

ET BACHELORPROJEKT I IDRÆT PÅ LÆRERUDDANNELSEN

NÅR DANS GIVER MENING

Et aktionsforskningsprojekt om idrætslærerens arbejde med tilrettelæggelse og evaluering af dans og udtryk i udskoling



Emilie Marie Steenberg (332093)
Kathrine Jochimsen Ipsen (332179)

ANTAL TEGN: 83.988

Vejledere: Anette Bloch Sandgaard & Kari Lyngholm Thomsen

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	1
Problemformulering.....	2
Læsevejledning.....	2
Begrebsafklaring.....	3
<i>Meningsfuldhed</i>	3
<i>Kropslig dannelse</i>	3
Øyvind Standal - Bevægelseslitteracy	4
Metode	5
<i>Aktionsforskning</i>	5
Trip-Trap-Trapez – Seks didaktiske greb til at understøtte meningsfulde idrætsoplevelser i indskolingen.....	6
<i>Præsentation af empiriindsamling</i>	8
Observation	8
Fokusgruppeinterview	9
Etiske overvejelser	10
Bearbejdning – Fra empiri til analyse.....	11
Undervisningsgang 1	11
<i>Tilrettelæggelse af undervisning</i>	11
<i>Analyse</i>	12
De seks didaktiske greb	12
Nytænk og varier det faglige indhold.....	12
Lad eleverne arbejde eksperimenterende	14
Skab genkendelighed.....	15
Anvend fortællinger	16
Brug lærerkroppen aktivt.....	16
Tilpas udfordringerne sammen med eleverne	18
Nye fund fra første cyklus af aktionsforskning.....	19
Fællesskab	19
Medbestemmelse	21
<i>Evaluering og re-design</i>	23

Undervisningsgang 2	23
<i>Tilrettelæggelse af undervisning.....</i>	23
<i>Analyse.....</i>	24
Anvend fortællinger	24
At skabe genkendelighed	25
Anvendelse af QR-koder	26
Nye fund i anden cyklus.....	28
At holde undervisningen kørende.....	28
Evalueringsformer - at performe for hinanden eller danse sammen?	28
<i>Evaluering og re-design</i>	31
Diskussion.....	31
<i>Hvornår er dans dans?</i>	31
<i>Hvad tillægges værdi i dans og udtryk, og hvordan evaluerer man det?</i>	32
Kritisk refleksion over begrebs- og teorivalg	34
Konklusion.....	34
<i>Handleperspektiv – præsentation af artefakt.....</i>	36
Litteraturliste	37

Indledning

”Vor krop er i rummet og i øvrigt heller at den er i tiden. Den beror rummet og tiden”

(Merleau-Ponty, 2009, s. 93).

Vi kan gennem Maurice Merleau-Ponty forstå, at vores kroppe er grundlaget for, hvordan vi oplever verdenen. Uden kroppen ville vi ikke kunne sanse, bevæge og kommunikere med verdenen, hvilket vi derfor også bør træne på den øvebane, som skolen også er. Det er gennem kropslige erfaringer, vi forstår verdenen, og herigennem vi forsøger at skabe mening. I idrætsfaget rummer dans og udtryk særlige muligheder for at arbejde med kropslig udfoldelse, og det særlige er, at undervisningen sker i, om og gennem kroppen (Sandgaard, 2024, s. 68). Dans og udtryks potentiale finder vi ligeledes i folkeskolens formål, hvor eleverne gennem tillid til egne muligheder, udvikler stillingtagen (Børne- og Undervisningsministeriet, u.d.), når eleverne skal udtrykke gennem egen krop. Dansen er et område af idrætsfaget, som kan skabe alsidighed, og det er vores ansvar som lærere, at undervisningen giver eleverne lyst til at udøve idræt, som ydermere forudsætter en livslang fysisk udfoldelse i samspil med den verden, de er en del af (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

”Ej, kan du danse?”, er et spørgsmål, vi ofte er blevet mødt med i praktikken, efterfulgt af invitationen til at undervise de respektive klasser i netop dans og udtryk. Denne erfaring gav os indblik i, at idrætslærere ofte finder det udfordrende at undervise i indholdsområdet, hvilket understøttes af SPIF-rapporten 2022, som viser en nedgang i undervisning heraf på alle klassetrin fra 2018 til 2022 (Guldager, m.fl., 2023, s. 45). Lærernes udfordringer omhandler megen forberedelse ved at udarbejde koreografier, og undervisningen stiller ligeledes store krav til deres egenfærdigheder (Guldager, m.fl., 2023, s. 46). Dette peger på et didaktisk spændingsfelt: På den ene side rummer dans og udtryk et særligt potentiale for at styrke elevernes kropslige dannelse og oplevelse af meningsfuldhed. På den anden side viser praksis, at mange lærere fravælger eller nedtoner området. Vi er derfor blevet nysgerrige på, hvordan idrætslæreren kan arbejde didaktisk bevidst med både tilrettelæggelse og evaluering af undervisningen, så eleverne gennem kroppen oplever dans og udtryk som meningsfuldt.

Problemformulering

Hvordan kan idrætslæreren i udskolingen tilrettelægge og evaluere undervisning i dans og udtryk med henblik på at styrke elevernes oplevelse af meningsfuldhed og dermed fremme deres kropslige dannelse?

Læsevejledning

Projektet har til formål at belyse vores problemformulering med afsæt i en aktionsforskningsproces med løbende udvikling af undervisningsforløb.

Indledningsvist begrebsafklares der for *meningsfuldhed* og *kropslig dannelse*, herunder Øyvind Standals model *bevægelsesliteracy*, da disse begreber danner grundlag for vores undersøgelse. Den metodiske ramme præsenteres med særligt fokus på aktionsforskning, og vores anvendelse af forskningsartiklen, ”Trip-Trap-Trapez”, hvis resultater, *de seks didaktiske greb for meningsfulde oplevelser i indskolingen*, danner grundlag for vores forskning, samt de anvendte metoder til empiriindsamling, herunder observation og fokusgruppeinterview. Vi har haft et kritisk blik på vores anvendelse af metode, som udfoldes løbende i afsnittet. I forlængelse heraf redegøres der for etiske overvejelser samt bearbejdningen af empirien.

Analysedelen er struktureret omkring to undervisningsforløb, der repræsenterer to cyklusser i aktionsforskningen. Hvert forløb præsenteres, analyseres med afsæt i teori og empiri og afsluttes med evaluering og re-design, der danner grundlag for næste cyklus. Afslutningsvis diskuteres projektets centrale fund, efterfulgt af en kritisk refleksion over projektets teorivalg. Sidst præsenteres projektets konklusion for at besvare problemformuleringen, som udmunder sig i præsentation af artefakt: en undervisningsplan, der bygger bro til folkeskolen.

Begrebsafklaring

Med afsæt i vores problemformulering vil vi i nedenstående afsnit afklare centrale begreber og tydeliggøre, hvilken forståelse vi bygger vores viden på i videre undersøgelse.

Meningsfuldhed

I denne opgave forstås meningsfuldhed med afsæt i Fletcher og Ní Chróinín's teoretiske forståelse af begrebet, som inddrager Kretchmars definition af mening i en bred forstand: "It includes all emotions, perceptions, hopes, dreams, and other cognitions – in short, the full range of human experience" (Refereret fra Fletcher & Ní Chróinín, 2022, s. 456). Dog påpeger Fletcher og Ní Chróinín, at der ofte forveksles mellem substantivet "mening" og adjektivet "at give mening", hvorfor vores forståelse også bygger på Methenys udlæg om, at en oplevelse bliver meningsfuld, når: "we seize upon it, take it into ourselves, and become involved with it" (Refereret fra Fletcher & Ní Chróinín, 2022, s. 456). I forlængelse heraf vælger vi derfor at forstå "meningsfuldhed" som et begreb, der både indbefatter et specifikt formål, en følelse af betydning og sammenhæng (Fletcher & Ní Chróinín, 2022, s. 457).

Kropslig dannelse

Som det fremgår i vores problemformulering, er det vores hensigt med undervisningen at fremme elevernes kropslige dannelse. Vi har taget afsæt i Øyvind Standals forståelse heraf og hans pædagogiske model "Bevægelseslitteracy", som er udviklet med henblik på undervisning i idræt og fokuserer på den kropslige erfaring og elevens evne til at lægge mærke til egne erfaringer (Standal, 2018).

Standal står på skuldrene af Margaret Whiteheads begreb om physical literacy, som på dansk oversættes til kropslig dannelse. Dette begreb er inspireret af kropsfænomenologien, hvor Merleau-Ponty flytter fokus fra bevidstheden til den levede krop som centrum for anerkendelse. Hans pointe er, at vi primært erkender omverdenen gennem sansning og bevægelse, og at vi reflekterer på baggrund af vores kropslige ageren i verden (Merleau-Ponty, 2009, s. 31-40).

Whitehead definerer physical literacy: "motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to value and take responsibility for engaging in physical activities for life" (Whitehead, 2019, s. 8). Det er et begreb, som bærer et holistisk syn og Whitehead pointerer, at mennesker, som er kropsligt dannet, både har viden om og modet til at bevæge sig

frit, samt kropslig selvfølelse og en kreativitet til at bevæge sig i samspil med omgivelserne (Winther, 2024, s. 317).

Øyvind Standal - Bevægelseslitteracy

Med sin model "Bevægelseslitteracy" fokuserer Standal på den meningsskabende dimension af at være i bevægelse og sætter det i en pædagogisk sammenhæng i idrætsfaget. Det handler om at kunne bevæge sig på en bestemt måde og dermed "realisere det potentiale, alle har til at udtrykke sig i og gennem bevægelse og til at bruge forskellige basale bevægelsesmønstre med et bestemt formål i forskellige bevægelsesgenrer" (Standal, 2018, s. 57). Hermed forsøger Standal at pege fysisk aktivitet i en kvalitativ retning frem for en kvantitativ størrelse, hvor det er vigtigt at inddrage de oplevede og subjektive aspekter af fysisk aktivitet (Standal, 2018).

Ifølge Standal er der to læringsudbytter af hans model:

- At kunne bevæge sig trygt og i balance i forskellige situationer.
- At kunne læse - samt "skrive" - aspekter af miljø, forudsætte bevægelsesbehov og -muligheder og respondere intelligent og kreativt på dem.

(Standal, 2018, s. 60).

Derudover pointerer Standal, at valg af indhold og undervisningsformer skal stemme overens med læringsudbyttet, og ingen aktiviteter i sig selv er bedre end andre. Han foreslår en "hands-off"-pædagogik, hvor lærerens hovedopgave er "at konstruere læringslandskaber, som er rige på udfordringer for elever med forskellige udgangspunkt for bevægelsesaktiviteter" (Standal, 2018, s. 62). Eleverne varierer i kropslige forudsætninger, erfaringer og interesse, hvilket gør variation og valgmuligheder til centrale begreber, så de kan udforske og finde egne måder at bevæge sig på. Dette skaber mulighed for en anden underviserrolle for læreren end i en traditionel forstand; ikke en passiv og igangsættende rolle, men støttende gennem spørgsmål og refleksion over elevernes oplevelser og erfaringer (Standal, 2018, s. 63).

Slutteligt præsenterer Standal fire grundlæggende egenskaber, man skal lægge vægt på, som led i at implementere bevægelseslitteracy i skolen:

- Den kvalitativt følte oplevelse af at være i bevægelse. Undgå normative præstationsidealer, hvor eleverne bliver sammenlignet med hinanden eller med normer for "rigtige" bevægelser.
- Undervisningsstile, der opmuntrer eleverne til at udforske deres potentialer for at være i bevægelse. Undgå demonstrationer af "rigtige" bevægelser, som eleverne skal imitere.

- Samarbejde frem for konkurrence.
- Evalueringsformer, der får eleverne til at reflektere over egne læringsprocesser.

(Standal, 2018, s. 63)

Den forudgående begrebsafklaring danner det teoretiske fundament for projektet og tydeliggør vores forståelse af meningsfuldhed og kropslig dannelse. Med dette afsæt undersøger vi, hvordan disse aspekter kan styrkes og fremmes i idrætsundervisning med fokus på dans og udtryk.

Metode

Som led i vores undersøgelse af tilrettelæggelse og evaluering af undervisning i dans og udtryk, har vi valgt at indsamle vores empiri gennem et aktionsforskningsprojekt. Vores videnskabs-teoretiske grundlag i projektet bygger på en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang (Jacobsen, m.fl., 2025, s. 351). Fænomenologien benyttes til at indfange den subjektive side af erfarings-verdenen i vores aktion, og hvad eleverne oplever som meningsfuld undervisning (Sunesen, 2020, s. 21). Vi anvender hermeneutikken til at analysere og fortolke, hvordan de involverede elevers opfattelser kan ses ud fra enkelte dele og helheden i undersøgelsens genstandsfelt og kontekst (Aagerup & Willaa, 2024, s. 84). Handlingen er omdrejningspunktet for forskningen, og eleverne inddrages som medforskere, fordi de ved bedst, hvor problemet reelt ligger (Aagerup & Willaa, 2024, s. 93).

