, havde i sit eget hjem skubbet borde og stole til side og rettet computerens webcam, så de studerende kunne følge med i hans bevægelser på stuegulvet. På hans computerskærm befandt sig 22 små og utydelige gengivelser af idrætsstuderende. Underviseren bad dem forstørre hans billede, så de bedre kunne følge hans bevægelser. Han tændte for musikken og begyndte at lave fejesving. Foran hver deres skærm forsøgte de studerende at følge underviseren. Enkelte studerende observerede først bevægelsen helt tæt på skærmen for derefter at trække ud på eget gulv. Det varede ikke længe, inden alle studerende deltog aktivt i bevægelsen. Det kom en smule bag på underviseren, fordi han ellers har erfaret, at mange studerende ofte virker tilbageholdende og bevæger sig ned bagerst i lokalet, når de bliver bedt om at danse og udtrykke sig ekspressivt over for hinanden i gymnastiksalen. Nogle studerende fortalte efter undervisningen, at de følte sig mere trygge bag skærmen, og at de kunne give lidt mere af sig selv, fordi de ikke følte, alle andre kiggede på dem. Samtidig havde en studerende en oplevelse af, at alle var på lige fod. Hun beskrev også, at musikken og følelsen af at være alene og alligevel sammen gav en særlig oplevelse af fællesskab.

Underviseren fulgte de studerende via gallery view-funktionen i zoom og oplevede derfor deres deltagelse via en mosaik sammensat af små komprimerede video-gengivelser. Det gjorde det umuligt at se, om den enkelte studerende gjorde bevægelserne helt rigtigt, og i stedet blev underviserens opmærksomhed rettet mod bevægelsernes samtidighed; om alle var oppe og nede i fejlesvinget på samme tid.

I starten oplevede underviseren, at det var svært at finde ind i en fælles takt med de studerende på grund af forsinkelser i videosignalet. Han oplevede en utakt mellem sig selv, musikken og de studerende. Han blev optaget af at skabe takt og rytme og gentog bevægelsen flere gange, end han plejer at gøre. Utakten bevirkede også, at han fandt det svært at time en flydende overgang til en ny øvelse, på trods af at det var hans intention. Hans oplevelse af ikke at kunne kontrollere de studerendes bevægelser i samme grad, som han plejer, medførte, at han fornemmede sig selv værende mere på stikkerne og opmærksom på de indbyrdes bevægelser. I modsætning til normal undervisning oplevede han, at de studerende tilsyneladende ikke havde noget imod at blive i bevægelsen sammen med ham. Nogle af de studerende udtrykte efterfølgende, at de følte det nødvendigt at bruge mere tid på bevægelsen, end de plejede at gøre ved fysisk undervisning. De mange gentagelser betød, at underviseren og de studerende efterhånden blev i stand til at tilpasse sig hinanden trods uklarheder og tidsforskydninger.

Til trods for eller måske netop på grund af den fysiske distance oplevede både underviseren og mange af de studerende at have været del af en særlig form for samvær, som gjorde aktiviteten meningsfuld.

Vi foreslår, at denne meningsfulde oplevelse kan knyttes til deltagernes oplevelse af at kunne bevæge sig frit. Men før vi kommer dertil, vil vi starte med at undersøge og nuancere fænomenerne bevægelse og frihed hver for sig med henblik på teoretisk at forstå bevægelsesfrihed som et mellemmenneskeligt/-kropsligt fænomen.

## BEVÆGELSENS MELLEMMENNESKELIGE BAGGRUND

Det er udbredt at forstå menneskets bevægelse som et mekanisk og fysisk anliggende (Jespersen, 2002, pp. 55–56, 2020, pp. 191–192). Denne forståelse (den behavioristiske tradition) er baseret på en forestilling om, at vores bevægelser er styret og bestemt af fysiske eller biokemiske koblinger mellem mennesket og omgivelserne. Dermed forklares vores bevægelse ud fra et distanceret 3. persons perspektiv, og subjektets egen bestemmelseskraft udgrænses. Det udelukker dog ikke, at vi kan opleve, at vi er i kontrol over og dermed bestemmer vores bevægelser selv. Ovennævnte forståelse vil imidlertid hævde, at oplevelsen af kontrol og frihed til at bestemme blot er en overflødig fornemmelse eller et biprodukt produceret af de fysiologiske og biologiske processer, som i virkeligheden kontrollerer vores bevæ-

gelses med os som passiv passager (Gallagher, 2017, pp. 132–135).

Der er modsat også tradition for at anse kroppens bevægelse for at være fuldstændigt styret og bestemt af subjektet. Ud fra dette perspektiv (den intellektualistiske tradition) styres vores bevægelser af indre bevidste beslutninger (Jespersen, 2002, pp. 55–56). Den grundlæggende idé er, at vi med udgangspunkt i refleksive aktiviteter initierer og styrer vores bevægelser ved først at bestemme, hvad vi vil, og dernæst styre vores krop med henblik på at udføre den tiltænkte bevægelse. Kroppen forstås stadig som et fysisk objekt, men nu som bevidsthedens tjener. I denne forstand synes vores egne refleksive valg og bestemmelser at være det, der afgør, hvilke muligheder der er for vores bevægelse.

Lad os overføre disse betragtninger til en simpel og jordnær situation fra idrættens verden. Når vi f.eks. står overfor at skulle udføre en velkendt bevægelse, som det at hoppe efter og gribe bolden under en basketballkamp, synes meget af vores bevægelse at foregå af sig selv og dermed blive bestemt for os. Samtidigt vil vi ganske givet også opleve, at vi *vælger* at gøre noget, og at vi *vil* noget i situationen, nemlig få fat i bolden, og – vigtigt nok – at vores vilje og bestemmelser har reel indflydelse på vores bevægelse. Vi vil måske afstå fra at springe efter bolden, hvis vi anticiperer, at det vil få os til at ramle sammen med en nærtstående medspiller. Vi foreslår derfor, at det er utilstrækkeligt at betragte menneskelig bevægelse som værende bestemt enten af fysiske og biokemiske koblinger eller af indre intentioner og reflektiv aktivitet.

