

Bevægelse som fag

af Susanne Ravn

Bevægelsesimprovisation: Kejserens nye klæ'r eller ny bevægelsesviden?

Det, jeg husker allermest tydeligt fra mine første timer med bevægelsesimprovisation, var, at jeg og mine medstuderende »smeltede« rundt i forskellige stillinger til svævende musik uden nogen klar fornemmelse af, hvad det her egentlig gik ud på, eller hvad det var jeg/vi søgte. Endnu tydeligere husker jeg, hvordan en af grupperne i vores afsluttende performance hoppede rundt og viftede blandt balloner med arme og ben i slowmotion, fordi de var landet på Mars, eller også var det Månen. De lignede mest det, de var, nemlig en gruppe idrætsstuderende, der lod som om, at det vist nok var fedt, at lade som om at tyngdekraften var en anden, end den vi kender. Den største erfaring, jeg fik med mig fra disse timer, var, at det fungerer ikke af sig selv, at lukke folk ind i en sal og i princippet instruere ud fra devisen: nu gør vi noget helt andet end det etablerede (som f.eks. gymnastik eller dansetræning), så skal vi nok udvikle nogle nye bevægelser! I stedet for står man i bedste fald dér med al den bevægelseserfaring, man har med sig – uden rigtig at vide hvad man skal gøre ved den, eller hvor man skal gøre af den!

I forbindelse med min egen præstationsidræt arbejdede jeg i samme periode sammen med danseren og koreografen Ann

Crosset.¹ Første øvelse bestod i at gå rundt i gymnastiksalen $\frac{1}{2}$ time og sige sætningen: »Vil du ha' et æble?« med så mange variationer som muligt – og samtidig bevæge sig til sætningerne. Bevægelseskvenserne blev vidt forskellige, alt efter om jeg sagde VIL **DU**ha et *æble*? eller: vil du haaaaaaae ...eT Æ B L E? og det var pludselig muligt at udføre de kendte bevægelser, jeg allerede havde trænet til bevidstløshed, på helt nye måder. Sådan fortsatte samarbejdet, og jeg lærte meget om bevægelser og udtryk – specielt mine egne bevægelser og de variationer i bevægelsesudtrykket, jeg kunne skabe. Dette samarbejde lå samtidig med mine oplevelser med improvisation på bifagsstudiet på det, der dengang hed Danmarks Højskole for Legemsøvelser. Underligt nok syntes det ikke som forenelige størrelser. Tværtimod syntes det på bifagsstudiet mere som om, at det at efterspørge kvalitet i bevægelserne ville være ødelæggende for den intuitivt skabte bevægelse.

Jeg må ærligt indrømme, at jeg ikke anede, hvordan jeg skulle gribe improvisationsarbejdet an, da jeg selv stod som underviser på Institut for Idræt i Odense og skulle undervise i bevægelsesimprovisation i faget bevægelseskommunikation. Enten havde jeg ikke »set lyset«, eller også var jeg »totalt stivnet« i mine egne krav om præstation. Det resulterede i første omgang i undervisningstimer i bevægelsesim-

provisation, hvor den primære intention var, at undervisningen for enhver pris skulle fungere. – Det skulle i hvert tilfælde være sjovt! – Men jeg anede ikke, hvor vi var på vej hen, hvilken kropslig viden jeg var i færd med at formidle, eller i hvilken sammenhæng det kunne ses.

Jeg havde og har intet ønske om at blafre rundt som showmaster i min fortsatte eksistens som underviser. Jeg vil vide og have fat i, hvad der kan beskrives som det faglige i det fag, som her betegnes bevægelseskommunikation. Det gives ikke af sig selv ved at have en studieordning, en håndfuld øvelser og diverse pædagogiske værktøjer. Derimod forudsætter det, at man tør »gribe om« kernen i faget og kan indkredse det faglige. Det er kernen i faget og dermed »det faglige« denne artikel handler om.