Aktionsforskning

Aktionsforskning er introduceret i 1944 af professor i børnepsykologi, Kurt Lewin, i forbindelse med et madeksperiment, der skulle få flere amerikanerne til at spise mere indvolde. Lewin arbejdede ud fra to bærende principper: at forsøget skulle foregå i et så realistisk miljø som muligt, og at det skulle foregå gennem aktionsforskning - og blev dermed en af de første forskere, som flyttede forsøg ud af laboratoriet. Lewin viste, at forandringer skabes bedst i grupper, som aktivt involveres i både diskussioner og beslutninger (Andersen, 2020).

Aktionsforskning vægter deltagelse og demokratiske elementer og søger forandring gennem integration af handling, teori og refleksion i seks cykliske faser: Opdagelsesfasen, idedannelsesfasen, prototypefasen, eksperimentfasen, evalueringsfasen og re-designfasen (Sunesen, 2020, s. 104). Opdagelsesfasen tog afsæt i vores egne erfaringer fra praktik, og derfor er problemstillingen ikke udarbejdet i samarbejde med de deltagende elever. De øvrige faser veksler

mellem refleksion og afprøvning med henblik på praksisændring i samspil med eleverne (Jensen, 2017, s. 104).

Vi er desuden bevidste om, at aktionsforskning kan forstås på et kontinuum med aktionslæring, hvor førstnævnte har et generelt fokus, mens sidstnævnte retter sig mod lokale læringsprocesser (Madsen, 2010, s. 83). Vores undersøgelse er lokalt forankret og læner sig mod aktionslæring, men orienterer sig mod aktionsforskning gennem anvendelsen af Svendsens seks didaktiske greb, der overføres fra indskoling til udskoling (Madsen, 2010, s. 82-83).

Trip-Trap-Trapez – Seks didaktiske greb til at understøtte meningsfulde idrætsoplevelser i indskolingen

I det følgende præsenterer vi den videnskabelige artikel “Trip-Trap-Trapez: Seks didaktiske greb til at understøtte meningsfulde idrætsoplevelser i indskolingen”, som er en del af aktionsforskningsprojektet “Mere meningsfuld idrætsundervisning i indskolingen”. Artiklen bidrager til den internationale forskning i Meaningful Physical Education (Svendsen, m.fl., 2025), og vi er blevet inspireret af deres undersøgelsesdesign og metodiske fremgang, aktionsforskning. Ydermere ligger deres resultat med de seks didaktiske greb teoretisk grundlag for vores projekt.

Trip-Trap-Trapez er gennemført i samarbejde med pædagoger og idrætslærere og har til formål at udvikle didaktiske greb, der understøtter elevers meningsfulde idrætsoplevelser i indskolingen. Undersøgelsen er relevant, da den belyser, hvordan “meningsfuldhed” kan forstås fra elevperspektiv, og hvordan undervisningen kan tilrettelægges med afsæt i de seks didaktiske greb (Svendsen, m.fl., 2025).

Når vi anvender de seks didaktiske greb i vores projekt, er vi opmærksomme på, at deres undersøgelse retter sig mod undervisning i indskolingen med stor variation i brug af indholdsområderne. Vi afprøver om anvendelsen af de seks didaktiske greb også skaber meningsfuld undervisning i udskolingen, når man underviser i indholdsområdet dans og udtryk.

Svendsen, Madsen og Hansen fremskriver, at projektet bygger på et tidligere studie af Beni m.fl. (Beni, m.fl., 2017), som deraf har identificeret fem karakteristika ved meningsfuld idrætsundervisning: social interaktion, sjov, udfordring, motorisk kompetence og personligt relevant læring, samt bygger på to pædagogiske principper, som understøttelse til meningsfulde oplevelser fra Fletcher og Ni Chrónín (Fletcher & Ni Chrónín, 2022):

- 1) Et demokratisk princip, der understøtter elevcentreret undervisningspraksis

- 2) Et refleksivt princip, hvorigennem eleverne opnår bevidsthed om, hvad der gør en oplevelse meningsfuld (Svendsen, m.fl., 2025, s. 19).

Med afsæt i de fem karakteristika fra Beni m.fl. samt de to pædagogiske principper fra Fletcher og Ni Chrónínín var hensigten med projektet at imødegå nogle af de udfordringer, som findes i idrætsfaget, f.eks.:

- Nogle elever oplever usikkerhed og fremmedgørelse i faget
- Problemer med fravær og manglende motivation
- Udfordringer med at inkludere alle elever

(Refereret fra Svendsen, m.fl., 2025, s. 19)

Projektet anvender aktionsforskning som undersøgelsesmetode med empiri fra fire skoler fra to forskellige kommuner med geografisk og demografisk spredning. I alt deltog 22 klasser, 26 lærere og 7 forskere. Ud fra dataene var det forskelligt, hvilke klassetrin der deltog på hvilke skoler. Hvis projektets validitet skulle være styrket, ville det have været optimalt at indsamle empiri fra samme klassetrin på alle skoler. Derudover var de syv forskere fordelt i par på skolerne, og derfor har forskellige forskergrupper indsamlet empiri på hver skole. Det kan betyde, at de har tolket empirien forskelligt, som kan svække validiteten.

Forskningen vekslede mellem workshops med refleksioner og udvikling af nye aktiviteter mellem forskere og lærere, prøvehandlinger, som blev observeret af forskere og fokusgruppeinterviews af elever (Svendsen, m.fl., 2025, s. 21-22). En potentiel svaghed i reliabiliteten er, at der er en manglende gennemsigtighed i, hvilke indholdsområder, der er anvendt i projektet. Vi kender til de indholdsområder, som præsenteres løbende i analysen gennem de præsenterede eksempler, f.eks. redskabsaktiviteter, cirkus og boldspil. Det er derfor udfordrende at undersøge projektets systematik.

Resultatet af forskningen udformede sig i seks didaktiske greb for meningsfulde idrætsoplevelser i indskolingen, som hver har deres særlige karakteristika, men som i praksis lapper ind over hinanden (Svendsen, m.fl., 2025). Vi anvendte de didaktiske greb i planlægningen af vores undervisning i dans og udtryk og anvender dem ligeledes i vores analyse, hvor de udfoldes løbende.



Figur 1: Seks didaktiske greb for meningsfulde idrætsoplevelser i indskolingen (Svendsen, m.fl., 2025, s. 25).

Præsentation af empiriindsamling

I vores aktionsforskningsprojekt har vi valgt at undervise 9. årgang i dans og udtryk to gange samt at interviewe en fokusgruppe bestående af elever efter begge undervisningsgange. Vi har dermed været igennem to aktionsforskningscyklus, som danner grundlag for vores projekt.

Empirien er indsamlet på en folkeskole i centrum af Århus på 9. årgang, som består af to klasser med ca. 20 elever i hver. Gennem tidligere praktikophold har Kathrine et godt kendskab til skolen, dens lærere og elever, og har valgt den grundet dens tilgængelighed.

Observation

Som led i aktionsforskningens eksperimentfase, valgte vi, at Emilie skulle observere undervisningen, imens Kathrine underviste. Observation tilføjer et konkret aspekt i vores undersøgelse af selve praksissen, som fundament for at samle erfaringer og udvikle arbejdet med undervisningen (Agerup & Willaa, 2024, s. 133).

Vi anvendte deltagende observation, hvor Kathrine var underviser grundet sit kendskab fra praktik, mens Emilie fungerede som observatør som deltager (Kristiansen & Krogstrup, 2015). Rollefordelingen er valgt for at minimere bias, da Kathrines forhåndskendskab kunne påvirke observationerne.

Inspireret af den metodiske tilgang til observation i Trip-Trap-Trapez (Svendsen, m.fl., 2025) og på baggrund af vores problemformulering har vi valgt at fremsætte nogle observationspunkter:

- Kropssprog og følelsesudbrud f.eks. grin, arme over kors, vrede og smil
- Fysisk engagement f.eks. aktivitetsniveau, ansigtsudtryk og kropsligt nærvær i aktiviteterne
- Lærerens organisering af undervisning samt handleformer f.eks. forholdet mellem demonstrering og vejledning
- Elevernes sociale interaktioner f.eks. samarbejde (Svendsen, m.fl., 2025, s. 22-23).

Vi anvendte en semistruktureret observationsform, hvor vi både havde ovenstående fokuspunkter og var åbne for nye indtryk i undervisningen. Dette sikrede en balance mellem fokus og åbenhed, så vi undgik at observere uden retning (Aagerup & Willaa, 2024, s. 144). Vores intention om at træde ind i elevernes hverdag og undervise på elevernes præmisser blev delvist ændret, da vi underviste begge 9. klasser samlet, hvilket kan have påvirket elevernes tryghed, da de sjældent har undervisning på tværs af årgangen. Samtidig indtog vi en ny autoritetsrolle i et rum med flere undervisere, hvilket ændrede både elev- og lærersammensætningen og kan have påvirket deres adfærd.

Slutteligt påpeger vi, at vores observationer er præget af et subjektivt udgangspunkt i en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang (Aagerup & Willaa, 2024, s. 84). Når vores relation til eleverne og vores observation af praksis er kortvarig, supplerer vi med fokusgruppeinterviews for at inddrage deres perspektiver (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 99).

Fokusgruppeinterview

Vi anvender fokusgruppeinterview i aktionsforskningscyklussen for at få indblik i elevernes oplevelse af undervisningen og danne grundlag for evaluering og re-design.

Metoden udnytter gruppeinteraktion til at opnå en forståelse af gruppens præferencer og holdninger, hvilket er særligt relevant for vores undersøgelse af elevernes oplevelse af meningsfuldhed i dans og udtryk (Nielsen & Thing, 2015, s. 102-104).

Vi gennemførte to fokusgruppeinterviews med udvalgte elever efter hver undervisningsgang. Vi bad lærerne udvælge fem elever med 'maksimum variation' i køn, erfaring og interesse for dans (Halkier, 2025, s. 71), hvilket giver et repræsentativt udsnit af eleverne, som vi møder i folkeskolen. Udvælgelsen er baseret på lærerens subjektive vurdering, hvor det også var vigtigt, at eleverne trygt kunne udtrykke sig i denne konstellation.

En styrke ved at anvende interview er, at vi får adgang til elevernes kvalitative oplevelser, og fokusgruppeformatet muliggør dialog samt, at eleverne kan kommentere på hinandens udsagn

(Aagerup & Willaa, 2024, s. 182). Dette betyder også, at eleverne kan påvirke hinandens ud-sagn og undervejs påtage en anden opfattelse, og viden heri betegnes dermed for relationel og foranderlig (Halkier, 2025, s. 68). På bagkant vil vi pointere, at vores første interview bar præg af et gruppeinterview med høj interaktion mellem moderator og elever med håndsoprækning på trods af, at det blev introduceret som en samtale, hvorfor vi tydeliggjorde samtaleformen under andet interview (bilag 7, s. 15).

Vi søgte at indfange elevernes umiddelbare indtryk, gennem en semistruktureret interview-guide med udvalgte temaer med fokus på neutrale spørgsmål, som eks. "Hvad er din oplevelse af at danse?" (bilag 3, s. 5), og løbende uddybende spørgsmål. Samtidig er vi bevidste om, at vi ikke kan opnå en fuldstændig gengivelse af deres oplevelser, og at vores toning af spørgsmålene kan påvirke svarene (Tanggaard & Brinkmann, 2025, s. 38).

Med afsæt i undersøgelsen i Trip-Trap-Trapez gennemførte vi vores fokusgruppeinterviews straks efter endt undervisning i idrætssalen, for at indfange elevernes umiddelbare tanker i et trygt og genkendeligt miljø, med mulighed for at vise og pege (Nielsen & Thing, 2015, s. 107; Svendsen, m.fl., 2025, s. 23). Kathrine var moderator, mens Emilie noterede, observerede non-verbal kommunikation og stillede supplerende spørgsmål. Inspireret af tegn-og-fortæl-strategien fra Trip-Trap-Trapez lod vi eleverne efter anden undervisningsgang nedskrive deres bedste øjeblik fra undervisningen og tilhørende følelse (Svendsen m.fl., 2025, s. 23). Dette skulle igangsætte refleksion og danne afsæt for interviewet, hvor vi brugte det som introducerende spørgsmål: "Tal om øjeblikket, I tænkte på i dagens undervisning, og hvorfor var det lige det øjeblik?" (Bak, 2017, s. 62; Bilag 7, s. 15).

Etiske overvejelser

Etiske overvejelser er centrale, når undersøgelsen indeholder brug af interviews. På forkant gav forældrene samtykke, og eleverne blev oplyst om formål og anonymisering (Brinkmann, 2025, s. 608; Bilag 3, s. 5). Interviewene blev transskriberet vha. Words transskriberingsværktøj, hvorefter vi noterede både verbal og nonverbal kommunikation og bibeholdt talesprog i form af vendinger som "øhm " og "sådan", for at sikre anvendelsen af deres ord (Nielsen & Thing, 2015, s. 111). Elevernes navne er ændret til elev A-E i henhold til anonymisering. Ydermere tilstræbte vi neutralitet som moderatorer og nedtone vores begejstring for dans, for ikke at påvirke deres svar (Aagerup & Willaa, 2024, s. 193).

