

I begyndelsen var bevægelsen

Undersøgelse af en bevægelsesorienteret tilgang
til elevernes alsidige udvikling



Bacheloropgave - forår 2022

Studerende: Sanne Hjortshøj, studienummer 267240
Vejledere: Henrik Scheel Andersen og Jesper R. Pedersen

Indholdsfortegnelse

Indledning	2
Problemformulering	3
Læsevejledning	3
Metode	3
Videnskabelig metode	3
Fænomenologien som metode og genstandsfelt	4
Indsamling af empiri	4
Proces	5
Teoriafklaring	6
Klafkis dannelsessyn	6
Bevægelse som grundvilkår	7
Bevægelsesfænomenologisk oversigt	7
Kroppen som anker	8
Æstetik i undervisningen	9
Den æstetiske oplevelse	10
Det dialogiske felt	10
Meninger og fortællinger udvikles i fællesskab	11
Fællesskab og forbundethed	11
Det empiriske felt	12
Præsentation og analyse af data	13
Det dialogiske	13
Billedkunstfaglige tegn	16
Glæde, meningsfyldthed og fællesskab	18
Kritiske forbehold og diskussion	22
Perspektivering	24
Litteraturliste	25
Bilag	27
Bilag 1: Undersøgellesdesign, planlægning af empiriindsamling	27
Bilag 2: Padlet-opsamling på lærerstuderendes besøg på Museum Jørn	28
Bilag 3: Egne noter	29
Bilag 4: Noter fra klassens lærer under observation	31
Bilag 5: Elevtegninger fra besøg på Museum Jørn	32
Bilag 6: Skriftlig opsamling med klassens lærer	34
Bilag 7: Photovoice, billedokumentation fra elevernes egne visuelle interviews	35

Indledning

I min studietid på læreruddannelsen har jeg gennemgående været optaget af en kropslig tilgang til læring, som jeg i nærværende opgave vil belyse i en billedkunstmæssig sammenhæng.

Undersøgelsen til mit bachelorprojekt tager udgangspunkt i eksperimenterende bevægelsesarbejde med en 1. klasse under et besøg på Museum Jorn med henblik på at fordre ”en aktiv dialog med kunsten”. I undersøgelsen afprøves en række hypoteser om, hvordan vi kan inddrage kroppen til at lade kunstopplevelsen forankres hos eleverne og bidrage til, at mødet med museumsverden bliver afmystificeret. Følgende bygger på en interesse for feltet: Hvordan skoleverden og kunstinstitution kan drage aktivt nytte af hinanden som del af målsætningen om at facilitere samarbejde om ”åben skole”, og hvordan vi kan formidle kunst i børnehøjde på nye måder.

Arbejdsfeltet forholder sig direkte til udvalgte målsætninger i folkeskolens bestemmelser (Børne- og undervisningsministeriet, 2021):

Fra folkeskolens formål §1, stk. 2: *”Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi”*.

Fra formålet for faget billedkunst: *”Eleverne skal i faget billedkunst udvikle kompetencer til at opleve, producere og analysere billeder. Eleverne skal blive i stand til at iagttage, reflektere og bruge billedsprog i kommunikative og innovative processer”*.

Projektet tager form ud fra en grundantagelse om, at sanselighed og bevægelse er vigtige elementer i den menneskelige erkendelse, som har en central rolle for elevers læring og udvikling og dermed i lærerens opgave med at *”fremme den enkelte elevs alsidige udvikling”*, som beskrevet i Folkeskolens formål § 1. (Børne- og undervisningsministeriet, 2021).

Når jeg finder det særligt vigtigt at bane nye veje og undersøge potentialet i en kropsligt forankret praksis, så hænger det sammen med en række udfordringer, der fremkommer gennemgående både ud fra egne praksiserfaringer og fra målinger af undervisningen i folkeskolen: Manglende motivation og deltagelse, glæde og meningsfyldthed – som i *”Den nationale trivselsmåling”* kobles sammen med elevernes oplevelse af kedsomhed i (Knopp, Holstein, Viskum & Lindskov, 2016). Fra politisk side blev motion og bevægelse skrevet ind i skolereformen tilbage i 2014 på følgende måde: *Undervisningen skal tilrettelægges, så eleverne får motion og bevægelse i gennemsnitligt 45 minutter om dagen*” (Retsinformation, 2017), som udtryk for bred enighed om de positive effekter, hvorved der blev fastsat en kvantitativ målsætning. Der har imidlertid vist sig at være stort behov for at arbejde med de kvalitative aspekter af bevægelsesundervisningen og understøtte kulturen på skolerne for at sikre implementeringen, som stadig har trange kår (Jensen, Jørgensen & Volshøj, 2018).

Foreliggende studie følger en grundlæggende nysgerrighed, hvor jeg ønsker at udfordre de gængse beretninger om, hvor meget tid og mange kræfter der bruges på at få ”ro i klassen” og fylde mest mulig viden på eleverne. Hvordan kan vi i højere grad imødekomme elevernes trang til at være aktive og drage nytte af deres bevægelsesimpulser for at opnå dybere og mere meningsfyldt læring? Hvordan skaber vi i højere grad en skole, som både trivsels- og læringsmæssigt favner det gode

børneliv? Hvordan sikrer vi, at der fortsat arbejdes med at udvikle kropslige kompetencer i en tid hvor teknologi og skærmundervisning har så fremtrædende en plads i skolens verden?

I et notat fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA, 2014, s. 1) lyder det: *"Bevægelse skal medvirke til at fremme sundhed hos børn og unge samt understøtte trivsel, motivation og læring i skolens fag."* I forlængelse heraf opstår det centrale spørgsmål om "hvordan" vi skal facilitere og kvalificere bevægelsesaktiviteterne i skolens praksis, hvilket ligger til grund for min videre undersøgelse.

Problemformulering

Hvordan kan en bevægelsesorienteret tilgang til billedkunstundervisningen understøtte elevernes alsidige udvikling?

Læsevejledning

Opgaven præsenterer først metodefeltet, som omfatter det videnskabsteoretiske grundlag for undersøgelsen samt metode og proces i forbindelse med empiriindsamlingen. Efterfølgende udfoldes det teoretiske grundlag, som er delt ind i flere underkategorier med udvalgte positioner, som på hver deres måde belyser undersøgelsesfeltet. I forlængelse præsenteres det empiriske materiale med analytiske undertemaer, som kobles til begreberne fra ovennævnte teori.

Som afrunding på projektet følger en diskussion og konklusion af det samlede projekt.

Metode

Opgavens grundlæggende metodiske tilgang griber undersøgelsen an med en belysning af feltet fra både en teoretisk og empirisk angrebsvinkel. Projektets forløb har udfoldet sig i en vekselvirkning mellem induktiv og deduktiv metode, hvor igennem adskillige iterationer blev udfoldet og vidensfeltet har gennemgået en dialektisk proces mellem teori og praksis. Jeg har valgt at anlægge et projektsyn, som ligger hovedsageligt op ad den angelsaksiske model for at opnå bedst mulig struktur i opgaven, som således præsenterer en teoretisk gennemgang først for dernæst at fremlægge og analysere det empiriske materiale (Boding et al., 2019, s. 69-70).

Videnskabelig metode

Projektets grundvidenskabelige afsæt er baseret på det humanvidenskabelige i samspil med det samfundsvidenskabelige. De humanvidenskabelige grundantagelser kommer til udtryk i min metodiske tilgang, hvor der insisteres på det unikke og værdifulde i de enkelte elevcases, samt ved forskerrollen, hvor subjektiviteten ikke forsøges skjult. Gennem arbejdet med at bevidstgøre og få indsigt i strukturelle forhold af skolens verden og anlægge en samfundskritisk vinkel kommer det samfundsvidenskabelige paradigme i spil. Det naturvidenskabelige paradigme er repræsenteret i begrænset omfang, men kommer til udtryk i teoriafsnittet med de neurovidenskabelige studier. Således med et ben i flere lejre indarbejdes forskellige teorier og metoder i en eklektisk tilgang til opgaven med en intention om at nuancere projektet og undgå forsimpning, hvor undersøgelsens kvalitet præges af videnskabelig bias (Sonne-Ragans, 2022, 103-107).

En gruppe af nyere socialvidenskabelige teoretiske forståelser beskæftiger sig med begrebet praksisteori, som behandles af Andreas Buch i værket ”Materialitet, krop og læring” fra 2018. Historisk set er tilgangen forbundet med den franske sociolog og antropolog Pierre Bourdieus (1930-2002) praxeologi og den britiske sociolog Anthony Gidens (1938-) strukturationsteori. Filosofien bygger på tidligere tænkning fra den tyske eksistensfænomenolog Martin Heideggers (1898-1976) begreb om at ”være i verden” og den østrigske filosof Ludwig Wittgensteins (1889-1951) ”mening er brug”. Det praksisfilosofiske udgangspunkt tager afsæt i, at vi helt fundamentalt ER i verden, og at verden åbner sig for os gennem handlinger og aktivitet. I forlængelse af Wittgensteins kritik af repræsentationalismen, mentalisme og dualismen i den videnskabelige tradition, forsøger den praksisteoretiske tilgang at undgå at splitte verden op i dualisme og analyserer social aktivitet ved at skifte fokus væk fra den enkelte aktør som et isoleret subjekt. Praksisteorien beskriver ”totaliteten af menneskers handlinger” på en måde som står i modsætning til teori og ren tænkning (Buch, 2018, s. 99-105). Det praksisteoretiske forskningsblik danner grundlag for min behandling af elevernes arbejde i bevægelsesdialog med kunsten.

Fænomenologien som metode og genstandsfelt

I forlængelse af ovenstående undersøges problemformuleringen fundamentalt set med en fænomenologisk tilgang til forskning med følgende udgangspunkt: ”*Den sansemæssige kontakt med verden er den levende grund hvorpå og hvorfra den videnskabelige tænkning rejser sig*” (Rasmussen, 1996, s. 56). Grundlaget for den fænomenologiske beskrivelse er en søgen efter det væsentlige og meningsfulde i fænomenerne og efter det, der ikke altid er umiddelbart aflæseligt. Således kommer beskrivelserne i første række og analyse og forklaring i anden række. For at kunne komme tættere på de mere uhåndgribelige former for læring i bevægelse anlægges således et kropsfænomenologisk, æstetisk, konstruktivistisk syn på læring (Nielsen, 2008, s. 29). Det antropologiske vidensfelt understøtter oplevelsen som et centralt perspektiv, og ved at anlægge et børne-betydningsperspektiv undersøges det som eleverne udtrykker gennem krop og mimik i et vigtigt tillæg til hvad de formår at udtrykke sprogligt (Nielsen, 2008, s. 37). Det er således med afsæt i kvalitativ forskningstradition, at jeg vil undersøge udviklingsperspektiver i forhold til en bevægelsesorienteret tilgang og belyse de meningsskabende processer, som hænger sammen med børnenes læringsmuligheder i det æstetiske felt.

Indsamling af empiri

Min empiriske tilgang til undersøgelsesfeltet har været at etablere en undervisningssituation, hvor jeg kunne afprøve nogle hypoteser omkring den kropslige tilgang som en udforskende og eksperimenterende vej til læring i billedkunstoffet. Grundlaget for dataindsamlingen har været afgrænset til en undervisningsenhed af en time, hvilket bunder i at selve feltet ikke er alment kendt, og jeg ikke havde adgang til flere sessioner. Følgelig har det betydet, at jeg selv var aktiv i rollen som underviser, samtidigt med at observationerne blev udført. Mine egne observationer blev kvalificeret af de foregående eksperimenter, som beskrives i kommende procesafsnit, samt af de teoretiske positioner, som jeg på daværende tidspunkt havde undersøgt. Svagheden ved en metodisk tilgang, hvor jeg agerer i en dobbeltrolle som observant og udøver af undervisningen, har jeg forsøgt

at kompensere for ved at anvende metodetriangulering som beskrevet herunder.

For at legitimere undersøgelsen og styrke validiteten fik jeg således etableret flere observerende positioner (Bjørndal, 2013):

- 1) Klassens sædvanlige underviser som deltog i tæt nærhed af undervisningsaktiviteten, hvor hun kunne opfange elevernes udsagn såvel som ansigtsudtryk, kropssprog og stemninger.
- 2) En kameraførende dokumenterede seancen i form af videosekvenser og fotos.