## BEVÆGELSE: ET BÅDE-OG

Eksistentiel fænomenologi foreslår, at vores bevægelse både involverer fysiske og intentionelle bestemmelser, hvilket kan relateres til Merleau-Ponty's berømte påpegning af, at kroppen ikke blot er et fysisk objekt men også et kropsligt subjekt, hvorfor den kendetegnes af en før-refleksiv *bevægelsesintentionalitet* (Jespersen, 2020, p. 194). Det betyder, at kroppen altid allerede er i bevægelse og praktisk engageret i konkrete verdensforhold, før vi ved af det. At være menneske indebærer bevægelse i udgangspunktet. Kroppen er på den ene side hele tiden i gang med at bestemme sin egen situation ved at sætte sig selv og omverden i bevægelse, og på den anden side bliver den bestemt og bevæget af omverdens respons. Som vi skal se herunder, hænger måden dette foregår på sammen med vores (bevægelses)vaner.

## VANER, INKORPORERING OG UDVIDEDE BEVÆGEMULIGHEDER

Ifølge eksistens-fænomenologiske tænkere skal vaner forstås som menneskets evne til at bebo (inhabit) og beherske sin verden. Vaner er viden om at begå sig i verden, som har ætset sig ind i vores bevægelser, og som vi umiddelbart kan hive

frem, når situationen kræver det (Leder, 1990, pp. 30–35; Merleau-Ponty, 2002, pp. 164–170). Når først barnet har lært at cykle, betyder det ikke blot, at cyklen er kommet ind i kroppen på en måde, hvor barnet kan cykle uden hele tiden at være opmærksom på balancen og sine bens bevægelser i forhold til pedalerne, men også at barnet får en større radius og en udvidet verden at bevæge sig i (Nepper-Larsen, 2020).

Noget tilsvarende kan ske, når vi bevæger os sammen med andre, f.eks. under et boldspil som basketball. Når en spiller dribler bolden frem ad banen, vil disse bevægelser direkte bestemme og situere medspilleres og modspilleres bevægelse. Denne påvirkning er mere lig det at skubbe til eller drive de andre afsted rent fysisk, end det at give dem noget, de først må tænke over, før de kan reagere (Di Paolo & De Jaegher, 2017, p. 94). I velkoordinerede øjeblikke vil spillernes beslutninger og bevægelser være så tæt sammenfiltret, at det er svært at sige, hvem der bidrager med hvilken beslutning eller bevægelse. Inden én spiller f.eks. afleverer bolden, vil en anden spiller måske begynde at bevæge sig i forhold til en mulig aflevering, som igen påvirker og justerer den første spillers måde at aflevere på osv. (Fuchs & de Jaegher, 2009, p. 474).

Spillerne synes at bebo hinandens oplevelser og bevægelser og ikke kun spille spillet igennem egne øjne og kropslighed, men også gennem den andens øjne og krop. I denne form for gensidig bestemmelse og bevægelse synes det at blive muligt, at interaktionen åbner de deltagende for aspekter ved situationen, som man ikke ville lægge mærke til eller kunne komme på ved egen hjælp, og at man supplerer og udvider hinandens bevægelsesmuligheder i stedet for at afskære dem.

Som dette eksempel viser, er gensidig bestemmelse som udveksles mellem kroppe med andre ord afgørende for de muligheder, der i situationen kan opstå for at spille hinanden frie. Disse indsigter kan måske overføres til pædagogiske kontekster og åbne dørene for, hvordan bevægelsespædagoger via deres tætte samspil med deltagere kan skabe oplevelser af bevægelsesfrihed?

## FRIHED PÅ BAGGRUND AF UFRIHED

Den eksistentielle fænomenologi peger på, at vi må forstå frihed som et menneskeligt grundvilkår (Merleau-Ponty, 2002; Sartre, 2003). Frihed er altså ikke noget, som vi enten har eller ikke har, men er knyttet til det forhold, at mennesket altid er bevidst om noget. Som vi påpegede i udlægningen af den såkaldte før-refleksive bevægelsesintentionalitet, er mennesket til enhver tid rettet ud over sig selv og beskæftiget med genstande, gøremål og andre, som eksisterer i verden. Det forankrer os i verden, men det betyder ikke, at vi er determineret af verdens fysiske forhold. Hvad der er meningsfuldt at rette sig imod, udvikles nemlig løbende i dialogen mellem, hvad vi umiddelbart gør ved situationen, og hvad situationen umiddelbart

gør ved os (Fuchs & de Jaegher, 2009, p. 489). Under sådanne udvekslinger kan vi pludselig komme til at forstå og gøre en ellers hjemmevant og fastlagt hverdags-situation på en ny og anderledes måde. Vores frihed eller ufrihed skal derfor forstås i relation til vores mangfoldige måder at rette os mod verden. Det er i det lys, vi skal forstå Merleau-Pontys ord om, at det er "*friheden selv, der får forhindringerne for friheden til at træde frem*" (Merleau-Ponty, 2015, p. 151).

Frihed er ikke et spørgsmål om et suverænt selv, der handler på egen hånd uberørt af andre og anden ydre indflydelse. Derimod forstås friheden som et forhold mellem mulighed og nødvendighed mellem at bestemme og blive bestemt (Kierkegaard, 1844; Merleau-Ponty, 2015). Nødvendigheden består i, at mennesket er kastet ind i en allerede konstitueret og social verden, og vores frihed er dermed ufri, dvs. til en vis grad betinget og bestemt af denne verden. Samtidigt er verden ikke færdig og fuldstændig, hvilket levner uendelige muligheder for, hvordan jeg kan rette mig mod verden og gøre/bestemme meningen med den. Muligheder og nødvendigheder skal således ikke forstås som adskillende modsætninger (Løgstrup, 1997, p. 183), men hinandens forudsætninger. Frihed forudsætter altså *andethed* som eksempelvis andre mennesker (Friesen, 2020).