Bearbejdning – Fra empiri til analyse

I bearbejdningen af empiri kodede vi interviewene for at skabe overblik og identificere gennemgående temaer. Aktionsforskning fordrer en abduktiv tilgang med vekslen mellem deduktiv kodning ud fra tre teoretiske temaer fra vores problemformulering: tilrettelæggelse og evaluering samt meningsfuldhed jf. de seks didaktiske greb (Svendsen, m.fl., 2025), og en induktiv, åben tilgang, hvor nye tematikker løbende inddrages, da eleverne betragtes som medforskere (Aagerup & Willaa, 2024, s. 235; Svendsen m.fl., 2025, s. 236).

Undervisningsgang 1

Hensigten med undervisningen tager udgangspunkt i, at vi skal fremme elevernes kropslige dannelse, hvor vi tager udgangspunkt i Øyvind Standals forståelse heraf, som tidligere er udfoldet. Afsnittet her vil præsentere undervisning 1 samt analysere væsentlige faktorer for en meningsfuld undervisning.

Tilrettelæggelse af undervisning

Første undervisningsgang er planlagt med afsæt i Svendsen, Madsen og Hansens seks didaktiske greb for meningsfuld undervisning (Svendsen, m.fl., 2025). Hermeneutisk tilgang anvendes til at forstå og fortolke grebene, hvor vores erfaringer og forståelse om dans og udtryk bæres med ind i projektet, når vi omsætter grebene til en undervisning i dans og udtryk i undskolingen (Aagerup & Willaa, 2024, s. 78). Derudover har vi anvendt Birgitte Hedeskovs skabelon for planlægning af dans i idrætsundervisningen, som peger på, at man bør bringe alle tre handleformer i spil hver gang: At udøve dans, at skabe dans og at forstå dans (refereret fra Hedeskov, 2024, s. 387). Hun pointerer, at en veltilrettelagt undervisning i dans og udtryk kan skabe et særligt rum for eleverne, hvor de oplever og erfarer det kropslige, kreative, personlige og sociale (Hedeskov, 2024, s. 393). Det ser vi som mulige kvaliteter i at skabe meningsfuld undervisning for eleverne og ydermere fordre deres kropslige dannelse.

I planlægningen af undervisningen opstillede vi en række teoretisk forankrede mål for eleverne i undervisningen, som udfoldes nedenfor.

- 1) *Eleverne har en god oplevelse med at danse.* Jf. Standal bør man undgå normer for ”rigtige” bevægelser, og fokusere på den subjektivt, følte oplevelse (Standal, 2018, s. 63).

- 2) *At de synes det er sjovt.* Beni m.fl. peger på at ”sjov” er én ud af fem karakteristika ved meningsfuld idrætsundervisning (Svendsen, m.fl., 2025, s. 18).
- 3) *At de har mod til at bevæge sig frit, kreativt og glædesfuldt i samspil med hinanden* (Winther, 2024, s. 317).

Vi vil evaluere på disse mål gennem observationer, fokusgruppeinterviews samt en afsluttende refleksion i timen, hvor eleverne skal forestille sig en oplevelse fra undervisningen og den følelse, de fik i kroppen. Det gøres individuelt i stilhed og efterfølgende deles refleksionerne med en makker.

Nedenstående skema er en komprimeret version af vores første undervisningsgang, som har til formål at skabe overblik for læseren.

Undervisningsgang 1
1. Leg: Woah 2. Leg: Imitationsleg med sportsgrene 3. Leg: Sten-saks-papir med sportsgrene 4. Mød din makker 5. Fællesdans: Øde Ø 6. Afsluttende refleksion

Se bilag 1, s. 1-3 for detaljeret undervisningsplan.

Analyse

Nedenstående afsnit vil analysere undervisningen på baggrund af observationer og fokusgruppeinterviews. Analysen struktureres med afsæt i vores eksisterende didaktiske ramme: Svendsen, Madsen og Hansens seks didaktiske greb, samt to nye temaer: fællesskab og medbestemmelse, som gennem vores empiriske materiale, blev identificeret.

De seks didaktiske greb

Nytænk og varier det faglige indhold

At nytænke og variere det faglige indhold handler om, at alternativt indhold inddrages, hvor der i mindre grad er fokus på tekniske, taktiske og fysiske færdigheder, som Svendsen, Madsen og Hansen erfarede gennem deres projekt (Svendsen, m.fl., 2025, s. 26). Læreren skal gøre indholdet personligt relevant for eleverne. Dette gjorde vi gennem en legende og nytænkende

tilgang til dans, hvor eleverne bl.a. imiterede forskellige sportsgrene. Med afsæt i Kathrines kendskab til elevernes motivation for konkurrence inddrog vi desuden "Sten, saks, papir" som et motiverende element, hvor eleverne skulle udføre en fælles dans inden konkurrencen.

"Ta fat om dansen – rapport 2", er et større forskningsbaseret projekt, som evaluerer en række programaktiviteter og beskriver dansens læringspotentialer i forhold til dans i en skolekontekst. De peger på, at undervisningen skal åbne for kreativitet, flere løsnings- og alternative bevægelsesmuligheder (Mortensen, m.fl., 2017, s. 9), som udmundede sig i, at vi ikke skulle danse én bestemt dansestilart, men danse gennem leg og social interaktion (Svendsen, m.fl., 2025, s. 26). Det gjorde sig gældende i de allerede nævnte lege: "Imitationleg med sportsgrene" og "Sten, saks, papir", og ligeledes i "Woah-leg", hvor dansen blev et middel til flere løsningsmuligheder (Svendsen, m.fl., 2025, s. 26).

Gennem vores observationer fik vi øje på, at indholdet åbnede for elevernes kreativitet, samt gav adgang til personligt relevante bevægelsespraksisser, hvor eleverne i "Woah-leg", selv fik muligheden for at finde de danseøvelser og positioner, som markerede takten (bilag 2, s. 4). Målet med legen var ydermere, at eleverne fik kendskab til at tælle takter og herigennem arbejde med musikforståelse, som et grundlæggende element i at *forstå dans* ifølge Birgitte Hedeskov (Hedeskov, 2024, s. 390). Kreativiteten udfoldede sig på forskellig vis i grupperne, hvor én gruppe boksede, en anden hoppede og andre lavede simple armpositioner, og dermed anvendte eleverne variationer af bevægelse i legen (bilag 2, s. 4).

Alternative bevægelsesmuligheder var ligeledes i fokus i aktiviteten "Imitationsleg med sportsgrene", hvor alle elever fik et kort i hånden med en nedskrevet sportsgren, eks. karate eller tennis, som eleverne herefter skulle vise og danse ud fra deres hverdagserfaringer uden brug af ord. Herefter skulle eleverne finde sammen med dem, der viste samme sportsgren, hurtigst muligt.

Elev C: Ja, altså jeg synes bare det var fedt, med det der med karate og... og ja med undervisning.

Moderator: Hvorfor var det fedt?

Elev C: Fordi det er sådan, det er noget, som vi aldrig gør i idræt.

(Bilag 4, s. 7)

Vi tolker ordet ”fedt” fra ovenstående citat, som et udtryk for en god oplevelse med at bevæge sig, som peger ind i vores opstillede mål for undervisningen: ”Eleverne har en god oplevelse med at danse”. I citatet lægger eleven op til, at ”imitationsleg med sportsgrene” er noget nyt, og dermed en variation fra den almene idrætsundervisning. Jf. Kretchmar og Methenys allerede nævnte forståelser af meningsfuldhed, udtrykker elev C en positiv følelse, som giver ham lyst til at involvere sig i aktiviteten. At kropsliggøre og danse en sportsgren er en måde ”at skabe tydelige rammer, så dansen kan slippes fri” (Sandgaard, 2024, s. 70), som kan forklares gennem Merleau-Pontys begreber; at hvis ikke elevernes kropsskema indeholder mange bevægelser, kan det netop være en udfordring at finde på bevægelser (Sandgaard, 2024, s. 70). Sandgaard pointerer, at der bør opstilles rammer og benspænd for eleverne, som vi eks. opstiller i ”imitationsleg med sportsgrene”, for at eleverne opnår mest mulig tryghed og kreativitet (Sandgaard, 2024, s. 71).

I undervisningen gjorde det sig dog også klart, at nogle elever ikke kunne finde sig til rette i aktiviteten. Det kom til udtryk, da nogle elever råbte deres sportsgren i stedet for at imitere og danse sportsgrenen med kroppen uden brug af ord (bilag 2, s. 4). Denne observation kan være et udtryk for, at eleverne er i en igangværende proces i arbejdet mod deres kropslige dannelse, og at de, jf. målet for vores undervisning, endnu mangler en kropslig selvforfølelse, viden om og ”modet til at bevæge sig frit, kreativt og glædesfuldt i samspil med hinanden” (Winther, 2024, s. 317).

Lad eleverne arbejde eksperimenterende

I undervisningen bør der tages afsæt i en åben og nysgerrig tilgang i et ‘mulighedsrum’ fremfor ‘færdighedsrum’ med ”frihed til at udforske” (Svendsen, m.fl., 2025, s. 31). Eksperimenterende arbejde finder bl.a. sted i ”imitationsleg med sportsgrene”, som vi allerede har berørt, samt i aktiviteten ”mød din makker”, som handler om, at eleverne i takt til musikken går 4 trin frem og tilbage mod sin makker. Indimellem får de i fællesskab en bevægelsesopgave, som består i enten at udvikle en hilsen, et klap eller en måde at bevæge sig rundt om sin makker. Øvelsen er en variation mellem induktiv og deduktiv undervisningstilgang, hvor eleverne selv skal på banen, men under tydelige rammer (Sandgaard, 2024, s. 71).

I interviewet tales der om, hvordan eleverne oplevede dagens undervisning, og en elev nævner, at det var sjovt, fordi undervisningen var anderledes, som herefter uddybes:

Elev E: Vi får jo selv lov til at bestemme vores makkere, og så fik vi også sådan lov til sådan og... sætte sådan... at customize dansen til sidst, der hvor vi selv måtte vælge moves'ne.

[...]

Elev B: Jeg synes, det var en af de altså sådan bedre måder, hvis man endelig skulle danse på, fordi man sådan lidt selv valgte, hvordan man dansede, eller hvad man skal sige.

(Bilag 4, s. 6-7)

Eleverne oplever "frihed til at udforske" (Ní Chróinín refereret fra Svendsen, m.fl., 2025, s. 30), når de selv må vælge, hvordan de skal danse. I aktiviteter som disse, er eleverne rettet mod hinanden, med henblik på at kunne inspirere og opmuntre hinanden, og der skal ikke bedømmes på, hvorvidt bevægelserne er korrekte eller ej (Svendsen, m.fl., 2025, s. 30). Når elev B beskriver aktiviteten som en af de "bedre måder", kan det forstås i lyset af Standals begreb om "balance og tryghed" i udviklingen af kropslig dannelse (Standal, 2018, s. 60). Balance skal her ikke forstås som en objektiv eller målbar størrelse, men som elevens subjektive oplevelse af mening. Når eleverne selv vælger, hvordan de vil bevæge sig, understøttes denne meningskabelse og dermed deres oplevelse af balance (Standal, 2018, s. 60). Det handler ligeledes om, at de sportive logikker er fjernet, og kvaliteten ligger i stedet i, at eleverne udforsker mulige løsninger gennem at "customize dansen", som elev E påpeger (Svendsen, m.fl., 2025, s. 31). Didaktisk set handler det om at tilrettelægge undervisning gennem aktiviteter, som eleverne kan modellere og gå på opdagelse i under tydelige rammer.

Skab genkendelighed

For at skabe meningsfulde idrætsoplevelser, handler det, ifølge Svendsen m.fl., om at skabe genkendelighed ved at gentage aktiviteter og ritualer i idrætsundervisningen. Gentagelse skaber tryghed, engagement og lyst til at deltage, fordi eleverne i forvejen kender til aktivitetens præmisser (Svendsen, m.fl., 2025, s. 32). I vores undervisning var "woah-legen" en gentagelse af en aktivitet fra Kathrines idrætsundervisning i praktikken samt en kendt leg fra det sociale medie, TikTok. Vi oplevede, at gennem en kort introduktion, var legen hurtigt igangsat. Det skabte rum og tid til fordybelse, hvor vi kunne udvikle legen og sætte mere bevægelse på. Dette understøttes af Trip-Trap-Trapez, som udfolder, at flere forskellige aktiviteter ofte skaber mere uro under instruktionerne, mere "tyssen" og irettesættelser samt mindre tid til at blive bekendt

med indholdet. Derfor kan gentagelse anvendes, så mængden af introduktioner bliver væsentligt færre, og der vil være mere tid til fordybelse (Svendsen, m.fl., 2025, s. 32).

Gennem vores egen tolkning af dette begreb forstår vi, at genkendelighed også kan betyde at lave aktiviteter, som tager udgangspunkt i elevernes hverdag, og det de allerede har kendskab til. Dermed anvendte vi forskellige velkendte sportsgrene, som eleverne skulle imitere og danse i ”imitationsleg med sportsgrene”, for netop at skabe engagement for eleverne. Denne tilgang kan ses som en undervisningsstil, der aktiverer eleverne, hvor eleverne selv fortolker og udforsker bevægelser, og ikke blot reproducerer. Dette relaterer sig til Standals pointe om at underviseren bør lægge vægt på undervisningsstile, der opmuntrer eleverne til at udforske deres potentialer for at være i bevægelse, som et grundlæggende element i at opnå kropslig dannelse (Standal, 2018, s. 63). Ovenstående kom til udtryk i vores observationer, hvor flere elever bevægede sig med store bevægelser og udforskede forskellige måder at udtrykke sportsgrenene på, for at blive genkendt (bilag 2, s. 4).