Jeg understregede overfor eleverne, at det var mit projekt, der var under belysning. Intentionen var at minimere deres opmærksomhed på at være under observation, for at udøve god etik og opnå størst mulig autenticitet og frihed til spontanitet i øvelserne (Kampmann, Rasmussen & Warming, 2017). Umiddelbart efter seancen blev begge observerende parter interviewet, således at deres indtryk var friskt i erindring og perspektiverne kunne indsamles til brug i den videre analyse med størst mulig reliabilitet. Med forsøg på at få et direkte indblik i børnenes perspektiv etablerede jeg efterfølgende et kort element af "photovoice", som en visuel evalueringsform (Kampmann et al., 2017, s. 127-145). Et yderligere perspektiv på undersøgelsens empiriske felt kommer fra en klasse med lærerstuderende, som halvanden måned forinden afprøvede lignende bevægelsesorienterede øvelser til dialog med kunsten på Museum Jorn.

Således fremlægges det vedkommende empiri med relevans for undersøgelsen løbende og i bilag:

- 1) Undersøgelsesdesign og plan for dagen.
- 2) De lærerstuderendes udsagn i form af Padlet.
- 3) Egne noter med nedslag fra praksissituationen.
- 4) Noter fra den observerende, klassens lærer.
- 5) Elevernes udsagn i form af tegninger.
- 6) Opsamlende interview med klassens lærer.
- 7) Elevernes udsagn i form af Photovoice.

Proces

Forud for arbejdet med nærværende bachelorprojekt havde jeg i foråret 2021 behandlet undersøgelsesfeltet "bevægelse i undervisningen" til prøven i "Pædagogik og lærerfaglighed".

Gennem undersøgelsen til PL-projektet, som indeholdt en vis mængde kvantitative data rettet mod både elever, lærere og lærerstuderende, fik min makker og jeg belyst feltet i form af "hvad sker der ude på skolerne?" og "i hvilket sammenhænge giver det mening?". Daværende fund ledte i retning af, at der gennemgående er en forståelse for, at bevægelse kan bidrage positivt i skolens praksis både med henblik på trivsel og læring. Samtidigt viste både den teoretiske og empiriske undersøgelse, at det er et område, som fortsat er underprioriteret og mangler at blive udviklet og implementeret i praksis.

I forlængelse af arbejdet med PL-opgaven har jeg haft et ønske om at beskæftige mig mere indgående med feltet indenfor et af mine fag og undersøge det med en kvalitativ indgangsvinkel. De indledende manøvrer til feltarbejdet, som skulle danne grundlag for bachelorprojektet, startede for et år siden, da jeg første gang undersøgte bevægelselementer som led i billedarbejdet med en gruppe elever på Museum Jorn. Siden da har jeg afprøvet forskellige former og formater i mødet

med en diversitet af målgrupper: Skoleelever fra indskoling til udskolingsklassetrin, lærerstuderende, pædagogstuderende og voksne besøgende på museet i formatet ”Yoga med Jorn”.

Med stigende interesse og flere angrebsvinkler udviklede jeg på undervisningskonceptet, som danner grundlag for dataindsamlingen: En 1. klasse fra Silkeborg med 26 elever, som skulle arbejde kropsligt i museets største sal med værker af den tyske samtidskunstner A.R. Penck (1937-2017).

Inden besøget havde jeg indkaldt klassens lærer til et formøde, hvor vi sammen gennemgik planen for dagen (bilag 1). Her indsamlede jeg viden om målgruppen og fik mulighed for at trække på hendes erfaringer som sparring til mine egne overvejelser med forløbet. Ligeledes drøftede jeg formatet med andre fagpersoner i form af den formidlingsansvarlige på museet og en underviser på henholdsvis pædagog- og læreruddannelsen. For at få gavn af de lærerstuderendes overvejelser, indsamlede jeg deres refleksioner i form af en Padlet (bilag 2) til at belyse relevante didaktiske perspektiver i den videre tilrettelæggelse af min undersøgelse.

Teoriafklaring

Klafkis dannelsessyn

For at belyse feltet ”elevens alsidige udvikling” med en teoretisk begrebsramme vil jeg anvende udvalgte elementer fra Wolfgang Klafkis dannelsesestænkning. I en videnskabshistorisk kontekst arbejder Klafki ud fra et konstruktivistisk, samfundskritisk paradigme, hvor dannelsen finder sted i en konstant forholden sig til omverden. Hermed lægges der afstand til en ren positivistisk, behavioristisk verdensopfattelse, hvor der findes en objektiv virkelighed, som vi kan måle og veje (Mottelson, 2019, s. 20-25)

Den åndsvidenskabelige tradition betragter læring som en dannelsesproces, hvor eleven gennem mødet med kundskabsindholdet får muligheden for at blive dannet som menneske.

Den socialkonstruktivistiske tilgang hævder, at erkendelsesprocesser er tæt forbundet med menneskets erfaring og kultur, og at læring forekommer via sociale processer og interaktion (Laursen & Kristensen, 2017, s. 24). Klafki betegner dannelsesprocessen som en dialektisk vekselvirkning mellem individet og stoffet. Det dialektiske forhold betegnes som en ”dobbelt åbning”, hvor eleven gennem mødet med stoffet opnår erkendelse og handlemuligheder.

Grundlaget for Klafkis didaktiske tilgang opstod som en videreudvikling fra de klassiske dannelsesfilosofiske retninger inden for henholdsvis det formale og det materiale med den anke, at begge positioner led under at være for ensidige. Hvor den materiale dannelse har sit fokus på stoffet og undervisningens ”curriculum”, bygger den formale dannelse på træningen af personlige evner og psykologiske funktioner uden forbindelse til et indhold. (Klafki, W./Christensen, B. 1996/2001).

For at nærme mig en forståelsesramme som kan omsættes til mit empiriske felt, vil jeg fremhæve en række centrale elementer i Klafkis teori, som ligger i forlængelse af mine egne betragtninger over hvad der kendetegner god undervisning. Menneskesynet baserer sig på et pædagogisk ideal om at frigøre erkendelsen og bidrage til individets myndiggørelse. Barnet og læreren ses som vægtige subjekter, der indgår i et ligeværdigt forhold, hvor alle har ret til og skal have mulighed for at indgå i

diskussion (Falkenberg & Håkonsson, 2000). Dannelsesidealet er således rundet af en stræben efter et demokratisk samfund, med det pædagogiske formål at... *“Etablere forudsætninger for at udvikle evnerne til selv-og medbestemmelse, herunder også... udvikle evner som socialitet og solidaritet.”* (Klafki, Wolfgang, 1983).

Barnets rolle i undervisningen udspiller sig som en aktiv deltager, der opnår læring gennem sociokulturelle erkendelser, hvorved formen er processuel og kendetegnes ved at gå gennem erfaring, dialog og forhandling (Falkenberg & Håkonsson, 2000). Måden hvorved dannelsen opstår, kalder Klafki for eksemplarisk læring. Herved forstås udvælgelsen af stoffet, som en vej til mødet med verden, der går fra det specifikke til det generelle. Her ønsker jeg at udforske feltet omkring termen “eksemplarisk” ved at omsætte det til en kropslig bearbejdning, der går igennem subjektet til det fællesgørende og alment dannende.

Bevægelse som grundvilkår

“Barnets verden er bevægelse og handling – i en sådan grad, at man kan sige, at barnet tænker med kroppen. Måske er bevægelse så fundamental en egenskab ved tilværelsen, at kun det, der forandrer sig kan bestå. Men det skal opleves. Det er det, barnet gør” Kjeld Fredens, 1989. (Andersen & Gjesing, 2018, s. 14). Med citatet af den danske hjerneforsker og pædagogiske professor Kjeld Fredens sætter jeg kurs mod en teoretisk funderet undersøgelse af det bevægelsesfænomenologiske felt, som danner baggrund for mit læringssyn og den grundlæggende vinkling af undersøgelsen.

Bevægelsesfænomenologisk oversigt

Den franske eksistentialet Merleau Ponty (1908-1961), står som en hovedfigur i udviklingen af en fænomenologisk retning, der har dannet grundlag for megen videre forskning indenfor bevægelsesfeltet både i Danmark og internationalt. Ontologisk set betragtes mennesket som *“væren-i-verden”*, og kroppen ses ikke som noget underordnet eller adskilt fra vores tænkning. Således forfægter fænomenologien den traditionelle descartianske kulturarv fra tidlig oplysningstid med det ratiobaserede *“Jeg tænker altså er jeg”* ved sin epistemologiske grundtanke at al menneskelig erkendelse finder sted med afsæt i vores erfaringer og oplevelser (Keller, Maul & Feilberg, 2019).

På den danske scene har forfatter og bevægelsesforsker Lis Engel belyst vigtigheden af at beskæftige sig med bevægelse både som modtager og aktivt udøvende på følgende måde:

“Det er afgørende for, hvilke livsmuligheder vi bringer til udfoldelse og dermed for, hvad vi forestiller os som muligt” (Winter, Engel, Nørgaard & Herskind, 2014, s. 11). Følgelig bliver kultiveringen af de kropslige kompetencer et væsentligt grundlag for at skabe nye, innovative løsninger og støtte eleverne i at udøve personlig dømmekraft som aktive borgere i det demokratiske samfund, i tråd med målsætningen fra Folkeskolens Formål §1 (Børne- og UVM, 2021).

I forlængelse af tænkningen om bevægelsesdannelse er begrebet *“bevægelseslitteracy”* opstået som et udtryk for, at området kræver opmærksomhed og udvikling på lige fod med literacybegrebet, der stammer fra UNESCOs fokusområde indenfor skrive-læsefærdigheder (Jensen & Jørgensen, 2018, s. 55-65). Den nulevende amerikanske bevægelsesforsker Maxine Sheets-Johnstone har udviklet på det bevægelsesfænomenologiske felt igennem en lang årrække og skrevet afhandlinger med titler som *“The primacy of movement”* og *“Thinking in movement”*, som udfolder en radikal forståelse af bevægelsens betydning for mennesket. Ifølge hende er det at udtrykke sig med og erkende igennem bevægelse

”forudgående” og har ”forrang”, hvilket fører til devisen at bevægelse er vores mest oprindelige modersmål (Jensen & Jørgensen, 2018, s. 40-42).

Med Chalotte Svendler Nielsens ph.d.-afhandling fra 2008 finder jeg en række perspektiver på bevægelse i skolen, som har nærværende pointer for min undersøgelse. Projektet betegnes som et *”performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser”*.

Forskningsprojektet peger på det meningsfyldte i at arbejde eksplicit med bevægelsen når vi tilsigter det holistiske, ”gode børneliv”, fordi eleverne lærer basale færdigheder, som er trivselsfremmende både i forhold til at mærke sig selv og kommunikere i samspil med andre. De æstetiske bevægelsesformer rummer et unikt potentiale, fordi der arbejdes med udviklingen af fantasi og kan bidrage til samspil og samskabelse i helt andre former end anden kropslig praksis, som vi kender det fra idræt og sport. Et væsentligt perspektiv er, at de æstetiske bevægelsesformer rummer potentialet for en inkluderende undervisning og fremmer et læringsmiljø, som værdsætter forskellighed – fordi der ikke er et forudbestemt ideal, men æstetikken rummer muligheder for udvikling og udvidelse af vores begrebsverden og perspektiver (Nielsen, C., S., 2008, s. 254-255).

I følgende afsnit vil jeg folde en række af pointerne ud for at kortlægge væsentlige termer og bearbejde dem til videre anvendelse i analysen af mit empiriske materiale. Først behandles feltet kropslighed i forhold til kognitive og læringsmæssige aspekter med en neurovidenskabelig tilgang.

Kroppen som anker

I 2019 udgav den danske hjerneforsker og pædagogiske professor Kjeld Fredens ”Læring med kroppen forrest”, hvis centrale pointer udfoldes ud fra devisen, at læring er en helhed af hjerne, krop og omverden (Fredens, 2019, s. 9). Med forskning fra neurovidenskaben underbygger han værdien af den kropslige og sansebaserede læring, som har særligt styrkende effekt på hjernens eksekutive funktioner, der knytter sig til kompetencer såsom planlægning, problemløsning, ræsonnement samt evnen til at tænke og handle fleksibelt (Fredens, 2019, s. 114). På trods af hans naturvidenskabelige baggrund, fremhæves kunst og æstetiske oplevelser som en vigtig vej til barnets trivsel og læring på den baggrund, at erkendelse opstår først på et kropsligt ikke-bevidst plan.