## MELLEMVÆRENDETS FRIHED

I basketball-eksemplet, hvor to spillere i gensidig bevægelse er i gang med at bestemme og afstemme en aflevering fra den ene til den anden, synes spillerne at rette deres opmærksomhed mod selve samspillet, og man kan sige, at spillerne lader deres aktuelle *mellemværende* være direkte medbestemmende for, hvordan de hver især handler. Da mellemværendet ikke er bestemt på forhånd eller muligt at reducere til den enkelte spillers bevægelser, får det så at sige sin egen frihed (De Jaegher & Di Paolo, 2007, p. 492). I situationer som denne kan man opleve, at mellemværendet vil noget med én (De Jaegher & Di Paolo, 2007). Det er måske sådanne oplevelser, vi ind imellem henviser til, når vi siger; det føltes som om, at legen legede med mig, at spillet spillede med mig (Gadamer, 2004, p. 102).

Et afgørende aspekt for om mellemværendet opnår selvbestemmelse og påvirker de deltagende på ovenstående måde, er, at de aktivt engagerer sig deri og ikke egenrådigt forsøger at bestemme over interaktionen eller hinanden (De Jaegher & Di Paolo, 2007, p. 492). Angrebsspillet på basketballbanen vil formentlig blive oplevet mere ufrit, hvis det foregår som en træningsøvelse, og spillerne på forhånd er blevet pålagt, hvordan de skal bevæge sig på banen. I den situation vil spillet allerede være forudbestemt, og forsvarsspilleren kan opleve, at der ikke er noget på spil, da han allerede ved, hvordan han skal bevæge sig. For at mellemværendet kan bevare sin frihed, er det altså en pointe, at de deltagende ikke reducerer de andre til objekter som marionetter i et forudbestemt træningsmønster. De må i stedet



være opmærksomme på og lytte til mellemværendet (De Jaegher & Di Paolo, 2007, p. 494), dvs. den kinæstetiske oplevede dynamik imellem egen selvbevægelse og handlekraft og den bestemmelse, som man umiddelbart mærker i de andres bevægelser.

## BEVÆGELSESFRIHED I DET MELLEMMENNESKELIGE MØDE

Ovenstående indsigter peger først og fremmest på, at menneskelig frihed må forstås på baggrund af vores bevægelse af os selv og med hinanden. I det mellem-menneskelige/-kropslige møde opstår bevægelsesfriheden ud af det dialektisk udviklende forhold mellem at have mulighed for at være bestemmende og blive nødvendiggjort af andres bestemmelser. Bevægelsesfrihed må således ikke kun forstås på baggrund af enten individuel vilje og handling eller udefrakommende vilje og handlinger - men som en form for *medbevægelse*.

## TILBAGE TIL DEN VIRTUELLE UNDERVISNING

Med udgangspunkt i vores forståelse af bevægelsesfrihed som et mellem-menneskeligt/mellemkropsligt fænomen, vil vi nu genbesøge tidligere omtalte online undervisning i et forsøg på bedre at forstå, hvordan der i den konkrete interaktion skabes mulighed for de studerendes bevægelsesfrihed.

## KROPSLIG KONTAKT I EN VIRTUEL VERDEN

Som det fremgår af eksemplet, synes de studerendes bevægelsesfrihed at blive påvirket af, at de ikke befinder sig i samme fysiske rum og dermed ikke i tæt kropslig interaktion med hinanden. De må i stedet tage til takke med små videoer af hinanden arrangeret inden for det begrænsede billedfelt, som computerskærmen udgør. Megen af den fintmærkende koordinering og udveksling af bestemmelse mellem kroppe, som vi ovenfor har påpeget vigtigheden af, bliver tilsyneladende begrænset i at foregå, hvilket kan være en af grundene til, at nogle studerende indledningsvist havde svært ved at fange bevægelsen, og at underviseren havde svært ved at tune sig ind på de studerende. Det er formentlig en velkendt erfaring hos de fleste, der under pandemien har stiftet bekendtskab med virtuelle møder af den ene eller anden art, at man kan mangle den fysiske nærhed til andre, men det bliver nok særlig tydeligt ved online idræt og bevægelse.

Det fremgår dog også, at der foregår former for før-refleksiv kropslig koordinering i situationen, men at denne - på grund af visuelle uklarheder og tidsforskydning i forbindelsen - skaber nogle usædvanlige og udfordrende dynamikker i samspillet mellem underviserens og de studerendes bevægelser. Det gør det mindre

intuitivt at følge hinandens bevægelser, hvilket nødvendiggør, at de studerende og underviseren må være mere opmærksomme på og lyttende til deres samspil.

Situationen synes også at udfordre underviserens måde at bestemme og bedømme de studerendes bevægelser på, idet den må ske igennem en videomosaik sammensat af miniature-gengivelserne af de studerende, og derfor er mere grovkornet, distanceret og overordnet, end hvad der er muligt under normale omstændigheder. Derfor synes underviseren at rette sig mod, hvordan de studerende bevæger sig som gruppe og den fælles bølgende bevægelse mellem at være oppe og nede, snarere end detaljer ved enkeltpersoners måder at deltage på.