For at undersøge nærmere, hvad genkendelighed gør for undervisningen, planlagde vi at gentage nogle af aktiviteterne i undervisning 2, som bl.a. ”Woah-leg”, ”sten, saks, papir” og trin fra koreografien ”Øde Ø”.

Anvend fortællinger

I Trip-Trap-Trapez peger Svendsen, Madsen og Hansen på, at elever i indskolingen ofte bliver mere engagerede, når undervisningen inddrager fortællinger, især understøttet af lærerens kropssprog og mimik, da det kan fange opmærksomheden og sætte stemningen (Svendsen m.fl., 2025, s. 28-30). I vores planlægning ville vi bruge sportsgrene i ”imitationsleg” som et narrativ fra elevernes hverdag (bilag 1, s. 1). I evalueringen vurderede vi dog, at fortællingen ikke fyldte nok til at afgøre dens potentiale i dans og udtryk i udskolingen. Derfor valgte vi at have større fokus på dette i anden undervisningsgang og uddyber grebet i afsnittet ”Undervisning 2”.

Brug lærerkroppen aktivt

I projektet Trip-Trap-Trapez blev der observeret større kropslig aktivitet og socialt engagement blandt eleverne, når lærere og pædagoger brugte deres krop aktivt i undervisningen. Det rammesatte og kropsliggjorde centrale værdier i idræt og var ligeledes en måde at fastholde elevernes koncentration under instruktionerne (Svendsen, m.fl., 2025, s. 27-28). Da vi planlagde og gennemførte undervisningen, var det derfor et fokuspunkt for os at bruge lærerkroppen aktivt, danse og lege med.

Nedenstående citat er et eksempel på, at to elever italesætter, hvornår noget giver mening for dem:

Elev A: Det handler for mig om ligesom visualisere det, se det og så lære det bagefter. Fordi det var... det er nok den mest effektive måde for mig.

(Bilag 4, s. 7)

Elev A peger på, at hvis han skal lære noget, skal han se det og følge efter. Dette kan forstås som et behov for kropslig imitation og kan f.eks. gøres gennem et deduktivt undervisningsprincip. Lærerkroppen var i fokus i denne deduktive ”følg-mig”-tilgang, da eleverne skulle indlære en koreografi sammensat af sportsgrene til ”sten, saks, papir”, gennem den progressive delmetode (Jensen, m.fl., 2024, s. 164; Nørgaard, m.fl., 2024, s. 40). Dette blev udført uden nogle sproglige introduktioner, med udelukkende brug af lærerkroppens bevægelser til musik, hvilket gjorde, at eleverne skulle fastholde koncentrationen og aktivt deltage for at følge med. Dette kan forstås i et kropsfænomenologisk perspektiv, jf. Merleau-Ponty, hvor eleverne har et behov for at kunne spejle læreren og finde ud af, hvordan deres kropslige ageren kan være i undervisningsrummet (Merleau-Ponty, 2009, s. 31-40). Når eleverne udtaler, at de gerne vil visualisere øvelserne for at følge med, kan vi tolke det som et værktøj til at opnå kropslig selvforfølelse, som et led i at opnå kropslig dannelse (Winther, 2024, s. 317).

Elev B uddyber lærerrollen: ”at læreren måske også selv, altså deltager i undervisningen, i stedet for bare at vise det et par gange” (bilag 4, s. 8). At underviseren skal være det kropslige forbillede, fremhæver Sandgaard også som et af hendes ni didaktiske staldtips til undervisning i dans og udtryk. Hun beskriver, at det særegne ved dans og udtryk er, at vi underviser i, om og gennem vores krop. Hvis man ikke som underviser går forrest og har tiltro til egen krop, har man tabt eleverne på forhånd (Sandgaard, 2024, s. 68). Dette kommer også til udtryk i vores egen undervisning, f.eks. ved ’Øde Ø’-dansen (bilag 2, s. 4). Her dansede vi med og guidede eleverne i rækkefølgen, hvorefter eleverne dansede deres egen version, som de havde udviklet gennem forrige aktivitet ”mød din makker”. Lærerkroppen fungerede først som model og åbnede derefter op for elevernes egen kropslige udforskning. Eleverne bevægede sig fra imitation til at skulle *skabe dans*, hvor der ”lægges særlig vægt på kreativitet, kommunikation og udvikling af selvstændige koreografier og udtryk” (Hedekov, 2024, s. 389-390). I et kropsligt dansesperspektiv peger dette på en proces, hvor eleverne udforsker deres potentialer for at være i bevægelse (Standal, 2018, s. 63).

Dette udformer et didaktisk paradoks, hvor lærerkroppen på den ene side er central for elevernes oplevelse af undervisningen gennem imitation, men hvis undervisningen ensidigt anvender en følg-mig-tilgang, kan det samtidig, ifølge Standal, begrænse elevernes egne kropslige udforskninger og dermed deres kropslige dannelse (Standal, 2018, s. 63).

Tilpas udfordringerne sammen med eleverne

Betydningen af at møde tilpassede udfordringer, er en central opgave for idrætslæreren for at skabe meningsfuld idrætsundervisning for eleverne (Svendsen, m.fl., 2025, s. 32). At finde ”Just the right challenge” (Beni, m.fl., 2017) er afgørende for at opnå adgang til elevernes læring og engagement. Læreren bør være opmærksom på elevernes kropslige engagement, og må i samarbejde med eleverne identificere udfordringer og mulige løsninger (Svendsen, m.fl. 2025, s. 33).

Elev A: Der var en øhm, specielt i min gruppe, mit makkerpar, lidt forvirring om, hvad der skete, og det hele gik måske lige et tempo for hurtigt og sådan noget. Så ender man bare med at lave den samme ting, og så smut hurtigt tilbage, og så lave den samme ting igen.

(Bilag 4, s. 9)

I dette citat er der tale om aktiviteten ”Mød din makker”, hvor elev A pointerer, at både tempo, forklaringsniveau og organiseringsform ikke var på et passende niveau for alle elever.

Dette kan tolkes som et udtryk for, at udfordringen overstiger elevernes kompetencer, som ifølge Mihaly Csikszentmihalyi placerer eleverne i en tilstand af uro fremfor fordybelse, og dermed ikke i flow (Andersen, 2006, s. 72). At være i flow handler om en positiv, oplevet fordybelsestilstand med fuldkommen fokus og engagement i en aktivitet, og opstår i en balancegang mellem angst, som bunder i en for stor udfordring, og kedsomhed, som opleves i en for lav udfordring (Andersen, 2006, s. 82-83). Ud fra citatet var vi ikke opmærksomme nok på elevernes udfordringer, og det kunne have været hensigtsmæssigt at inddrage elevernes løbende refleksioner undervejs i undervisningen, for at kunne tilpasse udfordringerne sammen. For at understøtte elevernes mulighed for flow, kunne det have været hensigtsmæssigt at vælge musik i et lavere tempo og gentage øvelserne flere gange (Sandgaard, 2024, s. 73), som vi ydermere ville rette fokus på i anden undervisningsgang.

Nye fund fra første cyklus af aktionsforskning

Gennem vores kodning af interviewet anvendte vi ydermere induktiv tilgang, som åbent har givet anledning til identifikation af nye koder, herunder fællesskab og medbestemmelse, som udfoldes i to nedenstående afsnit (Aagerup & Willaa, 2024, s. 235).

Fællesskab

Gennem kodning af interviewet viste det sig, at eleverne flere gange peger på fællesskab som en vigtig faktor, når de omtaler meningsfulde oplevelser. Dette understøtter Beni m.fl., når de beskriver: At være en del af et fællesskab, er en af de centrale drivkræfter ved idræt i skolen og fritiden (Beni, m.fl., 2017, s. 291).

I vores undersøgelse har vi valgt at opdele oplevelsen af fællesskabet i tre forskellige aspekter, som vi vil udfolde og analysere nedenfor.

Det *første aspekt* handler om, at fællesskabet skabes i en fælles interesse, som eleverne udfolder i følgende citat.

Elev D: [...] Og jeg synes det er fedt, fordi jeg føler der er sådan lidt sådan... hvis man danser med andre der også kan lide dans, så føler jeg sådan der er et godt fællesskab.

(Bilag 4, s. 6)

Når eleven udtaler, at det er ”fedt”, tolkes det som en positiv oplevelse at danse med andre. Dette kan forstås gennem Jan Tønnesvangs vitaliseringsmodel, som handler om, hvordan elever oplever ’god nok’ psykologisk ilt, hvilket vi kan anvende til at forstå, hvordan elevernes grundmotivation påvirker deres oplevelse i idrætsundervisningen, hvor særligt den tilhørsskabende vitaliseringsrelation er væsentlig (Tønnesvang, 2015, s. 44-45). Elev D oplever samhørighed og en følelse af vi-hed i fællesskabet med andre, der deler interessen for dans (Tønnesvang, 2015, s. 47), samtidig med at hun mødes med eksistentiel anerkendelse gennem at blive set og spejlet med andre ligesindede (Tønnesvang, 2015, s. 45).

Dette aspekt bakkes yderligere op af fund fra rapporten, ”Ta’ fat om dansen”, som præsenterer, at fællesskabets handlinger og attitude er fundamental for elevernes deltagelse og engagement i undervisningen med bevægelse, og at det skaber tryghed, når alle andre i klassen også bevæger sig (Mortensen, m.fl., 2017, s. 42). Det første aspekt kan anvendes som et opmærksomhedspunkt, når man laver grupper eller makkerpar i undervisningen, som vi gjorde i ”Mød din

makker”. Citatet peger ind i, at homogene grupper, ift. interesse for dans, kan være en motivationsfaktor og en nøgle til positive oplevelser for nogle elever.

Det *andet aspekt* handler om, at dansen kan anvendes som et middel til at opnå fællesskab, hvor eleverne gennem undervisningen bliver sat i forskellige konstellationer.

Elev D: Altså jeg synes det var meget fedt at vi sådan... altså man snakkede meget med hinanden... så skulle man finde sammen med nogen... Det er jo ikke alle man snakkede, sådan snakker så godt med.

(Bilag 4, s. 6)

Citatet ovenfor peger på, at aktiviteten skabte en ramme, hvor eleverne interagerede med andre, end dem de normalt omgås med. I idrætssammenhænge møder eleverne ofte hinanden i boldspil, præget af konkurrence (Guldager, m.fl., 2023, s. 46), og Jørgensen pointerer, at det kan blive vanskeligt at blive en del af fællesskabet, hvis man ikke har en stærk motivation for konkurrence (Jørgensen, 2022, s. 132). Elev D's udsagn kan tolkes som et udtryk for, at dansen derimod åbner for nye sociale relationer og skaber deltagelsesformer, hvor de sociale interaktioner er vigtigere end præstation. Dermed adskiller dansen sig de mere konkurrenceprægede idrætsaktiviteter, hvor et inkluderende fællesskab fremmes gennem interaktion og samarbejde, som to væsentlige elementer. Hvis man formår at lægge vægt på samarbejde, hvilket var vores fokus i aktiviteten ”Mød din makker”, vil Standal pointere, at man har implementeret grundvilkår for kropslig dannelse i skolen (Standal, 2018, s. 63).

Det *tredje aspekt* omhandler fællesskabsfølelsen, det kan give at danse med andre, og at det netop er det, der gør det meningsfuldt for eleverne.

Elev A: I stedet for at det er for eksempel en hver for sig eller to og to eller sådan noget, så det er også hyggeligt, men nogle gange er det også sjovere at lave noget flere sammen i et fællesskab. End at sidde to mennesker.

Moderator: Oplevede du det i dag?

Elev A: Til sidst gjorde jeg. At da vi stiller os overfor linjen, så kender vi jo alle dem her. (*Elev peger rundt i lokalet og viser, hvordan de stod*). Ligesom, så skaber vi den større boble, end da vi gjorde det før.

(Bilag 4, s. 8)

Fællesskabsfølelsen, som elev A beskriver ved en ”større boble”, tolker vi som værende et produkt af at danse sammen. Denne oplevelse kan beskrives ud fra Hartmut Rosas resonanspædagogik, hvor udtrykket, at klasseværelset ”knitrer”, netop omhandler det øjeblik, hvor det lykkes læreren at fange elevernes opmærksomhed. Her opstår øjeblikke, hvor man, i åndelig forstand, gensidigt bevæger hinanden og bliver bevæget, som, når elev A udtaler, at ”så skaber vi den større boble” (Rosa & Endres, 2017, s. 27). Der er her tale om, at eleverne lader sig ”indlade” verdenen, og at dansen i dette tilfælde, ikke blot lader eleverne tilegne sig dans, men at dansen får lov til at eksistentielt berøre eller forandre eleverne i relation til verdenen og hinanden (Rosa & Endres, 2017, s. 27-28). I henhold til vores undervisning, tilstræbte vi en organiseringsform, hvor eleverne var inddelt i par, men stod på række sammen med resten af elevgruppen og *udøvede dans* (Hedekov, 2024, s. 388). Herom udtaler elev A en ændring i fællesskabsfølelsen fra ”før”, hvor de tilegnede sig trinene til fællesdansen ”Øde Ø”, til efterfølgende, hvor de danser dansen sammen på linje ”med alle dem, de kender” og råber og klapper i takt. Han peger netop på et øjeblik, hvor eleverne indlader sig verden, skaber boblen, og der skabes resonans. I forlængelse pointerer Sandgaard, at dansen opleves mindre utryg og skræmmende, når eleverne danser i par, grupper eller hele klassen sammen, og sandsynligheden for at opleve positiv resonans heraf øges (Sandgaard, 2024, s. 70).

