

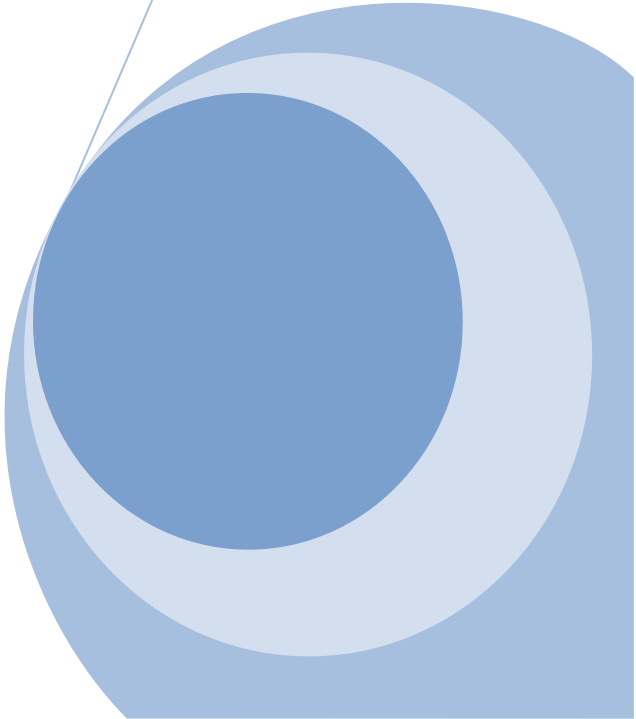


Bacheloropgaven

Elevmedbestemmelse i idrætsundervisningen

Campus Haderslev, UC Syddanmark, Læreruddannelsen

Udarbejdet af: Stine Beck Jensen, L280131. Vejledere: Johanne Skovgaard Larsen og Pia Paustian
12-04-2012



Indholdsfortegnelse

Indledning.....	2
Problemformulering	5
Metodeafsnit	5
Begrebsafklaring og teori.....	6
Graden af elevmedbestemmelse – begrebsafklaring.....	6
Hvad er dans? – begrebsafklaring	8
Koreografi og danseteknik	9
Hvad er kvalitet? – Rudolf Laban	10
Dannelsesidealer i det senmoderne samfund	12
Jan Tønnes Hansen	12
Wolfgang Klafki	14
Undersøgellesdesign – Analyse og fortolkning	17
Video 1: Fodboldpiger gruppe 1	19
Video 2: Fodboldpiger gruppe 2	21
Video 3: Dansepiger gruppe 1	23
Video 4: Dansepiger gruppe 2	25
Opsamling og vurdering	28
Diskussion	30
Kategorial dannelse.....	31
Kvalificeret selvbestemmelse	32
Medbestemmelse	34
Didaktiske redskaber	35
Den kvalitative undersøgelse.....	36
Konklusion	37
Perspektivering	39
Litteraturliste	40
Bøger.....	40
Tidsskrifter.....	40
Internetsider	40
Rapporter	40
Andet.....	40

Indledning

Emnet elevmedbestemmelse er måske mere end nogensinde centralt at beskæftige sig med i folkeskolen, på baggrund af samfundsudviklingen fra 1970'erne og frem til i dag. I det senmoderne samfund, også kaldet *videnssamfundet*, kommer alt til debat og underkastes den refleksive forandring.¹ I kraft af medier og nye teknologier eksploderer vidensmængden, nye vidensformer dukker op og faste ydre holdepunkter er stort set forsvundet. Samfundet kræver derfor, at man skal kunne tage personlig stilling til stort set alle livets forhold.²

Dette betyder, at de almene, personlige kompetencer tillægges stor værdi fremfor specialiserede kvalifikationer.³

I undervisningsministeriet vægter de kompetencer som læringskompetence, samarbejds- og kommunikationskompetence og fleksibilitet højt. Hertil nævnes selvstændighed, ansvarlighed, initiativ og kreativitet.⁴

Det er altså blevet altafgørende, at man som individ i det senmoderne samfund kan skabe relationer, arbejde tværfagligt, skabe og dele meninger på baggrund af egen identitet og være fleksibel. Dette kan kun lade sig gøre, hvis individet har en base af almene, personlige kompetencer.

De efterspurgte personlige kompetencer kan ifølge undervisningsministeriet udvikles gennem den måde undervisningen tilrettelægges på, og det miljø der undervises i. Eleverne kan ifølge ministeriet ikke udvikle læringskompetencer, hvis ikke de får mulighed for at yde et individuelt stykke arbejde, og forstå sit eget læringspotentiale. Ifølge ministeriet er det derfor vigtigt, at eleverne inddrages som ligeværdige partnere i undervisningssituationen, dvs. at de er med til at opstille mål, vælge indhold og deltage i evalueringen af undervisningsforløbene.⁵

I undervisningsministeriets *bekendtgørelse om lov for folkeskolen* § 18 stk. 4 står følgende:

”Stk. 4. På hvert klassetrin og i hvert fag samarbejder lærer og elev løbende om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt. Elevens arbejde tilrettelægges under

¹ Brejnrod (2010), s. 76

² Tønnes Hansen (2004), s.101

³ Brejnrod (2010), s. 76

⁴ Brejnrod (2010), s. 80

⁵ Brejnrod (2010), s. 83-84

hensyntagen til disse mål. Fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem lærerne og eleverne.”⁶

Undervisningsministeriet slår hermed fast, at jeg som underviser har en lovmæssig pligt til at samarbejde med eleverne i forbindelse med undervisningssituationen, hvilket de redegør for i ovenstående citat.

Indenfor de seneste år er der fra politisk side kommet krav om klare definerede mål, nationale tests, elevplaner og ønsker om at ligge bedst i PISA målingerne, som skal opfyldes igennem undervisningen. I 2003 blev der indført centrale trinnål, som definerer hvad eleverne skal kunne efter bestemte klassetrin indenfor de enkelte fag.⁷

Jeg ser altså et paradoks her. På den ene side vil politikerne udvikle elevernes selvstændighed gennem medbestemmelse og på den anden side strammer de kravene til læreren og dermed undervisningen. Jeg overvejer derfor, om dette kan komme til at gå ud over elevmedbestemmelsen.

I faghæftet for faget idræt er et af de centrale trinnål der skal være opfyldt efter 9. klassetrin følgende:

”Kroppen og dens muligheder

Undervisningen skal lede fremmod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at

- *udarbejde og udføre fællesdanske/koreografier”⁸*

For at trinmålet kan opfyldes, er det en nødvendighed at eleverne er medbestemmende og bliver i stand til at være skabende i en kreativ proces. Dette skyldes, at trinmålet stiller krav om, at eleverne ikke blot skal kunne udføre men selv *udarbejde* fællesdanske/koreografier.

Netop dette trinmål har inspireret mig til at fordybe mig i dette projekt. Jeg vil igennem projektet forsøge at finde ud af hvordan dette trinmål kan opfyldes på en kvalificeret måde.

⁶ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039#K1>

⁷ Brejnrod (2010), s. 86

⁸ Fælles Mål Idræt (2009), s. 8

Desuden er jeg igennem undervisningen på seminarier og mine praktikperioder på forskellige skoler blevet opmærksom på, at fagområdet ”dans” har været et overset emne, og at idrætsundervisningen oftest betragtes som et fag, hvor der er fokus på dels den fysiske side af idræt, dels på de bevægelsesmønstre og den kropslige udfoldelse der er typisk for boldspil. Dette understøttes af EVA-rapporten fra 2004, hvor der bl.a. står følgende:

”Fodbold er en dominerende aktivitet, men også de andre kendte boldspil som håndbold og volleyball har en meget stor plads. Specielt i overbygningen ændrer idræt karakter i retning af denne bolddiskurs.”⁹

EVA-rapporten beskriver også, at medbestemmelsen i de ældste klassetrin er så omfattende, at eleverne stort set har valgfrihed. Omkring medbestemmelse står der følgende:

”Medbestemmelsen ændrer sig hen over skoleforløbet. Fra de yngste klasser hvor lærerne styrer, til de ældste klasser hvor næsten hver time kan starte med at eleverne selv bestemmer hvad de vil lave denne gang. I det sidstnævnte tilfælde kan medbestemmelsen nogle gange blive så omfattende at lærerens rolle som underviser ændrer sig til at være bestyrer af en række aktiviteter. Dette sker især på de ældste klassetrin og i situationer hvor læreren smider en bold på banen og lader eleverne om resten. Flere klasser gav klart udtryk for at de i perioder i 9. klasse havde nærmest totalt frit valg. Forskellen mellem valgfrihed og medbestemmelse udviskes, og balancen tipper til fordel for valgfrihed. Det er ikke acceptabelt.”¹⁰

Denne kendsgerning ser jeg som et kæmpe problem, da lærerne efter min vurdering herved går på kompromis med kvaliteten i undervisningen. Jeg vil derfor forsøge at finde ud af, hvilken grad af elevmedbestemmelse der er hensigtsmæssig, når eleverne skal udarbejde fællesdanske/koreografier på en kvalificeret måde.

Det skal nævnes, at opfølgningen af EVA-rapporten udkommer lige efter dette projekt er afleveret, så tilstandene kan have ændret sig.

Denne problemstilling har ført mig frem til følgende problemformulering:

⁹ EVA-rapport (2004), s. 14

¹⁰ EVA-rapport (2004), s. 33

Problemformulering

Hvordan kan jeg som idrætslærer arbejde med elevmedbestemmelse med henblik på at kvalificere eleverarbejdet med koreografi og samtidig bidrage til udvikling af kvalificeret selvbestemmelse?

Metodeafsnit

Igennem inddragelse af relevant teori og en analyse og fortolkning af min undersøgelse fra praksis, vil jeg forsøge at svare på min problemformulering.

I opgavens første afsnit har jeg valgt at lægge begrebsafklaringen og teoridelen sammen. Begrundelsen for dette er, at det efter min vurdering giver den bedste røde tråd. Først afklares mulige ”grader af elevmedbestemmelse” og begrebet ”dans”, da disse begreber er grundlæggende i forhold til forståelsen af opgaven. Efterfølgende præsenteres en teoretisk forståelse af begreberne ”koreografi” og ”danseteknik”.

Da jeg har en målsætning om, at kvalificere elevernes koreografiske arbejde, har jeg anvendt ”Labans bevægelsesteori” som målestok for hvad kvalitet er. Under præsentationen af Labans bevægelsesteori præsenteres en analysemodel over hans ”BESS-koncept”, som jeg har anvendt i undersøgelsen, og som jeg vil anvende i en analyse af min indsamlede empiri.

For at forstå hvordan jeg som kommende folkeskolelærer kan strukturere undervisningen, så målsætningen om den kvalificerede selvbestemmelse kan tilgodeses, har jeg valgt at inddrage Klafkis teori om ”den kategoriale dannelse”. Derudover har jeg valgt at inddrage Jan Tønnes Hansens dannelsestænkning, da det er denne tænkning, som lægger til grund for målsætningen i problemformuleringen. Desuden har jeg inddraget Tønnes Hansens teori omkring ”læreren som selvobjekt”, for at se på en anden vinkel af min rolle som underviser.

Efter teoriafsnittet vil jeg præsentere mit undersøgelsesdesign, som tager udgangspunkt i problemformuleringen. Igennem en analyse og fortolkning af min egen indsamlede empiri, har jeg forsøgt at finde svar på, om kvaliteten i et koreografisk arbejde kan opretholdes, når eleverne er medbestemmende i henholdsvis undervisningsform og indhold. Derfor har jeg anvendt ”Hillerød-modellen” som didaktisk redskab til at strukturere undervisningen. Da denne type undersøgelse forsøger at *forstå* et fænomen, har jeg valgt at anvende en kvalitativ forskningsmetode i form af videooptagelser.