Fredens står ikke alene med kritik af det, han kalder en ”uheldig reduktionistisk tænkning” hvor hjernen får en ubalanceret, overordnet plads i tidens tendentielle skoleførelse med fokus på målbar læring. Forsker i neurovidenskab, kropslighed og læring ved DPU, Theresa Schilhab tilskriver sig den gren, som argumenterer for, at en mere holistisk tilgang til børn og undervisning er en nødvendighed. Hun påkalder, at vi forholder os til den udprægede brug af skærme både i fritid og skolereg, som netop peger på vigtigheden af at fortsætte med at udvikle undervisning, som udfolder sig i 3D, hvor børnene får en fysisk sanseoplevelse (Beckett, 2019). I bogen ”Naturlig læring”, underbygger Schilhab pointerne som følger (Schilhab & Lindvall. 2017, s. 77-80): Når vi arbejder med abstrakte begreber, opstår der særligt et behov for at få konkretiseret og forankret læringsstoffet. Dette kan gøres ved at skabe konkrete associationer til at hjælpe med at danne grundlag for den begrebslige viden. Ved at arbejde med bevægelse som del af læringsprocesser, bruger vi perceptionen til at danne erfaringer og dermed skabe multimodal forankring. Således skabes ifølge Schilhab ”en fænomenalt rigere oplevelse” ved at aktivere flere perceptuelle områder

når begrebet anvendes. Virkningen kan spores i neuronerne, hvor det er påvist, at der sker en bredere påvirkning når vi kobler begreberne med sanselige erfaringer - og dermed en dybere, mere meningsfyldt læringsproces med en oplevelse af sammenhæng.

Netop oplevelsen af sammenhæng er noget af det, som ifølge undersøgelser mangler ved en traditionel undervisning med kognitivt fokus og udpræget stræben efter et højt abstraktions- og informationsniveau (Nagbøl & Fristrup, s. 78). Her rapporteres det, hvordan eleverne har en oplevelse af, at deres opmærksomhed er fragmenteret, og at de ikke efterfølgende husker det, som de har arbejdet med. Således underbygger flere forskellige studier lignende pointer: Læring og forankring er grundlæggende betinget af opmærksomhedens dybde, som understøttes når de abstrakte begreber, som vi præsenterer eleverne for, kobles til konkret materialitet (Nagbøl & Fristrup, s. 78). I nedenstående afsnit følges op den foregående teori om kropslig og multimodal forankring ved en uddybning af det æstetiske felt.

Æstetik i undervisningen

Når vi beskæftiger os med det æstetiske felt, kan der spores et bredt felt af definitioner, som strækker sig helt tilbage til antikkens afsøgning af ”det skønnes væsen” (Carstensen, 2009).

Mit begrebsmæssige livtag med det æstetiske felt forholder sig nært til den essentielle natur, at æstetiske objekter og æstetisk virksomhed er ”*sit eget formålsløse formål*” og ikke i sig selv er defineret ved nogen form for nytteverdi – hvorved det adskiller sig fra hverdagens praksisformer (Brodersen, Hansen & Ziehe, 2015, s. 31). Således udfolder mit empiriske felt sig som en kvalitativ udforskning af den æstetiske virksomhed i form af det eksperimenterende bevægelsesarbejde i dialogisk udveksling med kunsten på museet.

Som led i undervisningen optræder det æstetiske som en særlig måde at opleve, erfare, erkende og kommunikere på, som er tæt knyttet til det sanselige. Den æstetiske sfære indeholder kvaliteter, som knytter sig til tilstande som overraskelse og forundring, der vækker sindet til videre udforskning. I den æstetiske virksomhed gives fantasien en fremtrædende plads, som åbner op for skabelsesdimensionen, hvor aktørerne får adgang til at fremstille andre versioner om verden. Her benævnes i tråd med Kant og Baumgartens filosofiske teorier, hvordan æstetiske oplevelser giver os adgang til såkaldte ”andethedserfaringer”, hvor mennesket for muligheden for at erkende og opdage nye aspekter af væren (Brodersen et al, 2015, s. 28-31). I antologien ”Oplevelse, fordybelse, virkelyst” (Brodersen et al, 2015, s. 46) skitseres en række dannelsesmæssige argumenter som validerer arbejdet med æstetik i undervisningen. Her forholder jeg mig til de grundlæggende kategorier ”ontologiske” og ”epistemologi” som formuleres i et afsæt til den videre undersøgelse: Ontologien peger på, at den æstetiske værensform har en fundamental værdi for mennesket på en måde som ikke kan sidestilles eller erstattes med anden form for væren. Det erkendelsesmæssige belæg bygger på tesen om at erfaringer med det æstetiske formsprog udvikler et særligt gehør for omverden og danner grundlag for fri skabende virksomhed.

Den æstetiske oplevelse

Følgende afsnit bygger på ”*Perspektiver på æstetiske læreprocesser*” (Hohr & Pedersen, 1996), hvor den æstetiske oplevelse behandles eksplicit som begreb, der bruges til videre behandling af mit undersøgelsesfelt. I forlængelse af den fænomenologiske grundtanke kan man betragte ”oplevelsen” som en selvstændig erfaringsform. I mødet med kulturen og det sanselige udvikles barnets følelser, som er grundlaget for at skabe mere bevidste oplevelser og derigennem danne grundlag for analytisk tænkning. Den æstetiske oplevelse kan betegnes således, at det ”*formuleres gennem bevidst formarbejde*”, som i mit æstetiske arbejde med eleverne kommer til udtryk gennem vores bevægelselementer i samspil med kunstværkerne i udstillingen.

Bevægelsesarbejdet er således en helhedsorienteret måde at begribe omverden og bliver del af et større kommunikationssystem, som har en grundlæggende bevidstgørende virkning, der hjælper barnet med at omsætte og fællesgøre deres følelsesmæssige erfaringer. Den æstetiske oplevelse har den grundlæggende funktion at skabe mening og sammenhæng i vores verden, fordi den ellers ville ”*smuldre i usammenhængende fakta-bidder*” (Hohr & Pedersen, 1996, s. 25). Hermed har den æstetiske erfaringsform en uerstattelig værdi og fungerer ikke bare som mellemstation mellem følelse og analyse men som selve kernen i hvordan vi forbinder os med verden. I arbejdet med den æstetiske oplevelse kan vi skabe grundlag for at forholde os i fællesskab til almenmenneskelige og grundlæggende erkendelsesmæssige temaer i livet såsom skabelse, død og kærlighed på en måde, som er udenfor det diskursive. Oplevelsen beskæftiger sig med det forhold, at vi som mennesker er udspændt i en ”*samtidighed af at høre til, være del af og være adskilt fra verden*” (Hohr & Pedersen, 1996, s. 25) og tillader os at være sammen med vores forskellighed.

Når vi bruger krop og bevægelse som del af æstetiske virksomhedsformer betegnes det indenfor kunstens verden som ”performance”. Heri ligger selve grundprincippet at ”gøre” og at ”vække til live”. Indlejret i selve arbejdet med æstetiske oplevelser og performance ligger begrebet ”relationalitet”, som understreger den inddragelse og deltagelse, som ligger i centrum af selve kunstformen. Udgangspunktet for at arbejde med en lignende form for æstetisk virksomhed er således sensibilitet, tilstedevær og interaktion med elementerne i rummet – både det ”faste” værk samt menneskene i form af deltagere (Jalving, 2011, s. 35). Den kropslige åbenhed og det sansemæssige nærvær skaber grundlag for at vi kan gå i dialog med hinanden, med omverden og med kunsten på nye måder.

Det dialogiske felt

For at anlægge en bevidst metode til at facilitere og analysere læringsprocessen vil jeg benytte mig af en tilgang, som er formuleret af den norske forfatter og pædagogiske forsker Olga Dysthe. Teorien om ”Det dialogiske klasserum” skriver sig ind i en nyere pædagogisk tradition, som tilsigter at fremme en deltagerkultur i skolen, hvor elevernes oplevelser og læringsudbytte er i centrum (Dysthe, Bernhardt og Esbjørn, 2012, s. 89). Således forholder teorien sig til det bagvedliggende og værdibaserede i sin formulering af en metode til klasseledelse.

Meninger og fortællinger udvikles i fællesskab

Et væsentligt grundlag for at beskæftige sig med dialogbaseret undervisning hviler på det filosofiske afsæt, at menneskets meningsskabende processer foregår i samspil. Hver elevs erfaringer er unikke, og elevernes respons aktiverer en dialektisk virkning, hvorudfra ny forståelse kan opstå. Den russiske semiotiker Mikhail Bakhtin optegnede begrebet ”potentielt flerstemmighed” i den forstand, at enhver klasse består af mennesker med forskellig baggrund og indlejrede sociokulturelle og personlige erfaringer. Kendetegnende for den dialogiske udveksling er en udforskende form for kommunikation uden forhåndsgivne, autoritative svar som mål. Lærerens arbejde med det dialogiske læringsrum er dermed centreret omkring væsentlige værdier, såsom respekten for den andens ord, viljen til at lytte og modet til at indoptage den andens ord og handlinger som refleksionsredskab (Dysthe et al, 2012, s. 58-60).

Olga Dysthe bygger sine teorier om det dialogiske, flerstemmige klasserum på forskning af blandt andet den amerikanske professor i psykologi, Martin Nystrand, som har sin teoretiske forankring i Vygotsky og Bakhtin, med et interaktionistisk syn på undervisning (Dysthe et al, 2012, s. 72). Nystrand arbejder i sin forskning med tre begreber, som lærerens værktøjer til at facilitere de dialogiske processer og skabe rammer og mønstre for interaktion: Autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning. Eksempler på autentiske spørgsmål kunne være ”hvad tror I?”, ”hvad synes I?”, ”hvad/hvordan oplever I?”, som alle signalerer, at underviseren interesserer sig for elevernes perspektiver, som et vigtigt bidrag til samtalen og en vej til at skabe nuancerede fortællinger. (Dysthe et al, 2012, s. 73-74). Optag af elevsvar henviser til, at læreren inkorporerer elevens udsagn i den videre samtale og eventuelt bruger det som afsæt til at formulere et nyt spørgsmål til de andre elever. I den følgende behandling af mit empiriske felt vil jeg anvende begrebet ”optag” ind i en kropslig sammenhæng, hvor det ligeledes har relevans for at udbygge den fælles fortælling.

Fællesskab og forbundethed

I arbejdet med det dialogiske klasserum udvikler vi, som belyst i ovenstående, på elevernes kompetencer omhandlende empati og fællesskab. Ifølge en af de ledende danske stemmer indenfor uddannelse og læring, Knud Illeris, så betyder det følgelig, at vi modarbejder en uheldig tendens i tiden: ”*Desværre er der en tilbøjelighed til at uddannelsessystemet understøtter individualiseringen*” (Katznelson, Sørensen & Illeris, s. 136). I samme omgang understreger han, hvordan det har negative konsekvenser for eleverne og pålægger det en væsentlig andel i den motivationskrise, som ifølge ham og en række andre forskere hviler over skolesystemet.

Når vi anlægger en dialogisk tilgang til undervisningen, etableres et læringsmiljø, som fremmer empatien gennem bevidst arbejde med at forfine evnen til at bevæge sig udover sig selv og ind i den andens perspektiv. Det bevægelsesmæssige, æstetiske arbejde har en særlig adgang til menneskers følelsesmæssige system, som dermed kan kvalificere arbejdet med indføling og indlevelse, hvor nye perspektiver og fællesskabende handlinger kan opstå (Mirra, s. 16.). Følgelig anspores vi nærmere til at træffe beslutninger, som ikke kun gavner egne men i højere grad fællesskabets interesser – hvorfor empati kan betragtes som det bagvedliggende fundament for det demokratiske samfund. Feltet bliver i nærværende stund undersøgt af den amerikanske lektor og forfatter Nicole Mirra og fremlægges i bogen ”*Empati i skolen: Kritisk literacy og medborgerskab*”.