Bevægelseskommunikation som fag

Bevægelseskommunikation er en af betegnelserne for et fag, der lever under mange navne. Faget betegnes andre steder eller i andre sammenhænge som f.eks. rytmisk gymnastik, musik og bevægelse, kreativ bevægelse/dans eller ekspressiv bevægelse. Bevægelsesimprovisation udgør en del af, men ikke hele faget. Bevægelsesimprovisation beskrives af Johan Borghäll som at »gå på opdagelse, at udforske, at eksperimentere og at opleve.« (Borghäll & Steinberg, 1982; 61) – og af Lis Engel: »Det handler under alle omstændigheder om nærvær, sensitivitet og kraft, som fokuseres og kommer til udtryk i en kropslig form i relation til den sammenhæng man er i« (Engel, 1995; 223). Kate Harrison og John Auty beskriver i deres meget praksisrelaterede bog: »Improvisation is about di-

scoversing possibilities; achieving surprise; finding the unpredictable« (Harrison & Auty 1991; 15). Bevægelsesimprovisation henviser dermed direkte til de øvelser, der kan karakteriseres ved at være baseret på en eksperimenterende og intuitiv tilgang til bevægelse, og det bliver dermed også det begreb, der mest præcist indrammer de aktiviteter og øvelser, der er kommet til i udviklingen og udvidelsen af det fag, der tidligere blev kaldt rytmisk gymnastik og alene forstået som disciplinen rytmisk gymnastik.

En intention om at frisætte og udvide den studerendes egne bevægelser ligger i den direkte forståelse af ordene opdage, udforske og eksperimentere. Frisætter skal forstås i den betydning, at den bevægelseserfaring, den studerende allerede har med sig, gøres synlig, hvorved det bliver muligt at bruge »den« i nye bevægelses-sammenhænge og -kombinationer. Bevægelsesimprovisation kan derfor synes at være den umiddelbare modsætning til det at lære sig disciplinorienteret gymnastik eller dans og derved stræbe efter at lære den rigtige balance og den perfekte contraction-bevægelse.

Denne modsætningsopfattelse mellem bevægelsesimprovisation og bevægelses-skoling er da ofte blevet et underforstået udgangspunkt, når undervisningen i bevægelsesimprovisation beskrives.² Johan Borghäll er den praktiker, der med størst konsekvens har beskrevet faget ud fra denne modsætningsforståelse.³ I bogen *Bevægelseskommunikation* kommer det specielt til udtryk i afsnittet »Køleskabet,« der kan opfattes som bogens indledning (Borghäll & Steinberg 1983; 8ff). Han fortsætter i 1995 med en ny artikel om bevægelses-kommunikation, hvor faget beskrives som...« en postmoderne kultur i opbrud fra modernismen« (Borghäll 1995; 83) og

kernen i faget som ... »dekonstruktionen, omfordelingen, opløsningen, vægtforskydningen og forrykkelsen« (Borghäll 1995; 88). Det er denne modsætningsforståelse, der ligger til grund for opfattelsen af, at improvisation netop via det intuitive og eksperimenterende i forskellige rammer kan virke ikke blot frisættende men personligt frigørende for den enkelte. Johan Borghäll skriver således i *Pædagogik for Forrykte* under afsnittet »Du kan själv sätta gränser« at: »Därför är själva handlingen att överskrida gränser ett viktigt led i den personliga utvecklingen.« (Borghäll 1989; 98). Senere i afsnittet om »Tabu – om gränser och den sexuella kroppen« at »Genom, att bygga upp ett låtsaszoo, kan vi experimentera med att försöka vara befriade från vårt eget själv och förenöjt leva i vårt eget jag« (Borghäll 1989; 145). I *Tidskrift för Idræt* beskriver han glemslens pædagogik som en bestemt iscenesættelse af øvelser i bevægelsesimprovisation netop med henblik på frigørelse. Han skriver således: »Glemslens pædagogik er et forsøg på at arbejde med glemselen som et middel til at frilægge materialer og ideer, der kan bidrage til en gendigning og ekspansion af den idrætsmæssige virkelighed. For karakteristisk for en række af de grænser og regler som hersker i idrætsmiljøet, er mere indskrænkningen af de erfaringer, de tillader deltageren at få del i, end den nødvendighed de har, for at idræt praktisk kan fungere« (Borghäll 1998; 105).

Kritikken mod Johan Borghäll har været rettet mod denne intention om at ville virke personligt frigørende via bevægelsesaktiviteter. Niels Kayser Nielsen skriver om faget bevægelseskommunikation: »... at der i høj grad sigtes mod det personlige udtryk og den subjektive oplevelse af bevægelse.« Og videre – »Man vil så gerne opleve, at man er rigtig spontan, og har i

kraft af viljen hertil så svært ved det – i stedet for at stole på det dunkle øjeblik søger man at beherske det« (Kayser Nielsen 1994; 72). Per Fibæk Laursen beskriver pædagogik og indhold i *Pædagogik for Forrykte* med, at »der tages udgangspunkt i et generelt princip af psykologisk eller filosofisk – antropologisk karakter og herudfra søges udledt en række praksisforslag« og som værende »værdirationel pædagogik kun for trosfæller« (Fibæk Laursen 1993; 96). Verner Møller supplerer: »Det er med andre ord en gammel romantisk forestilling, der ligger til grund for »den ekspresive idræts« intention om at befri mennesket, rekreere det menneskelige og virke for genfødsel af det autentiske.« (Møller 1994;106)