Afslutningsvis vil jeg igennem en diskussion, hvor jeg inddrager undersøgelsen og den udvalgte teori, se på hvordan elevernes medbestemmelse og dermed lærerens ændrede rolle kan være med til at forberede eleverne til det senmoderne samfund vi lever i. Derudover vil jeg diskutere, hvordan jeg igennem forskellige former for støtte kan ”hjælpe” eleverne i medbestemmelsen, og derigennem bidrage til at undervisningen ikke mister kvalitet. Jeg vil igennem diskussionen forsøge at svare på, hvad det kræves af mig som kommende folkeskolelærer, når eleverne inddrages i idrætsundervisningen, og jeg på samme tid skal forsøge at bidrage til den kvalificerede selvbestemmelse.

Begrebsafklaring og teori

Graden af elevmedbestemmelse – begrebsafklaring

I fagbladet FOCUS nr. 4, december 2009 skriver Jesper Von Seelen, at der ikke er en endelig definition af begrebet elevmedbestemmelse. Dette bekræfter Ann Helene Nissen, som begrundet udsagnet med, at der er mange grader af elevmedbestemmelse, og at begrebet udvikler sig i takt med, at det bliver anvendt i praksis. Alligevel har hun forsøgt at indkredse begrebet; *Medbestemmelse kan være et mål i sig selv, men det kan også være et middel til at nå målet.*¹¹

Som det læses ud af min problemformulering, betragter jeg i denne sammenhæng ikke elevmedbestemmelsen som et mål i sig selv, derfor har jeg i mit undersøgelsesdesign anvendt elevmedbestemmelsen som et middel i arbejdet hen mod udviklingen af den kvalificerede selvbestemmelse.

Von Seelen kommer i sin artikel med en præsentation af en model, som illustrerer 7 grader af elevmedbestemmelse.

¹¹ Lund og Rasmussen (2006), s. 359

LADDER OF PARTICIPATION

7. Empowered (Handlekompetent)	Degrees of participation
6. Involved in a decision (Involveret i beslutninger)	
5. Given a voice (Givet en stemme/ et valg)	
4. Consulted (Konsulteret)	
3. Informed (Informeret)	
<hr/>	
2. Uninformed (Ikke- informeret)	Non-participation
1. Misinformed (Mis- informeret)	

Figur 1. Ladder of participation (Anvendt i Sørensen, 2007)

12

Modellen kan være anvendelig i forbindelse med progression i undervisningen, således at eleverne gradvist får mere indflydelse, i takt med at de lærer at tage ansvar og bliver mere fagligt kompetente.

Ifølge Thomas Piaster, er det mest oplagt at inddrage eleverne i følgende didaktiske områder; undervisningsmål, indhold (emner og discipliner), form (metodiske grovformer og perspektiver) og evaluering.¹³

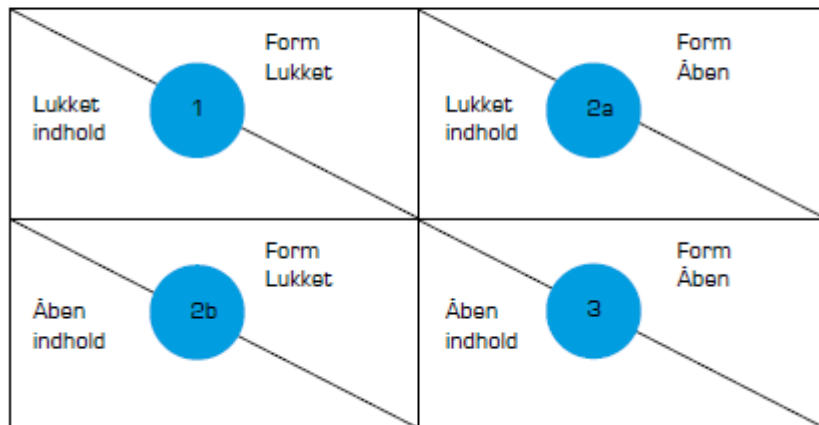
I forbindelse med inddragelse af elever indenfor de to undervisningsområder; form og indhold, har jeg i mit undersøgelsesdesign anvendt Hillerød-modellen.

Modellen skitserer 4 forskellige undervisningsmetoder og er specielt anvendelig i forhold til at give eleverne medbestemmelse indenfor undervisningens form og/eller indhold. Nedenfor er de 4 områder vist og beskrevet.

¹² Von Seelen (dec. 2009), s. 7

¹³ Piaster (dec. 2009), s. 13

1. læreren bestemmer indhold og form
- 2a. læreren bestemmer indhold og eleverne bestemmer formen
- 2b. eleverne bestemmer indholdet og læreren bestemmer formen
3. eleverne bestemmer indhold og form



7 Fibæk Laurson (1994), side 146-148, Rønholdt og Peitersen (2008), side 216-218

14

Da fagområdet i mit projekt er ”dans”, vil jeg nu forsøge at klarlægge begrebet.

Hvad er dans? – begrebsafklaring

Dans er et kulturfænomen, som er i konstant udvikling. Derfor er det vanskeligt at give en endelig definition af begrebet. Helle Winther definerer dans således:

”Dans er som fænomen dybest set en eksistentiel bevægelsesform, som handler om det at være menneske: At danse er at bevæge sig i spændingsfeltet mellem fodfæste og himmelkys.”¹⁵

Ved *fodfæste* menes det at høre til et sted, være forbundet med noget og være hjemme i sig selv. Når man har dette, tør man også at miste det for en stund og derved bevæge sig ind i noget nyt. Derfor kan fodfæstet også være forudsætningen for bevægelse og udvikling. Fodfæste kaldes også jordforbindelse eller grounding.

Himmelen symboliserer den næsten himmelske tilstand, der kan opnås i dansen, dvs. fornemmelsen af at forsvinde ind i dansen og være til i dansen.

Ved *kys* menes det mellemmenneskelige møde, der er i dansen. Selvom kommunikationen i dans ofte er uden lyd, kan relationerne imellem de dansende blive meget nære.¹⁶

¹⁴ Terp (2008), s. 13

¹⁵ Winther (2010), s. 8

¹⁶ Winther (2010), s. 8-9

Fælles for alle typer af dans er, at der arbejdes med sammensætninger af bevægelser. Formålet med sammensætningen kan enten være træningsmæssig fx ”aerobics”, eller udtryksmæssig fx. ”hiphop”. Sådant en sammensætning kaldes en *koreografi*.¹⁷

Enhver koreografi er spændt ud mellem *form og følelse*. Formen omhandler *hvordan vi gør*, dvs. strukturen i dansen. Følelsesbegrebet omhandler *hvordan vi er*, dvs. udtrykket i dansen. Dans er altså både som kunst og som almen praksis et kropsliggjort udtryk.¹⁸

Koreografi og danseteknik

Da der findes et hav af forskellige kropslige udtryk og bevægelsessprog, er det stort set umuligt at klarlægge, hvad en god koreografi er. Der findes dog nogle grundlæggende redskaber, som er med til at kvalificere en koreografisk sammensætning. De overordnede kriterier for en god koreografi er ifølge Winther;

- fokus i koreografiens idé, dvs. at der ligger en ide bag, som fx kan være udsprunget af musikken, et billede mm.
- egenlogik, dvs. at bevægelsen virker naturlig for udøveren
- variation, dvs. en afstemt mængde af variationer af bevægelser
- kontraster i bevægelser, tid, rum og relationer, fx hurtig - langsom
- enkelthed, dvs. teknikker som gør bevægelsen simpel i sit udtryk
- sammenhæng mellem form og følelse, jf. afsnittet ovenfor.¹⁹

Udover disse kriterier for den gode koreografi, er det væsentligt at nævne *danseteknik*, som netop handler om at skabe sammenhæng mellem den ydre form dvs. det visuelle, og den fulte fornemmelse i kroppen dvs. det kinæstetiske.²⁰

Danseteknik har traditionelt set haft fokus på den udvendige visuelle form, og kropstræningen har derfor handlet om at disciplinere kroppen til at ”se ud” på en bestemt måde, alt efter hvilken stilart der arbejdes med. Efterhånden er opmærksomheden blevet vendt mod evnen til at ”mærke kroppen”, og dermed har formen i dansen fået en anden betydning, da den ikke kun refererer til den ydre form, men også betegner den levende, dynamiske kvalitet i bevægelsen. Teknikkerne i ny dans

¹⁷ Winther (2010), s. 172

¹⁸ Winther (2010), s. 172-173

¹⁹ Winther (2010), s. 174-75

²⁰ Winther (2010), s. 157

og postmoderne danseformer fokuserer derfor på at udforske den kinæstetiske fornemmelse af kroppens bevægelsesformer og dynamik forud for kontrol af den udvendige visuelle form.²¹

For at få en forståelse af, hvordan kroppens bevægelser og dermed dans beskrives som kvalitative, har Rudolf Laban forsøgt at nedskrive en bevægelseslære, som er relativt enkel at forholde sig til, trods dybdegående perspektiver.

Hvad er kvalitet? – Rudolf Laban

Rudolf Laban som var danser, koreograf og bevægelsespædagog udviklede i sin tid en bevægelseslære, som et forsøg på at beskrive alle former for bevægelse. Når der tales om en bestemt teknik, kan dansen hurtigt opfattes som noget mekanisk, men Laban forstod dansen som noget mere end det. Bevægelse var for ham noget levende, som er uløseligt forbundet med danserens personlighed, temperament, følelsesliv og kulturelle tilhørsforhold. Han beskrev dansen som: *the basic art of man, the art of living*.²² Dansen er altså ifølge Laban menneskets basale foretagende, det er kunsten at leve.

Labans grundtanke var, at det enkelte individ skulle finde sin egen dans. Hans bevægelseslære er derfor ikke en beskrivelse af fastlåste bevægelser, men en måde at beskrive bevægelsernes form, dynamik og relation. Bevægelserne forstås herved som noget levende, der er forbundet med danserens personlighed.

Labans bevægelseslære er opdelt i fire kategorier, der dog er indbyrdes forbundne. Denne bevægelseslære kaldes *BESS-konceptet*, og står for følgende:

- **Body** er menneskets bevægelsesudvikling (den motoriske trappe). Udviklingens hastighed varierer fra barn til barn og processen kan præges af forstyrrelser i barnets genetiske, psykologiske og sociale udvikling. Hvis en person ikke har indkodet de udviklingsmæssige bevægelser kropsligt, vil personen finde kompenserende måder at bevæge sig på. Dette kan have stor betydning for den psykologiske og følelsesmæssige udvikling. Laban mener, at vi kan udvikle mere hensigtsmæssige mønstre ved at vende tilbage til de basale udviklingstrin og gendanne forholdet til vores krop og omverden.²³

²¹ Winther (2010), s. 157-58

²² Winther (2010), s. 125

²³ Winther (2010), s. 126

- **Effort** består af 4 elementer: *rum*, *tid*, *vægt* og *flow*, som beskriver den dynamiske kvalitet i bevægelsen, dvs. hvilket udtryk og hvilken følelse bevægelsen indeholder. Elementerne vil aldrig optræde alene, dog vil der altid lægges mest vægt på et eller to af elementerne i bevægelsen. Hvert element har to modsatrettede kvaliteter i sig.²⁴ Fx har elementet tid egenskaberne hurtig og langsom.
- **Shape** beskriver den måde kroppen ændrer form i bevægelse. Det overordnede tema for disse formændringer er kontakt kontra tilbagetrækning i forhold til indre impulser og omgivelser. Vi bevæger os i relation til andre. Når kroppen kommer i nærkontakt med en anden krop kan den ændre form ved at forme sig, eller forme andre i rummet – heraf ordet ”shaping”.²⁵
- **Space** dækker menneskets brug af rummet. Laban opdeler rummet i to hovedkategorier: *det personlige rum*, som er et bevægeligt rum der flytter sig med danseren, og *det generelle rum*, som omgiver alle deltagere i dansen. Man kan bevæge sig i forskellige retninger, niveauer og planer i begge rum.²⁶
I det personlige rum kan man række ud og bevæge sig, uden at flytte kroppen.