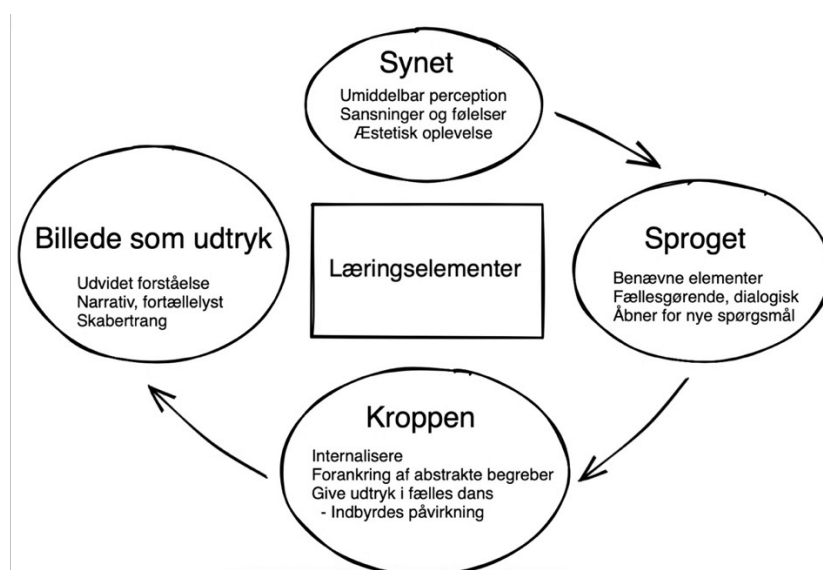
På den tyske scene behandler den nulevende sociolog Hartmut Rosa temaet "fremmedgørelse" som en lidelseskilde i det moderne samfund og et vigtigt element, der også spiller ind i skolens verden. I behandlingen af symptomet optegner han en særlig tilstand af "resonans" som modgiften. Hos Rosa betegnes begrebet resonans som et betydningsfuldt øjeblik, hvor der opstår en værdifuld forbindelse mellem den enkelte og verden. (Rosa, 2020). Resonans udvikles, når vi engagerer os med noget ukendt, og resultatet af denne proces kan dermed ikke planlægges eller forudsiges. Teorien tager sit udgangspunkt i menneskets forhold til verden, og hvordan vi er situerede i verden på en måde, hvor individ og omverden ikke kan adskilles: »Jeg kalder det en tråd af resonans, der vibrerer og forbinder mig til verden.« Rosa, 2017 (Svarer, 2017). Resonansbegrebet skal forstås både fysisk og filosofisk og betegnes som "når der er noget på spil", når der er en åbenhed og individet er i en tilstand af åbenhed og lydhør overfor den andet eller det fremmede (Rosa, 2020). Når jeg finder Hartmut Rosas tilgang relevant, så er det for at beskæftige os med det meningsfulde og essensen i det menneskelige samspil og i mødet med verden, som er en central del i skolens opgave og elevernes dannelsesproces.

Det empiriske felt

I det følgende vil jeg behandle undersøgelsesfeltet ved at belyse mit empiriske materiale, som baserer sig på et undervisningsmodul af en times varighed med en 1. klasse på Museum Jorn.

Som støtte til at behandle mine data vil jeg løbende inddrage billedmateriale. Som uddybet tidligere i metodeafsnittet, lægges der stor vægt på børnenes oplevelser og handlinger. Da de ikke i samme grad som ældre elever har sprog for nuancerede beskrivelser, bærer deres krop og mimik stor værdi.

For at visualisere og konkretisere undervisningens forløb har jeg lavet en model med centrale begreber, der viser hvilke læringselementer, vi gik igennem i de forskellige faser. Således har jeg i mit didaktiske design forsøgt at kvalificere arbejdet med alle tre områder fra Formålet for faget billedkunst (Børne- og undervisningsministeriet, 2021): *"Eleverne skal i faget billedkunst udvikle kompetencer til at opleve, producere og analysere billeder. Eleverne skal blive i stand til at iagttage, reflektere og bruge billedsprog i kommunikative og innovative processer"*.



Præsentation og analyse af data

I de kommende afsnit fremføres relevante uddrag fra mit feltarbejde. For at skabe overblik vil jeg først gennemgå de forskellige faser i undervisningsmodulet med hovedfokus på Olga Dysthe og Wolfgang Klafkis begreber, som tidligere fremført. I en løbende progression inddrages de øvrige teoretiske positioner til at belyse centrale pointer, som behandler tværgående tematikker.

Det dialogiske

Efter at eleverne havde fået en kort introduktion til museet gik vi ind i udstillingssalen, hvor de i første omgang fik mulighed for at kikke på værkerne uden lærerstyring. Her lagde jeg op til, at de kunne bevæge sig rundt på egen hånd eller med en makker. Introøvelsen gik ud på, at eleverne skulle have lov til at "tage rummet ind" og ytre sig spontant i et trygt forum. Eleverne var meget optagede af kunsten og gik undersøgende til værks, som det ses af nedenstående billede.

Underviserens tilbagetrukne rolle gav plads til elevernes ytringer, som led i det dialogbaserede værdisæt om at sætte elevens oplevelse i centrum og etablere en deltagerkultur. Således bidrog første del af seancen til at opbygge den dialogiske atmosfære, som beskrevet af Olga Dysthe.

I Klafkis terminologi svarer det til den pædagogiske målsætning om at "*Etablere forudsætninger for at udvikle evnerne til selv-og medbestemmelse...*", som fremhævet i foregående teoriansnit.



Næste del af seancen foregik som en samlet billedsamtale, hvor vi delte vores tanker i plenum. Sproget blev her den bærende udtryksform, som hjalp eleverne til at skabe bro mellem det personligt erfarede og det fællesgørende, som en central pointe i målsætningen omkring videndeling med afsæt i elevernes verden hos Dysthe. Eleverne blev samlet foran det ene værk, hvor vi talte om det, vi så hver især, og nye perspektiver blev udviklet isamarbejde, som led i den flerstemmige proces. Formålet med den fælles billedsamtale var at åbne op for værkerne og skabe nysgerrighed på at gå endnu dybere ind i dialogen med kunsten. Den kropslige tilgang anvendte jeg også her til at accentuere og facilitere billedsamtalen, således at mimikken og gestikken bidrog som en måde at "optage" elevernes svar og gå videre med deres perspektiver i formidlingen og fællesgørelsen.



Den dialogiske atmosfære, som var blevet etableret igennem den fælles billedsamtale byggede vi videre på til at facilitere det kropslige dialogiske arbejde og ”den gensidige åbning” mellem eleverne og kunsten. Som opstart på bevægelsesøvelserne lavede jeg en simpel opvarmning med sparsom mundtlig guidning, hvor jeg førte an med egen krop. Cirkelformen animerer til at skabe fælles fokus på en måde hvor alle i gruppen kan se hinanden, og jeg som lærer placerer mig som en del af cirklen, hvilket signalerer ligeværdighed. Således er den kropslige forholden sig til rummet en forlængelse af menneskesynet hos Klafkis, hvor barnet og læreren er vægtige subjekter, der indgår i et ligeværdigt forhold og med dannelsesidealet om at bidrage til myndiggørelse af individet.

Med simple bevægelser blev eleverne guidet til at åbne op for kroppen med kendte former såsom åben-lukket, oppe-nede, samt leg med tempo og dynamik, som skulle skabe opmærksomhed på mulighederne for at arbejde nuanceret med fart og langsommelighed. Den fælles opstart havde til formål at skærpe sensibiliteten, skabe fokus og etablere et fælles opmærksomhedsfelt. Således arbejdede vi med sanselig og opmærksomhedsmæssig fintuning, som er særligt i spil når der arbejdes indenfor det æstetiske felt, i tråd med Winter et al. (2014), der begrebsliggør ”synkronisitet” og ”fælles bevægelsespuls”, som kan opstå når vi aktiverer kinæstetisk sansning. Billederne herunder illustrerer omtalte opstartsproces og viser tegn på hvordan elevgruppen samler sin opmærksomhed i et fælles felt:



I det videre arbejde med bevægelsesmodulet blev der åbnet op for at eleverne kunne byde ind med deres kropslige bud på billedskabende fortællinger. Til en start lændede eleverne sig op ad mig for at skabe en forståelse af formen omkring den eksperimenterende bevægelsesdialog. Med ord og bevægelser støttede jeg de impulser, som kom fra dem i ønsket om at udforske og skabe nye veje i fællesskab. Et eksempel på omtalte arbejde med optag af elevsvar finder jeg i udsnit fra videoen:

“Monsterhunden som du talte om, hvordan bevæger den sig og hvad siger den”.

“Skal vi prøve at få spiralen ind i kroppen? Mærk forskellen når den er lillebitte eller kæmpestor”.

Et citat fra mine egne noter understøtter processen (Bilag 3): *“Der foregår en progression og eleverne optager undervisningsformen løbende: Senere i forløbet tager de meget initiativ og er næsten konstant i bevægelse”.*

Observationer fra klassens sædvanlige lærer belyser lignende pointer (Bilag 4): *“De er med på den. De lader sig inspirere af Sanne og af hinanden. “Må vi gå sammen?” siger en elev: De udvikler spontant til fælles-øvelser”.*

Eleverne bemærkede mange geometriske former i værket, som kom til udtryk på forskellige måder. Her arbejdede vi med at optage formerne i kroppen for derved at få en bedre forståelse i tråd med forskningspointer fra Shilhab (2017) og Fredens (2018). Eleverne kom med mange forskellige kropslige bud på, hvordan man kan forme en kasse, og på et tidspunkt udviklede en af eleverne en avanceret kropslig form, som flere af de andre elever mimedede. Således var der flere tegn at spore på hvordan den dialogiske atmosfære bidrog til elevernes indbyrdes optag, der benævnes hos Dysthe som en vigtig vej til at skabe nye perspektiver og fællesgøre viden.

Billedet viser elevens bud på ”kassen” og hvordan det blev optaget i det fælles bevægelsessprog. Helt konkret kan det ses som et tegn på det potentiale, som Hohr & Pedersen (1996) fremhæver ved den æstetiske oplevelse: At fællesgøre vores oplevelser og være sammen med vores forskellighed.



Fjerde og sidste fase i undervisningsmodulet handlede om elevernes egne billedproduktioner. Opgaven gik ud på at skabe sammenhæng mellem de foregående stadier, som beskrevet i modellen først i analyseafsnittet: Fra synet til sproget til kroppen til elevens egen billedskabende proces.

En af eleverne kom efterfølgende med en udtalelse: *“Det var skønt at komme ned og tegne efter at vi havde bevæget os. Vi skulle ligesom ned og lave det, som vi lige havde gjort med kroppen.”*

Ifølge ”Perspektiver på Æstetiske læreprocesser” som tidligere fremlagt, bidrager det æstetiske felt til at udvikle barnets grundlag for at skabe mere bevidste oplevelser og danne mening og sammenhæng i deres verden, hvilket underbygges af pågældende udsagn fra eleven. Således finder jeg tegn på, at den samlede proces har hjulpet eleverne med at samle indtrykkene fra mødet med kunsten på musset og integrere det i deres eget system på en måde som gav mening og forløsning.

Billedkunstfaglige tegn

I Fælles Mål for faget billedkunst er der følgende formuleringer til den aktuelle målgruppe indenfor kompetenceområdet tegning: *”Eleven kan tegne ud fra idéer og oplevelser. Eleven kan tegne helheder og detaljer ud fra iagttagelsen”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

Med de foregående øvelser havde eleverne fået muligheden for at bearbejde den kunst, de oplevede på museet og indoptage det i deres egent sanse- og erkendelsessystem med afsæt i et kropsfænomenologisk læringssyn fra Merleau-Pontys videnskabelige tradition og inspireret af forskning fra Charlotte Svendler Nielsen, som behandlet i teoriafsnittet. Den mundtlige og kropslige dialog havde bidraget til at fællesgøre viden og behandle de abstrakte og billedfaglige begreber med henblik på at kvalificere og nuancere elevernes tegninger.

Herunder ses et udsnit af elevernes produktioner (Bilag 5), som viser tegn på at de har indoptaget væsentlige elementer fra værkerne i salen og omsat det til deres egne udtryk, hvilket bevidner, at der er blevet skabt noget nyt og således også berører feltet ”det innovative” i skolens virke.

Spiralen er et gennemgående element i A.R. Pencks billeder, som vi også undersøgte kropsligt.

Her ses hvordan eleverne har inkorporeret symbolet bevidst i deres egne værker på forskellig vis:



Robotten og monsterhunden er to andre billedelementer, som vi italesatte sammen og bearbejdede kropsligt. På billederne herunder ses det, hvordan begge drenge har skabt deres egne billedsprog med inspiration i kunsten, og særligt i brugen af farver kan vi spore tegn på, at de har afprøvet en teknik, som overføres fra A.R. Pencks billedunivers.