Der er mange fordele ved at komme ind i en underviserrolle i et område, hvor andre og i dette tilfælde specielt Johan Borghäll har lavet et stort udviklingsarbejde. Det er en ressource at kunne bruge af og forholde sig til, hvordan Johan Borghäll forstår og beskriver faget bevægelseskommunikation. Ligeledes er det en ressource at se materialet kritisk perspektiveret af andre. Jeg opfatter imidlertid ikke bevægelseskolning og bevægelsesimprovisation som modsætninger. – Når det opfattes som modsætninger, skyldes det formidlingssituationen forstærket af intentionen om frigørelse via bevægelsesimprovisation fremfor det faglige i selve bevægelsen. Jeg er af den opfattelse, at det både i bevægelseskolning og bevægelsesimprovisation handler om at udforske bevægelser, og begge dele kan man opleve som frisættende for bevægelseserfaringen – de er det bare på hver sin måde, og kommer derved til at supplere hinanden som frisættende indenfor samme fag.

Bevægelseskommunikation handler – som navnet selv fortæller – om bevægelse i

sig selv set i et kommunikativt perspektiv. I den sammenhæng vil jeg insistere på, at faget har en specifik faglighed. Fagligheden vil i de næste afsnit blive diskuteret i forhold til intentionerne i faget set ud fra en praktisk funderet erfaring og viden, og baseret primært på litteratur der har udgangspunkt i det praktisk relaterede. Fagligheden kan også ses og diskuteres i forhold til fagets tradition og historie. Der er de sidste år afsluttet en del bachelor- og specialeprojekter fra Institut for Idræt i København for mere afgrænsede historiske områder.⁴ Det vil være særdeles gavnligt, hvis historikere vil tage fat på en samlet historisk beskrivelse af det kreative felt i bevægelsesfaget igennem dette århundrede, således at bevægelsesimprovisation kan ses i et historisk perspektiv. Det vil mindske risikoen for, at underviserne kommer til at fremstå som omvandrede fænomener og eksponenter for selvudviklede bevægelsesforståelser.

Faglighed og personlig udvikling

Faglighed forudsætter, at der er en manifesteret tanke og dermed et produkt i meget bred forstand at forholde sig til. Hvis bevægelse er kommunikativ, så er forevisningen en logiske metode til at synliggøre dette – et logiske produkt at forholde sig til. Forevisningen kan blive en væsentlig drivkraft for refleksioner og dermed øget bevidsthed om bevægelse set i et kommunikativt og æstetisk perspektiv.⁵ Men det må være en kvalitativ respons i forhold til bevægelsesudtrykkets tekstuelle form,⁶ og ikke et forum for »smalltalk« om egne personlige oplevelser.

Ovenstående er i tråd med Sheryle B. Drewes afhandling, der har til formål at vi-

se, at den største faglige force for creative dance ligger i den æstetiske dimension (Drewe 1996; 16 ff). Bevægelsesimprovisation forstås som den væsentligste drivkraft, i det Sheryle B. Drewe beskriver som creativ dance. Sheryle B. Drewe diskuterer og anerkender, at der også er en terapeutisk dimension, ligesom creativ dance kan bruges som en mere generel metodik til at tilegne sig viden og færdigheder inden for andre fag. Det er dog bevægelsesviden set i forhold til æstetiske dimensioner, der giver faget de tungtvejende kvaliteter set i undervisningssammenhænge. Med æstetisk oplevelse forstås en visuel oplevelse kombineret med en privat følelsesoplevelse, og at denne samlede oplevelse kan kobles til fremstillingen og fortolkningen af objektets (her forevisningen/dansens) tekstuelle form – eksempelvis bevægelsens form, effortkvaliteter, lyd, lys, brug af rum og relationerne mellem disse faktorer (Drewe 1996; 57f).