Tankerne bag Labans bevægelseslære er altså et forsøg på, at give en dybere forståelse af dansen og beskrive de kvalitative og emotionelle elementer i bevægelser. Nielsen og Andersen har igennem bogen ”Idrættens ABC 2” vist en analysemodel, som tager udgangspunkt i Labans bevægelseslære. Denne model kan anvendes i praksis, når der arbejdes med analyse af kroppens bevægelser. Modellen er vedlagt som bilag.

I analysen af min indsamlede empiri, vil jeg anvende denne analysemodel over Labans bevægelseslære, som en metode til at forstå koreografierne, og vurdere om der er kvalitative elementer i de koreografiske sammensætninger.

Dansen er ifølge Laban tæt forbundet med den dansendes personlighed. For Jan Tønnes Hansen er det afgørende, at der er øje for elevpersonligheden, som har været genstand for de humanistisk-

²⁴ Winther (2010), s. 128

²⁵ Winther (2010), s. 132

²⁶ Winther (2010), s. 129

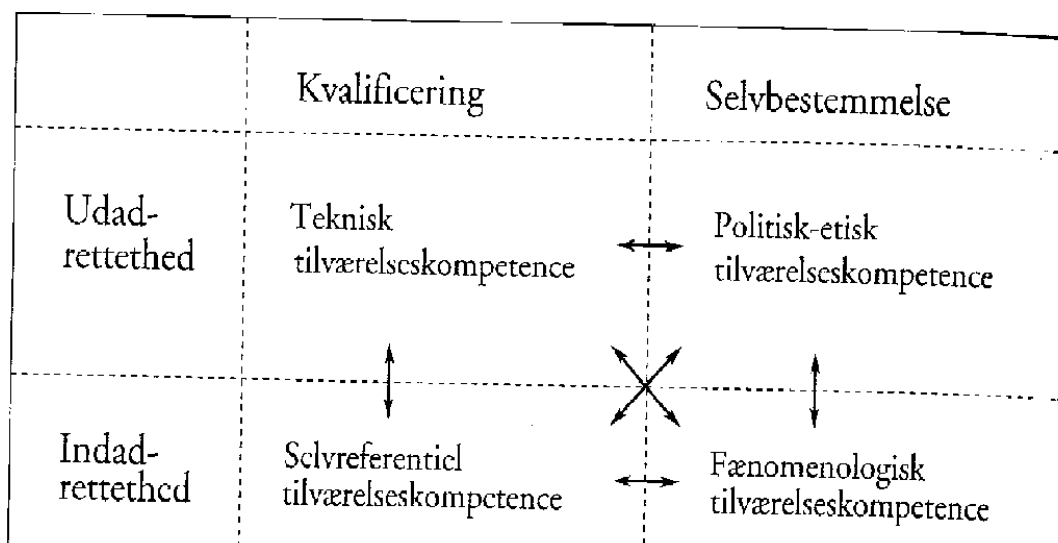
inspirerede pædagogisk teori. Derfor vil jeg i forlængelse heraf, præsentere Jan Tønnes Hansens dannelsesstænkning.

Dannelsesidealer i det senmoderne samfund

Jan Tønnes Hansen

Tønnes Hansen fastslår, at det ikke alene er elevpersonligheden der skal være i centrum, men det er selve *forholdet* mellem det at lære noget (læring) og det at udvikle sin væren-i-verden (væren), der er interessant.²⁷

For at opnå dette forhold, mener Tønnes Hansen, at eleverne skal dannes til *kvalificeret selvbestemmelse*. Dette dannelsesideal indeholder fire tilværelseskompetencer, som alle må søges udviklet i skolens praksis, hvis eleverne skal have en chance for at begå sig i vores senmoderne samfund. Disse fire tilværelseskompetencer er; *teknisk tilværelseskompetence*, *selvreferentiel tilværelseskompetence*, *politisk-etisk tilværelseskompetence* og *fænomenologisk tilværelseskompetence*, som vist i modellen nedenfor.



28

Den tekniske tilværelseskompetence indeholder de basale kognitive og handlemæssige kompetencer, men også teoretisk indsigt og refleksion, som ikke kun sætter mennesket i stand til at

²⁷ Tønnes Hansen (2004), s. 101

²⁸ Tønnes Hansen (2004), s. 102

forstå viden, teknologi og medier i deres umiddelbare fremtrædelsesform, men også gør mennesket i stand til at se bagom deres fremtrædelsesform, og forstå hvordan de er blevet til og fungerer.

Den politisk-etiske tilværelseskompetence indeholder politisk bevidsthed og handlekompetence, herunder også markedsøkonomiske og mediestyrede forhold samt demokratiske rettigheder og pligter og politisk frigørelse.²⁹

Tønnes Hansen nævner her *handlekompetence*, som er idrætsfagets dannelsesideal. Jeg vil senere i opgaven kort beskrive handlekompetence som dannelsesideal, og diskutere vigtigheden af dette ideal i forbindelse med tilegnelsen af den kvalificerede selvbestemmelse.

Den selvreferentielle tilværelseskompetence indeholder evnen til, med selvrefleksion og selvvurdering at kunne forholde sig til sine faglige kompetencer, talenter, færdigheder og lærestrategier, med henblik på at kunne omstille sig og være selv- og medstyrende i sine læreprocesser. Det handler også om at forstå hvordan man kan blive medskaber af viden og politisk-etiske synsvinkler.

Den fænomenologiske tilværelseskompetence handler om at kunne forholde sig til sig selv og andres *psykodynamik*, emotionalitet og intentionalitet, dvs. forstå udtalte eller skjulte hensigter der mere eller mindre ubevidst er på spil i det man siger, mener, gør osv. Et menneskes psykodynamik indbefatter bevidste og ubevidste kræfter, motiver, angst, frygt mm.³⁰ Denne tilværelseskompetence er et udtryk for evnen til via selvrefleksion, at være i kontakt med sit dynamisk-psykologiske følelsesliv, og dermed være i stand til at mærke efter, hvad der er rigtigt for én at gøre i givne situationer.³¹

Derudover er det væsentligt, at læreren formår at *stilladsere* elevens lærebestræbelser og tilværelsesprojekter, dvs. stilladsere forholdet mellem læringen og udviklingen af deres ”væren-i verden”. Stilladsbaseret læring hænger sammen med *zonen for nærmeste udvikling*, som beskriver området imellem en elevs aktuelle udviklingstrin og hans/hendes potentielle udviklingstrin under støtte fra en mere vidende person.³² Tønnes Hansen fastslår væsentligheden af, at stilladset (støtten)

²⁹ Tønnes Hansen (2004), s. 102-3

³⁰ Tønnes Hansen (2004), s. 99

³¹ Tønnes Hansen (2004), s. 103-4

³² Tønnes Hansen (2004), s. 98

involverer elevens egne mål og motiver, og at stilladset er på vej mod sin egen afvikling, dvs. at den lærende langsomt bliver i stand til at mestre tingene selv.³³

Jeg skal som lærer altså bidrage til at skabe motiverne for læring og engagementet hos eleven. Dette kan læreren ifølge Tønnes Hansen bidrage til ved at være et *selvobjekt* for eleverne. Dette begreb omhandler menneskers socialitet. Mennesker har brug for og gør brug af hinanden som medspillende modspillere, dvs. vi er hinandens selvobjekter. Han beskriver begrebet på følgende måde;

*”Begrebet om selvobjekter er kort sagt en betegnelse for de dimensioner ved forholdet til andre betydningsfulde mennesker, der af den enkelte opleves som selvunderstøttende og selvopløftende, og som er nødvendige for etablering, opretholdelse og fortsat udvikling af et kvalificeret selvbestemmende selv.”*³⁴

Læren som selvobjekt kan ifølge Tønnes Hansen stilladsere eleverne ved at være;

- *spejlende selvobjekt*, som beskriver den empatiske, indlevende lærer
- *betydningsbærende selvobjekt*, som beskriver den forbilledlige lærer, der er engageret, troværdig og oprigtigt tilstede
- *samhørighedsskabende selvobjekt*, som beskriver en lærer, der formår at skabe et læringsrum, hvor eleverne oplever at høre til blandt ligesindede.³⁵

I diskussionsafsnittet vil jeg komme ind på hvilken betydning læreren som selvobjekt kan have.

Wolfgang Klafki som også er inspireret af de humanistiske dannelsesmål, giver et bud på hvordan man kan sammenkoble dannelsesstærkningen med den praktiske lærevirksomhed.

Wolfgang Klafki

Klafkis målsætning for sin pædagogik er at opdrage til; *selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet samt åbenhed overfor verden.*³⁶

I Klafkis terminologi indeholder selvbestemmelse evnen til at gennemskue sammenhængen mellem det personlige liv og det fælles liv. Medbestemmelse indeholder evnen til at kunne bidrage aktivt til

³³ Tønnes Hansen (2004), s. 117-18

³⁴ Tønnes Hansen (2004), s. 107

³⁵ Tønnes Hansen (2004), s. 120-24

³⁶ Brejnrod (2010), s. 33

en ønsket udvikling i det fælles liv. Solidaritet indeholder evnen til at kunne sætte sig ind i andres livshorisont.

Klafki er optaget af, at eleverne skal møde omverdenen og kulturen gennem det undervisningsindhold de præsenteres for. Derfor må læreren nødvendigvis være dygtig til at udvælge indholdet og kunne begrunde det ud fra et dannelsesmæssigt perspektiv. Klafki fastslår, at det er i mødet mellem det veludvalgte undervisningsindhold og eleven, at dannelsesprocessen finder sted.³⁷ Denne dannelsesproces kalder Klafki for *den kategoriale dannelse*.

Den kategoriale dannelse består af et dialektisk forhold mellem tidligere tiders pædagogiske dannelsesmetoder, som var henholdsvis *den materiale dannelse* og *den formale dannelse*. De materiale dannelsesformer vægter indlæring af bestemte stodområder, mens de formale dannelsesformer lægger vægt på de indre værdier. Dannelsen forstås derfor som det materiale i det formale og det formale i det materiale.³⁸

Han formulerer selv den kategoriale dannelse på følgende måde:

*Det gælder om, at eleven får åbnet sin virkelighed begrebsmæssigt, og dermed selv bliver åbnet for den.*³⁹

Åbningen kommer ikke gennem udenadslære, men gennem brugen af lærestoffet. Ifølge Klafki skal læreren overveje følgende tre størrelser;

- *Det fundamentale*, som er alt det der er nærværende og interessant for eleverne indenfor et virkelighedsområde. Idenfor indholdsområdet ”dans” kunne det fx være ”streetstyles”, som de ofte ser på tv og i film, da streetstyles indeholder flere forskellige stilarter, med hvert sit udtryk og hver sin kvalitet.
- *Det elementære*, som handler om at læreren kan gennemskue og undervise i de grundelementer som faget består af, så de bliver synlige for eleverne. Al dans består fx af puls, rytme, forflytninger mm.

³⁷ Brejnrod (2010), s. 34

³⁸ Tønnessvang (2002), s. 41

³⁹ Brejnrod (2010), s. 34

- *Det eksemplariske*, som betyder, at læreren skal kunne udvælge et undervisningsstof, som er repræsentativt indenfor fagområdet, på samme tid med at det repræsenterer det gode og interessante. Derudover skal det kunne illustrere grundelementerne. Dette skyldes, at det er en umulig opgave, at indføre eleverne i et samlet fagområde. Indenfor indholdsområdet dans kunne det fx være, chassé, drejninger, omtrædstrin mm.⁴⁰

I diskussionsafsnittet vil jeg finde ud, om den kategoriale dannelse kan være med til at kvalificere undervisningen og dermed elevernes arbejde med koreografi.

⁴⁰ Brejnrod (2010), s. 35-36

Undersøgellesdesign – Analyse og fortolkning

Mit udgangspunkt for dette projekt har været at *forstå* et fænomen, nemlig om kvaliteten i et koreografisk arbejde kan opretholdes når eleverne er medbestemmende på forskellige områder og i forskellig grad. Derfor har jeg valgt at anvende videooptagelser som en kvalitativ undersøgelsesmetode.