Ydermere finder vi det interessant, at underviseren ved at rette sin opmærksomhed mod både musikken og de studerendes tidsforskudte bevægelsesrespons bliver fanget i en (ufrivillig) interaktionsdynamik, som fastholder ham i fejlesvingsbevægelsen, på trods af at han egentlig havde intentioner om noget andet. Det kan måske sammenlignes med den ufrivillige dans/interaktionsdynamik, som man kan opleve i mødet med en modgående i en smal gang, hvor begge - stik imod hensigten - bliver ved med at gå i vejen for hinanden (De Jaegher & Di Paolo, 2007, p. 493).

## SKÆRMEN SKÆRMER

Som det har fremgået hidtil, synes computerskærmens lyd- og billedgengivelse at formidle en kontakt mellem deltagerne og muliggøre, at man kan koble sig på hinandens bevægelser. På den anden side synes skærmene også at kunne fungere i ordets anden betydning, nemlig som en art afskærmning.

Den skærbaserede undervisning skaber nemlig en anden indramning af undervisningen end den fysiske. For det første befinder hver deltager sig ikke samme sted, men alene hjemme i privaten. For det andet rammes undervisning ind af den framing, som computerens kamera (f.eks. i form af dets placering samt opløsningsgrad) og programmets måder at gengive video på (f.eks. i form af små billeder i en video-mosaik) tilbyder. For det tredje kan den enkelte deltager i nogen grad kontrollere egen framing ved at dreje og rette kameraet på bestemte måder eller f.eks. ændre på med- eller modlys. Det betyder også, at den enkelte i højere grad, end hvad der er muligt i undervisning med fysisk tilstedeværelse, kan kontrollere, hvordan de andre skal se én og dermed de andres rettedhed mod én.

Det synes at minimere den - evt. uønskede - bevågenhed, som den enkelte risikerer at være udsat for i forbindelse med fysisk undervisning, hvor man kan opleve at være under de andres opsyn og føle sig nødsaget til at overveje, hvad de andre tænker om ens måder at bevæge sig på<sup>2</sup>. Det er også det, som Leder (1990, p. 99) med henvisning til Iris Youngs studie "Throwing like a Girl" (1980) beskriver som

2 På den anden side er vi dog også opmærksomme på og har selv erfaret, at online-platfornenes self-view-display også kan føre til øget selvbevidsthed. Det var dog ikke noget, som de studerende i indeværende undersøgelse fremhævede.

oplevelsen af at være under andres objektiverende blikke. Denne oplevelse indebærer ofte, at man ikke føler sig fri til at (op)leve ud fra en tavs kropslighed, dvs. bevæge sig uden at overveje, hvordan man ser ud. I stedet føler man et overdrevent behov for at kontrollere og holde sin krop tilbage og ikke bringe den så meget i spil, som man ellers rent fysisk har mulighed for.

Onlineformatets begrænsede muligheder for at se hinanden kan tænkes at have forskellige betydninger for, hvordan deltagerne kommer til at bestemme over hinandens bevægelser.

For det første kan formatet tænkes at betyde, at ens bevægelser - i modsætning til almindelig fysisk undervisning - bebos af blik fra de andre, der i høj grad synes afskåret fra at kunne granske og analysere ens bevægelser. På denne måde vil de andres blik yde en lige så stor trussel mod den enkeltes subjektive og frie udfoldelse, som hvis dennes bevægelser var under opsyn af f.eks. en hund. Ifølge Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 2002, p. 361) vil hundens blik rettet mod mig - til forskel fra andre menneskers - ikke fremtvinge min forlegenhed, idet man tager for givet, at hunden ikke er i stand til at granske eller udpege fejlene i min væren. Noget tilsvarende kan måske være gældende i de tilfælde, hvor den studerende primært er rettet mod *oneview* gengivelsen af underviseren. I disse tilfælde kan de formentlig også bevæge sig i en bevidsthed om, at de er rettet mod underviseren, men at underviseren ikke er eller kun marginalt er rettet mod dem. Formatet synes dermed at medvirke til at nedtone det asymmetriske forhold mellem underviseren og de studerende samt mindske risikoen for at komme under underviserens evaluering og dømmende øjne, hvilket er kendt for at kunne fremtvinge overdreven selvbevidsthed hos de studerende (Leder, 1990, p. 98). For det andet kan det, at de studerende bliver gengivet i en større mosaik af miniature-videoer, betyde, at man først og fremmest oplever hinanden som én menneskemasse. De små variationer mellem deltagerne forbliver skjulte. Ingen stikker ud, hvilket skaber grobund for at glemme sig selv (Leder, 1990, p. 97). Onlineformatet muliggør således et førpersonligt rum, hvor man kan bevæge sig relativt anonymt og ubemærket. Ligeledes synes formatet også at tvinge underviseren til at rette sig mod de studerende på en mere overordnet måde. Man kan måske karakterisere underviserens rettedhed som værende rettet mod bevægelsessituationens *performative dimensioner* (Legrand & Ravn, 2009). Det vil sige den overordnede fornemmelse for egne og studerendes bevægelser, f.eks. i form af utakt.

## FRIHEDSSKABENDE BEVÆGELSESPÆDAGOGIK

Analysen af den virtuelle undervisning i dans og bevægelse mener vi, kan pege på nogle essentielle mellem menneskelige dimensioner, som kan være vigtige at være opmærksomme på i det pædagogiske arbejde med at gøre bevægelsesaktiviteter frie. I det følgende vil vi diskutere og uddybe disse indsigter med udgangspunkt i

nogle ideer om frihed og uddannelse fremsat af den hollandske uddannelseslærer Gert Biesta (2020). Han er valgt, fordi han udviser et nænsomt blik for det mellem menneskeliges betydning i pædagogisk arbejde, uden at han dog lægger megen vægt på at beskrive deltagerens direkte og før-refleksive kropslige samspil.