I sin diskussion af kreativitet gør Sheryle B. Drewe meget klart op med påstande om, at færdigheder og teknik hæmmer kreativitet, og at kreativitet skulle bestå i at finde tilbage til det iboende barn (Drewe 1996; 83 f). Man kan kun afgøre kreativitet ved at forholde sig til et produkt, og kun ved at forholde sig til produktet kan man afgøre, om en såkaldt kreativ proces har været i gang. Håndværk og teknik bliver dermed forudsætninger, men kun sammen med det imaginative kan man tale om kreativitet (Drewe 1996; 99-ff). Det imaginative skal her forstås i en betydning, der ikke blot angiver en fælles betegnelse for fantasi og forestillingsevne, men i lige så høj grad evnen til at genkende og sætte i kendte sammenhænge og i nye forståelige sammenhænge (Drewe 1996; 113). Det imaginative betegner derfor det at kunne forbinde de visuelle sanseoplevelser med ens

eget følelsesliv. Teknik- og håndværksforståelsen gør det muligt at koble denne oplevelse til objektets tekstuelle form og at artikulere indtrykket ud til andre, hvilket f.eks. kan være resten af holdet.

Peter J. Arnold inddeler fysisk aktivitet i 3 kategorier på baggrund af æstetikens betydning for præstationen. I. Den resultatorienterede sport, hvor vinderen kåres efter et veldefineret regelsæt. Den resultatorienterede sport kan sagtens opleves æstetisk, men det er ikke afgørende for kampens udfald. II. Delvis æstetisk sport, hvor det æstetiske indgår som en del af bedømmelsen. III. Kunst, hvor den æstetiske oplevelse er målet i sig selv (Arnold 1988; 77). Forevisningen set som et produkt af bevægelsesskoling eller bevægelsesimprovisation befinder sig i en vekselvirkning mellem de to sidste, men med et stærkt perspektiv i retning mod den tredje kategori – kunsten. Dermed opfattes forevisningen i et kontinuum i forhold til performance sammenhænge, hvori kropsbevægelse indgår som en væsentlig udtryksfaktor, hvilket kan forstås som den moderne dans i meget bred forstand. Faget er dermed det eneste fag, blandt de praktiske fag på idrætsstudiet, der giver denne mulighed for at skabe en direkte kobling til kunsten.

Johan Borghäll skriver i *Pædagogik för forrykte* at det er »vara og tillblivelse,« der er temaet for den ekspressive idræt. Om disse to begreber skriver han: »Vara og tillblivelse är två begrepp som är svårare att beskriva, än at *uppleva*, vilket kanske just är deras innehåll och mening.« (Borghäll, 1989; 37). I denne forståelse bliver det imidlertid ens egen oplevelse og personlige udvikling, der bliver målet for undervisningen. Dermed er der en stor risiko for, at der på holdet udvikles en indforståethed i udtrykket. Bevægelsernes udtryk får værdiladning via det personlige kendskab og

ikke via bevægelsernes tekstuelle form. Kirsten Drotner har ligeledes den personlige udvikling som genstandsfelt i hendes beskrivelse af forholdet mellem identitetsprocesser og æstetisk produktion i ungdomskulturen. Det fremhæves, at for de unge er den æstetiske proces – i forståelsen af at være en sansemæssig erkendelse – vigtigere end produktet (Drotner, 1996; 65). Det at opleve sig selv i produktsammenhænge fremhæves derved som en værdifuld proces for oplevelsens og dermed selverkendelsens skyld, hvorimod produktets egen kvalitative værdi træder i baggrunden. Set i det lys kan man frygte, at underviserens rolle i fag med æstetisk fokus vil udvikle sig til at være projektleder for identitetsprocesser. Den æstetiske proces kan have betydning for unges identitetsproces, og specielt kan det at afprøve nye bevægelser og bevægelsesrelationer med et æstetisk fokus virke grænseoverskridende og dermed selvudviklende. Men den personlige udvikling kan ikke være målet i sig selv, ligesom identitetsprocesserne bliver et pseudoforetagende, hvis man afholder sig fra at forholde sig kvalitativt til produktet.

Personlig udvikling kan opfattes som en fortsat livslang udvikling. Insisterer man på at gøre den personlige udvikling til genstandsfelt for undervisningen, svarer det i denne udviklingsforståelse i bedste fald til at ville genåbne udviklingslinier, eller i værste fald til at forgrube sig på den personlige udvikling – og dermed er der tale om en terapeutisk relation mellem underviser og studerende.