Jeg har arbejdet med to grupper af elever fra Sportsefterskolen SINE, for at finde ud af om danseteknisk erfaring spiller en rolle i denne sammenhæng. Den ene gruppe elever er pigefodboldspillere, som ifølge deres egne udsagn har haft en begrænset erfaring med dans inden forløbet, dvs. størstedelen har aldrig beskæftiget sig med dans før, heller ikke i folkeskolesammenhæng. Jeg vil derfor påstå, at denne elevgruppe ikke er bundet af bestemte teknikker, stilarter eller en undervisers bevægelsesprog. Dog er jeg opmærksom på, at de kan være påvirket af deres forforståelse af hvad dans er.

Den anden gruppe elever er dansepiger, som har haft en blandet erfaring med dans inden forløbet, dvs. nogle af pigerne havde stor erfaring, mens andre havde mellem 1-2 års erfaring. Denne elevgruppe har derfor en teknisk erfaring og kan være påvirket af en bestemt stilart og af en eller flere undervisers bevægelsesprog.

Det skal nævnes at eleverne går i 9.-10.klasse og at de alle sammen har været og stadig er meget sportsligt aktive. Undervisningen foregik to forskellige steder på to forskellige tidspunkter. Fodboldpigerne blev undervist på deres ”hjemmebane” i en grøn hal, og dansepigerne blev undervist i skolens lånte dansesal.

Mit undersøgelsesdesign tager udgangspunkt i min problemstilling, og jeg har derfor valgt at anvende Hillerød-modellen som et didaktisk redskab, for at ændre på ”de traditionelle” undervisningsmetoder, hvor læreren er styrende.

Jeg har af teoretisk begrundet årsager valgt, kun at beskæftige mig med to af områderne i Hillerød-modellen, som er henholdsvis 2a og 2b.

Område 1 i modellen beskæftiger sig ikke med elevmedbestemmelse, derfor er denne tilgang fravalgt. Område 3 i modellen giver eleverne fuld medbestemmelse indenfor undervisningens form og indhold, og jeg vurderede på daværende tidspunkt, at eleverne højst sandsynligt ikke var i stand til at administrere medbestemmelsen pga. manglende erfaring indenfor fagområdet dans og dermed også koreografisk arbejde. Derudover er det vigtigt at pointere, at der med indflydelse følger ansvar,

og har eleverne ikke lært at administrere dette, kan det ifølge Thomas Piaster gå galt.⁴¹ Da jeg ikke kendte eleverne godt nok i forhold til at vurdere, om de var i stand til at få en stor indflydelse, valgte jeg derfor at afgrænse graden af elevmedbestemmelse.

Jeg har udelukkende filmet det produkt eleverne udarbejdede sidst i undervisningsforløbet, dvs. deres koreografier, da de alene er interessante i forsøget på at besvare min problemformulering. Jeg har derfor indsamlet 4 koreografier, 2 fra hver elevgruppe.

Jeg underviste dansepigerne efter tilgang 2a i Hillerødmodellen, dvs. eleverne bestemte selvdformen, mens jeg bestemte indholdet. Opgaven havde følgende udformning: Emnet er balance, dvs. koreografien skal indeholde balancetekniske elementer. Koreografien skal udformes, så deltagerne starter tæt på hinanden, derefter bevæger sig væk fra hinanden og slutteligt ender tæt på hinanden. Koreografien skal understøttes af musiknummeret ”Audition Day” af kunstneren ”Oh Land”.

Fodboldpigerne blev undervist efter tilgang 2b i Hillerød-modellen, hvor eleverne selv bestemte indholdet, mens jeg bestemte formen. Forud for arbejdet havde eleverne været igennem et undervisningsforløb som tager udgangspunkt i BESS konceptet. Derudover lagde jeg vægt på kontraster fx hurtigt - langsom eller smal - bred. Inden det koreografiske arbejde fik eleverne udleveret den analysemodel over kroppens bevægelser, som Nielsen og Andersen har vist i deres bog.⁴² Alle bevægelser er elevernes egne påfund, dvs. de har ikke været igennem et forløb, hvor jeg har undervist dem i fastlagte, koreograferede trin. Jeg satte tilfældig musik på, som ikke havde en tydelig rytme, dvs. musikken understøtter ikke dansen, men giver koreografierne stemning. Dette var et bevidst valg fra min side, så eleverne ikke skulle forholde sig til takter og musikkens udtryk, men kun koncentrere sig om bevægelse.

Til analysen af videooptagelserne, vil jeg anvende Rudolf Labans bevægelseslære som en målestok for, hvilke kvaliteter de enkelte koreografier indeholder, og dermed også vurdere koreografiernes mangler. Jeg vil mere præcist anvende elementerne fra BESS-konceptet som analyseredskab. For at gøre det overskueligt, tager jeg udgangspunkt i den vedlagte analysemodel fra ”Idrættens ABC 2”. Efter hver analyse, vil jeg vurdere de enkelte koreografier ud fra de overordnede kriterier for en god koreografi, som blev præsenteret i teoriafsnittet.

⁴¹ Piaster (dec. 2004), s. 13

⁴² Nielsen og Andersen (2005), s. 308

Jeg vil først analysere de enkelte koreografier hver for sig, hvorefter jeg vil lave en opsamling og en tolkning af resultatet.

Video 1: Fodboldpiger gruppe 1

Det første led i analysemodellen er en beskrivelse af *hvad* kroppen foretager sig (Body), dvs. bevidsthed omkring bevægelsens udgangspunkt, om den er isoleret eller en total bevægelse.⁴³ Under denne kategori indgår de naturlige aktiviteter, bevægelsesfunktioner og bevægelsesmuligheder.

Deltagerne i koreografien benytter sig naturligt af at gå/løbe for at ændre deres formation. De gør brug af en balance i starten, og benytter sig også af et afsæt senere i koreografien. De præsenterer flere typer af bevægelsesmuligheder, bl.a. forflytninger hen over gulvet, men også forflytninger af balancepunkter og tyngdepunkter. De arbejder både med symmetriske kropsformer, fx den sammenkrummede, runde form (ca. 38 sek. hende) og det store X på gulvet til sidst, og asymmetriske former i deres balancer og figuren på gulvet (ca. 19 sek. hende). Dog er det typisk de symmetriske former der bliver arbejdet med. Der bliver også arbejdet med kontraster i bevægelserne, bl.a. i starten hvor de bevæger sig fra en lille, rund form til en lang, strakt form på gulvet (ca. 11 sek. hende).

Det andet led i analysemodellen er en beskrivelse af *hvordan* kroppen bevæger sig (Effort og Shape), dvs. måden bevægelsen udføres på og bevægelsernes form.⁴⁴

Der bliver arbejdet en lille smule med elementet vægt, da flere af deres bevægelser virker lette og bløde. Til sidst i koreografien vises en kontrast til dette, da de ændrer dette billede med en tung og hård bevægelse, idet de laver et pludseligt X på gulvet (ca. 49 sek. hende). Deres brug af rummet er minimal, og de har kun front én vej. Derudover bevæger koreografien sig meget stillestående, dvs. de hver danser er placeret på samme sted indtil de bytter front. Derefter er bevægelsen i rummet igen minimal.

Koreografien er præget af langsomme bevægelser, som ikke bevæger sig i tempo, dvs. bevægelserne bliver ikke hurtigere eller langsommere undervejs. Der sker som nævnt kun et skift til allersidst, hvor de hurtigt bevæger sig fra en lukket form ud i et X.

Flowet i koreografien er generelt set ikke særlig flydende, da de enkelte former ”pauses” og vises inden de bevæger sig over i en ny form. Bevægelserne bliver herved afbrudte og en smule usammenhængende at se på.

⁴³ Nielsen og Andersen (2005), s. 307

⁴⁴ Nielsen og Andersen (2005), s. 307

Bevægelserne ændrer form hele tiden, og de gør brug af mange kontraster i form af åbne – lukkede og sammenkrummet – udstrakte former. Deres bevægelsesbaner er stort set et overset område udover deres skift, hvor en af pigerne (pigen i den røde bluse) løber en runde inden hun finder sin plads (ca. 34 sek. henne).

Det kunne se ud som om, at forreste række fungerer som ”ledere” af koreografien, mens de bagvedstående gør efter. Dette kan hænge sammen med, at de kigger meget efter hinanden. Der forekommer desværre kun én type formation igennem hele koreografien, hvor de er placeret på 2 rækker forskudt for hinanden, det meste af tiden med fronten frem.

Det tredje og sidste led i analysemodellen beskriver *hvor* bevægelserne foregår (Space).⁴⁵ En danser vil altid befinde sig i det personlige rum, men det interessante er hvordan de bruger dette rum.

Alle deltagere i koreografien anvender det personlige rum i alle planer, dog bliver rummet foran og bag dem ikke anvendt ligeså meget som rummet i siderne. Det generelle rum er stort set uudnyttet, da de er meget stillestående i koreografien. De bevæger sig en lille smule frem, men heller ikke mere end det. Alle planer er til gengæld brugt, idet de både bevæger sig på gulvet, i det mellemste plan, på tå og i luften efter et afsæt. Herved ændrer mønsteret i koreografien sig også.

Afstandene mellem deltagerne i koreografien er stort set den samme, idet de fastholder samme formation, hvor de er placeret foran, bag og ved siden af hinanden. Dette betyder også, at bevægelsernes volumen ikke fylder ret meget i det generelle rum, dog fylder de noget i det personlige rum i kraft af brugen af alle planer og bevægelsesformerne. Der forekommer ikke noget pararbejde igennem koreografien og de gør generelt set ikke brug af hinanden på noget tidspunkt.

Når jeg skal vurdere koreografien ud fra de 6 punkter der er opstillet for ”den gode koreografi”, er der flere mangler, men også et par kvaliteter. Jeg vil vurdere, at der ikke er ret meget fokus i koreografiens idé, da der ikke fremgår nogen tydelig fortælling idet de gør. Dette kan måske hænge sammen med, at koreografien ikke er lavet til et bestemt stykke musik, eller at de ikke har taget udgangspunkt i en historie, et billede mm, men blot en række separerede bevægelser, som er sammensat.

Jeg ser en stor del af egenlogik i koreografien, da bevægelserne netop tager udgangspunkt i deres eget bevægelsesrepertoire og ikke en række bevægelser, som jeg har undervist dem i. Det er tydeligt, at de er trygge ved at vise deres serie på trods af, at de kigger efter hinanden. Dette hænger

⁴⁵ Nielsen og Andersen (2005), s. 307

sandsynligvis sammen med, at de har svært ved at huske rækkefølgen. Desværre er sammenhængen mellem de enkelte øvelser afbrudte af små stop, hvilket bremser koreografiens indre sammenhæng. Der er en fin mængde af varierede bevægelser igennem hele koreografien og de arbejder flot i alle planer. Der er desværre ikke den store variation i koreografiens formationer, hvilket kunne have gjort den mere spændende at kigge på.

Kontrasterne i bevægelserne kommer til udtryk igennem de varierede øvelser, men man bliver desværre ikke overrasket på noget tidspunkt. Koreografien mangler dynamik fordi bevægelserne hele vejen igennem foregår i stort set samme tempo. Dette betyder, at kropsudtrykket ikke ændrer sig ret meget trods bevægelsernes skiftende former. Det eneste tydelige udtryk vises til sidst, hvor de holder sig for øjnene og synker sammen, hvorefter de ”eksploderer” ud i et X.

Da der ikke fremgår nogen tydelig fortælling igennem koreografien, er det meget svært at få øje på en sammenhæng mellem form og følelse. Denne faktor ville muligvis have været lettere at få med ind, hvis koreografien var bygget op omkring et billede, en følelse eller en fortælling.