Medbestemmelse

Et andet nyt fund fra kodningen af vores interview, er elevernes oplevelse af medbestemmelse. De gav flere gange udtryk for, at de oplevede det som meningsfuldt, når de fik medbestemmelse i undervisningen, som også understøttes af Fletcher og Ní Chróinín's demokratiske princip omhandlende, at eleverne skal høres og gives mulighed for at investere samt engagere sig i undervisningen (Fletcher & Ní Chróinín, 2022).

Vi spurgte eleverne, hvordan de oplevede undervisningen, og elev E udtaler, at det var ”grineren”, at undervisningen var anderledes, og uddyber:

Elev E: Altså vi har jo meget bestemmelse over, hvad vi gør. Og øhm... Ja, så det er ikke sådan. Det er jo nogle gange, det man laver i idræt, men det er jo typisk mere sådan noget boldspil og sådan noget der. Så er det lidt sjovt at prøve noget nyt.

Moderator: Ja, og du sagde sådan at I, I selv kunne bestemme lidt hvad I gjorde.

Elev E: Vi får jo selv lov til at bestemme vores makkere, og så fik vi også sådan lov til sådan og... sætte sådan... at customize dansen til sidst, der hvor vi selv måtte vælge moves'ne.

(Bilag 4, s. 6)

I citatet peger elev E på en øget ”bestemmelse” over, hvad de gør samt, hvem deres makker er, som elementer, der har givet hende en positiv oplevelse af undervisningen og gjorde undervisningen sjov, jf. ordvalg ”grineren”, som ydermere taler ind i vores mål for undervisningen ”at eleverne synes, det er sjovt” (bilag 1, s. 1). Denne samskabelse og andre kollektive læreprocesser kan, ifølge Mette Pless’ begreb involveringsorientering, føre til en oplevelse af motivation og værende meningsgivende (Pless, 2019, s. 248). Denne orientering lægger op til en undervisning bl.a. bestående af eksperimenterende og kreative processer, som ligeledes overlapper førnævnte didaktiske greb fra Trip-Trap-Trapez.

I aktiviteten ”Mød en makker” var eleverne medskabere gennem forskellige måder at hilse på hinanden. I vores observationer fik vi øje på, at dette udløste både smil, positiv snak og grin, som kan tolkes som udtryk for tryghed (bilag 2, s. 4). Det er ligeledes tegn på en oplevelse af meningsfuld idrætsundervisning, jf. Beni m.fl. (Svendsen, m.fl., 2025, s. 18).

Pless præsenterer ligeledes et perspektiv, som handler om, at medbestemmelsen kobler sig til udviklingen af mere generelle kompetencer og læreprocesser, så som at være aktør i eget liv med mulighed for at påvirke det og den omgivende verden (Pless, 2019, s. 248). Vigtigheden af dette findes ligeledes i idrætsfagets formål stk. 3, som beskriver, at eleverne skal ”udvikle forudsætninger for at tage ansvar for sig selv og indgå i et forpligtende fællesskab” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 3). Ydermere vil vi referere tilbage til Whiteheads definition af physical literacy, da vi mener, at der findes et kropsligt dannelsesperspektiv i at anvende medbestemmelse i undervisningen: ”...and take responsibility for engaging in physical activities for life” (Whitehead 2019, s. 8). Gennem medbestemmelse kan eleverne udvikle erfaringer med at træffe valg og tage ansvar i relation til egen krop og deltagelse i bevægelse - både i og uden for skolen. Sammenholdt med Pless’ perspektiv skal idrætsundervisningen tilrettelægges, så det giver eleverne mulighed for at træne denne kompetence i praksis. Vi valgte at give eleverne medbestemmelse bl.a. i valg af øvelse til ”Woah-legen” samt til valg af makker i ”Mød din makker”. En vigtig pointe er dog, som Sandgaard påpeger, at nogle undervisere forsøger velmenende at give elever frihed til at vælge mange egne øvelser. Denne frihed kan dog ofte resultere i en frustration og en usikkerhed for eleverne (Sandgaard, 2024, s. 71). Dette forstår vi som en hårfin grænsen mellem at give eleverne medbestemmelse inden for de rette rammer, uden at det hverken, fra lærerens side, bliver for styrende eller frit, så det uoverskueliggøres for eleverne.

Evaluering og re-design

Analysen af første undervisningsgang viser, at en aktiv brug af lærerkroppen og en varierende og en eksperimenterende tilgang, hvor eleverne gives mulighed for at udforske egne bevægelser inden for trykke og tydelige rammer, har en positiv betydning for deres engagement og oplevelse af meningsfuldhed. De nye fund, i form af fællesskab og medbestemmelse, fremstår som centrale elementer for eleverne. Derfor vil vi gerne bibeholde det faktum, at eleverne altid danser med nogle samt undersøge, hvordan vi kan inddrage medbestemmelse på anden vis. Ud fra analysen vil vi gerne undersøge nærmere, hvad gentagelse af aktiviteter gør samt, hvordan fortællinger kan inddrages mere tydeligt hos elever i udskoling, og hvorvidt det kan gøres meningsfuldt. For at tilpasse udfordringerne vil vi have fokus på tempo i musik, samt at aflæse rummet ift. mængden af gentagelse af forskellige dansetrin og løbende afstemme med eleverne. Timens afsluttende refleksion var et forsøg på at igangsætte nogle tanker hos eleverne og en måde at evaluere, som på bagkant skulle struktureres anderledes, for at give os den nødvendige indsigt i deres subjektive oplevelse på vej mod at fremme deres kropslige dannelse. Derfor vil vi i næste undervisningsgang afprøve skriftliggørelse af refleksionerne.

Undervisningsgang 2

Tilrettelæggelse af undervisning

På baggrund af første cyklus, udformede vi nedenstående undervisning, med et stadigt udgangspunkt i de seks didaktiske greb samt vores fund: fællesskab og medbestemmelse. Vi valgte at øge anvendelsen af fortælling, hvor narrativet for hele undervisningen tog udgangspunkt i hiphopkultur, og flere af aktiviteterne valgte vi at gentage, for at skabe genkendelighed, men blev nytænkt og varieret ift. brugen af dette narrativ. Eleverne fik mulighed for medbestemmelse, at tilpasse deres udfordringer samt at arbejde eksperimenterende ved at afprøve ”danskebuffet med QR-koder”. Fællesskabet inddrages igen gennem hele undervisningen, hvor ingen elever på noget tidspunkt skal danse alene, men altid danser i par, grupper eller hele klassen sammen.

Undervisningsgang 2
1. Leg: Woah 2. Mød din makker: Trin fra Øde Ø i hiphop version 3. Leg: Sten-saks-papir med hiphop-trin 4. Dansebuffet med QR-koder 5. Sammensætning af øvelser til fælles hiphop-dans 6. Afsluttende refleksion (skriftlig på post-it)

Se bilag 5, s. 10-12 for detaljeret undervisningsplan.

Analyse

Nedenstående analyseafsnit vil analysere undervisningen på baggrund af nye opdagelser, vi har gjort os i forbindelse med anden undervisningsgang. Første del af analysen tager afsæt grebene, anvend fortællinger og genkendelighed, som havde et øget fokus. Aktiviteten med QR-koder analyseres som et tema, der inddrager flere af de didaktiske greb. Slutteligt analyseres de nye fund: at holde undervisningen kørende samt evaluering af dans, der kom til udtryk i denne cyklus.

Anvend fortællinger

I henhold til Trip-Trap-Trapez, anvendte vi to forskellige typer af pædagogiske fortællegreb: Handlingsmetaforer og sceniske beskrivelser (Svendsen, m.fl., 2025, s. 28-30). Vi gentog aktiviteten ”Mød din makker”, men denne gang skulle eleverne forestille sig, at de var hiphoppere i New York med tunge guldkæder og ’baggy’ tøj. Dette aktiverede både elevernes forestillings- evne til at spille en bestemt rolle, og skabte stemningen for de omgivelser, der kunne give dem inspiration til mulige bevægelser (Svendsen, m.fl., 2025, s. 28-30). Vi observerede en ændring i måden, hvorpå eleverne denne gang bevægede sig tungt i skridtene mod makkeren, og hilse- nen nu bar præg af en større ”hårdhed” (bilag 6, s. 13). I undervisning 1 fravalgte vi en fast stilart for at give plads til leg og kreativitet uden et oplevet facit. Erfaringer fra undervisning 2 viste dog, at en stilart kan skabe en ”vibe” samt en ramme, hvor dansen kan slippes fri og eleverne kan trække på deres kendskab til fx hiphop (Sandgaard, 2024, s. 70-71).

Elev A: Det der hiphop der, det giver en eller anden form for takt. Det giver, at så man lige pludselig verdens bedste danser.

Moderator: Så bliver man verdens bedste danser? Fedt ja. Ja, synes I andre at det, det kan noget eller hvordan var det?

Elev D: Altså jeg synes også, det var mega fedt. Fordi sådan, det har bare en god vibe, når man sådan også prøver at danse noget andet.

(Bilag 8, s. 19)

Elev A peger på, at fortællingen bidrog til, at man lige pludselig er verdens bedste danser, hvilket vi tolker som, at narrativet skabte en tryk ramme, som eleverne kunne forstå og udfolde sig indenfor, og dermed styrkede det oplevelsen, så den blev meningsfuld (Svendsen, m.fl., 2025, s. 28-30). Ydermere tolker vi, på skuldrene af Standals forståelse af kropslig dannelse, at eleverne lærer at "skrive" bevægelsesmiljøet gennem hiphoprammen, som er et læringsudbytte heraf (Standal, 2018, s. 60). At være "verdens bedste danser", kan være et udtryk for, at eleverne har lært at aflæse bevægelsesmiljøet. Når eleverne danser hiphop på deres subjektive måde, er det et udtryk for, at det er gjort "beboeligt" for dem, hvor eleverne nu kan identificere muligheder for bevægelse (Standal, 2018, s. 61). Musikken kan være behjælpelig med at aflæse bevægelsesmiljøet, som eleven udfolder i nedenstående citat:

Elev A: Det giver dig en rytme. Sådan, kan man sige en stedsans på en eller anden måde. Det er fedt at være i takt og sådan noget og trommerne. Det giver en eller anden form for følelse, bevægelse, en eller anden takt igennem musikken.

(Bilag 8, s. 18)

Eleven giver udtryk for, at brugen af hiphopmusik er en vigtig faktor i at skabe en stemning. Musikken har en særlig betydning for det udtryk, der skabes, og det er ligeledes med til at danne en ramme for bevægelse (Sandgaard, 2024, s. 32-33). Elev A's udsagn kombineret med elev D's udsagn om "en god vibe", viser netop, hvordan musikken kan give energi og skabe en stemning, der kan medrive og påvirke følelser. Det er altså en faktor, der kan være med til at motivere og give en lyst til at bevæge sig (Ravn, 2001, s. 66).

At skabe genkendelighed

I undervisning 2 gentog vi aktiviteter med samme præmis, som nu var bundet op på et nyt narrativ. I interviewet kom vi ind på elevernes oplevelse af, at vi gentog aktiviteter fra første undervisning:

Elev A: Så er man ikke sådan på ukendt territorie, så er man lige pludselig lidt, lidt længere inde på vandet i stedet for så dybt ude.

[...]

Elev D: Jeg kan godt lide, når man har lidt styr på det. På en måde sådan okay, det kender vi godt. Vi ved, hvordan vi skal gøre. Det, synes jeg, var ret godt.

(Bilag 8, s. 18)

Når elev A taler om at være på ”dybt vand”, refererer han, i overført betydning, til at være i en vanskelig situation. Udsagnet kan dermed forstås som, at gentagelse er et udtryk for tryghed, når elev A beskriver, at han befinder sig ”længere inde på vandet”. Elev D bekræfter ligeledes grebet om genkendelighed ved at gentage aktiviteter, når hun udtaler, at det giver følelsen af, at ”man har styr på det” (Svendsen, m.fl., 2025, s. 32). Udsagnet peger på, at det giver en ro, og dermed tryghed for eleverne, når man som lærer planlægger at gentage aktiviteter i undervisningen. Allerede fra undervisningens start observerede vi et øget engagement hos en gruppe elever, som udviklede positionerne i ”Woah-leg”, endnu før Kathrine havde introduceret det (bilag 6, s. 13). Observationen peger ydermere ind i en lyst til at deltage skabt gennem genkendelighed.