At undervise indeholder per definition en eller anden form for intervention i forhold til de studerendes faglige udvikling »... if the aim of education is personal growth we must raise the question of how a teacher would know if growth was

occurring« (Drewe 1996; 23). Med andre ord: man har et problem, hvis man fortsat forsøger at fastholde, at man kan være i en undervisnings-situation, hvis målet er den personlig udvikling. Vælger man alligevel at fastholde den personlige udvikling som målet for undervisningen, vil det være relevant at overveje at gøre undervisningen til et tilbehørsfag til de andre fagområder, idrætten er delt op i. Det vil være den eneste konsekvente måde at give den enkelte studerende supervision i forhold til egen udvikling – ikke blot i, men også af fagfelterne. Så ville man netop være der, hvor grænserne føles indskrænkende, og traditionen føles snærende. Dermed også sagt: faget mister sin specifikke faglighed ved at sætte den personlige udvikling som mål for undervisningen. Istedet må målet med undervisningen være at øge den studerendes erfaring og viden om bevægelse og bevægelsessammenhænge set i et kommunikativt og æstetisk perspektiv. Det er heri, den specifikke faglighed er at finde.

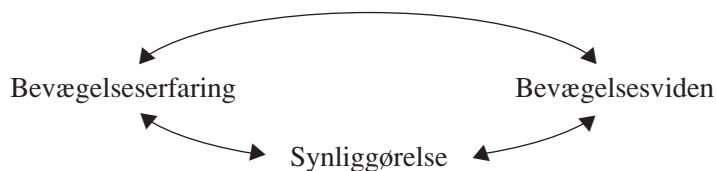
Bevægelsesviden og -erfaring

En model af sammenhænge er altid risikabel, da den både forenkler og dermed også risikerer at fordreje sammenhænge. Jeg har dog haft stor glæde af at bruge følgende model i min undervisning i bevægelses-kommunikation for at kunne begrebsliggøre det faglige. Modellen skal ses adskilt fra selve formidlingssituationen og diverse didaktiske modeller.

Med bevægelseserfaring forstås »det

som er«, men som endnu ikke er synliggjort. Bevægelseserfaring henviser både til den erfaring man har med sig og som kan frisættes i nye sammenhænge, men også den nye bevægelseserfaring man via den praktiske undervisning forsøger at videregive til den studerende, samt den erfaring man har i forhold til andres bevægelser. Bevægelsesviden henviser til »det man har« og kan give udtryk for. Det er dog mere end det, der kan sprogliggøres, idet al bevægelse ikke kan reduceres til en sproglig fremstilling. Bent Fausing beskriver punktumeffekten i billedforståelse som et nulpunkt, hvor sproget slutter og billedet begynder (Fausing, 1988; 302). På samme måde kan man tale om dansen og dermed bevægelsesudtrykkets nulpunkt. Bevægelsesviden henviser både til den viden man har om sine egne bevægelser, den viden man har om bevægelser og bevægelsessammenhæng mere generelt, og endelig en viden set i en mere historisk sammenhæng eksempelvis, hvilke bevægelser henholdsvis Martha Graham og José Limon ses som eksponenter for.⁷ Synliggørelsen sker i det praktiske forløb og henviser dermed til øvelserne, som de fremtræder i den praktiske situation. Den praktisk funderede undervisning vil netop være kendetegnet ved synliggørelsen som forbindelse mellem erfaring og viden om et fagligt felt.

Bevægelsesimprovisation og bevægelsesskoling er kvalitativt ligestillede som praktiske aktiviteter, der synliggør bevægelseserfaring og viden. Bevægelsesskoling drejer sig om at tilegne sig bestemte be-



vægelsesfærdigheder. Det er ikke færdigheder i sig selv, men viden og erfaring om bevægelsesteknik og håndværk, der er det væsentlige. Contraction og release bevægelser oprindeligt hentet fra Graham teknik repræsenterer således bestemte og centrale bevægelser i mange danseteknikker. Bevægelserne giver mulighed for at få erfaring om kropsstammens bevægelsesmuligheder, og om hvorfra bevægelser kan startes. Dertil kommer en mere traditionsbunden viden, der relaterer sig til Martha Graham og den moderne dans, og endelig giver bevægelserne nogle holdepunkter, som kan genkendes udfra dans og gymnastik.

Jeg arbejder med bevægelsesimprovisation ud fra en opdeling i 3 områder: I. Fokus på kropsfølelse, II. Eksperimenter med kroppens muligheder – alene og i relationer, III Improvisation med forevisning. Improvisationen kan være produktorienteret – og er set i et sammenhængende undervisningsforløb i sidste instans produktorienteret – dvs rettet mod område III – mod synlighørelsen via forevisningen. Bevægelsesopgaverne område I har et meget abstrakt udgangspunkt knyttet til en personlig følelse. Bevægelsesopgaverne kan f.eks. være: »at bevæge sig som man har det lige nu«. Opgaven kan også være, at man efter fantasirejser bevæger sig frit i forhold til de bevægelsesassociationer, fantasirejser gav. Der er ikke nogen umiddelbar synlighørelse via aktivteterne, og dermed også stor risiko for at aktiviteten efter kort tid ryger på gulvet med et brag, mens de studerende står tilbage med en forståelse af, at alting tilsyneladende er lige godt. Øvelsen fungerer bedst på baggrund af en relativ stor bevægelsesviden og -erfaring fra de studerendes side og kan i den sammenhæng fungere som udgangspunkt for videre improvisationsarbejde. Man vil også finde denne form for bevægelsesimprovisation i tera-