Video 2: Fodboldpiger gruppe 2

Fra første del af analysemodellen benytter deltagerne i koreografien sig naturligt af at gå/løbe, dreje og hoppe for at ændre deres formation i starten. Senere drejer de rundt og går ud til den næste formation. De gør brug af en rulle på gulvet i starten, og flere balancer igennem koreografien. Derudover benytter de sig af afsæt-hop-landing i den første del. De præsenterer flere typer af bevægelsesmuligheder, bl.a. forflytninger i rummet og forflytninger af balancepunkter og tyngdepunkter. De arbejder med symmetriske kropsformer i starten, hvor de hæver kroppen og falder på gulvet. Generelt set er deres armbevægelser symmetriske hele vejen i gennem koreografien, hvilket er lidt ærgerligt. Der bliver anvendt asymmetriske former i deres balancer flere steder, både dem i det høje plan, midterste plan og på gulvet hvor de laver ”et lys”, som jeg vil betegne som en kropsstilling (0,53 min henne).

Der bliver også arbejdet med kontraster i bevægelserne, da de bl.a. bevæger sig fra en lille, krum form over i en mere eller mindre strakt balance og tilbage til en lille, krum form inden deres strakte afsæt (0,30 min henne).

Fra anden del af analysemodellen er elementet ”vægt” efter min vurdering kun anvendt fra én vinkel, og der leges derfor ikke med vægtforskelle. Hele koreografien bærer præg af en lethed, selv de gange de falder ned på gulvet gøres det let og elegant.

De starter koreografien med at bruge rummet flot, idet de starter i en tæt formation og bevæger sig langt væk fra hinanden, inden de finder tæt sammen igen. De flytter sig direkte væk fra hinanden, men finder sammen igen ved brug af fleksible, hoppende, drejende bevægelser.

I den første del af koreografien, hvor de befinder sig i en rundkredsformation, sker der flere små temposkift. De bevæger sig fx fra en stilleliggende position til en hurtig rulle og op i en langsom balance, inden de hurtigt sætter sig og springer op. Dette kunne dog være udtrykt meget mere klart end de vælger at gøre.

Koreografien starter med at have et godt "flow" i den forstand, at bevægelserne er sammenhængende og dermed ændrer form uden "man lægger mærke til det". Derudover benytter de sig af en kanon, hvor den ene persons bevægelse starter den næste, inden bevægelsen er færdig, hvilket netop giver en fornemmelse af flow og forbundenhed. Senere i koreografien efter de har skiftet formation (45 sek. henne), ændrer flowet karakter, og de enkelte former "pauses" og vises inden de bevæger sig over i en ny form. Bevægelserne bliver herved afbrudte og en smule usammenhængende at se på.

Bevægelserne ændrer form hele tiden, og de gør brug af mange kontraster i form af åbne – lukkede og smalle - brede former. Deres bevægelsesbaner er generelt set buede og næsten tilfældige efter min vurdering.

Koreografien er flot sammensat af forskellige formationer, hvor de både benytter sig af rundkreds, hvor de både vender fronten væk og det meste af tiden ind mod hinanden, gør brug af kanon og rækkeformation.

Indenfor det tredje område af analysemodellen arbejder alle deltagere i koreografien flot indenfor det personlige rum i alle planer, da bevægelserne hele tiden skifter i form, plan og ind imellem også retning. Det generelle rum udnyttes kun helt i starten af koreografien, hvorefter bevægelserne bliver meget stillestående omkring midten og i rækkeformationen.

Alle planer er flot brugt hele vejen igennem koreografien, idet de både bevæger sig højt, i det mellemste plan og lavt. De viser tydeligt dette skift i planerne ca. 0,40 min henne i koreografien hvor de bevæger sig fra en balance, ned i det mellemste plan og helt ned på gulvet. Herved ændrer mønsteret sig også flot.

Afstandene mellem deltagerne ændrer sig kun helt i starten, hvorefter de fastholder samme afstand i rundkredsen og senere i rækkeformationen, hvor de er placeret foran, bag og ved siden af hinanden. Dette betyder, at bevægelsernes volumen efter de første par sekunder ikke fylder ret meget i

rummet, dog fylder de noget i det personlige rum i kraft af brugen af planer og forskellige bevægelsesformer. Der forekommer ikke noget pararbejde igennem koreografien og de gør heller ikke brug af hinanden på noget tidspunkt.

Det lader ikke til, at der er noget bestemt fokus for koreografiens sammensætning, da der ikke fremgår nogen tydelig idé. Dog tolker jeg den første del af koreografien som noget let og legede, der pludselig afbrydes af en hvirvelvind, som blæser dem omkuld. Her ser jeg et strejf af sammenhæng mellem form og følelse. Resten af koreografien bliver efter min vurdering desværre blot en visning af forskellige øvelser uden et bestemt fokus.

Jeg ser på samme måde som i video 1 en stor del af egenlogik i koreografien, da bevægelserne er udsprunget fra deres eget bevægelsesrepertoire og ikke består af en række indlærte bevægelser. De virker er trygge ved at vise deres serie og alle er med.

Koreografien starter spændende ud med flere variationer i planer og formationer. Kvaliteten i den enkelte bevægelse forsvinder dog flere steder, fordi bevægelsen går for hurtigt eller ikke er præciseret. Dette betyder desværre, at udtrykket bliver lidt ”mudret” da bevægelserne hverken er strakte, bløde eller hårde, men noget midt i mellem. Det kan måske hænge sammen med, at de heller ikke er helt ens flere steder og dermed ikke er enige om udtrykket.

Der er en god dynamik i kraft af bevægelsernes kontraster flere steder i starten. Dette ses bl.a. efter den første kanon, hvor de ruller hurtigt efter et let fald. Dog bliver den næste del ikke ligeså kontrastfuld, da alle bevægelser udføres hurtigt. Her taler jeg om balancen og afsættet ca. 32 sekunder henne. Er balancen strakt, krum, smal, bred mm.? Er afsættet stærkt, svagt, let, tungt? Her kunne de have trukket kontrasterne meget mere tydeligt op. Anden del er kedeligere at se på, men bevægelserne er til gengæld mere præcise og enkle i deres udtryk. Dog vises der efter min vurdering ingen sammenhæng mellem form og følelse. Hvis de kunne formå at sammenkoble den gode dynamik i starten og de enkle bevægelser, ville koreografien måske have været mere kvalificeret.

Video 3: Dansepiger gruppe 1

Fra første del af bevægelsesanalysen ses det, at de første gå-trin tillægges værdi idet hofter tages med (dette ses specielt hos pigen længst til venstre) og idet at trinene betones ved at de ydeligt placeres. De naturlige bevægelser udfordres altså og gøres herved mere spændende at kikke på. Koreografiens tema er balance, og derfor udnyttes denne bevægelsesmulighed i flere planer. Igennem koreografien præsenteres flere typer af bevægelsesmuligheder, bl.a. forflytninger i rummet

og forflytninger af balance – og tyngdepunkter i deres balanceelementer. Der arbejdes både med asymmetri og symmetri, hvilket bl.a. ses ca. 20 sekunder henne, hvor de bevæger sig fra en asymmetrisk balance over i en symmetrisk, sammenkrummet form. Derudover arbejder de med isolerede bevægelser, hvor brystkassen fører. Denne øvelse giver bevægelsen en tydelig, hård betoning som understøttes af musikken.

Fra den anden del af bevægelsesanalysen arbejdes der med elementet vægt, ved at bløde, svage bevægelser pludselig bliver stærke og hårde i deres udtryk. Dette ses tydeligt der hvor en fin balance får et hårdt udtryk med et spark bagud (ca. 8 sekunder henne). En let, strakt balance bliver også pludselig lille og tung (ca. 20 sekunder henne). Bevægelserne ændrer karakter fra fleksible bevægelser med brystkassen (ca. 6 sek. henne) der fylder lidt i det personlige rum, til mere direkte og lige udtryk, fx i den anden balance (ca. 15 sek. henne) der fylder mere.

Der arbejdes med tidfaktoren idet en langsom bevægelse går over i en hurtig (ca. 20 sek. henne), men det bliver ikke lige tydeligt alle steder.

Der er et fint flow gennem koreografien, men generelt ser det meget kontrolleret ud idet bevægelsen fra den ene øvelse næsten når at stoppe inden den næste øvelse sættes på. Der sker et skift i flowet i sidste del af koreografien, hvor bevægelserne ændrer karakter og de laver en øvelse skiftevis, ved at to personer laver en øvelse hvorefter de sidste tre gentager den i en spejlvendt udgave.

Bevægelsesformerne ændrer sig hele tiden fra at være små, lukke til at være udstrakte og brede. Bevægelsesbanerne skifter fra at være vinklede i starten til at dreje om sig selv i en spirallignende bane (ca. 33 sek. henne).

Formationerne ændrer sig ikke meget i koreografien, da de igennem den første lange periode står i to rækker med front frem, som dog bytter plads. Formationen ændrer sig da de deles i to grupper, som bevæger sig i modsatte retninger (ca. 30 sek. henne), hvorefter de ender på en række med front mod hinanden.

Fra tredje og sidste del af analysemodellen arbejdes der specielt med det personlige rum, og knap så meget med det generelle rum. Det bevæger sig ikke langt fra hinanden og heller ikke rundt om hinanden, idet de stort set bliver indenfor samme område hele vejen igennem. Det personlige rum udfordres dog, da det arbejder i flere plan og både bevæger sig frem, tilbage og til siden. Planerne bliver brugt hele vejen igennem, hvorved mønsteret ændrer karakter. Dog kunne jeg godt have ønsket mig, at de udfordrede deres balance ved at stille sig på tå, når nu dette var temaet.

Bevægelsesvolumen er størst i det personlige rum, og de rækker dermed ikke ud til dem som ser på. De gør ikke brug af hinanden før til allersidst, hvor de stiller sig sammen og rækker bagud, dog anvender de som nævnt spejling.

Koreografiens overordnede tema er balance, hvilket ikke er lige tydeligt igennem hele koreografien. Koreografien er til gengæld flot bygget op omkring det stykke musik jeg havde valgt til dem, da musikkens mange betoningerne understøtter de bevægelser som anvendes. Dette er med til at give koreografien et fokus, som fastholder min interesse.

Det er tydeligt for mig, at det først ”spark” de viser ca. 2 sekunder henne ikke er naturligt for alle at udføre, da udtrykket er meget uklart. Det er heller ikke alle deltagere i koreografien som er trygge ved det der bliver vist. Det ses tydeligt, at pigen i den orange trøje har svært ved at følge med, muligvis fordi at bevægelserne ikke er naturlige for hende. Andre bevægelser virker dog meget logiske i forhold til deres bevægelsesmønstre.

Der gøres brug af fine variationer igennem koreografien i kraft af brugen af forskellige planer og forskelligartede former og udtryk. Dog mangler jeg noget bevægelse i det højeste plan så som et afsæt, hvilket kunne have gjort koreografien mere spændende at se på. Derudover er overgangen ca. 35 sek. henne lidt usikker.

Der er en flot brug kontraster i form af bløde og hårde bevægelser, som både gør koreografien let og tung at se på. Derudover ses også hurtige og langsomme bevægelser. Der er tekniske kvaliteter i bevægelsesformerne igennem tydelige strakte, krumme og isolerede bevægelser. Dette er med til at gøre koreografien enkel og klar at se på.

Desværre mangler jeg en tydelig kobling mellem form og følelse flere steder, så udtrykket bliver ikke klart for mig. Der er dog to elementer som skiller sig ud og hvor jeg fornemmer, at de forsøger at formidle stemningen i musikken gennem deres bevægelser. Første sted er balancen på gulvet ca. 20 sekunder henne hvor jeg fornemmer åndedrættet og ca. 36 sekunder henne, hvor jeg fornemmer det hårde hjerteslag.

Video 4: Dansepiger gruppe 2

Fra første del af bevægelsesanalysen ses det, at deres brug af gang og løb tillægges værdi idet at trinene betones ved at de ydeligt placeres og at det gøres i takt til musikken. De naturlige bevægelser udfordres altså på samme måde som vi så i video 3, og gøres herved mere spændende at kikke på. Koreografiens tema er ligeledes balance, og derfor udnyttes denne bevægelsesmulighed flere gange, dog kun i det midterste plan.