Biesta foreslår, at frihedsskabende pædagogisk arbejde generelt set må handle om at vække deltagerens lyst til at *eksistere som subjekt* i og med verden på, uden at de tænker sig selv i centrum for verden (Biesta, 2020, pp. 94–95). Det vil sige at eksistere i relation med hvad og hvem, der er anderledes, og ikke blot tilsidesætte det eller lade det bestemme over egne præferencer. Heri ligger en antagelse om, at friheden til at udforske, opdage og udtrykke sig på egen hånd ikke kun skabes ved at lade deltagerne bestemme selv (på baggrund af egne umiddelbare behov), eller ikke ved udelukkende at bestemme over dem. I stedet handler det om at konfrontere deltagerne med deres frihed og minde dem om muligheden for at eksistere, som deres eget livs subjekt.

I lighed med den tidligere foreslåede ide om, at frihed opstår ud af mellemværender, understreger Biesta også betydningen af, at den frihedsskabende pædagogik foregår i, hvad han kalder "*the difficult middle ground*" (Biesta, 2020, p. 98), dvs. den hårfine og krævende balanceakt mellem at presse på for, at egne initiativer kommer igennem og samtidigt tilpasse sig andres (det være sig underviserens, pædagogens eller andre deltagers) initiativer.

Biesta foreslår nogle oplevede kvaliteter, som må karakterisere interaktionen mellem pædagogen og deltagerne for, at dette kan ske. Kvaliteterne benævnes *interruption*, *suspension* og *sustenance*. I det følgende vil vi diskutere, hvorledes disse kvaliteter kan have medvirket til at skabe rum for de studerendes bevægelsesfrihed under den virtuelle undervisning, samt hvilke perspektiver disse kvaliteter rejser i forhold til bevægelsepædagogers konkrete samspil med deltagere under almindelig fysisk bevægelsesundervisning.

## INTERRUPTION

Interruption indebærer bestræbelsen på, at uddannelse gør mødet med *det virkelige* muligt, og dermed tillader deltagerens ideer og initiativer at blive realitetstjekket (Biesta, 2020, p. 97). Det kræver, at uddannelsen ikke udelukkende foregår på et konceptuelt plan, men at der er noget virkeligt på spil, og at det abstrakte og konceptuelle møder virkeligheden. På dette punkt synes netop bevægelse som fagretning at skille sig ud, idet man som regel ikke blot nøjes med at tale om og tænke over, hvordan bevægelse kan foregå, men også afprøver det på egen krop. Mødet med virkeligheden manifesterer sig nemlig ofte som et brud i flowet af intentioner og bestemmelser, som den enkelte går til sagen med. Eksempelvis kan bruddet opleves, når man i bestræbelsen på at aflevere bolden til sin medspiller ikke formår

at ramme denne. Vi vil dog normalvis ikke associere det at opleve brud eller blive afbrudt med frihed snarere det modsatte. Men pointen er, at bruddet kan muliggøre frihed ved at vise os, at vi ikke har et færdigt og fuldstændigt greb om verden og dermed nødvendiggøres det (for så vidt jeg har en intention om at ville kunne begå mig i den pågældende bevægelsesverden), at jeg afsøger mulighederne for at bevæge mig på nye og forbedrede måder.

Det kan til en vis udstrækning diskuteres, hvorvidt online undervisning i bevægelse tillader, at de studerendes bevægelser bliver mødt af det virkelige, bl.a. fordi de studerende ikke befinder sig i samme rum og dermed ikke bliver udsat for det tætte mellemmenneskelige samspil, som ofte bliver fremhævet som et væsentlig kendetegn ved netop idræt og bevægelse. Ud fra dette perspektiv forekommer de studerendes bevægelser kun i mindre grad at blive trykprøvet. Lignende argumenter om den virtuelle verdens kropsløshed finder man bl.a. hos Dreyfus (2002). Her påpeges det bl.a., at den manglende direkte fysiske kontakt går ud over menneskers forpligtigelse og investering i forhold til den onlineaktivitet, som de er en del af.

På den anden side viser vores undersøgelse, at onlineformatet (på grund af den begrænsede detaljeringsgrad) muliggør brud med vante måder, som de studerende og underviseren går til bevægelsesundervisningen med. Således tvinges de studerende og underviseren til at rette deres opmærksomhed mod dynamikken ved deres fælles bevægelse, i stedet for at de studerende fokuserer på, hvordan de selv tager sig ud, eller underviseren fortaber sig i tekniske detaljer. Ofte bliver bevægelsesundervisning anset som et teknisk anliggende, hvor underviseren indtager en central og tydelig rolle, som den der giver klare instrukser, forklaringer og tekniske forevisninger (Standal, 2015, p. 68). Med et sådant fokus kan der være en overhængende fare for, at deltageres bevægelser bliver reduceret til blot og bar teknik ikke blot i øjnene på underviseren men også på deltagerne selv. Flere argumenterer for, at noget sådant sjældent medfører dybt engagement hos de studerende (Kretchmar, 2006; Lund, 2020, pp. 155–156), og tilgangen risikerer endda at modarbejde den vækkelse af deltageres lyst til at eksistere som subjekt, som ifølge Biesta er forudsætningen for, at de føler sig frie til at udforske, opdage og udtrykke sig på egen hånd. Artiklens analyser peger på den betydning, det kan have for deltageres bevægelsesfrihed, at man, f.eks. i forbindelse med fysisk bevægelsesundervisning, skruer ned for den høje opløsning eller tekniske klarhed, som man - både som underviser og studerende - går til undervisningen med, og at man, ligesom når man kniber øjnene lidt sammen, overvejende lader sig orientere af de store linjer. Det foreslår bl.a., at bevægelsepædagoger bør overveje, hvordan de kan iscenesætte og arbejde med brud og forstyrrelser, der retter deltageres opmærksomhed mod relationelle bevægelses-dynamikker.