peutiske sammenhænge, som det eksempelvis fremgår af Pia Houmarks artikel »Mary Whitehouse og autentisk bevægelse«. Den autentiske bevægelse forstås her som et oprindeligt udtryk for danserens indre liv – underforstået det ubevidste (Houmark 1994; 70). De øvelser, der er placeret i område II: eksperimenter med kroppens muligheder, er kendetegnet ved, at der gives ydre rammer og/eller mere eller mindre affektive billeder. Der synes at være en mere konkret bevægelsesopgave at løse, end i de øvelser der hører under område I. I denne gruppe placeres eksempelvis de øvelser, der bruges for at tilegne sig og forstå Rudolf Labans bevægelsesbegreber og bevægelsesforståelse.⁸ Det kan f.eks. være improvisationsbaserede øvelser til udforskning og forståelse af bevægelseskvaliteten kraft. I område III: Fokus på forevisning arbejdes konsekvent med at afrunde aktiviteten med en eller anden form for forevisning, der muliggør refleksion for de aktive. Man kommer dermed også til at arbejde med at synliggøre det intuitive og eksperimenterende som en arbejdsform, og nærmer sig de arbejdsprocesser der ligger bag det at skabe en koreografi, som kan forevises i større sammenhænge – dvs. som en egentlig forestilling/performance. Dele af disse arbejdsprocesser kan findes beskrevet hos f.eks. Isabel Eisen, Larry Lavender og Alma Hawkins. Det intuitive og eksperimenterende som arbejdsform er også basis for improviseret teater, beskrevet af Keith Johnstone.

De to første områder må være rette mod område III forevisningssituationen, idet det er her fagligheden – det æstetiske udtryk – kommer til at fremstå tydeligst. Der ligger mange muligheder for at frisætte bevægelsespotentialer og udvikle bevægelsesviden og erfaring i øvelserne under områderne I og II, men øget bevægelsespotentialer,

viden og erfaring bliver først for alvor synlig, når der kan reflekteres over bevægelserne i en eller anden form for forevisning.

Perspektivering

»Hvad gør jeg som lærer, når vi arbejder med kreativ bevægelse (bevægelsesimprovisation) i gymnasiet? Hvis ikke alting er lige godt, hvordan forholder jeg mig da som underviser, når der ikke er disciplinafhængige krav som eksempelvis i rytmisk gymnastik og basketball?« Spørgsmålet kan ses som en relativ fri sammenfatning af nogle af indgangene til debatten efter et oplæg om bevægelsesbevidsthed afholdt på Gymnasielærenes idrætskonference 96 (Ravn 1996; 42ff). Arne Bonnesen tager i et læserbrev i »GISP« tråden op. Han skriver om de kreative bevægelser: »Hvad er kreative bevægelser? Traditionelt har begrebet for mig dækket over en ubestemmelig blanding af bevægelse, drama og helst musik.« ... »Er det kreativt, at eleverne selvstændigt sammensætter et program af regelbundne bevægelser? Er det kreativt at udføre bevægelser uden forudgående planlægning med eller uden musik eller lyd? Hvordan skal vi evaluere eleverne i en aktivitet, hvor indholdet ikke er defineret og hvor kvalitetskravet er ukendt eller helt subjektivt?« (Bonnesen 1998; 19).

Pia Houmark sammenfatter tilsvarende en del af deltagernes respons på hendes kurser i Labans bevægelsesforståelse: »Det er meget spændende, men jeg aner ikke, hvad jeg skal stille op med det i praksis.« (Houmark 1998; 11). Hun svarer selv, at Labans bevægelsesforståelse er et redskab, der kan og skal fortolkes afhængig af den enkeltes brugers fagspecifikke værktøjskasse. Labans bevægelsesforståelse kan således bruges som et værktøj i processen, hvor det specifikke i denne faglige sam-

menhæng er, at man arbejder hen imod et æstetisk produkt. Dette produkt kan evalueres kvalitativt på baggrund af teknik og håndværk og i forhold til det imaginative aspekt.