Koreografien byder på flere typer af bevægelsesmuligheder, bl.a. forflytninger i rummet, på gulvet og forflytninger af balance – og tyngdepunkter i deres balanceelementer. Derudover arbejdes der med afsæt-hop-landing og der rulles på gulvet.

Der arbejdes både med asymmetri og symmetri, hvilket bl.a. ses ca. 12 sekunder henne, hvor de bevæger sig fra en symmetrisk balance til begge sider over i en asymmetrisk balance på ét ben. Meget af koreografien er opbygget af bestemte kropstillinger, måske i kraft af temaet. Derudover betones bevægelserne flere steder, hvor bevægelserne understøttes af musikken. Der arbejdes også med kontraster, specielt i starten hvor bevægelserne er små og løse/elastiske idet hofterne og overkroppen laver cirkler, hvorefter bevægelserne bliver mere lige/strakte og stærke i deres udtryk (ca. 6 sek. henne).

Kigger jeg på analysemodellens anden del, hvor elementet vægt indgår, er det svært for mig tydeligt at finde denne faktor i koreografien. Der arbejdes dog med stærke balancer og positioner, men de bliver ikke sat tydeligt op imod en svagere bevægelse. Dog virker deres pliées tunge (en af den ses ca. 18 sek. henne), i modsætning til de lette balancer. Hele koreografien virker stærk og kontrolleret.

Bevægelserne ændrer karakter fra mere fleksible bevægelser i starten og den drejning de udfører ca. 40 sek. henne, der fylder lidt i det personlige rum, til et mere fyldig, direkte og lige balance, som udføres sammen i en rundkreds (ca. 45 sek. henne).

De udnytter tidfaktoren i koreografien flere steder, hvor bevægelserne ændrer sig fra at være hurtige til at blive langtrukne og omvendt. Dette ses tydeligt i starten, men også hen imod slutningen, hvor en balance afløses af et mere eller mindre kraftfuldt spring, hvorefter de løber mod hinanden (ca. 50 sek. henne). Dette spring kunne sagtens være gjort endnu mere kraftfuldt for at tydeliggøre udtrykket.

Der er fine overgange fra den ene øvelse til den anden igennem koreografien, men den ene øvelse når næsten at stoppe inden den næste øvelse sættes på, hvilket forstyrrer flowet. De går faktisk helt i stå ca. 35 sekunder inde i koreografien, fordi de rejser sig op for hurtigt i forhold til det næste der skal ske. Alt foregår på samme tid, så det kunne evt. have givet koreografien et mere spændende flow, hvis denne rytme blev brugt.

Bevægelsesformerne er ofte udstrakte og brede, men de ændrer sig ind imellem til at blive små og sammenkrummede, bl.a. i deres afslutning.

De bevæger sig ikke ret meget i den første del af koreografien som er meget stillestående. Senere bevæger de sig lige tilbage, ud fra cirkelen og tilbage til midten i en direkte gang.

Koreografien er bygget op omkring en rundkredsformation, som de bliver i fra start til slut. Formationens størrelse i rummet ændrer sig dog fra at være smal til at blive bred, for igen at blive smal. Fronten ændres i starten fra at alle har ryggen frem, hvorefter alle vender front frem. Ca. 21 sekunder henne vender halvdelen, så alle har front ind mod rundkredsens midte. Herefter er det kun afstandene som ændres på.

Fra tredje og sidste del af analysemodellen arbejdes der specielt med det personlige rum, men de bevæger sig også frem og tilbage i det generelle rum. De bliver dog i det samme område igennem hele koreografien og bevæger sig dermed ikke rundt om hinanden eller over i en ny ende af salen. Det personlige rum udfordres igennem arbejdet i alle planer og kroppen bevæges både frem, tilbage og til siden. Planerne bliver brugt hele vejen igennem, hvorved mønsteret ændrer karakter. Dog er der ingen balanceelementer i det laveste plan, og de stiller sig heller ikke på tå på noget tidspunkt. Bevægelsesvolumen er størst i det personlige rum i kraft af at de ikke bruger rummet godt nok. De gør ikke brug af hinanden, andet end i den tætte rundkreds, hvor alle holder ved hinanden.

Der er et tydeligt fokus i koreografien i kraft af, at temaet ”balance” bliver trukket klart op. Derudover anvendes betoningerne i musikken flere steder, det er dog ikke altid lige skarpt. De anvendte bevægelser er ikke lige logiske for alle deltagere i koreografien, da der er tydelige usikkerheder hos flere af dem i de balancetekniske elementer. Dette kan hænge sammen med, at alle ikke er lige teknisk dygtige. Det ses specielt i attitude-drejningen ca. 32 sekunder henne, hvor der er stor forskel på udførelsen i blandt dem som drejer.

Koreografien er opbygget af mange forskellige variationer i balancer og brugen af flere planer, herunder også et afsæt. Koreografien ville dog have været mere kvalificeret, hvis formationerne havde ændret sig. Desværre bliver de rundkredsformationen, hvilket betyder, at deltagerne bevæger sig på det samme område igennem hele koreografien.

Der anvendes kontraster igennem de forskelligartede bevægelsesformer og igennem tiden, da langsomme bevægelser erstattes af hurtige. Dog kunne det være trukket meget skarpere op, og der mangler en tydelig forskel mellem bøde og hårde bevægelser, som musikken på mange måder lægger op til.

Koreografien bærer præg af en enkelthed og en tydelig fokus på de stærke balancer, hvilket gør den simpel og lækker at se på.

Desværre mangler der efter min vurdering også i denne koreografi en klar sammenhæng mellem form og følelse. Dog er der lagt energi i de gå-trin som anvendes, og så ser jeg en tydelig følelse af svær vejtrækning ca. 29 sekunder henne, da svajet trækkes og gøres tungt.

Opsamling og vurdering

Alle fire koreografier indeholder kvaliteter og mangler. Der er tydeligvis flest mangler i bevægelseskvaliteterne hos fodboldpigerne. Dette ses i udførelsen af den enkelte bevægelse, som ikke bliver tydelig. Der er flere steder tvivl om, hvordan bevægelserne skal udføres, og hvordan udtrykket skal være, bl.a. i deres balancer, som ikke alle steder er lige skarpt trukket op i forhold til den ydre form. Ser jeg på det med tekniske øjne, ville jeg gerne have set en tydelig ret eller krum holdning (contraction), og nogle tydeligt strakte eller bøjede ben, arme og fodled. Derudover er der mangel på energi i deres skift i form af gang/løb. Jeg tolker dette som et tydeligt tegn på, at de ikke har haft en stor erfaring med dans inden forløbet, og at de derfor ikke har den teknik og den kropsbevidsthed, som der skal til, hvis bevægelserne skal tydeliggøres. Dette kunne en teknisk træning måske have rettet op på, ved at åbne deres fornemmelse for, hvordan kroppen føles når den er strakt fremfor krum, og hvordan energien kan overføres fra en bevægelse til en anden. Alligevel opfylder de rigtig mange af de perspektiver, som fremgår af Labans bevægelsesteori og som beskriver ”den gode koreografi”. Dette hænger sandsynligvis sammen med, at undervisningen var bygget op omkring bevægelseslæren, og at de derigennem havde en model at støtte sig op af. Derudover var pigerne ikke bundet af bestemte trin, stilarter eller teknikker, som sandsynligvis gav plads til kreativitet og eksperimenteren.

Jeg er dog helt overbevist om, at de ikke var kommet frem til noget ligeså kvalificeret, hvis de havde fået en større grad af medbestemmelse og dermed ikke var bundet af analysemodellen. Dette begrundes jeg med, at de før forløbet ikke havde nogen forudsætninger for at kunne sammensætte en kvalificeret koreografi på egen hånd, pga. manglende erfaring indenfor området. Det ville svare til at bede en elev skrive et essay, uden at gennemgå hvad der er kendetegnet ved et sådan. Dog skulle der nok være kommet et eller andet ud af det, da alle har et bevægelsesrepertoire og en forestilling om hvad dans er. Det var trods alt fodboldpigerne selv, som udviklede alle bevægelser i deres koreografi.

Danserne har ligeledes mangler i deres koreografier. Dette kommer i begge tilfælde til udtryk i deres manglende formationer og tydelige kontraster i deres bevægelser. Der arbejdes bl.a. ikke særlig godt med elementerne vægt og rum. Jeg tolker dette som et udtryk for, at de ikke er bevidste omkring disse kvaliteter. Dette hænger sandsynligvis sammen med, at de ikke har været undervist i Labans bevægelseslære, men kun har været igennem en masse teknisk træning og har fået indlært en masse koreografi, uden selv at være skabende. Jeg forestiller mig derfor, at de har følt sig bundet af opgaven. Nogle af pigerne er ”hiphop dansere” og de følte sig meget bundet af, at emnet hed ”balance”. Jeg vil derfor påstå at pigerne derfor er meget bundet af en bestemt stilart og derfor denne stilarts bevægelsesprog. Dette kan have haft indflydelse på deres kreativitet på flere måder. Enten kunne de ikke være kreative i kraft af at de ikke befandt sig godt under emnet, eller også er de så bundet af en bestemt stilart at de ikke tør være kreative og dermed udvikle deres eget bevægelsesprog. Jeg ved også, at de gjorde brug af mange af de elementer, vi har været igennem i undervisningen. Derved kan det også tyde på, at de er bundet af bestemte teknikker. Dette kan også være grunden til, at deres personligheder heller ikke tydeligt vises frem gennem koreografierne.

Alligevel opfylder de en del af elementerne fra bevægelseslæren, hvilket kan hænge sammen med, at de overfører noget af deres viden og dermed nogle af de kvaliteter fra koreografier, de tidligere har lært.

I forlængelse af analysen og min tolkning af resultatet, fristes jeg til at sige, at mange tegn tyder på, at alle fire koreografier kunne have været mere kvalificerede, hvis fodboldpigerne var blevet undervist i teknisk dansetræning og i en koreografi, og hvis dansepigerne havde været igennem et forløb med Labans bevægelseslære i fokus.

Det skal nævnes, at denne undersøgelse ikke viser det typiske billede i folkeskolen, da jeg har arbejdet med en flok dygtige sportsudøvere, som er motorisk stimulerede. Derfor er det ikke sikkert, at undervisningen ville have haft samme effekt med en anden gruppe af elever.

Diskussion

Som det fremgår af min indledning, er der en modstrid imellem kravet om elevmedbestemmelse på den ene side og kravet om opfyldelsen af klare definerede mål og test af elever på den anden. Desuden er flere betydningsfulde ord i formålet fra 2006 blevet ændret. I §1 stk. 1 er ordet ”fremme” blevet ændret til, at folkeskolen nu skal ”give” eleverne kundskaber og færdigheder.⁴⁶ Denne ændring hænger efter min vurdering ikke specielt godt sammen med kravet om elevmedbestemmelse.

Derfor vil jeg til en start kort diskutere vigtigheden af, at eleverne inddrages i undervisningen. Som nævnt i indledningen, lever vi i dag i et senmoderne videnssamfund, som kræver, at man kan navigere i den konstante strøm af nye informationer og ny viden. Dette samfund skal eleverne rustes til at bevæge sig ud i, ved at de tilegner sig nogle personlige kompetencer, så som selvstændighed, ansvarlighed, initiativ og kreativitet. Jan Tønnes Hansen anvender begrebet *modernitetstlivsduelighed*. Med dette mener han, at skolen skal gøre eleverne eksistentielt rustede til at møde de udfordringer, som senmoderniteten stiller mennesket overfor. Han siger meget fint; ”Man må rustes til at gøre de for ens livsførelse rigtige ting”.⁴⁷ Med dette mener han, at eleverne skal være i stand til selv at vurdere, hvad der er rigtigt for dem at gøre.