## SUSPENSION

Biesta nævner *suspension*, som en anden kvalitet, der kan anspre til friere deltagelse i uddannelsesaktiviteter. Suspension henviser til suspendering af behovet for hurtigt og effektivt at ville nå frem til f.eks. kompetence- og læringsmål, som synes at præge megen uddannelse. Begrebet lægger vægt på betydningen af at sætte tempoet ned, give deltagerne tid, så de som subjekt kan møde verden (f.eks. en ny bevægelsesverden) og tålmodigt arbejde sig ind i den. At nå dertil, hvor man bliver grebet af en bevægelsesaktivitet og oplever, at aktiviteten får sin egen frie vilje, er sjældent noget, der opnås fra det ene øjeblik til det andet. Man må som regel opholde sig tålmodigt og dvæle ved aktiviteten, før den griber tilbage på den måde (Kretchmar, 2006).

På baggrund af vores analyse vil vi dog ydermere foreslå, at begrebet suspension også relateres til den suspendering eller nedtoning af andres objektiverende blikke, som synes ske under denne virtuelle dans. At blive objektiveret er en form for mellem menneskelig væren, som kan føles tyngende og begrænsende, fordi den optager pladsen for former for samvær, der præges af co-subjektivitet og gensidig supplering (Leder, 1990, pp. 96–97). Det vil sige former for interaktion, hvor deltagerne fornemmer en balance mellem at bestemme og blive bestemt, som grundlægges i de måder, deltagerne helt konkret ser på hinanden og før-refleksivt bevæger og udtrykker sig i forhold til hinanden.

I tillæg hertil er det interessant at henvise til nogle generelle samfundsmæssige tendenser såsom selvrealisering, individualisme og neoliberalisme, der synes at påvirke nutidens unge til at være mere sensitive overfor, hvordan de rent kropsligt tager sig ud end tidligere (Curran & Hill, 2019), og som skaber et øget pres om hele tiden *“at være den bedst mulige udgave af sig selv”* (Brinkmann, 2019, pp. 211, 214).<sup>3</sup> Under den virtuelle dans synes dette pres at være reduceret ved, at man oplever, at de andre kun i begrænset omfang kan holde øje med en. Det kan måske være med til at forklare, hvorfor de studerende virker åbne og frigjorte i deres bevægelser. Denne nedtoning eller suspendering af selvet sker relativt utilsigtet på grund af onlineformatets afskærmning, men det antyder måske en mere generel bevægelsespædagogisk pointe om, at bevægelsespædagoger bør understøtte, at bevægelsesaktiviteter bliver gennemført i en fælles skabt stemning af selvforglemmelse og uselvished, hvis det skal blive muligt at opleve aktiviteterne som værende frie? Vi kan i den forbindelse henvise til det forhold, at et boldspil (eller andre sportskampe for den sags skyld) vil bryde sammen eller aldrig komme i gang, hvis den enkelte spiller kun har øje for sig selv. For at spille spillet må man til en vis grad fortabe sig i og lade sig bestemme af med- og modspilleres bevægelser samt spillets præmisser. Spillet fordrer altså en selvoverskridende bevægelse, hvor man opfatter spillets præmisser som virkelige, hvis spillet skal blive et frit subjekt, som

3 I denne sammenhæng er det interessant at tænke på, hvordan indførelsen af prøven i idræt i folkeskolen kan være med til at forstærke elevens objektiverende blik på sig selv (Jensen, 2020, p. 25)

man bliver spillet af (Aggerholm, 2020, p. 104). I fænomenologiske termer afhænger spillets frihed af, at spillernes bevægelses-intentionaliteter er filtret sammen og bliver delvist decentrerede (Fuchs & de Jaegher, 2009).

Ovenstående peger på, at bevægelsesfrihed bliver muliggjort af selv-distance og af, at bevægelsespædagoger bestræber sig på at skabe bevægelsessituationer, hvor det er muligt at blive grebet af noget andet end én selv. Det er således ikke et spørgsmål om at sætte den enkelte deltager og dennes frie selv i centrum. Det synes endvidere at pege på, at bevægelsespædagoger må give deltagerne oplevelsen af, at deres performance ikke bliver overvåget eller dissekeret og afsøge alternative måder at deltage på end den velkendte karikatur af en træner, der med fløjte i munden og armene i kors spankulerer langs sidelinjen.

## SUSTENANCE

Vi foreslår, at begrebet *appel* (Frandsen, 2019) tilbyder en nærmere forståelse af, hvordan bevægelsespædagoger kan yde indflydelse på og dermed bestemme over deltagerne, uden at de f.eks. oplever det pædagogiske møde bliver overbestemt. Begrebet, som vi uddyber lidt længere nede i afsnittet, kan måske endda også hjælpe til at forstå, hvordan bevægelsespædagoger kan arbejde med *sustenance*, den tredje kvalitet, som ifølge Biesta kan virke frigørende i det pædagogiske møde. Denne kvalitet muliggør, at deltagerne oplever støtte, pleje, tilskyndelse og inspiration, hvilket er vigtigt for at kunne fortsætte med at opholde sig ved de brud og forstyrrelser, som *the difficult middle ground* indebærer. F.eks. når man forsøger at få greb om fremmede og uvante bevægelsesfærdigheder, eller når man befinder sig i ukoordinerede og hakkende kropslige samspil med andre. Noget sådan kan undertiden blive så frustrerende og begrænsende, at man opgiver og ikke længere føler sig tiltalt af den pågældende bevægelses- eller idrætsaktivitet.