Set i forhold til forholdet mellem æstetisk proces og produkt, må man som underviser nødvendigvis gå ind i processen på de studerendes bevægelsespræmisser, og samarbejde med henblik på at både processen og produktets kvalitet øger den studerendes erfaring og viden om bevægelsens udtryksmuligheder. Derved udvikles bevægelsespotentialer, i og med at den studerende øger sine muligheder for at kunne tilegne sig nye bevægelser og muligheden for at gøre dem til sine egne.

Den danske litteratur synes dog at følge forståelsen af, at der er om ikke et modsætningsforhold, så et skel mellem bevægelsesskoling og bevægelsesimprovisation. Litteraturen kan enten placeres i en kategori, hvor den underforstået repræsenterer en bestemt livsfilosofi – en tilbagevendende til værdirationel pædagogik – eller i en kategori, hvor kropsbevægelse gribes an ud fra et bestemt teknisk princip, en bestemt bevægelsesskoling. Det ses senest i bogen *Gymnastik og dans* af Jytte Kjøbek, Erik Tybjerg-Petersen og Lotte Tybjerg-Petersen, hvor der primært tages udgangspunkt i gymnastisk bevægelsesskoling inspireret af tekniske øvelser fra danseverdenen. Der mangler litteratur, som på en håndgribelig måde og i en meget bredere forståelse af bevægelse, tør arbejde med og forholde sig til bevægelsens tekstuelle form – til teknik og håndværk i bevægelseskommunikationen i en erkendelse af det imaginative – det kunstneriske perspektiv. Mere konkret betyder det, at der mangler litteratur, der tør tage fat på koreografi som håndværk i en meget bred forståelse af moderne dans. Der mangler en større forståelse, videreg-

velse og praksisrelevant eksemplificering af Rudolf Labans bevægelsesforståelse. Specielt den del af Labans bevægelsesforståelse, der handler om effortkvalitet set i forhold til æstetiske bevægelsesudtryk. Endelig mangler der mere konkret be-

skrevne metodikforslag til, hvordan man kan frisætte og udvikle bevægelsespotentialet netop i en forståelse af, at bevægelsesudtryk kan ses i et kontinuum mellem idræt og kunst.

Noter

1. Jeg trænede på det tidspunkt rytmisk sportsgymnastik 20-30 timer ugentlig. Jeg var støttet af Team Danmark og trænede i forbindelse med dette med Ann Crosset frem mod VM.
2. Eksempler på artikler: Engel, Lis: *Improvisation og kvalitet i moderne bevægelse og dans*, Ejby Poulsen, Mogens: *Rastløs improvisation* og Hangst, Dorte: *Kroppens Lyst* (Interview om kreativ dans).
3. Med betegnelsen »faget« henvises til bevægelses-kommunikation i en bred forståelse, der i udgangspunktet dækker alle fagbetegnelserne, dvs rytmisk gymnastik, kreativ bevægelse/dans, rytmisk gymnastik, bevægelses kommunikation og ekspressiv bevægelse.
4. Her henvises til f.eks. Houmark, Pia: *Mary Whitehouse og autentisk bevægelse*, Winther, Helle: *Et portræt af Mary Wigmann* og Houmark, Pia: *Isadora Duncan – De bare fødders danserinde*.
5. Reflektioner om hvordan forevisningen kan bruges i undervisningen i bevægelse/dans er udgangspunktet for f.eks. Larry Lavender og Isabel Eisen.
6. Tekstuel form skal forstås i sammenhængen form-udtryk-indhold og ikke som den konkrete bevægelsesform.
7. Martha Graham og José Limon var begge pionerer indenfor den moderne dans. De kan ses som eksponenter for to forskellige retninger inden for bevægelsesteknik og koreografi. Skoler for moderne dans henviser i deres undervisning ofte til den ene eller den anden teknik som basis for undervisningen.
8. Rudolf Labans har i dette århundrede udarbejdet en systematisk bevægelsesforståelse, der i dag bruges i både idræt, danse og terapeut relaterede sammenhænge. Den model man i Danmark oftest set brugt, er en cirkel inddelt med et kryds i fire lige store områder – repræsenterende henholdsvis kropsbevidsthed, bevægelseskvaliteter (også kaldet effort-området), rumbevidsthed og relationsbevidsthed. For at få et generelt indblik i hans bevægelsesforståelse henvises til *Modern Educational Dance*.