Elevtegninger:



Udsnit af A.R. Pencks værker:



Elevernes produkter vurderer jeg som vægtige tegn på, at der er sket en dialektisk virkning mellem individet og om verden i form af værkerne, hvilket ligger i tråd med Klafkis dannelsepædagogiske tænkning. Således et bud på hvordan ”den dobbelte åbning” kan faciliteres ved hjælp af det kropslige arbejde, som tillader fordybelse og indlevelse i en grad som kan være svær at opnå alene gennem sproglig formidling, som den traditionelle kunstformidling tilbyder. Pointerne underbygges i tidligere nævnte teori fra bogen ”Værk som handling” (Jalving 2011).

Det eksemplariske princip hos Kafki forholder sig til dannelsen af grundlæggende kundskaber hos eleven gennem processer karakteriseret ved erfaring, dialog og forhandling, som fremhævet tidligere. Arbejdet med form, komposition og dynamik kan betragtes som grundlæggende kundskaber i skolens arbejde i en udstrækning, som også rækker ud til vores forhold til billeder i livet i øvrigt, hvor det visuelle felt er stærkt dominerende i form af digitale medier. Som en proces til at forstå og nuancere billedsproglige begreber kan bevægelsesarbejdet anvendes i form af ”det eksemplariske princip”, som vi ser det i forsøget med eleverne, hvor de udvikler deres repertoire gennem forløbet.

I min umiddelbare evaluering efter forløbet er noteret (Bilag 3): *”Da vi rundede af, havde eleverne en større forståelse for billederne: De fandt mange detaljer undervejs, og bevægelsesmodulet gav dem en mulighed for fordybelse samt bearbejdning af de mange indtryk og billedelementer.”*

Glæde, meningsfyldthed og fællesskab

”Sjovt” var det mest gennemgående udsagn fra eleverne. De udtrykte det spontant flere gange under udøvelsen af bevægelsessessionen og efterfølgende så jeg en af eleverne udenfor skolens sammenhæng, hvor hun kom direkte hen til mig og sagde: *”Det var bare så sjovt det vi lavede sammen med dig på Museum Jorn”*. Kroppene bevidnede det samme, hvilket fremgår af mine refleksioner som nedfældet lige efter sessionen: *”Børnene smiler og kroppene bobler af bevægelse”*.

Der var så mange tegn på glæde, engagement og deltagelse som jeg gerne vil fremhæve, fordi de danner kernen i min oplevelse med børnene, og fordi de blev observeret fra flere forskellige vinkler.

Umiddelbart efter sessionen mødtes jeg med kamerakvinden for at overføre foto- og videomaterialet. Hun var positivt berørt over oplevelsen og delte spontant sine tanker:

”Jeg var meget overrasket over, hvor fokuserede de var og helt med på øvelserne - både bevægelsesdelen og tegneøvelsen, de gik direkte igang. De var usædvanligt opmærksomme, og de ville jo allesammen gerne byde ind. Meget imponerende, ikke hvad jeg havde forventet af en 1. klasse.”

Klassens sædvanlige lærer kom med følgende noter fra sine observationer (Bilag 4):

”Meget i bevægelse, positivt, glade”. Og efterfølgende skriver hun i sin opsamling (Bilag 6):

”De udtrykte at det var sjovt at må bevæge sig på et kunstmuseum foran billederne” og ”Jeg fornemmede at alle var med, de lod sig inspirere af hinandens spørgsmål, iagttagelser, bevægelser.”

Dagen efter empiriindsamlingen fra elevarbejdet på Museum Jorn satte jeg mig ned og lavede en mere sammenfattet analyse af sessionen ud fra mine egne betragtninger. Jeg fremlægger hele tekststykket i sin umiddelbare sammenhæng for at give det klareste billede af, hvad jeg bemærkede.

Meningsfyldthed

Når vi arbejder med elever på syv og otte år, så er det vanskeligt at belyse deres oplevelse af meningsfyldthed igennem ord. Derfor vil jeg i stedet analysere på de tegn på deltagelse og begejstring, som de udviste i øvelsen, og som blev indfanget på forskellig vis - de forskellige observationer samt videooptagelser og interview med deres klasselærer.

Pointer:

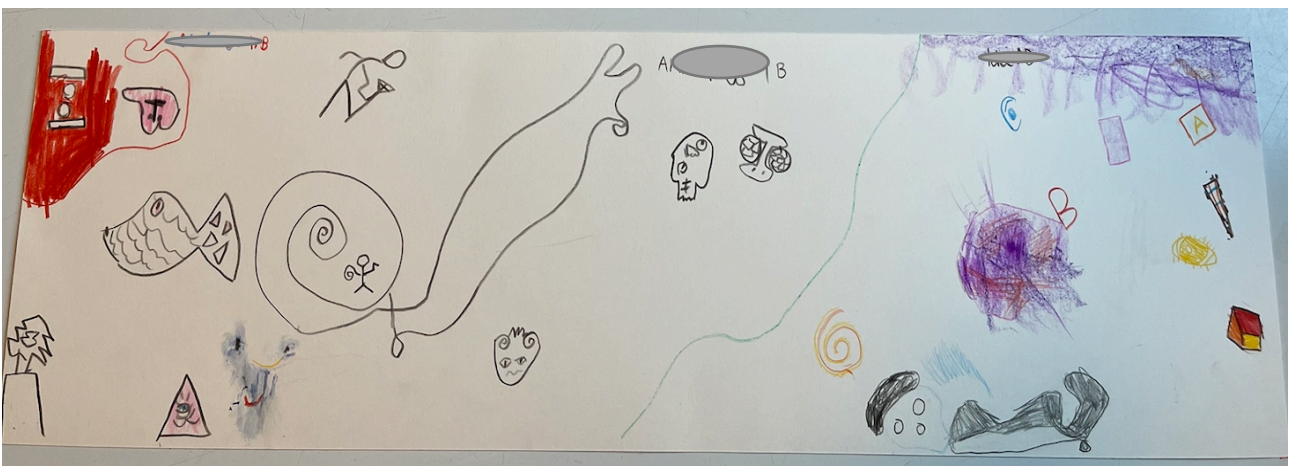
- *Det vi gjorde var at skabe vekselvirkning mellem syns-perception og bevægelse på en måde, så eleverne dannede kropslige erfaringer med det komplekse billedmateriale. På denne måde arbejdede vi med kropslig forankring, som gav sig til syne i de associationsrækker som opstod: Eleverne begyndte at byde ind med nye bevægelser og innovative bud på hvordan formen kunne tage udtryk gennem kroppen. Herved ser vi, hvordan læringen fik en kvalitet af dybde og skabte engagement og meningsfyldthed fordi det blev indoptaget i elevernes egne begrebsverden, og de fik mulighed for at give udtryk for formen med deres egne referencer. Jeg tænker, det matcher teorierne fra hhv. Klafkis kategoriale dannelse og Theresa Schillabs "Naturlig Læring".*
- *Samhørighed: Gennem bevægelsesmodulerne opstod der en form for samhørighed og dialektik mellem deltagerne indbyrdes og med stoffet – en flowagtig tilstand. Når vi anvender bevægelse i læringsprocesser, så opstår der en mulighed for at arbejde meget konkret med flow-effekten, fordi det bliver så tydeligt hvor eleverne er uden at de behøver sætte ord på. Vi kan simpelthen se hvem der er tøvende eller hvornår nogen er ved at optage noget nyt. Der er det usædvanlige ved bevægelse, at man kan arbejde simultant uden at "afbryde" hinanden. Dermed har bevægelsesfeltet et potentiale til samtidighed og hurtigt optag, som vi ikke kan finde på samme måde i samtalen, hvor stemmerne ville komme til at overdøve hinanden og skabe forvirring.*
- *Elevernes samarbejde var helt fænomenalt. Jeg oplevede, at der blev gjort plads og taget initiativ med turtagning. De kropslige former og dynamikker skabte en afsmittende virkning, som vakte begejstring og vækkede fantasi og skaberkraft. Det der gik igen var, at eleverne sagde "det er sjovt!" uden nødvendigvis at uddybe eller forklare hvad "det" var - men de havde tilsyneladende behov for at give spontant udtryk for deres glæde ved bevægelsesaktiviteten. Der var ikke ét tidspunkt hvor nogen gjorde grin med hinanden, selvom vi bevægede os på nye, mystiske måder og afprøvede eksperimenterende bevægelsesformer. Det fører mig til et nøgleord: "Frihed". Der var simpelthen en oplevelse af at kunne være i sig selv og i fællesskabet på en måde hvor de indre impulser kunne føre til noget fælles opbyggende. Det modsatte af ophobning, hvor vi kan opleve os, tyngede af teoretisk, tankemæssigt stof, som beskrevet hos bl.a. Kjeld Fredens. (Notat slut).*

Følgende vil jeg bringe to konkrete tegn på fællesskabsorienterede oplevelser i elevernes arbejde. I begge eksempler er initiativerne drevet af eleverne selv, hvilket kan ses som tegn på, at børnene træder i karakter både personligt og gruppemæssig i tråd med Klafkis ideal om "evnen til selv-og medbestemmelse" som tidligere fremhævet.

Første eksempel dokumenteres herunder i billedform og udspringer af bevægelsesøvelserne, hvor vi udforskede spids-formen, som eleverne havde observeret i værkerne på væggen. To af eleverne gik sammen og formede en spids, som det ses af første billede. Flere af de andre elever sluttede sig til uden min guidning, som det ses af min overraskelsesreaktion på billede nummer to. Eleverne fik sammen dannet en hytte-formation ud af spids-formationen, og det ses af billede nummer tre hvordan selv eleven længst til højre slutter sig til "fællesværket" med et smil. I den fælles formgivning af begrebet "hytte", opstod der nye semantiske konnotationer, da elevernes bevægelse førte til en opdagelse af at man kan være "inde" og "beskyttet" eller "bryde ud", hvilket udvider og nuancerer dialogen med billedets symboler og hjælper eleverne med at skabe mening i fortællingen.



Tegningen herunder er lavet af tre elever i samarbejde: En dreng og to piger. Blandt materialerne var der forskellige papirformater, og eleverne her valgte det lange format, som svarede mest til værkerne på væggen. Jeg havde selv tænkt tanken, at de kunne lave et fælles billede, men havde ikke introduceret dem til idéen. Således sporer jeg tegn på kreativitet, innovation og spirende skabertrang, da de ikke er vant til at arbejde med lignende formater.



I forlængelse af temaet fællesskab vil jeg fremlægge en række yderligere pointer som trådte frem i gennemgangen af mine data. Der er flere tegn, som peger i retning af, at bevægelsesarbejdet kan virke inklusionsfremmende, hvilket ligger i forlængelse af teorierne indenfor æstetisk, sansebaseret læring og Charlotte Svindlers forskning indenfor bevægelsesfeltet, som belyst tidligere.

Ved tidligere gennemgang af videomaterialet har jeg noteret følgende (Bilag 3): ”*VIGTIG POINTE: Der er meget lyd og meget bevægelse, men der er ikke nogen som “overskrider” rammerne eller forstyrrer undervisningen, som det kunne have foregået i det mere almindelige (mundtlige) klasserum.*”

Ligeledes med afsæt i videomaterialet opstod der en anden analytisk forbindelse, som er vigtig:

”Vi udforsker elementer i kategorien ”vanddyr” fra billedet: Eleverne er meget i bevægelse, alle er med på den ene eller anden måde og byder ind med forskellige former for kropsudtryk og bevægelseskvalitet. De orienterer sig i forhold til det fælles opmærksomhedsfelt, som er blevet skabt og der opstår et usædvanligt stærkt ”vi”, som ikke er styret af én bestemt og hvor de optager hinandens bevægelsesinputs. Der er en oplevelse af, at det er sjovt og vigtigt at følge de impulser, som kommer, og gå med på hinandens idéer. Ordet fantasi bruges flere gange, og de fornøjes ved det. Fremadrettet: HYPOTESE: I det poetiske, udforskende felt er der ikke samme magthierarki, som når man organiserer en klasse i det sædvanlige rum og med ordet som det styrende element.”