Begrebet *appel* henviser til en måde at henvende sig til andre på, som er bestemmende, idet det indebærer en umiddelbar vækkelse af modtagerens nysgerrighed og interesse (Saeverot, 2011, p. 560). Samtidig er appellen også ikke-bestemmende eller *anonym* i sin henvendelse. Det vil sige, at appellen får modtageren til at opleve sig draget af noget uden at bemærke, at det netop sker på baggrund af den, der henvender sig, f.eks. bevægelsespædagogen. Appellens afsender forbliver således uklar. Hvis det modsatte er tilfældet, og en henvendelse har en klar afsender, kan henvendelsen meget vel blive opfattet som en instruks (en overbestemmelse), som risikerer at modarbejde, at modtageren opfatter den vilje og bestemmelse, som ligger i henvendelsen som sin egen.

En henvendelse bliver nemlig kun til en appel ved, at nogen tager den på sig og responderer på den (Frandsen, 2019, pp. 53–54). Det appellerende opstår altså ud af samspillet mellem afsender og modtager, og ikke alene i kraft af afsenderens (f.eks. bevægelsespædagogens) bestemmelse. Det peger på, at interaktioner mel-

lem bevægelsespædagoger og deltagere i høj grad opnår deres vækkende og appellerende kvaliteter ved at foregå på måder, hvor enkeltpersoners bidrag og bestemmelser nedtones. Det understreger også vigtigheden af, at være opmærksom på og arbejde med spændingen mellem at over- og underbestemme (De Jaegher, 2019). Som bevægelsespædagog handler det om at bevæge sig mellem at bestemme og at møde deltagerne, som man ikke kan undgå at bestemme over, uden at bestemme for meget. Er man enten for bestemmende eller for tilbagelænet, er faren, at den bevægelsesaktivitet, som man har til hensigt at føre deltagerne ind i, fremstår fastlagt, livløs eller uinteressant. At arbejde med bestemmelse er i dette perspektiv en aldrig afsluttet balanceakt, som i høj grad foregår i uudtalte og ikke helt kontrollerbare udvekslinger mellem f.eks. bevægelsespædagogers og deltageres kroppe. Det er dermed ikke noget, som kan planlægges, aftales eller opnås en gang for alle.

## AFRUNDING

Hensigten med artiklen er at vise, at de utraditionelle og virtuelle måder at undervise i bevægelse på, som pandemien tvang os til at gennemføre, kan gøre os opmærksomme på nogle af de før-refleksive mellem menneskelige dimensioner ved fysisk bevægelse, som vi har det med at overse eller tage for givet. Ligesom man på helt grundlæggende vis er bestemt af egne bevægelser, så understreger artiklen, at man også er bestemt af andres bevægelser, og at dette sker umiddelbart og direkte i mødet mellem kroppe - før vi ved af det. Det betyder, at vores bevægelsesfrihed grundlæggende set ikke kun er op til os selv, eftersom andre sætter et direkte og afgørende aftryk på vores egne muligheder for bevægelse. Det kan begrænse vores bevægelsesfrihed, men modsat også muliggøre den, når vi interagerer på måder, hvor vi supplerer og udvider hinandens bevægelsesmæssige rækkevidde i stedet for at begrænse den. I denne artikel peger vi på betydningen af, at de deltagende parter interagerer med en sensitivitet over for mellemværendet, dvs. engageret tager hinandens bevægelsesinitiativer op og handler på dem uden at gribe overdrevent ind i dem. Således kan mellemværendet opnå sin egen frihed. Når bevægelsespædagoger ønsker at skabe grobund for oplevelser af bevægelsesfrihed, peger vi i artiklen på, at de må iscenesætte bevægelsesverdener, som kan bryde med de deltagendes vante flow af forventninger og intentioner, så de i højere grad bliver opmærksomme på samspillet mellem de deltagende i den givne bevægelsesverden. Artiklen peger endvidere på, at bevægelsespædagoger må forsøge at nedtone de deltagendes oplevelse af at være underlagt objektiverende blikke, så de føler sig frie til at gøre mening med den givne bevægelsesverden på egen måde. Endelig peger artiklen på, at bevægelsespædagoger kan nærme det mellem menneskelige møde ved at give deltagerne tid og plads samt at arbejde med den konkrete bevægelsesverdens appel eller tiltrækningskraft.



Med sin karakter af at være en enkeltstående, sjov og anderledes begivenhed kan eksemplet i denne artikel fra onlineundervisning i idræt og bevægelse kun i mindre grad hjælpe os til at forstå, hvordan vores muligheder for at kunne bevæge os frit bliver oparbejdet over længere tid. Med afsæt i artiklens teoretiske afsæt vil vi derfor afslutningsvist pege på særligt et betydningsfuldt perspektiv, nemlig det, at den enkeltes og den konkrete interaktions mulighed for at blive frie synes uadskilleligt knyttet til de interagerendes fælles interaktionshistorie (De Jaegher & Di Paolo, 2007, p. 496) og fælles vaner. Akkumulerede praktiske erfaringer med at koordinere med hinanden inden for rammerne af en given bevægelsesaktivitet er ofte nødvendige for at forfine deltagerens evne til flydende og fleksibelt at gøre den fælles aktivitet sammen. Med andre ord, det er ofte nødvendigt at udvikle en fælles baggrund af konkrete bevægelses- og relationelle vaner, førend bevægelsesaktiviteter kan forventes at opnå deres eget frie liv og begynder at lege og spille med deltagerne på en for dem dybt meningsfuld måde. Det peger ikke alene på betydningen af at give tid og plads til at øve samspillet med andre i bevægelsesundervisning generelt, men antyder måske også, at en af grundene til, at online bevægelsesundervisning af mange opleves som *kontaktløs* (Varea & González-Calvo, 2020), måske hænger sammen med, at deltagerne endnu mangler at opøve måder at være sammen, som bl.a. muliggør, at man lytter til og lader sig bestemme af mellemværendets før-refleksive dimensioner. Dygtige e-sports-udøvere synes at eksemplificere, at sidstnævnte i hvert fald godt kan lade sig gøre (Ekdahl & Ravn, 2021).