Anvendelse af QR-koder

Ud fra vores interviews, på baggrund af anden undervisning, tyder det stadig på, at det at nytænke det faglige indhold, f.eks. med at præsentere dansetrin gennem QR-koder, har stor betydning for elevernes oplevelse af undervisningen.

Elev D: Øhm, altså jeg synes, når det er sådan noget, vi måske ikke gør så tit eller har prøvet før for eksempel sådan de her QR-koder. Det er ikke noget, vi har prøvet før... Så det var sådan lidt mere spændende.

(Bilag 8, s. 16)

Elevens udsagn peger på, at det opleves som spændende, når undervisningen indeholder elementer, som eleverne ikke tidligere har stiftet bekendtskab med, og kan dermed være en nøgle til at skabe meningsfuld undervisning. Når eleverne fremhæver QR-koderne som ”ikke noget vi har prøvet før”, understøtter det vores fund om, at det er vigtigt at nytænke og variere det faglige indhold, da det nye kan pirre en nysgerrighed (Svendsen, m.fl., 2025, s. 26). QR-koderne blev i undervisningen brugt som en metode til at tilgå videoer, så eleverne kunne udvælge

deres yndlings 'moves' og dermed arbejde med at *skabe en dans*, som et af tre handleformer Hedeskov anbefaler i undervisningen (bilag 5, s. 11-12; Hedeskov, 2024, s. 387). Dette kan pege på, at elevernes oplevelse af meningsfuldhed ikke kun er afhængig af aktiviteten, men ligeledes af variationen og fornyelsen af både indhold og tilgang, hvorfor man som lærer kan anvende nye arbejdsformer eller materialer til at skabe grundlag for en meningsfuld oplevelse.

Samtidig kan det sættes i relation til medbestemmelse, som vi i højere grad havde fokus på i tilrettelæggelsen af undervisningsgang 2. Her kan elevernes respons give indsigt i, hvad de oplever som engagerende:

Elev D: Øhm, det, det var bare sådan, at man fik lidt selv lov til at vælge hvilke moves, man ville lave og sådan... så skulle man sætte det sammen og lige lave en pose til sidst.

Moderator: Var der nogle moves I sprang over eller ikke valgte?

Elev D: Ja, altså der var nogen... altså den der baseball, men det var fordi, vi allerede havde lavet den. Og så var der en, hvor man skulle klappe, men den, ja den valgte vi ikke, fordi vi synes, den var lidt sådan... Vi ville hellere lave noget med sådan hele kroppen.

(Bilag 8, s. 16)

Når eleverne i denne aktivitet møder noget nyt, får de mulighed for at reflektere over, hvordan de kan skabe den bedste dans for dem selv - og dermed kan QR-koderne med tilgang til videoer anvendes til, at eleverne kan til- og fravælge trin, der opleves meningsfulde. Det understøtter en didaktisk ramme for tilrettelæggelse af undervisning, hvor læreren i højere grad, jf. Standal, faciliterer en proces frem for at formidle indhold, og dermed skabe rum for udforskning og refleksion (Standal, 2018, s. 63).

Samtidig påvirker valgmulighederne også muligheden for at tilpasse udfordringerne sammen med eleverne (Svendsen, m.fl., 2025, s. 33). Når de selv vælger bevægelser, bliver de medskabere af egen læring, og aktiviteten tilpasses deres forudsætninger og niveau. Hermed skabes det læringslandskab, som Standal peger på, som "er rige på udfordringer for elever med forskellige udgangspunkt for bevægelsesaktiviteter" (Standal, 2018, s. 62), og der skabes et fundament for, at elevernes kropslige dannelse fremmes.

Dog vil en overvægt af variation og medbestemmelse indebære en risiko for mangel på fordybelse. I foregående afsnit udfoldede vi genkendelighed som en vigtig faktor, der igen er værd

at nævne i denne sammenhæng, da en ensidig vægtning af dette, modsat vil skabe en fare for ligegyldighed, da elevernes nysgerrighed ikke vil pirres. Vi vil derfor påstå, at både variation, medbestemmelse og genkendelighed alle har deres plads, når man skal tilrettelægge og evaluere undervisning.

Nye fund i anden cyklus

At holde undervisningen kørende

Undervisning 2 var planlagt med få pauser undervejs, hvilket gav eleverne meget tid til at danse, lege og være i bevægelse, som elev D uddyber i følgende citat: ”Jeg synes, det var virkeligt sjovt fordi, at vi dansede så utrolig meget, og det synes jeg var virkeligt fedt” (bilag 8, s. 16). Elevens oplevelse kan ses i lyset af Sandgaard, som peger på, at en undervisning med højt aktivitetsniveau og få pauser kan virke dragende for elever, som ikke har mange erfaringer med at bevæge sig til musik (Sandgaard, 2024, s. 72). I aktiviteten med QR-koderne, hvor eleverne skulle udvælge tre øvelser, gav vi dem begrænset tid, som betød, at eleverne skulle handle hurtigt og havde mindre tid til at overveje udvælgelsen (Sandgaard, 2024, s. 72). Dette kan yderligere nuanceres gennem Lis Engel, der beskriver, at vores bevidsthed ikke altid kan følge med kroppens handlinger. Denne pointe handler om, at vores bevidsthed har en tendens til at foretrække det, den kender. Derfor kan en undervisning med tempo og flydende overgange slukke bevidstheden, f.eks. da trinene fra dansebuffeten med QR-koder blev sat sammen til en fælles hiphopdans, og dermed skabe rum for en kropslig, umiddelbar og sansende udfoldelse (Engel, 2024, s. 173). Når elev D pointerer, at det er ”virkeligt sjovt”, kan det tolkes, at vores undervisning med tempo og få pauser gør, at bevidstheden opgiver, og elevernes her og nu-indlevelse sætter ind (Engel, 2024, s. 173), og den subjektive kvalitative følelse af at danse vægter højere end, hvad der er rigtigt eller forkert (Standal, 2018, s. 55). Det handler derfor om, at den kontrollerende del af bevidstheden sættes i baggrunden, og overvejelser om, hvorvidt mine dansetrin er gode nok, pakkes i højere grad væk, og det kan netop være det, som Elev D oplever som meningsgivende gennem udtrykkene ”sjovt” og ”fedt” (Engel, 2024, s. 173).

Evalueringsformer - at performe for hinanden eller danse sammen?

I vores interviews har vi været interesseret i, hvordan man kan evaluere undervisning i dans og udtryk, så det ligeledes bliver meningsfuldt for eleverne. Vi valgte at slutte begge vores undervisningsgange af med fællesdans, hvor alle eleverne dansede på samme tid på baggrund af vores hensigt med undervisningen om at skabe den gode danseoplevelse i samspil med hinanden (bilag 1, s. 2-3; bilag 5, s. 12). Standal mener, at man bør lægge vægt på evalueringsformer,

der får eleverne til at reflektere over egne læringsprocesser (Standal, 2018, s. 63), hvilket vi gjorde et forsøg på ved at lade eleverne nedskrive et øjeblik fra undervisningen, de tog med sig, samt den følelse, det gav dem. Det var et didaktisk valg om at flytte fokus fra individuelle præstationer til fælles bevægelse.

I andet interview spurgte vi ind til, hvorvidt elever kunne komme i tanke om en latterlig eller pinlig situation i en idrætstime, som dermed kunne pege på det modsatte af det, vi ønsker at opnå, da vi oplevede det svært at sætte ord på meningsfulde oplevelser:

Elev D: Altså vi skulle engang lave sådan noget højdespring.

[...]

Elev D: Ja, og det var lidt pinligt, fordi at jeg kunne ikke finde ud af det. Jeg faldt ligesom over den der ting, vi skulle hoppe over. Og ja, det var sådan lidt...

[...]

Elev E: Fordi det var bare mega kompliceret. Og så sådan... Det er sådan, du skal stå foran hele årgangen med sådan en stang, og kan bare ikke få dig selv op i luften (*Elev E snakker lidt grinende*).

(Bilag 8, s. 17)

Elevcitaterne peger på, at oplevelsen af pinlighed i undervisningen kan være afhængig af, hvorvidt man har de nødvendige kompetencer. Når elev D siger, at hun "faldt over den der ting", så kan det pege ind i en opgave om at tilrettelægge undervisning, hvor ingen udstilles pga. forskellige elevforudsætninger og idrætslige kompetencer.

Samtidig fremhæver elev E, at det foregår "foran hele årgangen", hvilket peger på at eksponering foran manges opmærksomhed, forstærker oplevelsen af pinlighed, og i et didaktisk perspektiv er det derfor essentielt, at man planlægger en evalueringsform af sin undervisning, så man undgår direkte vurderinger af hinanden. Det var f.eks. det didaktiske valg, vi tog, da alle eleverne dansede samtidigt, og dermed styrkede deres mod på og lyst til at deltage. Det understreger samtidig relevansen af, at man som lærer italesætter formålet med undervisningen, så der kommer fokus på den subjektive følelse, jf. kropslig dannelse, i stedet for egne og andres færdigheder (Standal, 2018, s. 63).

Senere i interviewet spørger vi ind til, hvorfor det kan være træls at have undervisning i dans og udtryk i skolen:

Elev A: At optræde foran andre. Jeg tror, jeg lider lidt af præstationsangst.

Moderator: Har I følt præstationsangst, mens I har været her?

Elev A: Nej.

Elev D og E siger lyde og ryster på hovedet i baggrunden.

(Bilag 8, s. 18-19)

Når elev A udtrykker, at han "lider af præstationsangst", tolker vi det som en uvilje mod at optræde foran andre af frygt for at fejle eller blive negativt bedømt. Vores observationer viser dog, at han deltog i danselege og -aktiviteter med fuldt engagement. Ingen af eleverne havde oplevet "præstationsangst" i vores undervisning, og det peger på, at evalueringens organisationsform har stor betydning. Vi tilrettelagde koreografien, så eleverne i grupper udvalgte tre hiphopøvelser, som indgik i en fælles koreografi, hvor alle dansede på samme tid (Bilag 5, s. 12).

Dette fremhæver elev D også som årsag til, at hun ikke oplevede præstationsangst, da fokus ikke var rettet mod den enkeltes præstation: "Vi danser jo alt sammen på samme tid. Da vi lavede vores egen dans, så har jeg sådan... Selvom vi havde vores egen dans, så gjorde vi det alle sammen på samme tid" (bilag 8, s. 19). Med afsæt i Tønnesvangs begreb, selvfremstilling, som forelægger, at vi bør udvikle selvfremstillinger, så de afstemmer sig realistisk i forhold til udvikling og fremskridt af en handle- og præstationsmæssig formåen, kan vi forstå, hvad der ligger bag elevernes handlegrund (Tønnesvang, 2015, s. 46). Elev D peger ind i, at hun får psykologisk ilt, når de danser sammen på samme tid. Det kan tolkes som, at hun ikke behøver at stå på mål for egen selvfremstilling, og kan ligeledes forklare, hvorfor eleverne har "præstationsangst" for at fremvise foran hinanden, da man i disse sammenhænge "kan blive afsløret på ikke at være så fantastisk, som man illusorisk er kommet til at tro om sig selv" (Tønnesvang, 2015, s. 46).

I ovenstående ser vi et didaktisk paradoks, da vores empiri peger på, at elever oplever det mest meningsfuldt at danse i fællesskab uden at fremvise for hinanden, men Whitehead pointerer med hendes definition af kropslig dannelse, at det indebærer "mod til at bevæge sig frit" (Winther, 2024, s. 317). Derfor kan Tønnesvang bruges til at sætte spørgsmålstejn ved organiseringen af fremvisninger med følgende pointe om, at vi bør udfordre eleverne med iltende

realitetskorrigeringer, så deres selvfremstilling bliver et realistisk og virkelighedsafstemt billede af sig selv (Tønnesvang, 2015, s. 46). Det kunne eks. gøres gennem fremvisning i større grupper og fokus på deres subjektive oplevelse af at bevæge sig.

Evaluering og re-design

Analysen af anden undervisningsgang viser, at fortællinger og musik skaber en positiv ramme for bevægelse. Genkendelighed fra gang til gang giver eleverne en oplevelse af mestring, mens QR-koder kan vække nysgerrighed og gøre dem til medskabere af egen læring gennem valg af dansetrin, som kan være grundlag for, at udfordringerne tilpasses med eleverne. De nye fund viser, at et stabilt tempo og flydende overgange fremmer kropslig og sansende udfoldelse. Samtidig peger eleverne på, at de foretrækker at danse sammen frem for at optræde alene. Dette fund vækker en interesse for at undersøge evalueringsformer, der skaber trygge og meningsfulde rammer for fremvisning. Det er også relevant at udforske, om man kan skabe rammerne for en performance, hvor fokus er på bevægelsesglæde og subjektiv oplevelse frem for rigtige og forkerte bevægelser.

Det skriftlige element af timens afsluttende refleksion gav os en større indsigt i elevernes subjektive oplevelse af timen end før. I en fremtidig undervisning ville det være interessant at have mere fokus på, at eleverne skal reflektere over egen læreproces, eks. gennem logbogsformat (Standal, 2018, s. 63). Eleverne bliver dermed nødsaget til og bevidste om refleksion samt, det bliver mere tilgængeligt for læreren.