Spørgsmålet er her, hvordan eleverne bliver i stand til at vurdere dette. Min påstand er, at eleverne nødvendigvis må inddrages i undervisningen og dermed være medbestemmende i læreprocessen. I den selvreferentielle tilværelseskompetence nævner Tønnes Hansen da også, at man med selvrefleksion og selvvurdering, skal kunne forholde sig til sine faglige kompetencer, talenter, færdigheder og lærestrategier, med henblik på at kunne omstille sig og være selv- og medstyrende i sine læreprocesser. Heri vurderer jeg, at medbestemmelseskompetencerne ligger. Som nævnt i teoriafsnittet, er det alle fire tilværelseskompetencer tilsammen, som udgør dannelsesidealet om den kvalificerede selvbestemmelse, og derfor er det nødvendigt, at eleverne er medbestemmende i læringsprocesserne, så den selvreferentielle tilværelseskompetence og dermed den kvalificerede selvbestemmelse kan udvikles.

Udover denne begrundelse for at beskæftige sig med elevmedbestemmelse, påstår Ann Helene Nissen at medbestemmelse fremmer elevernes mulighed for at lære at kunne træffe et valg og tage

⁴⁶ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039#K1>

⁴⁷ Tønnes Hansen (2004), s. 101

et ansvar, hvilket hun argumenterer for i artiklen ”Medbestemmelse”.⁴⁸ Disse kompetencer indgår som en del af handlekompetencen, som er idrætsfagets dannelsesideal. Ann Helene Nissen definerer handlekompetence på følgende måde;

”evnen til alene og sammen med andre at kunne træffe bevidste valg og til at kunne begrunde de trufne valg rettet mod definerede mål til fremme af egen og andres sundhed efterfulgt af gøren og til at kunne begrunde de trufne valg.”⁴⁹

Ann Helene Nissen fastslår, at hun ser elevmedbestemmelsen som en forudsætning for, at eleverne udvikler handlekompetence. Dette er endnu en begrundelse for, at det er nødvendigt at lade eleverne være medbestemmende i undervisningen.

Jeg har hermed redegjort for vigtigheden af, at eleverne inddrages i undervisningen og får medbestemmelse i læreprocessen. Men hvor meget og hvor lidt skal de være medbestemmende, for at undervisningen ikke mister kvalitet og når dannelsesmålet er den kvalificerede selvbestemmelse? Her ender jeg i et pædagogisk dilemma. Hvor meget og hvor lidt skal eleverne påvirkes udefra og hvor meget skal de selv være med til at udvikle igennem medbestemmelse? Indenfor målsætningen om, at eleverne selv skal kunne skabe en kvalificeret koreografi, er spørgsmålet derfor; *Hvordan tilrettelægges undervisningen, så eleverne selv bliver skabende i en koreografisk proces, på samme tid med at kvaliteten i form af tekniske færdigheder opretholdes?*

Kategorial dannelse

For at kunne svare på dette, vil jeg først finde ud hvordan *forholdet* skal være mellem den tekniske dansetræning og elevernes egen kreativitet og indflydelse i undervisningen, når en koreografi skal skabes. For at blive klogere på dette forhold, vil jeg inddrage Klafkis teori om den kategoriale dannelse.

Ifølge Klafki, skal den optimale undervisning åbne elevernes øjne for verden igennem lærestoffet. Han mener altså, at det ikke er nok, at eleverne tilegner sig en masse teknisk viden i form af begreber og elevernes udenadslære af disse. Det er heller ikke nok, at man kun forsøger at udvikle elevens medfødte evner, som reformpædagogikken plæderer for. Dannelsesprocessen sker først i

⁴⁸ Lund og Rasmussen (2006), s. 360

⁴⁹ Lund og Rasmussen (2006), s. 360

mødet mellem eleven og det valgte undervisningsstof.⁵⁰ Det faglige indhold skal derfor ifølge Klafki indeholde det fundamentale, det elementære og være eksemplarisk.

Hvis jeg skal forsøge at overføre denne tankegang til fagområdet ”dans” i idrætsundervisningen, betyder det, at undervisningen ikke kun kan bestå af teknisk træning, men heller ikke kun af eksperimenterende dans som eleverne selv udvikler. Derimod skal jeg som lærer være dygtig til at udvælge det faglige indhold. Dette kræver ifølge Klafki, at læreren har en god faglig indsigt, en pædagogisk intuition og en god indføling med eleverne. Når der arbejdes med fagområdet dans, må jeg derfor inden udvælgelsen af undervisningsstoffet overveje 3 størrelser⁵¹;

- Hvordan forholder stoffet sig til elevernes umiddelbare nutidige livsverden? Er de fx optaget af en bestemt musikgenre? Hvilken type dans vises typisk i musikvideoer og i film?
- Vil stoffet få en betydning for deres fremtid? Er der fx nogle stilarter som eleverne lettere kan identificere sig med?
- Hvordan kan temaets teoretiske struktur gøres tilgængeligt for eleverne? Er der fx nogen typiske trin, som går igen i stort set alle stilarter? Eller hvilken teknisk træning kan være med til at styrke elevernes motorik og kropsfornemmelse?

Desuden siger Klafki, at undervisning er en social proces, der med lærerens understøttelse skal føre til en tiltagende selvstændighed. Derfor er det vigtigt, at eleverne indgår i medplanlægningen af indholdet og undervisningsformerne.⁵² Denne kendsgerning giver god mening for mig, når stoffet netop skal forholde sig til elevernes livsverden.

Kvalificeret selvbestemmelse

Jan Tønnes Hansen giver et rigtig godt bud på hvordan læreren kan støtte eleverne hen mod udviklingen af den kvalificerede selvbestemmelse. Hans teori bygger på den stilladsbaserede læring, som er beskrevet under teori afsnittet. Læreren skal ifølge Tønnes Hansen fungere som et selvobjekt overfor eleven, og derigennem støtte eleven mod udviklingen af den kvalificerede selvbestemmelse.

Hvis læreren møder eleverne som et selvobjekt vil dette styrke udviklingen af de fænomenologiske tilværelseskompetencer, som er nødvendige for, at der skabes sammenhæng mellem det eleven lærer og den person eleven oplever hun/han er.⁵³

⁵⁰ Brejnrod (2010), s.34-35

⁵¹ Brejnrod (2010), s.37

⁵² Brejnrod (2010), s.37

⁵³ Tønnes Hansen (2004), s. 123

Hvis jeg som lærer bestræber mig på at udvikle elevernes kvalificerede selvbestemmelse skal jeg ifølge Tønnes Hansen være åbent indstillet på at undersøge og forstå, hvordan de forskellige tilværelsesdimensioner kan søges udviklet hos den enkelte elev i enhver undervisningssammenhæng. Dog skal jeg være opmærksom på, at ikke alle fagområder er lige oplagte som grobund for hver af de fire tilværelseskompetencer.⁵⁴

Idræt som fagområde i folkeskolen må ifølge min vurdering specielt være med til at udvikle den politisk-etiske tilværelseskompetence, da idrætsfagets dannelsesideal er handlekompetence, hvilket er et grundelement i netop denne tilværelseskompetence. Hvis jeg derimod ser på ”dans” som fagområde i idræt må faget også bidrage til udviklingen af den fænomenologiske tilværelseskompetence, da dans på mange måder handler om at forholde sig til sig selv. Som Laban har bekræftet det, er bevægelse noget levende, som er uløseligt forbundet med danserens personlighed, temperament, følelsesliv og kulturelle tilhørsforhold. Spørgsmålet er så, om man igennem denne forholden til sig selv også lærer at forholde sig til andre.

Det er ikke sikkert at det kan sættes helt så firkantet op, og idrætsfaget kan derfor sikkert også bidrage til udviklingen af de andre to tilværelseskompetencer alt efter hvilket fagområde inden for idræt man beskæftiger sig med. Vigtigt er det blot, at læreren er opmærksom på, hvilke tilværelseskompetencer de i en given undervisningssammenhæng arbejder med at udvikle og hvilke der nedtones.

Det forholder sig ifølge Tønnes Hansen også sådan, at udviklingen af de udadrettede tilværelseskompetencer må betragtes som en udviklingslogisk betingelse for udviklingen af de indadrettede tilværelseskompetencer.⁵⁵ En vellykket selvudvikling er altså betinget af konkret kompetenceudvikling – og omvendt. Dvs. at der eksisterer et dialektisk forhold mellem de udadrettede og indadrettede tilværelseskompetencer på samme måde som der i Klafkis teori eksisterer et dialektisk forhold mellem det materiale og det formale i den kategoriale dannelse. Måske kan netop denne betragtning være en begrundelse for min påstand om, at den kinæstetiske fornemmelse af kroppens bevægelsesformer og dynamik ikke skal gå forud for kontrol af den udvendige visuelle form, som Winther beskriver, men at de to dimensioner støtter hinanden, eller måske endda indgår i et dialektisk forhold.

⁵⁴ Tønnessvang (2002), s. 70-71

⁵⁵ Tønnessvang (2002), s. 49

Jeg har nu forsøgt at finde ud af ud hvordan forholdet skal være mellem den tekniske dansetræning og elevernes egen kreativitet og indflydelse i undervisningen, og hvordan læreren som selvobjekt kan støtte eleven mod udviklingen af den fænomenologiske tilværelseskompetence. Jeg har altså ikke helt fundet ud af, hvordan jeg på et praktisk plan kan støtte eleverne i udviklingen af at administrere medbestemmelsen, som ifølge Ann Helene Nissen er altafgørende i forhold til at udviklingen af handlekompetence.

I en diskussion af dette, vil jeg med udgangspunkt i min undersøgelse se på graderne af medbestemmelse.

Medbestemmelse

Det er væsentligt at pointere, at lærerrollen ændres når eleverne inddrages i undervisningen. Læreren skal være indstillet på, at autoriteten ikke længere består af at kunne besvare elevernes spørgsmål og være styrende for undervisningens gang, men derimod fungere som ”proceskonsulent”, der lader eleverne udforske egne ideer og undrende spørgsmål.

Der findes ifølge Piaster mange eksempler på, at elevmedbestemmelse kan ende galt. Dette kan hænge sammen med, at eleverne er vant til at læreren bestemmer, og at læreren derfor kommer til at fremstå som ”svag” hvis suveræniteten pludselig lægges væk.⁵⁶

Eleverne kan evt. lære at håndtere medbestemmelsen igennem en stigende grad af indflydelse i undervisningen. Modellen over medbestemmelsesstigen som blev præsenteret i teoriafsnittet er efter min vurdering et godt redskab til at blive bevidst omkring den indflydelse, man giver eleverne. Derudover kan modellen være med til at gøre læreren opmærksom på, at der skal ske en progression hen imod det øverste trin på trappen, som er den handlekompetente elev.

I min undersøgelse gav jeg begge elevgrupper en mulighed for at være medbestemmende, idet de var involveret i forskellige dele af undervisningens faktorer. Elevgrupperne var enten involveret i bestemmelsen af indholdet eller formen af undervisningen, hvilket jeg vil vurdere som den næsthøjeste grad af medbestemmelse ifølge medbestemmelsesstigen. Dette niveau handler netop om at eleverne involveres i beslutninger.

Der kan arbejdes med elevmedbestemmelse på rigtig mange måder. Jeg mener blot at det er vigtigt, at eleverne får muligheden for at være medbestemmende, og at læreren støtter dem i processen.

⁵⁶ FOCUS (dec. 2009), s. 13

Didaktiske redskaber

I mit undersøgelsesdesign anvendte jeg som nævnt Hillerød-modellen. Denne model er et fint didaktisk redskab til at gøre læreren bevidst om, hvordan hun tilrettelægger sin undervisning, så ikke den bliver for ensformig. Den er specielt god i forbindelse med lærerens opmærksomhed på elevernes grad af medbestemmelse i undervisningen. Desuden mener Klafki, at det er vigtigt, at eleverne kan indgå i medplanlægningen af indhold og undervisningsformer frem mod udviklingen af selvstændighed.