Ovenstående refleksioner over praksissituationen peger min opmærksomhed i retning af inklusion i kraft af styrkelsen af det gode klassemiljø med et fælles, opbyggeligt projekt, hvor alle har deltagelsesmuligheder. Atmosfæren er præget af tryghed og tillid, som blev opbygget fra starten.

Den observerende lærer siger følgende, som understøtter mine observationer (Bilag 6):

”Den fælles opvarmning var en fin igangsætter – og den høje energi gjorde, at det bare kørte. Alle kunne være med. De elsker dans og bevægelse – gode til at være med, og det at opgaven var åben gjorde, at nogen fandt på noget, nogen efterlignede det, – gjorde det samme, du tog nogle af bevægelserne og byggede videre. Det tænker jeg gav dem inspiration til at finde på nyt og bare prøve alene og sammen”.

Det inkluderende ses her i form af den dialogiske og eksperimenterende form, hvor det er muligt for eleverne at deltage med deres forskellige forudsætninger, fordi der ikke var et mestersvar.

Et andet fokuspunkt, som trådte frem, handler om elevernes tilslutning, hvor samtlige observationer peger på en høj grad af deltagelse – også på tværs af køn. Man kunne have sine forudantagelser om, at nogle af drengene ikke havde lyst til eller mod på at deltage i det sanselige, poetiske bevægelsesarbejde – og klassens sædvanlige lærer har påpeget, at de har udfordringer med at drengegruppen er urolig og stemningen af og til præget af konflikter. Fra mine opsamlende notater (Bilag 3) uddrager jeg her en central refleksion over emnet:

”Jeg var overrasket over hvordan både drenge og piger gik med i ”legen”. Der opstod en fællesskabsfølelse, som gav sig til udtryk i at de selv bød ind med makker-øvelser – også samarbejde mellem de forskellige køn”.

Med mit forkendskab til klassen var der et par ”forsigtige piger”, ligeledes et par ”vilde drenge”, som indgik i mit observationsfelt for elever i det man kunne kalde ”udkanten af deltagelse”.

Udsnittet herunder er taget fra mine observationer, som blev nedfældet i umiddelbar forlængelse af seancen på Museet og viser min positive overraskelse over deltagelsen fra omtalte elevprofiler:

”Overraskelse: N.(f) og V.(m) som eksempler på nogle elever, som jeg før har oplevet mere tilbageholdende: N.(f) smilede hele vejen igennem og søgte min øjenkontakt på en måde, jeg aldrig har oplevet før. V.(m) bød ind flere gange og der var ingen konflikter at spore. Nogle af eleverne var tøvende til en start, og der oplevede jeg, at de lændede sig ind i det fælles ”bevægelsesbad” og dermed fik inspiration til selv at byde ind.

En anden elevcase belyser et inkluderende aspekt ved bevægelsesundervisningen, som skiller sig ud i forhold til den mundtligt baserede undervisning. Fra mine notater bemærkes følgende (Bilag 3):

”Jeg ser tegn på nogle af eleverne, som i det sproglige felt virker usikre eller tilbageholdne, der pludseligt blomstrer op og tager initiativ – S(f) i den læserøde trøje. Hun er sædvanligvis sner at få øjenkontakt med og har ikke tidligere henvendt sig direkte til mig, men giver her tydeligt tegn på, at nu skal vi arbejde med spids-formen → Hytten bliver et styrende element i det fællesskabende kropslige billedarbejde, som samler fokus og bygger et narrativ, som klassen arbejder videre ud fra. Således ender S(f) med have bidraget med noget vigtigt, som de andre tager til sig”

Ved opfølgning på bevægelsesøvelser sammen lærerstuderende på Museum Jorn fremskriver en af de studerende en lignende pointe, som underbygger mit fund (bilag 2): *De elever som ikke nødvendigvis har et stort begrebsapparat at trække på, vil formentlig kunne få det samme eller mere ud af at lave en "fysisk" analyse af et billede og derigennem få lige deltagelsesmuligheder.*

Min afrunding og opsamling af de vigtigste fund i undersøgelsen bliver behandlet i opgavens konklusion i forlængelse af et afsnit med kritiske forbehold og diskussion af emne og metoder. Slutteligt perspektiveres de væsentligste pointer med transferværdi til andre felter i skolens praksis.

Kritiske forbehold og diskussion

Med en kritisk vinkel på min undersøgelse, kan man spørge, om det er realistisk at beskæftige sig med eksperimenterende bevægelsesarbejde i en skolepraksis med blik for rammefaktorer og tidspres. Kritikken, som jeg her selv fremlægger, er relevant og peger på en anden central pointe; at det ikke er noget, som alle slags lærere ville kunne udføre. Det kræver lyst, vilje og mod at udvikle en bevægelsesorienteret tilgang til læring i en skolemæssig sammenhæng, som favoriserer siddende diskursive aktiviteter ud fra en lang tradition med klasserumsundervisning.

Af metodemæssige overvejelser vil jeg pege på åbenlyse kritiske vinkler i min undersøgelse, som handler om det snævre empirigrundlag. For det første er målgruppen i min undersøgelse begrænset til en 1. klasse, som jo udelader resten af skolens elevfelt fra mellemtrin til udskoling. Det kunne være ønskværdigt at brede feltet ud og dermed opnå en mere kvalitativ dækning af området med overvejelser over forskellige parametre som ændrer sig i takt med målgruppen. For det andet er omfanget af aktiviteten meget begrænset, og det kunne være gunstigt at følge undersøgelsen for at validere fundene og spore eventuelle tegn på udvikling over tid.

Den personlige interesse i feltet bærer implicit bias, som peger på alt fra valget af teoretiske positioner til vægtningen af empiri og angrebsvinkler i analysen. Særligt grundet min rolle som ene forfatter til projektet kan der forefindes sårbarhedspunkter og blinde vinkler, hvilke jeg har forsøgt at kompensere for ved hyppig vejledning og løbende gennemlæsninger med kritiske blikke.

Konklusion

”Liv uden bevægelse kan være godt nok for Gule-rødder og Kaal-hoveder, som ikke er bedre vandt” NSF Grundtvig, 1834 (Andersen & Gjesing, 2018, s. 9). Således med et historisk vingesus bevidnes, hvordan bevægelse i skolen ikke er et nyt påfund. Vores arbejde som lærere er først og fremmest at kultivere mennesker og støtte børn og unges faglige, sociale og personlige udvikling. Med genopdagelsen af kropslighed og bevægelse som led i elevernes skolegang finder vi her perspektiver som peger på, at der er væsentligt potentiale både som metode ind i fagene og som vej til læring, men også med en egenverdi og som mål i sig selv.

Undersøgelsens samlede fund understreger, at det at være kropslig og arbejde med bevægelse i skolen har en særlig værdi i kraft af den ”værensform” hvor vi oplever og sanser verden som en meningsfyldt del af os selv. Således bygger mine empiriske iagttagelser ovenpå teorierne fra bevægelsesfænomenologien, hvor oplevelsen har en central plads og ses som selve udgangspunktet for vores liv og læring. Krop og bevægelse i skolen kan således understøtte trivselsfremmende processer, som det fremstår af opgavens analyse af klassens fællesskabende arbejde i billedkunstoffaget samt fra de elevcases, som bevidnede en øget adgang til læringsfællesskabet igennem en bevægelsesmæssig tilgang.

Et vigtigt og overraskende fund anviser et uudforsket potentiale, der handler om samhørighed og samtidighed, som åbner nye døre i klasseledelsesperspektiv. Undersøgelsen pegede på, at eleverne kunne arbejde simultant uden at forstyrre hinanden men tværtimod med en åbenhed overfor spontant optag af viden og kompetencer gennem det fælles opmærksomhedsfelt, som blev etableret med bevægelseskommunikationen. Således kan man i undersøgelsen finde antydninger af, at den kropslige praksis kan være ”the missing link”, som har været underprioriteret i skolens praksis, og at bevægelselementer kan give adgang til en modalitet, som hjælper eleverne med at skabe balance i en verden med overstimulering i form af visuelle og sproglige inputs.

Den æstetiske sfære indeholder kvaliteter, som knytter sig til tilstande som overraskelse og forundring, der vækker sindet til videre udforskning. Indenfor Æstetisk virksomhed tilskriver fantasien fremtrædende plads, som åbner op for skabelsesdimensionen, hvor eleverne får adgang til at fremstille andre versioner om verden. Således kan den sanselige og kropslige praksis give adgang til andethedserfaringer, hvor vi som mennesker får mulighed for at erkende og opdage nye aspekter af væren i stedet for bare ukritisk at gentage og reproducere viden og handlinger. Herved strækker det dannelsesmæssige potentiale sig altså udover elevens selv-dannelse og ind samfundsperspektiv.

I 1965 malede Asger Jorn det skelsættende værk *”I begyndelsen var billedet”* i opgør med åbningsreplikken i Johannesevangeliet *”I begyndelsen var ordet”* (Staens Kunsthåndværk, 2016). Således slutter jeg ringen i kraft af elevernes arbejde i dialog med kunsten på Museum Jorn med at fremsætte påstanden *”I begyndelsen var bevægelsen”* med håb om at åbne op for nye perspektiver.

Perspektivering

Projektet rækker ud i verden med et potentiale til at udvikle flere aspekter af skolens praksis.

En undersøgende bevægelsespraksis kan være én måde at opfylde Folkeskolens Formål § 1 stk. 2 (Børne- og Undervisningsministeriet 2021), som forpligter os på at ”udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst”. I forlængelse af min undersøgelse opstår følgelig spørgsmålet om *hvordan*. Hvordan skal den udviklende praksis ske strukturelt og økonomisk med viden om at det kræver tid og politisk velvilje, både lokalt og nationalt?

Kan vi gribe en mulighed i tiden, hvor der kan spores en bevægelse med løsrivelse fra stramme, topstyrede læringsmål og en begyndende tilbagevenden til den enkelte lærers autonomi med mulighed for at udforske og eksperimentere med nye former for undervisning?

Hvis lærerne skal kunne arbejde med krop og bevægelse ind i skolens fag og agere med autenticitet, så skal vi også etablere træningsbaner og udvikle på vores egne kommunikative, kropslige kompetencer. Det er et arbejde som behøver strukturel støtte både ude på skolerne, men også fra læreruddannelsen, hvor de nyuddannede skal rustes til opgaven. Netop fordi det handler om fysiske kompetencer og ikke bare om viden, som kan overføres kognitivt, så kræver det tid og konkret øvelse i fællesskaber, hvor man kan erfare de dynamikker, som opstår i kropslig interaktion.

Et andet perspektiv peger på den bevægelsesorienterede praksis som potentiale på tværs af fag og som et gennemgående element, der kan anvendes i progression med relevans for alle klassetrin. Det handler om at træne de basale kommunikative egenskaber med den krop, som vi alle sammen har afsat i hver især. Her kan vi nuancere vores perspektiver på køn og udvikle redskaber til at skabe ligeværdighed i vores kropslige interaktion med en afmontering af uhensigtsmæssige og måske utilsigtede ”seksualiserede” toner. Med argumenter fra en freudiansk tænkning, kan man frygte, at de betændte forhold netop ulmer når vi i mange aspekter af samfundet undertrykker kroppen som spiller i vores færden og gøren. MeToo-bølgen har vist, at der er et behov for dialog og kultivering af den måde, vi omgår hinanden og er sammen i kropslighed. Jeg mener i den grad, at det kalder på, at vi støtter vores børn og unge i udviklingen af de kropslige kompetencer.