Diskussion

Denne diskussion tager afsæt i undringen af forståelsen af, hvad dans er, og hvordan forskellige forståelser åbner for forskellige måder at tilrettelægge undervisningen på. Ligeledes diskuteres, hvilken værdi dans tillægges, og hvordan det hænger sammen med valg af evalueringsformer.

Hvornår er dans dans?

Lærerne fortæller om dans og udtryk i SPIF-rapporten fra 2022: ”Det kræver megen forberedelse at udarbejde koreografier, og det er svært at undervise i dans og udtryk” (Guldager, m.fl., 2023, s. 46). Dette kan tolkes som et udtryk for en forståelse af dans, hvor koreografi fremstår som et centralt og nærmest nødvendigt element i undervisningen. Udtalelsen leder til spørgsmålet om, hvordan vi definerer dans i skolen? Bør det være en koreografi? Hvilke øvelser betegnes som dans, og generelt, hvornår er dans dans?

Ifølge Susanne Ravn er dans et bredt dækkende begreb, som grundlæggende er optaget af bevægelsens form og dynamik, som indeholder kommunikative og æstetiske aspekter (Ravn, 2001, s. 22). Dette åbner for en spænding mellem en bred, kropslig forståelse og en mere snæver, koreografibaseret forståelse. I aktiviteten, ”Imitationsleg med sportsgrene” ses et misforhold mellem en faglig forståelse af bevægelse som dans og elevernes egen oplevelse af, hvad dans er. Fagligt kan elevernes sportslige bevægelser tolkes som dans, da det formidler et sportsligt udtryk og udføres æstetisk. Om de sportslige bevægelser netop er dans, kan diskuteres, som Ravn udlægger: ”ikke enhver bevægelse er dans, men de kan blive det!” (Ravn, 2001, s. 22) og forsætter ydermere med, ”Eller måske rettere: Alle bevægelser kan indgå i dans” (Ravn, 2001, s. 22). På den anden side udtaler elev D om imitationslegen: ”Jeg synes, det var ret sjovt... men selvom, at det ikke er dans” (bilag 8, s. 17). Det peger på, at dans ikke er en entydig størrelse, men afhænger af elevernes egne forståelser. Hvis der er forskellige forståelser af, hvornår man danser, må det ligeledes have en betydning for elevernes oplevelse af undervisningen i dans?

Dette perspektiv kan være med til at forklare, hvorfor en del lærere fravælger dans og udtryk i undervisningen, hvor SPIF-rapporten 2022 eks. viser, at 21% af underviserne i udskolingen sjældent arbejder med området (Guldager m.fl., 2023, s. 44). Diskussionens omdrejningspunkt omhandler derfor, hvorvidt vi bør åbne forståelsen af, hvad dans er, både for lærere og elever. Hvis både elever og lærere har en snæver forståelse af dans som en koreografi, der kan gøres rigtigt eller forkert, kan det bidrage til modvilje mod indholdsområdet. Vi kan derfor anvende Mette Pless pointe om, at vi motiveres af det, som vi tror på, at vi kan mestre (Pless, 2019, s. 243), til at omtænke tilrettelæggelsesopgaven for læreren, så den muligvis bliver mere overskuelig. På den ene side kan det åbne op for, at andre kompetencer kan inddrages, og at dans kan tænkes som et bredere begreb, hvor f.eks. stagefight og kampsport kan være mulige elementer. På den anden side, kræver det stor kreativitet og nytænkning fra lærerne i et indholdsområde, hvor de i forvejen peger på, at det stiller store krav til egenfærdigheder (Guldager, m.fl., 2023, s. 46).

Hvad tillægges værdi i dans og udtryk, og hvordan evaluerer man det?

Når idrætslæreren i udskolingen skal planlægge undervisning i dans og udtryk opstår et centralt spørgsmål: Hvad er det egentligt, der tillægges værdi i dans? Er man god til at danse, når bevægelserne ser rigtige ud, når det føles godt eller noget helt tredje? Med afsæt i Biestas skelnen

mellem kvalifikation, socialisation og subjektifikation kan det diskuteres, hvorvidt dans rummer et dannelsespotentiale, der rækker ud over det målbare (Madsen & Svendsen, 2022, s. 22). Samtidig skaber det en didaktisk spænding ift. hvad målet for dansen er, samt hvordan det evalueres.

Ifølge Sandgaard er fremvisning ofte et del- eller slutmål i undervisning i dans og udtryk (Sandgaard, 2024, s. 81) og det er vores erfaring fra praktik, at der ofte er fokus på koreografier og det visuelle udtryk. Med dette fokus på kvalifikation bliver elevernes beherskelse af komplekse bevægemønstre samt koreografier det centrale (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 8). Lægges der omvendt vægt på socialisation, bliver det væsentligt, hvorvidt eleverne kan indgå i fællesskaber med dans. Subjektifikation peger i en anden retning og lægger vægt på at udvikle elevernes personlighed, herunder kritisk refleksion og frihed til at handle som selvstændige individer (Madsen, 2022, s. 42). Kasper Madsen pointerer, at netop meningsfulde oplevelser i idrætsundervisningen har potentiale for at lade eleverne engagere sig og påvirke kvaliteten af deres liv (Madsen, 2022, s. 42). Spændingsfeltet mellem disse tre domæner viser, at der er forskellige forestillinger af, hvad målet med dans er. Det afhænger altså af, hvilket dannelsesmæssigt formål, man vægter i undervisningen.

Agergaard henviser til evaluering som det at ”bestemme, hvad noget er værd” (Svendsen, 2022, s. 141), og hermed bliver evaluering ikke blot et spørgsmål om metode, men også om hvilke aspekter af dansen, der anses som værdifulde. I vores projekt har vi undersøgt dans og udtryk i udskolingen i lyset af meningsfuldhed og kropslig dannelse, men har fundet os i en didaktisk udfordring i, hvordan man evaluerer noget, der ikke nødvendigvis kan ses: elevernes subjektive oplevelser. Et af Standals grundlæggende egenskaber ved bevægelseslitteracy peger ind i evaluering, der stimulerer eleverne til at reflektere over egne læringsprocesser (Standal, 2018, s. 63). Med udgangspunkt i Standal peger det mod subjektifikation og en egenværdi i elevernes egne læringsprocesser. Det åbner på den ene side op for behov og mulighed for alternative evalueringsformer, som giver plads til refleksion over oplevelser. Det kan på den anden side kræve meget af elevernes sproglige og refleksive kompetencer i et fag, som ellers er forankret i kropslighed.

I oversigtsmodellen, Mariehønen Evigdans, foreslås evalueringsformer, der lægger op til fremvisning for hinanden (Sandgaard, 2024, s. 81-84). Med afsæt i Biestas tre domæner kan der argumenteres for, at der er et dannelsesaspekt i at turde performe, særligt subjektifikation, da

eleverne træder frem som handlende subjekter og udvikler deres selvstændighed. Hvis det derimod kun er færdighederne i performancen, der evalueres, handler det kun om *det sete* i stedet for at inddrage *det erfarede*. Hvis vi kun evaluerer, det vi kan se, er der en risiko for, at vi mister den meningsfulde oplevelse, men hvis vi modsat ikke evaluerer det synlige, mangler der et centralt element i dansen, jf. Fælles Mål i idræt: at beherske komplekse bevægelsesmønstre i koreografier (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 8). Samlet peger dette på, at evaluering i dans og udtryk er et bevidst didaktisk valg, hvor læreren må tage stilling til, hvad der tillægges værdi, og samtidig skabe rammer, der balancerer mellem præstation, oplevelse og refleksion.

Kritisk refleksion over begrebs- og teorivalg

I anvendelsen af Øyvind Standals begreb bevægelsesliteracy som teoretisk fundament for kropslig dannelse, gjorde vi os erfaringer med, at hans grundlæggende egenskaber bidrog konstruktivt i vores tilrettelæggelsesproces. Samtidig fandt vi det udfordrende at evaluere undervisningen, når målet handler om elevernes subjektive erfaringer, og det bliver svært at identificere progression. Arbejdet med bevægelsesliteracy forudsætter desuden reflektive kompetencer hos eleverne, som ikke nødvendigvis er udviklet hos alle, hvilket kan gøre målene vanskelige at indfri i et kort forløb som vores. Teorivalget indebærer ydermere et fravalg af udvikling og evaluering af konkrete færdigheder. En mere objektiv tilgang kunne have rettet fokus mod teknisk kunnen, hvilket eks. kan være relevant i arbejdet med specifikke dansegenrer.

Konklusion

Formålet med dette projekt er at undersøge, hvordan idrætslæreren i udskolingen kan tilrettelægge og evaluere undervisningen i dans og udtryk, og herved styrke elevernes oplevelse af meningsfuldhed, samt fremme deres kropslige dannelse. For at belyse dette har vi gennemført et aktionsforskningsprojekt bestående af to cyklusser indeholdende tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning samt evaluering gennem observation og fokusgruppeinterviews.

Med afsæt i Standals forståelse af kropslig dannelse, som en kvalitativ retning, der inddrager de oplevede og subjektive aspekter, peger vores undersøgelse ind i, at læreren kan anvende didaktiske greb, men at undervisningen stadig er et subjektivt anliggende. Didaktisk set handler det om at tilrettelægge undervisning gennem aktiviteter, som eleverne kan modellere og gå på opdagelse i under tydelige rammer. Undervisningen bør centrere sig om elevernes oplevelse

og ikke om de færdigheder, de skal tilegne sig. Med afsæt i de seks didaktiske greb for meningsfuld idrætsundervisning i indskolingen kan vi konkludere, at aktiv anvendelse af lærerkroppen, både skaber tydelighed i, hvad eleverne skal, men også skaber engagement og deltagelseslyst for eleverne i udskolingen. Tilrettelæggelsen af genkendelige aktiviteter giver eleverne følelsen af at have styr på det, og gentagelse skaber ro og tryghed. Genkendelighed kræver kortere introduktioner, og dette greb spiller derfor sammen med vores nye fund, hvor det at holde undervisningen kørende, gennem få pauser og et hurtigt tempo, skaber større mulighed for en kropslig erfaring, da den kontrollerende del af bevidstheden sættes i baggrunden. Derudover peger resultaterne på, at en varieret og eksperimenterende tilgang, hvor eleverne får mulighed for at udforske egne bevægelser inden for tydelige og trygge rammer, har positiv betydning for deres oplevelse af meningsfuldhed.

Gennem Mette Pless' begreb involveringsorientering, kan vi konkludere, at hvis eleverne kan få lov til at være medskabere gennem elementer, der kan pirre deres nysgerrighed, fx QR-koder, ser vi positive kvaliteter, der styrker deltagelse. Når de selv vælger bevægelser, bliver de medskabere af egen læring, og aktiviteten tilpasses deres forudsætninger og niveau. Dog viser projektet, at det er en afgørende didaktisk balance at kombinere medbestemmelse med klare strukturer, så undervisningen hverken opleves som for styrende eller uoverskuelig.

Vores analyse præsenterer, at fortællinger gennem sceniske beskrivelser, handlingsmetaforer og brug af relevant musik skaber en ramme, der kan give eleverne en forståelse, så de får mod til at bevæge sig i samspil med hinanden. Ydermere viser projektet, at fællesskabet er yderst essentielt for elever i udskolingen, hvilket ligeledes påvirker evalueringsformerne, hvor eleverne foretrækker at danse med hinanden, fremfor at optræde foran hinanden. Undervisningen bør tilrettelægges, så eleverne danser sammen – både for at skabe nye relationer og opleve fællesskabet, som eleverne peger på, er det særlige dans kan. Eleverne giver udtryk for en frygt for præstationer, hvilket ses gennem Tønnesvangs vitaliseringmodel, som peger på, at eleverne ikke vil stå på mål for egen selvfremstilling.

Vi har opdaget et didaktisk paradoks i evalueringen, som læreren skal have for øje: hvorvidt det at udfordre eleverne til at fremvise dans kan skabe et rum, hvor vi lærer dem at have fokus på deres subjektive oplevelse af at bevæge sig, fremfor præstation og færdigheder. Det er derfor essentielt, at målet med undervisning og evalueringsformer stemmer overens, når man gerne

vil styrke elevernes oplevelse af meningsfuldhed samt fremme deres kropslige dannelse. Ydermere kan et skriftligt refleksionsark være en måde at få indsigt i elevernes subjektive oplevelse med dans og udtryk.

Samlet set viser vores aktionsforskning, at de seks didaktiske greb også kan anvendes i udskolingen, når man tilrettelægger en undervisning i dans og udtryk, og at de i høj grad skaber meningsfulde idrætsoplevelser for eleverne. Ydermere identificerede vi fire nye fund: fællesskab, medbestemmelse, at holde undervisningen kørende og evalueringsformer – performance eller at danse sammen? Disse nye fund viste sig gennem evalueringen ligeledes at være centrale i lærerens tilrettelæggelse af undervisning, der styrker elevernes oplevelse af meningsfuldhed og fremmer deres kropslige dannelse.