## REFERENCER

- Aggerholm, K. (2020). Handicap. In O. Lund & J.-O. Jensen (Eds.), *Sans for bevægelse - Livsnerven i pædagogisk arbejde* (pp. 95–114). København: Hans Reitzel Forlag.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Brinkmann, S. (2019). Homo psychologicus. *Psyke & Logos*, 40(2), 208–218. Retrieved from <https://tidsskrift.dk/psyke/article/view/117819>
- Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410–429. <https://doi.org/10.1037/BUL0000138>
- De Jaegher, H. (2019). Loving and knowing: reflections for an engaged epistemology. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. <https://doi.org/10.1007/s11097-019-09634-5>
- De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485–507. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>

- Di Paolo, E., & De Jaegher, H. (2017). Neither individualistic nor interactionist. *Embodiment, Enaction, and Culture: Investigating the Constitution of the Shared World*, (January), 87–105. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262035552.003.0005>
- Dreyfus, H. L. (2002). Intelligence without representation – Merleau-Ponty's critique of mental representation The relevance of phenomenology to scientific explanation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 2002 1:4, 1(4), 367–383. <https://doi.org/10.1023/A:1021351606209>
- Ekdahl, D., & Ravn, S. (2021). Social bodies in virtual worlds: Intercorporeality in Esports. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. <https://doi.org/10.1007/s11097-021-09734-1>
- Frandsen, H. V. (2019). Det pædagogiske paradoks – mellem Delfi og Sinai. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, (2), 44–57.
- Friesen, N. (2020). Education as a Geisteswissenschaft: an introduction to human science pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 307–322. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1705917>
- Fuchs, T., & de Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(4), 465–486. <https://doi.org/10.1007/S11097-009-9136-4>
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systime.
- Gallagher, S. (2017). *Enactivist interventions - Rethinking the mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Jespersen, E. (2002). Bevægelse af kroppen – fra den objektive tanke til læreskab. In K. Roessler (Ed.), *Krop & læring* (pp. 53–75). Århus: KLIM.
- Jespersen, E. (2020). Selvbevægelse. In O. Lund & J.-O. Jensen (Eds.), *Sans for bevægelse - Livsnerven i pædagogisk arbejde* (1st ed., pp. 189–204). København: Hans Reitzel Forlag.
- Kierkegaard, S. (1844). Begrebet Angst. In A. B. Drachmann, J. L. Heiberg, & H. O. Lange (Eds.), *Søren Kierkegaard Samlede værker bind 6*. København: Gyldendahl.
- Kretchmar, R. S. (2000). Movement Subcultures: Sites for Meaning, 3084(February). <https://doi.org/10.1080/07303084.2000.10605140>
- Kretchmar, R. S. (2006). Life on Easy Street: The Persistent Need for Embodied Hopes and Down-to-Earth Games. *Quest*, 11.
- Leder, D. (1990). *The Absent Body* (2nd ed.). The University of Chicago Press.
- Legrand, D., & Ravn, S. (2009). Perceiving subjectivity in bodily movement: The case of dancers. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(3), 389–408. <https://doi.org/10.1007/S11097-009-9135-5>
- Løgstrup, K. E. (1997). *System og Symbol* (2nd ed.). Copenhagen: Nordisk Forlag.

- Lund, O. (2018). At bevæge sig dybere ind i lærestoffet. Hvordan kan kropslig bevægelse understøtte elevers boglige læring. In J.-O. Jensen, H. T. Jørgensen, & E. Volshøj (Eds.), *Motion og bevægelse i skolen* (pp. 39–54). Kbh.: Hans Reitzel.
- Lund, O. (2020). Lidenskab. In O. Lund & J.-O. Jensen (Eds.), *Sans for bevægelse - Livsnerven i pædagogisk arbejde* (pp. 149–168). København: Hans Reitzel Forlag.
- Maclaren, K. (2002). Intercorporeality, Intersubjectivity and the Problem of “Letting Others Be.” *Chiasmi International*, 4, 187–208. <https://doi.org/10.5840/chiasmi2002431>
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology and Perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2015). Friheden. In K. D. Keller (Ed.), *Den menneskelige eksistens* (2nd ed., pp. 145–168). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Nepper-Larsen, S. (2020). Inkorporation og ekstension. In O. Lund & J.-O. Jensen (Eds.), *Sans for bevægelse - Livsnerven i pædagogisk arbejde* (1st ed., pp. 169–188). København: Hans Reitzel Forlag.
- Rosa, H. (2019). Resonance : a sociology of our relationship to the world. *Polity Press*, 554.
- Saeverot, H. (2011). Kierkegaard, Seduction, and Existential Education. *Stud Philos Educ*, 557–572. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9239-6>
- Saeverot, H. (2013). *Indirect pedagogy : some lessons in existential education*. SensePublishers.
- Sartre, J.-P. (2003). Being and nothingness : an essay in phenomenological ontology / Jean-Paul Sartre ; translated by Hazel E. Barnes.
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*. New York: Routledge - Ethics and Sport.
- Van Manen, M. (1984). Practicing Phenomenological Writing. *Phenomenology + Pedagogy*, 2(1), 36–69. <https://doi.org/10.29173/pandp14931>
- Van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience*. (M. van Manen, Ed.) (2nd ed.). Routledge.
- Varea, V., & González-Calvo, G. (2020). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. *Sport, Education and Society*, 0(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>
- Whitehead, M. (2007). Physical Literacy : Philosophical Considerations in Relation to Developing a Sense of Self. *Sport, Ethics and Philosophy*, 1321(December), 281–298. <https://doi.org/10.1080/17511320701676916>
- Young, I. M. (1980). Throwing Like a Girl: A Phenomenology of Feminine Body Comportment Motility and Spatiality\*. *HUMAN STUDIES*, 3, 137–156.