Litteraturliste

- Andersen, K. og Gjesing, G. (2018). *Børn i bevægelse og leg – grundlæggende teorier og praksis* (2. udg.) DGI.
- Bjørndal, C., R., P. (2013). *Det vurderende øje: Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Forlaget Klim.
- Brodersen, P., Hansen, T., I. og Ziehe, T. (2015). *Oplevelse, fordybelse, virkelyst: Noter til æstetik i undervisningen*. Hans Reitzels Forlag.
- Buch, A. (2018). *Materialitet, Krop og læring: Et praksisteoretisk perspektiv*. I: Martinussen, M. og Larsen, K. (red.) *Materialitet og læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014). *Videre med skolereformen – bevægelse*. 160411-EVA-Selvevalueringsguide-bevaegelse.pdf
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbaseret undervisning: Kunstmuseet som læringsrum*. Skoletjenesten og Unge Pædagoger.
- Hohr, H., og Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. Dansk lærerforening.
- Jalving, C. (2011). *Værk som handling: Performativitet, kunst og metode*. Museum Tusculanums Forlag.
- Klafki, W. (1996) – Christensen, B., oversat. (2001). *Wolfgang Klafki Dannelsese teori og didaktik - nye studier*. Forlaget Klim.
- Jensen, J.O., Jørgensen, H & Volshøj, E. (2018). *MOTION OG BEVÆGELSE i skolen*. Hans Reitzels forlag.
- Kampmann, J., Rasmussen, K. og Warming, H. (2017). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Katznelson, N., Sørensen, N., U. og Illeris, K. (2020). *Unge motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, P., F. og Kristensen, H., J. (2017). *Didaktikhåndbogen: Teorier og temaer*. Hans Reitzels Forlag.
- Mirra, N. (2021). *Empati i skolen: Kritisk literacy og medborgerskab*. Forlaget Klim
- Mottelson, M. (2019). *Almen undervisningskompetence: Undersøgende studier*. Hans Reitzels Forlag.
- Nagbøl, S. & Fristrup, T. (2020). *Oplevelsesanalyse: Om vidensudvikling*. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, C., S. (2008). *Ind i bevægelsen*. KU Institut for Idræt.
- Rasmussen, T., H. (1996). *Kroppens filosofi: Maurice Merleau-Ponty*. Semi-forlaget.
- Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare*. Forlaget Eksistensen.
- Schilhab, T. og Lindvall, B. (2017). *Naturlig læring*. Aarhus Universitetsforlag.

Sonne-Ragans, V. (2022). *Videnskabsteori i opgaven, projektet, specialet*. I: Rienecker, L. og Jørgensen, P., S. (Red.) *Den gode opgave: Håndbog i opgave- projekt- og specialeskrivning*. Samfundslitteratur.

Winter, H., Engel, L., Nørgaard, M. og Herskind, M. (2014). *Fodfæste og himmelkys – undervisning i rytmisk bevægelse, gymnastik og dans* (1. udg., 6. opl.). KU Institut for idræt.

Hjemmesider

Beckett, T. (2019). *Børn udvikler sig med kroppen forrest*. EVA. Lokaliseret d. 23.04.22
<https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/boern-udvikler-sig-kroppen-forrest>

Børne- og undervisningsministeriet (2019). *Billedkunst Fælles Mål*. EMU.dk. Lokaliseret d. 26.05.22.
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Billedkunst_2020.pdf

Børne- og undervisningsministeriet (2021). *Folkeskolens formål*. Lokaliseret d. 04.05.22.
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Børne- og undervisningsministeriet (2021). *Formål for faget billedkunst*. EMU Danmarks Læringsportal. Lokaliseret d. 04.05.22.
<https://emu.dk/grundskole/billedkunst/formaal?b=t5-t19>

Carstensen, A.M. (2009). *Skønhed og Æstetik*. PDF. Lokaliseret d. 17.04.22.
<http://www.archaeology.dk/upl/10692/AF2104AnneMarieCarstens.pdf>

Falkenberg, H. og Håkonsson, E. (2000). *Kategorial dannelse*. Systime. Lokaliseret d. 13/05.22
<https://paedagogik.systime.dk/?id=312>

Hans Reitzels Forlag (U.Å). *Centrale begreber i undersøgelser*. Lokaliseret d. 08.05.22
<https://paedagogensundersoegelsesmetoder.digi.hansreitzel.dk/?id=142>

Keller, K., D., Maul, J. & Feilberg (2019). *Om fænomenologien*. Forum for eksistentiel fænomenologi. Lokaliseret d. 13/05/22
<http://www.livsverden.dk/emnesider/introduktion-eksistentiel-faenomenologi>

Knopp, H.H., Holstein, B., E., Viskum, H. og Lindskov, J.M. (2016). *Den nationale trivselsmåling*. Dansk center for undervisningsmiljø. Lokaliseret d. 21.05.22 på:
<https://dcum.dk/media/1318/dcum-rapport-kedsomhed-i-skolenlowres.pdf>

Retsinformation (2017). *Folkeskoleloven*. Lokaliseret d. 22.05.22 på:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=196651>

Svarer, L. (2017). *Det gode liv er ikke autenticitet. Det er resonans*. ATLAS. Lokaliseret d. 18.05.22
https://atlasmag.dk/samfund/det-gode-liv-er-ikke-autenticitet-det-er-resonans?fbclid=IwAR01c38P7ETf8V1tKZVNUhJrZwSXPKx_X19ZAQr4aGmNRIFRp366dlm6pmI

Statens Kunstfond (2016). *I begyndelsen var billedet*. Kunsten.nu. Lokaliseret d. 26.05.22.
<https://kunsten.nu/artguide/calendar/i-begyndelsen-var-billedet/>

Bilag

Bilag 1: Undersøgellesdesign, planlægning af empiriindsamling

Undersøgellesdesign

Empiriindsamling med (anonymiseret 1. klasse) på Museum Jorn ons. d. 4. maj 2022

- **Hvordan interagerer eleverne med kunsten via kropslig udforskning?**

Plan for dagen**1. Velkommen og kort introduktion: Åbningssamtale.**

Rigtig hjertelig velkommen. Jeg har glædet mig rigtig meget til at I skulle komme, og jeg er så glad for at I vil være med til at lave de her kunst-øvelser sammen med mig. Jeg synes nemlig, at børn er så gode til at se på kunst og fortælle om kunst og jeg glæder mig rigtig meget til at høre jeres tanker.

Ligesom sidste gang vi var her på museet sammen, så kommer det til at foregå sådan, at vi skal deles op i to grupper, hvor den ene gruppe sidder ned og laver deres egne tegninger imens de andre bevæger sig i salen ved kunsten. Og så bytter vi bagefter. Men allerførst så går vi ind i salen og I får lov til at kigge og snakke sammen om det der er derinde. Følg mig :)

1. Vi observerer børnene, som går rundt "på egen hånd" i den store sal. Er der nogen af dem, som laver spontane bevægelser? Hvad siger de når de taler uden voksenstyring? Opsamle nøgleord til vores videre fælles samtale.

→ Opsamling: Vi mødes på midten og hører, hvad de har set og oplevet.

- Hvordan er stemningen her i rummet?
- Hvad var det første, I lagde mærke til? Hvad kan I bedst lide ved billederne?
- Er der noget som undrer jer eller skræmmer jer?

1. Aktivitetsmodul:

I.M. laver foto/videodokumentation af den gruppe, som har samtykke.

I.K. observerer og tager noter :) Husk at sige, det er mig, hun ser på.

Tegnegruppen: Værsgo at tage et papir og en tegneplade. Nu må I lave jeres egen tegning med oliekridd og/eller farveblyant. I må bruge billederne som inspiration, men I kan jo ikke nå at tegne det hele. I kan lave jeres egen fortolkning og vælge nogle elementer, som I bruger i jeres egne billeder.

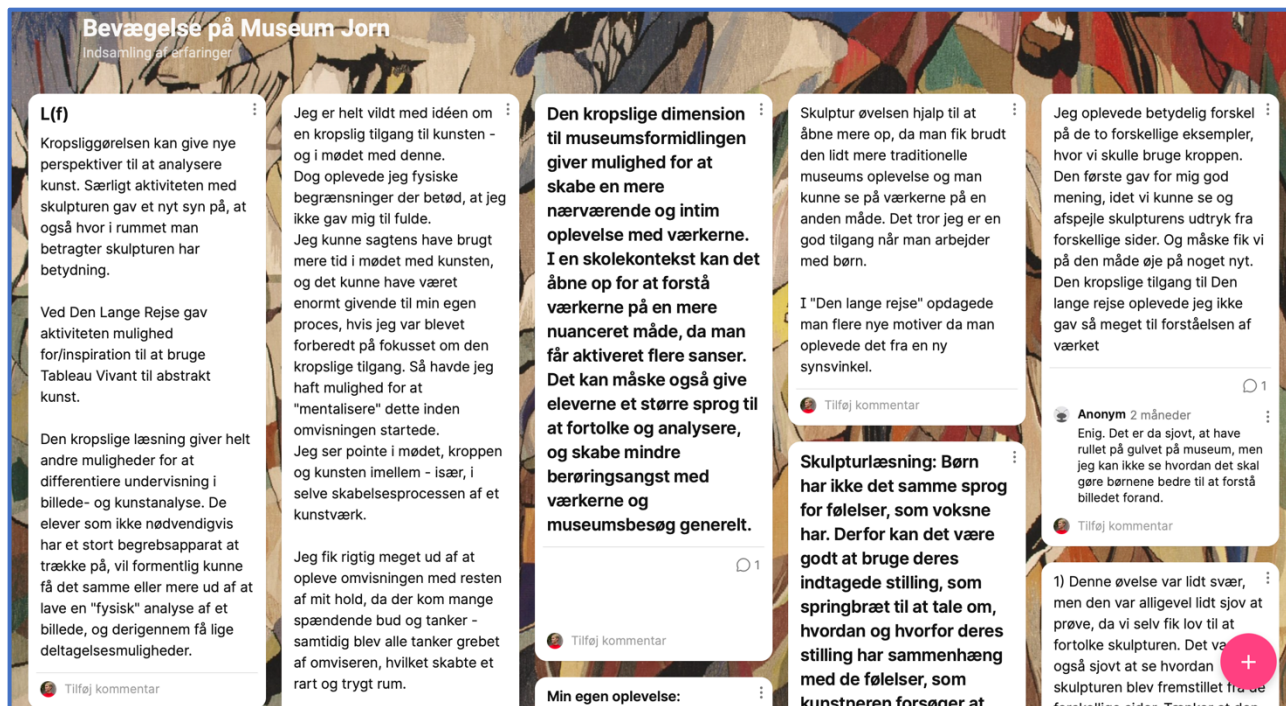
1. Photovoice: To små grupper af elever får et kamera med, som de selv udforsker | værkerne med og derigennem giver en visuel fortolkning og evaluering. Metoden er en måde at give børnene en stemme og en visuel platform, med den tilgang at kroppene fortæller mere end ord. Jeg vil gerne have indblik i hvad I synes der er interessant i udstillingen. De voksne blander sig udenom, men har brug for at være i samme rum og passe på kunsten.**2. Interview af de resterende børn:** Sanne

- evt. med udgangspunkt i det som de har tegnet.

Hvordan var det at se på kunst sammen med mig i dag?

Var det anderledes når I brugte kroppen? Var der noget nyt som dukkede op da I havde bevæget jer? Fik I en bedre forståelse da I havde bevæget jer sammen - hvordan? Eksempler?

- Hvad synes I at de her billeder fortæller om livet?
- Hvad oplever I, at der bliver sagt og hvilke stemninger?
- Fik I selv lyst til at bruge nogle nye former eller farver?

Bilag 2: Padlet-opsamling på lærerstuderendes besøg på Museum Jorn
Danskhold ved omvisning med uddrag af øvelser til kropslig dialog med kunsten**Fremhævede pointer fra de lærerstuderendes padlet-udsagn**

*Den kropslige tilgang kan være med til at øge **den situerede læringsform** i undervisningen*

*Bidrage til at **skabe variation** i måden vi ser på kunst. Skabe **mindre berøringsangst**.*

*Den kropslige indlevelse og imitation ved skulptur-øvelsen kan **hjælpe børn til at forstå skulpturen og dens udtryk**.*

*Jeg ser **pointe** i mødet, kroppen og kunsten imellem - især, i selve **skabelsesprocessen** af et kunstværk.*

*Kropsliggørelsen kan give **nye perspektiver til at analysere kunst**. De elever som ikke nødvendigvis har et stort begrebsapparat at trække på, vil formentlig kunne få det samme eller mere ud af at lave en "fysisk" analyse af et billede og derigennem få **lige deltagesmuligheder**.*

*Denne øvelse var lidt **svær**, men den var alligevel lidt **sjov** at prøve, da vi selv fik lov til at fortolke skulpturen*

*Jeg bliver selv lidt **ukomfortabel** ved at anvende den kropslige tilgang (måske blot manglende erfaring hermed). Min "rationelle hjerne" fortæller mig, at det er lidt **fjolle** og hvad skal det gøre godt for? Omvendt kan jeg godt se, at det kan få **smilet** frem samt aktivere nogle **emotioner** og **andre centre i hjernen**.*

Bilag 3: Egne noter**Empiribehandling af besøg på Museum Jorn d 4/4/22****Egne observationer og oplevelser**

Alle børnene var deltagende og aktive i bevægelsesøvelserne.