Litteraturliste

- Arnold, Peter J.: *Education, Movement and the Curriculum*. Taylor & Francis Ltd, Basingstoke, Great Britain, 1988.
- Bonnesen, Arne: Ny bekendtgørelse og kreative bevægelser. *GISP nr 94*, 1998.
- Borghäll, Johan & Steinberg, John M.: *Bevægelses-kommunikation*. Bogforlaget DUO Aps, 1982.
- Borghäll, Johan: *Pädagogik för förryckta – om den expressiva idrotten*. Skandinaviska ledarhögskolan, Örebro, 1989 (Welings Tryckeri AB).
- Borghäll, Johan: »Bevægelseskommunikation – en eventyrlig oplevelse – eller ingenting lykkes hvor kådheden ikke har sin andel«. *Fra Kaos til mang-*
- foldighed* Jørn Hansen, Ole Lammert og Kurt Lüders (red), Odense Universitetsforlag, 1995.
- Borghäll, Johan: »Glemlens pädagogik.« Tidsskrift for Idræt – Temanummer: *Den umoralske krop*, nr 4, 1998.
- Drewe, Sheryle B.: *Creative Dance – Enriching Understanding*. Detselig Enterprises Ltd. Calgary, Alberta, Canada, 1996.
- Drotner, Kirsten: *At skabe sig – selv*. 2. udgave, Gyldendal, 1996.
- Eisen, Isabel: *Danseværksted*. Rosinante/Munksgaard, 1991.

- Ejby Poulsen, Mogens: Rastløs improvisation. Focus – Idræt, 3, 1998.
- Engel, Lis: *Improvisation og kvalitet i moderne bevægelse og dans*. Focus – Idræt, 6, 1995
- Fausing, Bent: *Drømmebilleder – om billeder, drøm og køn*. Tiderne Skifter, Viborg, 1988.
- Fibæk Laursen, Per: Modernisering af den danske idrætsdidaktik. *Centring* 26, 1993
- Hangst, Dorte: *Kroppens lyst*. KrumSpring 7, 1998.
- Harrison, Kate og Auty, John: *Dance Ideas for Teachers, Students and Children*. Hodder & Stoughton Ltd, London, Great Britian, 1991.
- Hawkins, Alma: *Moving from within*. Cappella Books/Chicago Press, Chicago, 1991.
- Houmark, Pia: *Isadora Duncan – De bare fødders danserinde*. Afløsningsopgave i HIT 3: Idrætssociologi og historie ved det humanistiske samfundsvidenskabelige kandidatstudium i Idræt ved Københavns Universitet. Januar 1995.
- Houmark, Pia: Mary Whitehouse og autentisk bevægelse. Fra *Mellem terapi og bevægelse – Idrætshistoriens veje*. Jørn Hansen og Else Trangbæk (red), Odense Universitetsforlag, Idrætshistorisk årbog 1994.
- Houmark, Pia: At danse med livet. *Danske Fysioterapeuter*, 15, 1998.
- Johnstone, Keith: *Improvisation og teater*. 6. Oplag, Hans Reitzels Forlag, 1997.
- Kayser Nielsen, Niels: Det dunkle øjeblik og selvet – om idræt i tid og rum. Fra bogen *Hooked – om vanguard og æstetik i sport og kropskultur*. Verner Møller, Jørgen Povlsen og Kurt Lüders (red), Odense Universitetsforlag, 1994.
- Kjøbek, Jytte; Tybjerg-Pedersen, Erik og Tybjerg-Pedersen, Lotte: *Gymnastik og dans – fra teknik til koreografi*. DIF og DGF i samarbejde med Gyl-dendal, 1997.
- Laban, Rudolf (revised by Lisa Ullman): *Modern Educational Dance*. 3rd ed, Northcote House Publishers Ltd, Plymouth, United Kingdom, 1988.
- Lavender, Larry: *Dancers talking Dance. Critical evaluation in the Choreography Class*. Human Kinetics, United States of America, 1996.
- Møller, Verner: Forførelse eller voldtægt – til kritik af »den ekspressive idræt«. Fra *Mellem terapi og bevægelse – Idrætshistoriens veje*. Jørn Hansen og Else Trangbæk (red), Odense Universitetsforlag, Idrætshistorisk årbog 1994.
- Ravn, Susanne: »Kropsoplevelse – Bevægelsesoplevelse«. Fra hæfte med referater fra Idrætskonferencen: *Kvalitet i idræt – bevægelse i et aktivt liv!* Udgivet af gymnasieskolernes Idrætslærerforening, 1996.
- Winther, Helle: »Et portræt af Mary Wigmann.« Fra *Mellem terapi og bevægelse – Idrætshistoriens veje*. Jørn Hansen og Else Trangbæk (red), Odense Universitetsforlag, Idrætshistorisk årbog 1994.