Handleperspektiv – præsentation af artefakt

Vores artefakt er et re-design af undervisningsplanen, som vil kunne anvendes efter undervisning 1 og 2. Undervisningen bygger på de didaktiske greb samt nye fund, vi har gjort os med en hensigt om at lave meningsfuld undervisning for eleverne. Vi vil gerne rette fokus mod, at et narrativ anvendes som et positivt greb, og at temaet karneval i Rio skaber ramme for stemning, musik og bevægelser. Der indgår derfor både festlige, frie trin og trin inspireret af latin-amerikanske danse som samba og cha cha cha. Vi finder det relevant at afprøve to evalueringsformer, i form af en kropslig og en refleksiv. Kropsligt skal eleverne fremvise dans gennem et karnevalsoptog, som et forsøg på at kombinere det at fremvise foran andre og danse sammen, og målet er at fremvise med fokus på den subjektive oplevelse. Som led i at læreren kan følge elevernes progression i udviklingen af kropslig dannelse, skal eleverne afslutningsvis udfylde en refleksionslogbog.

Den nye undervisningsplan kan bygge bro mellem vores projekt og undervisning i folkeskolen, og kan ydermere anvendes som endnu en cyklus i vores aktionsforskning.

Litteraturliste

- Aagerup, L., & Willaa, K. (2024). *Lærerens undersøgelsesmetoder* (2 udg.). Hans Reitzels.
- Andersen, F. Ø. (2006). *Flow og fordybelse*. Hans Reitzel.
- Andersen, M. K. (2020). Vanens magt. I H. Høgh-Olesen, & T. Dalsgaard (Red.), *20 psykologiske eksperimenter - der ændrede vores syn på mennesket* (s. 109-126). Plurafutura.
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: en grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-74). Hans Reitzel.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (20. Marts 2019). *Idræt fælles mål*. Hentet fra EMU: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Idræt.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (u.d.). *Folkeskolens formål*. Hentet fra uvm.dk: <https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/om-folkeskolen/folkeskolens-formaal/>
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69(3), s. 291-312.
- Brinkmann, S. (2025). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (4. udg., s. 591-612). Hans Reitzel.
- Engel, L. (2024). Den langsomme vej - om krop, metode, kreativitet og erkendelse. I H. Winther, M.-B. Nørgaard, & M. Herskind, *Fodfæste og himmelkys: undervisningsbog i bevægelse, rytmisk gymnastik og dans* (3. udg., s. 169-180). Hans Reitzel.
- Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2022). Pedagogical principles that support the prioritisation of meaningful experiences in physical education: conceptual and practical considerations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), s. 455-466. Hentet fra Physical Education and Sport Pedagogy: <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1884672>
- Guldager, J. D., Bertelsen, K., Andersen, M. F., Christensen, A. B., & Christiansen, L. B. (2023). *Status på IdrætsFaget 2022: Idrætsundervisernes oplevelse af idrætsfaget og udviklingen af faget gennem årene*. UC SYD.
- Halkier, B. (2025). Fokusgrupper. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (4. udg., s. 67-86). Hans Reitzel.
- Hedekov, B. (2024). Dans og udtryk. I J.-O. Jensen, T. Piaster, & H. T. Jørgensen, *Idræt i skolen: En grundbog i idrætsdidaktik*. København: Akademisk forlag.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2025). Fænomenologi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (4 udg., s. 343-372). Hans Reitzel.

- Jørgensen, H. T. (2022). Fællesskaber i idrætsundervisningen. I H. R. Hansen, T. N. Rasmussen, & A. Søndberg (Red.), *Fællesskabende didaktikker* (s. 129-141). KvaN.
- Jensen, J. B. (2017). Aktionsforskning - fra ideal til aktionsforskningspraksis. I T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 103-130). Hans Reitzel.
- Jensen, J.-O., Piaster, T., & Jørgensen, H. T. (2024). Gennemførelse af idrætsundervisning. I J.-O. Jensen, T. Piaster, & H. T. Jørgensen, *Idræt i skolen: En grundbog i idrætsdidaktik* (s. 147-196). Akademisk forlag.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation* (2 udg.). Hans Reitzel.
- Madsen, B. (2010). Aktionslæring og aktionsforskning. I B. Madsen, *Aktionslæringens DNA: en håndbog om aktionslæringens teori og metode* (s. 78-84). VIA Systime.
- Madsen, K. L. (2022). At fremme meningsfulde idrætsoplevelser. I K. L. Madsen, & A.-M. M. Svendsen (Red.), *Fagdidaktik i idræt* (s. 27-46). Frydenlund.
- Madsen, K. L., & Svendsen, A. M. (2022). Afsæt for en idrætsdidaktik. I K. L. Madsen, & A.-M. M. Svendsen (Red.), *Fagdidaktik i idræt* (s. 13-26). Frydenlund.
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Kropsoplevelsen og den klassiske psykologi* (2 udg.). Det lille forlag.
- Mortensen, M. N., Elkrog-Hansen, L. M., Haslev, C. L., Jacobsen, M., Hess-Petersen, M., Andersen, C. S., & Ravn, S. (2017). *Ta' fat om dansen - rapport 2*. Odense: Forsknings- og innovationscenter for Idræt, Bevægelse og Læring, Syddansk Universitet og University College Lillebælt.
- Nørgaard, M.-B., Winther, H., & Herskind, M. (2024). Kunsten at undervise - om lærerroller og gruppedynamik. I H. Winther, L. Engel, M.-B. Nørgaard, & M. Herskind, *Fodfæste og himmelkys: Undervisningsbog i bevægelse, rytmisk gymnastik og dans* (3. udg., s. 37-54). Hans Reitzel.
- Nielsen, S., & Thing, L. (2015). Fokusgruppeinterview. I L. Thing, & L. Ottesen, *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning* (2. udg., s. 102-119). Munksgaard.
- Pless, M. (2019). Unges motivation i udskolingen. (T. N. Rasmussen, & A. Søndberg, Red.) *Motivation: i klasseledelse, relationer og didaktik*, s. 235-252.
- Ravn, S. (2001). Kernefaglighed. I S. Ravn, *Med kroppen som materiale: om dans i praksis* (s. 62-90). Odense Universitetsforlag.
- Rosa, H., & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik: Når et knitrer i klasseværelset*. (N. L. Primdahl, & R. Kahl, Ovs.) Hans Reitzel.
- Sandgaard, A. B. (2024). *Mariehønen Evigdans: En oversigtsmodel til arbejdet med dans og udtryk*. Trin i Takt.

- Standal, Ø. (2018). Kropslig dannelse - "Bevægelsesliteracy" som pædagogisk model. I J.-O. Jensen, H. T. Jørgensen, & E. Volshøj (Red.), *Motion og bevægelse i skolen* (s. 55-69). Hans Reitzel.
- Sunesen, M. S. (2020). *Sådan laver du undersøgelser - Videnskabsteori, metode og analyse*. Hans Reitzels Forlag.
- Svendsen, A. M. (2022). At integrere forskellige evalueringsformer i idrætsfaget. I K. L. Madsen, & A. M. Svendsen (Red.). Frydenlund.
- Svendsen, A. M., Madsen, K. L., & Hansen, T. A. (6. Juni 2025). Trip-Trap-Trapez. *Forum for idræt*, s. 16 - 39.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2025). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (4. udg., s. 35-66). Hans Reitzel.
- Tønnesvang, J. (2015). Grundlag for en pædagogisk dannelsestænkning - kvadrantlogik, vitaliseringsmiljø og kvalificeret selvbestemmelse. I J. Tønnesvang, & M. S. Ovesen (Red.), *Psykologisk ilt: I pædagogisk og organisatorisk arbejde - praksisudvikling på grundlag af vitaliseringspsykologi* (s. 27-65). KLIM.
- VIA University College. (u.d.). *Transskribering*. Hentet fra vejledninger.via.dk: <https://vejledninger.via.dk/a/1882294-transskribering>
- Whitehead, M. (2019). Definition of physical literacy: developments and issues. I M. Whitehead (Red.), *Physical literacy across the world* (s. 8-18). Routledge.
- Winther, H. (2024). Kropserfaring. I J.-O. Jensen, T. Piaster, & H. T. Jørgensen, *Idræt i skolen: En grundbog i idrætsdidaktik* (s. 313-326). Akademisk forlag.



Artefakt

Undervisning 3

Mål for undervisningen

- Eleverne har en god oplevelse med at danse.
- At de synes det er sjovt.
- At de har mod til at bevæge sig frit, kreativt og glædesfuldt i samspil med hinanden.

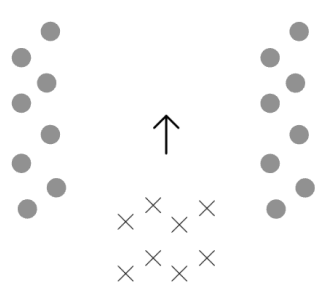
Undervisningen tager udgangspunkt i karneval, som skaber en stemning, inspiration til øvelser samt et narrativ.

Tid (75 min)	Hvad	Hvordan	Mål	Forslag til musik
5 min	<i>Lektier hjemme eller til timens start:</i> Video fra Karneval i Brasilien.	Eleverne skal enten hjemme eller i timens start se to korte videoer omkring karneval fra Rio Se to videoer fra Karneval i Brasilien: 1) Rio's samba schools carnival 2) Rio Carnival: Samba schools light up the Sambadrome	Elevernes forforståelse aktiveres og stemningen opleves.	
10 min	Ståtrold - Karneval	2-3 fangere udvælges i klassen. Når der fanges, nævnes enten "Jesus, "Fjerhat" eller "Tromme", som benævner den position, man skal ende i. For at blive befriet, danses der med en makker i 8 takter. Dansen afhænger af positionen, som kan ses nedenfor. 1. Jesus i Rio – Fra Jesus position til at hænderne ender i et klap over hovedet med strakte arme.	Kropslig indføring Danse gennem leg Opvarmning	Samba de Janeiro - Bellini

		2. Fjerhat – hænder placeres over hovedet med spredte fingerer og viftes frem og tilbage to gange til hver side. 3. Trommeslager – trommer to “slag” til hver side.		
10 min	Mød din makker - karneval	Gå 4 trin frem mod makker og 4 trin tilbage. På midten udføres en hilsen, et klap og bevægelse rundt om makker inspireret af bevægelser fra karneval.	Medbestemmelse - Skabe øvelser + gøre til sit eget - Impro i rammer Danse med en makker	Mas Que Nada – Sérgio Mendes, Black Eyed Peas.
10 min	Dansebuffet med QR-koder	I grupper á 4 afprøves forskellige dansetrin, som aflæses via en QR-kode. Gruppen udvælger 3 øvelser, som de øver sig på og sættes ind i en fælles ramme: se “opbygning af karnevalsdans” nedenfor.	Afprøve forskellige dansetrin Medbestemmelse i udvælgelse Skabe dans Samarbejde	Magalenha – Bruno Guerrini Tamanquinho – Batukem Tukada
10 min	Karneval 1	Alle par danser på samme tid	At danse sammen	Danza Kuduro – Don Omar, Lucenzo
10 min	Terningen bestemmer	Grupperne slår med en terning og ændrer en øvelse fra deres sammensætning, som skemaet “Terningen bestemmer” nedenfor anviser. Dette sker 2 gange.	Skabe dans Eksperimentere med, hvad forskellige rammer gør ved et dansetrin.	La Copa de la Vida - Ricky Martin
15 min	Karneval 2	1) Øve publikumsdans Under karnevalet danser publikum også, hvor 3 kendte øvelser sættes sammen fra ståtrold: Jesus, fjerhat og trommeslager. 2) Udføre karneval.	Fremvise dans, hvor evalueringen sker, mens vi danser sammen.	NUEVAYoL – Bad Bunny

		Klassen deles i 3 lige store grupper og hver gruppe fordeler sig, som på billedet under “opbygningen af karnevalsdans” nedenfor.		
5 min	Afsluttende refleksion	Eleverne sætter sig med deres logbog og nedskriver refleksion over følgende spørgsmål: - <i>Hvordan har det været at danse?</i> - <i>Beskriv en situation, hvor noget var sjovt, føltes godt eller gav dig mod, som du vil gøre mere af næste gang.</i>	Fokus på elevernes subjektive oplevelse	

Terningen bestemmer	
Slag	Opgave
<i>Slå med terningen og ændr et dansetrin:</i>	
1	Tempo (hurtigere/langsommere)
2	Retning (Hvilken vej i rummet I vender)
3	Fælles/individuel - kan øvelsen gøres sammen med en makker eller ændres til et individuelt trin?
4	Niveau i øvelserne (Oppe/nede)
5	Synkront, spejling eller kanon – Laver gruppen synkrone øvelser, spejles øvelserne væk fra hinanden, eller kan øvelserne laves asynkront i kanon?
6	Hofte – brugen af hofter i karneval er stor. Derfor tilføj en “vrikken” i hofterne i jeres øvelse.

Opbygning af karnevalsdans	Karnevalsoptog - Opstilling
<i>8x8 takter</i> <i>Jesus</i> Øvelse 1 <i>Gå frem og tilbage</i> Øvelse 2 <i>Fjerhat</i> Øvelse 3 <i>Gå i cirkel</i> Slutning – Pose, håndtegn eller lign.	 Krydser er dansende elever gennem karnevalsoptog. Cirkler er 'publikum', som danser publikumsdans. Når eleverne er kommet igennem optoget, stiller de sig i enden og næste elever gør sig klar.