Det var en stor fordel, at de kendte til formatet fra sidste år:

- Der var god stemning og alles blikke var rettet mod mig fra start.
- Alle vidste hvad de skulle og de gik direkte i gang med tegneøvelserne.
- Der var meget mere modenhed og en progression fra sidste år.

Jeg var overrasket over hvordan både drenge og piger gik med i "legen". Der opstod en fællesskabsfølelse, som gav sig til udtryk i at de selv bød ind med makker-øvelser – også samarbejde mellem de forskellige køn. I fællesskab fik vi spontant lavet fælles dans.

Da vi rundede af, havde eleverne en større forståelse for billederne: De fandt mange detaljer undervejs, og bevægelsesmodulet gav dem en mulighed for fordybelse samt bearbejdning af de mange indtryk og billedelementer.

Optag: Da nogle af eleverne laver "spids-formen" ind imod hinanden bidrager flere og flere af eleverne med samme bevægelse → og bygger en "hytte", hvor alle er med uden at det kræver ord for at organisere.

Vi arbejder med "kassen", som de har set i et af billederne: Her går de selv i gang med at lave kropsformer og går også sammen. En af dem laver en avanceret bevægelse (bortset fra yoga) og resten følger med.

De udforsker elementerne "vanddyr" fra billedet: Eleverne er meget i bevægelse, alle er med på den ene eller anden måde og byder ind med forskellige former for kropsudtryk og bevægelseskvalitet.

- Positiv stemning, de er glade, smiler og kroppene bobler af bevægelse.
- De orienterer sig i forhold til det fælles opmærksomhedsfelt, som er blevet skabt og der opstår et usædvanligt stærkt "vi", som ikke er styret af en bestemt og hvor de optager hinandens bevægelsesinputs.

Fremadrettet: HYPOTESE: I det poetiske, udforskende felt er der ikke samme magthierarki, som når man organiserer en klasse i det sædvanlige rum og med ordet som det styrende element. Her er der en oplevelse af at det er sjovt og vigtigt at følge de impulser som kommer og gå med på hinandens idéer. De bruger flere gange ordet fantasi og fornøjes ved det → inkluderende og fordrende for det gode klassemiljø.

Da vi rundede af, havde eleverne en større forståelse for billederne: De fandt mange detaljer undervejs, og bevægelsesmodulet gav dem en mulighed for fordybelse samt bearbejdning af de mange indtryk og billedelementer.

Overraskelse: N(f) og V(m) som eksempler på nogle elever, som jeg før har oplevet mere tilbageholdende: N(f) smilede hele vejen igennem og søgte min øjenkontakt på en måde, jeg aldrig har oplevet før. V(m) bød ind flere gange og der var ingen konflikter at spore. Nogle af eleverne var tøvende til en start, og der oplevede jeg, at de lænede sig ind i det fælles "bevægelsesbad" og dermed fik inspiration til selv at byde ind.

Hold 2:

Cirkel - luft - lyde: Fælles initiering hvor de er godt med.

Gå rundt i cirkel, udforske det cirkelformede med afsæt i spiralen fra billedet.

“Skal vi prøve at få spiralen ind i kroppen? Mærk forskellen når den er lillebitte eller kæmpestor”

“Monsterhunden, hvordan bevæger den sig og hvad siger den”... Kommer med bud og de andre går med på det.

En af eleverne siger om billederne: “Det er godt fundet på”. Værdisætning af kunst og kreativt udtryk. Eleven bliver inspireret.

Uddrag fra video:

Jeg ser tegn på nogle af eleverne, som i det sproglige felt virker usikre eller tilbageholdende, der pludseligt blomstrer op og tager initiativ – S(f) i den lyserøde trøje. Hun er sædvanligvis svær at få øjenkontakt med og har ikke tidligere henvendt sig direkte til mig, men giver her tydeligt tegn på, at nu skal vi arbejde med spids-formen Hytten bliver et styrende element i det fællesskabende kropslige billedarbejde, som samler fokus og bygger et narrativ, som klassen arbejder videre ud fra. Således ender S(f) med have bidraget med noget vigtigt, som de andre tager til sig

I(f) som filmede seancen kommenterede: *“Jeg var meget overrasket over, hvor fokuserede de var og helt med på øvelserne - både bevægelsesdelen og tegneøvelsen, de gik direkte igang. De var usædvanligt opmærksomme, og de ville jo allesammen gerne byde ind. Meget imponerende, ikke hvad jeg havde forventet af en 1. klasse.”*

Bilag 4: Noter fra klassens lærer under observation

- Dans
- lad nogle af tingene på billedet; Tejn, mennesker
lyde og hop
de gør

Starter med med stor cirkel
"mindre og mindre"
Går rundt i cirklen
- måske robotter
- de er med på den

- de lader sig insp. af Sanne og hinanden

Spids - Vi kan gøre det sammen
"Hult"

Nyt hold
Cirkel - luft + lyd
de er godt med
går rundt i cirkel
- måske som nogle af menneskene
på maleren
former
få spiralen ind i kroppen

Vanddyr
måske
ret svært at være &l
flere former før al

"Monsterhumd" bevægelse + lyde
"Krigermand" hvad man kan sige
↓
- hver man kan er på vej hen?
"Tre-hænder"!

Vanddyr
meget i bevægelse, positivt, i den glade

Nu en fælles dans ← etes forslag
Står med damen - nogen
lidgangspunkt i børnenes forestal
fra 1. del.

Må vi gå sammen
Spontan til fælles ✓

"bevægelsesbilleder - ja"
→ se på nye ting?

Det kunne være lava - hvordan
bevæger lava sig?
lavadans

Runde i stilhed! Måske skal hænderne
med - hvad laver de?

Skønt at se hvordan de er
~~de~~ deltagende

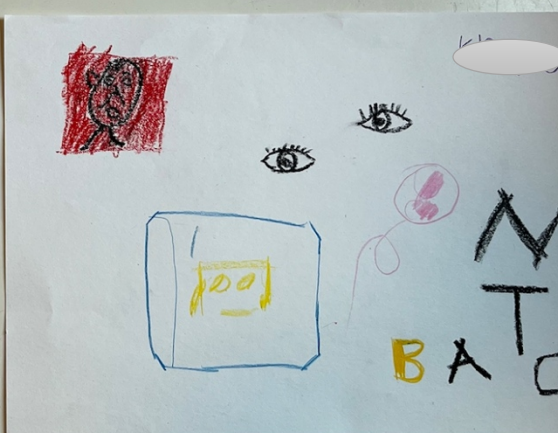
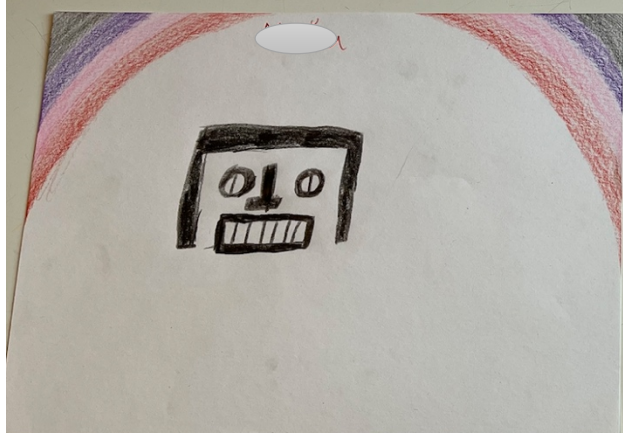
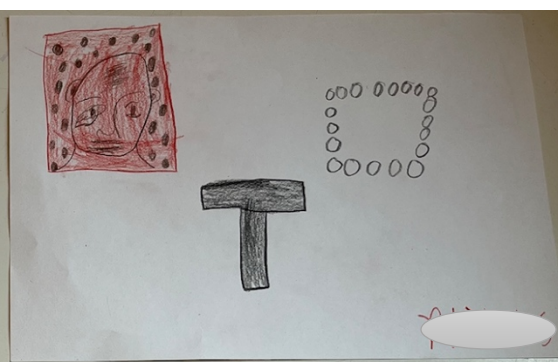
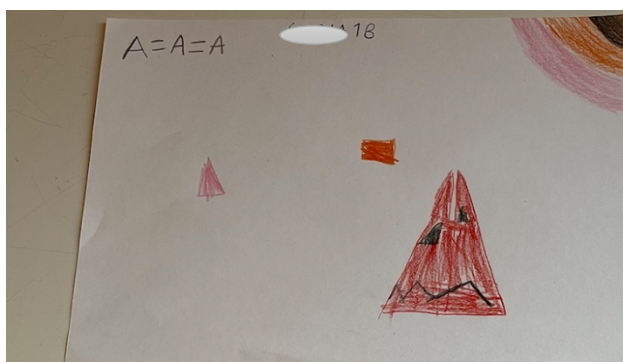
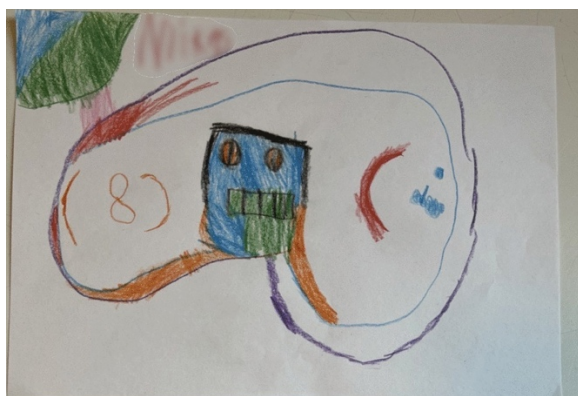
Det er godt fundet på
Blå, rød og grøn krop
Blå arm, orange hånd

blå tunger = noget af haret
grøn = græs

Bilag 5: Elevtegninger fra besøg på Museum Jorn

Udført på 10-15 minutter i umiddelbar sammenhæng med bevægelsesmodulet





Bilag 6: Skriftlig opsamling med klassens lærer

6. maj 2022

Kære I. (klasselærer), tak for jeres deltagelse i onsdags på Museum Jorn

Her får du et par opfølgende spørgsmål mens du stadig har det frisk i erindring:

Oplevede du nogle overraskelser? Det kan være alt muligt.

Var der eksempelvis nogle elever, som viste deltagelse eller begejstring, som ellers i andre situationer kan være "i udkanten af deltagelse".

Jeg nyder at have klassen med på tur ud af huset, da de oftest bare går ind i nye ting, og gerne vil de ting, vi præsenterer dem for. "Må vi det?", "Kan man det", "Man kan også". Jeg fornemmede at alle var med, de lod sig inspirere af hinandens spørgsmål, iagttagelser, bevægelser. De hurtige skift, gjorde at de kunne holde fokus.

Er eleverne kommet med nogle interessante tilkendegivelser efterfølgende?

Hvad var sjovt, hvad var svært?

De udtrykte at det var sjovt at må bevæge sig på t kunstmuseum foran billederne... Det kunne være svært lige at komme i gang med at snakke om billederne, men da først en havde sagt noget kom de i gang.

Har det sat nogle interessante refleksioner i gang?

For mig har det at lade børnene bevæge sig til de ser, lytter til, læser osv. ikke været nyt, men noget jeg ikke gør så meget, da det i klasserummet kan være svært at styre med så mange børn, men bestemt noget jeg vil tænke over at gøre mere brug af undervisningen. Vi mimer nogle gange tillægsord, følelser og stemninger i en tekst.

Har du bemærket en positiv social effekt blandt eleverne:

Jeg spørger, fordi jeg var overrasket over hvor modige de fleste var til at byde ind og hvor mange fine fællesskabende elementer der opstod i bevægelsen/dansen.

De elsker dans og bevægelse - gode til at være med, og det at opgaven var åben gjorde, at nogen fandt på noget, nogen efterlignede det, - gjorde det samme, du tog nogle af bevægelserne og byggede videre. Det tænker jeg gav dem inspiration til at finde på nyt og bare prøve alene og sammen. Alle kunne være med.

Og den fælles "opvarmning" tænker jeg var en fin igangsætter, - og den høje energi gjorde, at det bare "kørte"

Var der noget, du blev inspireret af, og som I evt. kan arbejde videre med?

Jeg vil være mere opmærksom på det, fx i billedkunst men også i andre situationer. De lærer meget med kroppen.

Bilag 7: Photovoice, billedokumentation fra elevernes egne visuelle interviews