I mit undersøgelsesdesign valgte jeg, ikke at arbejde med det tredje område af modellen, som lader eleverne bestemme over både indholdet og undervisningsformerne. Denne meget store grad af medbestemmelse turde jeg ikke lade eleverne arbejde med, da jeg som nævnt i analysen, ikke vidste om eleverne var i stand til at få denne store grad af indflydelse. Dette hænger både sammen med Piasters vurdering af, at eleverne først skal lære at administrere indflydelse, men det hænger også sammen med Klafkis pointe om, at udvælgelsen af det faglige indhold bl.a. kræver en stor portion faglig indsigt. Da størstedelen af eleverne ikke havde beskæftiget sig med dans ret længe, var det nok en fornuftig beslutning. Det kunne dog have været interessant at se hvad dansepigerne var kommet frem til, hvis ikke jeg havde fastlagt indholdet.

Udover Hillerød-modellen anvendte jeg Labans bevægelseslære som et didaktisk redskab til at fastlægge arbejdsformerne i undervisningen. Forud for det koreografiske arbejde, blev eleverne igennem undervisningen vejledt til at bevæge sig med udgangspunkt i BESS-konceptet. Inden den koreografiske skabelse fik de udleveret en analysemodel, som skulle fungere som en støtte mod at kvalificere deres arbejde. Efter analysen af koreografierne vil jeg vurdere, at denne model er et glimrende redskab i undervisningen, da den havde en rigtig god virkning i forhold til at kvalificere deres arbejde.

Den kendsgerning jeg kom frem til efter analysen, at alle fire koreografier havde mangler, skyldes sandsynligvis en alt for ensformig undervisning. Det ene elevhold var før koreografien kun blevet undervist i teknisk træning, mens den anden elevgruppe kun selv havde været kreative i forhold til indholdet. Som jeg kom frem til tidligere i diskussionen, skal der eksistere et dialektisk forhold mellem de formale og materiale undervisningsmetoder, før elevens øjne åbnes for omverdenen og omverdenen åbnes for eleven. Jeg vil derfor tolke resultatet på den måde, at undervisningen både skulle have indeholdt en teknisk og en kreativ dimension, hvis elevarbejdet skulle have været fuldt kvalificeret.

Den kvalitative undersøgelse

Til indsamling af empiri anvendte jeg videooptagelser som kvalitativ forskningsmetode. Fordelene ved at anvende videoklip er, at jeg havde mulighed for at gentage og pause afspilningerne og dermed se klippene flere gange. Dette gav mig mulighed for at se detaljerne og jeg kunne nå at reflektere over hver af koreografierne. Jeg havde ikke set halvt så mange detaljer, hvis jeg blot havde observeret og nedskrevet mine tanker undervejs. Analysen blev altså grundigere.

Ulemperne ved anvendelse af videooptagelser kan være, at det ikke er muligt, at få helhedsbilledet med. Det var fx svært at fange alle deltagerne i video 2, da de løb væk fra rundkredsen. Derudover er det enormt tidskrævende at analysere videoklip, da der er rigtig meget materiale som skal bearbejdes.

Hvis jeg skal lave samme undersøgelse en anden gang, vil jeg klart anvende videoklip igen. Jeg vil måske supplere klippene med en samtale over elevernes tanker bag koreografien. Her vil jeg specielt have spørge ind til koreografiens fortælling. Dette skyldes, at jeg havde meget svært ved at tolke koreografiens idé i video 1 og 2, og finde en sammenhæng mellem form og følelse i alle videoer.

Der er en kæmpe forskel på en høj grad af elevmedbestemmelse og frit valg, som nogle elever ifølge EVA-rapporten får givet på de ældste klassetrin. Der er en grund til, at det hedder *medbestemmelse* og ikke *bestemmelse*. Selvom eleverne får givet et valg eller er medbestemmende, er det alene lærerens ansvar, at der sker en dannelsesproces. Det er altså op til læreren at vurdere, hvornår eleverne er i stand til at håndtere det ansvar, det kræver at være medbestemmende i undervisningen, og dermed hvor stor en grad af medbestemmelse eleverne kan få. Det er også lærerens ansvar, at eleverne gradvist får en større grad af medbestemmelse i takt med at de får en større faglig indsigt.

Jeg mener dog, at de fleste elever på de ældste klassetrin er i stand til at være medbestemmende i større eller mindre grad, så længe læreren støtter eleverne i processen med henblik på, at støtten på et tidspunkt skal høre op.

Konklusion

I takt med, at det senmoderne samfund stiller krav til eleverne om, at de kan være selvstændige, ansvarlige, initiativrige og kreative, er det efter min vurdering vigtigt, at eleverne er medbestemmende i undervisningen. Jeg blev igennem mit arbejde med projektet bevidst om, at der findes flere grader af elevmedbestemmelse. Når der skal arbejdes med elevmedbestemmelse er det derfor vigtigt, at læreren gør sig overvejelser omkring, i hvilken grad eleverne er i stand til at være medbestemmende. Derudover er ifølge Piaster væsentligt, at der sker en progression i medbestemmelsen hen mod den handlekompetente elev.

I min undersøgelse arbejdede jeg med en høj grad af elevmedbestemmelse, da eleverne var involveret i henholdsvis undervisningsformen og undervisningsindholdet. Analysen af empirien viste, at eleverne sagtens kan administrere denne grad af elevmedbestemmelse gennem den støtte de fik, da alle koreografier indeholdt mange kvaliteter.

Igennem projektet fandt jeg frem til, at læreren kan støtte eleverne på flere måder. Ifølge Tønnes Hansen kan læreren stilladsere eleverne ved at være et selvobjekt, men jeg kan også støtte elevernes selvstændige arbejde ved hjælp af gode didaktiske redskaber i undervisningen.

Igennem min undersøgelse fandt jeg ud af, at analysemodellen var et rigtig godt redskab til at støtte eleverne hen imod skabelsen af en kvalificeret koreografi.

Igennem min undervisning bidrog jeg til udviklingen af, at eleverne kan være selv- og medstyrende i deres læreprocessor, hvilket støtter udviklingen af den selvreferentielle tilværelseskompetence.

Eleverne var igennem undervisningen og skabelsen af koreografi tvunget til at forholde sig til selv, da alle var medskabere og deltagere i koreografierne. Dette hænger sammen med, at dans ifølge Laban altid mere eller mindre vil forholde sig til personligheden.

Hvis jeg skulle have bidraget mere til udviklingen af den kvalificerede selvbestemmelse, kunne jeg evt. have bedt eleverne reflektere mere over egne bevægelser, for at de blev endnu mere bevidste omkring hvad der var ”på spil” i det den måde de bevægede sig på, og hvad bestemte typer af bevægelser kan udtrykke. Igennem undervisningen kunne jeg fx have fået dem til at overveje, at en tung, krum bevægelse kan tolkes som dovenhed eller tristhed og en let, hoppende eller strakt bevægelse kan tolkes som glæde eller overskud. Denne refleksion over bevægelsestyper kunne måske have været med til at skabe en tydeligere sammenhæng mellem form og følelse i koreografierne.

For at få dem til at reflektere mere over deres læring og dermed gøre dem bedre forberedt til næste gang de selv skal skabe en koreografi, kunne jeg evt. have inddraget dem i en fælles evaluering, ved fx have set videoen sammen med dem, og have vist dem nogle af de elementer fra bevægelsesanalysen og den tekniske del jeg savnede.

Efter diskussionsafsnittet hvor teorien blev behandlet, er jeg blevet opmærksom på, hvad lærerens empati, engagement mm kan have af betydning for udviklingen af den fænomenologiske tilværelseskompetence hos eleverne. Jeg er blevet bevidst om væsentligheden af, at læreren kan være et selvobjekt overfor eleverne. Det er altså ikke uden betydning hvordan jeg fremstår som person, når jeg underviser, hvilket betyder, at det ikke kun er relevant hvilket fagligt indhold der er, og hvordan undervisningen tilrettelægges.

Jeg var uenig med Winther i at følelsen går forud for den tekniske træning. Dette hænger sammen med, at jeg som danser og koreograf mener, at kropsfornemmelsen kan trænes og dermed udvikles gennem disciplineringen. Der skal derimod være et dialektisk forhold mellem inddragelsen af teknik og kreativitet i undervisningen. Dette blev jeg bevidst om igennem behandlingen af Klafkis teori om den kategoriale dannelse.

Hvis der havde været et dialektisk forhold mellem de tekniske og kreative elementer og hvis undervisningen havde indeholdt en højere grad af refleksion, ville alle 4 tilværelseskompetencer være blevet berørt og jeg havde dermed i høj været med at bidrage til udviklingen af den kvalificerede selvbestemmelse. Dette vil jeg tage med mig som kommende folkeskolelærer.

Igennem mit arbejde med dette projekt blev jeg bevidst om, hvordan jeg som idrætslærer kan arbejde med elevmedbestemmelse med henblik på at kvalificere elevarbejdet med koreografi og samtidig bidrage til udvikling af kvalificeret selvbestemmelse. Jeg er dog helt bevidst om, at der findes mange flere måder at arbejde med elevmedbestemmelse på, end de metoder jeg anvendte. Væsentligt er det bare, at eleverne støttes i medbestemmelsen, så ikke kvaliteten og målet om den kvalificerede selvbestemmelse glemmes.

Perspektivering

Efter konklusionen vil jeg vurdere, at man i arbejdet med elevmedbestemmelse kan optimere elevernes læringsproces, ved fx at;

- stille en opgave, som eleverne kan arbejde ud fra
- give dem nogle hjælperedskaber, som fx analysemodellen
- få dem til at reflektere, fx over deres og andres bevægelser
- lade en anden gruppe give respons på deres arbejde
- blive inddraget i evalueringen, fx ved at lade dem se deres egen video

Diskussionen leder mine tanker hen mod, at jeg som lærer skal gøre mig overvejelser omkring min egen rolle i oparbejdelsen af det ”gode” læringsmiljø. Derfor synes jeg det er relevant at nævne Børge Kochs læringshjul.

Idræts- og læringshjulet kan anvendes som en hjælp i planlægningsfasen og i selve undervisningen. Hjulet kan benyttes som redskab i idrætsundervisningen, hvis eleverne skal være med til at planlægge undervisnings- og læringsmål og indhold.

Der er altså ikke én rigtig måde at gribe undervisningen an på, men at det er vigtigt at forstå, at elevernes medbestemmelse kan inddrages på forskellige måder.

Litteraturliste

Bøger

Winther, Helle (2010), *Fodfæste og Himmelkys*, 1. udgave, 5. oplag, Københavns Universitet & Forlaget Hovedland

Nielsen, Hans Chr. og Andersen, Per (2005), *Idrættens ABC 2*, 2. oplag, Forlaget Djurs

Brejtnrod, Poul (2010), *Grundbog i pædagogik*, 1. udgave, 4. oplag, Gyldendal A/S, København

Tønnes Hansen, Jan (2004), *Stilladsering – en pædagogisk metafor*, 1. udgave, 2. oplag, Forlaget Klim

(red) H. Lund, Jens og Nørregaard Rasmussen, Torben (2006), *Almen didaktik – i læreruddannelse og lærearbejde*, KvaN og bidragyderne

Tønnessvang, Jan (2002), *Selvet i pædagogikken – selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik*, 1. udgave, Forlaget Klim

Tidsskrifter

Von Seelen, Jesper (december 2009), Elevmedbestemmelse – elevinddragelse. *FOCUS tidsskriftet for idræt*, nr. 4, 33. årgang, s. 6-11

Piaster, Thomas (december 2009), Elevmedbestemmelse – elevinddragelse. *FOCUS tidsskriftet for idræt*, nr. 4, 33. årgang, s. 12-15

Internetsider

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039#K1>, anvendt den 26-03-2012 kl.18.18

Rapporter

EVA Rapporten 2004, *Idræt i folkeskolen – et fag med bevægelse*, Danmarks Evalueringsinstitut 2004, Vester Kopi

Terp, Lene B.: *Didaktiske redskaber i idrætsundervisningen*, Kosmos, Skud og UC Syd, 2009

Andet

Folkeskoleloven – Fælles Mål for Idræt 2009