

MASTERSPECIALE 2017

Dans og bevægelse i idrætsundervisning



“Nogle gange, når vi er gået i gang, har jeg følt mig som sådan en papmaché figur og når vi så er færdige, er jeg ligesom en af de der ”slinkyer” der går ned ad trappen”

Kirstine Boel Lillelund

Masterspeciale MLP Aalborg Universitet

Studienummer 20160387

Vejleder: Tatiana Chemi

Anslag: 122440

Abstract

This *article* provides a study of the phenomenon aesthetic learning processes in dance and gymnastics within the education as a physical education teacher.

The study seeks to reflect and produce insight of the students and the teachers experiences of aesthetic learning processes in dance and gymnastics. This will appear through phenomenological and hermeneutic qualitative research and the methods used are among others the semi structured interview, reflexion notes and document analysis.

Keywords: Phenomenology, hermeneutics, aesthetic learning processes, emotions and experiences in dance, physical education teacher

Abstract	1
1 Indledning	4
1.2 Det særlige ved dans og bevægelse?	4
1.3 Evaluering af faget idræt	4
2 Problemfelt	5
2.1 Idrætsfaget i skolen	5
Handlekompetence i idrætsfaget	6
2.2 Idrætsfaget på læreruddannelsen	6
2.3 Æstetik i idrætsfaget	7
2.4 Udvikling af professionskompetence	7
Teori-praksisforholdet	8
3 Problemformulering	9
3.1 Underspørgsmål	9
Begrebsafklaring af problemformulering	9
3.2 Afgrænsning	9
4 Metodeafsnit	10
Videnssyn	10
4.1 Videnskabsteoretisk tilgang	10
4.12 Fænomenologi og hermeneutik	10
4.13 Den hermeneutiske spiral	11
4.14 At forske i egen praksis	11
4.2 Videnskabsmetode/undersøgelingsdesign	12
Udvælgelse af informanter til interview	12
4.3 Dataindsamlingsmetoder og datakilder	13
4.31 Det kvalitative og semistrukturerede interview	13

Gruppeinterview	14
4.32 Operationalisering og udarbejdelse af interviewguide	14
4.33 Dokumentanalyse	15
4.4 Metode og bud på forskningsdesign	15
4.41 Ethiske overvejelser i forbindelse med indsamling af datamateriale	16
5 Teoretisk fundament	16
5.1 Læring	17
5.2 Hvad er dans og bevægelse i idrætsundervisningen	18
5.21 Dans og bevægelse set i forhold til Forenklede Fælles Mål	18
Didaktiske redskaber	20
5.4 Æstetik, æstetisk virksomhed og æstetisk læring	21
5.5 Kobling af dans og bevægelse og æstetisk læring	21
6 Analyseafsnit	22
6.1 Analysestrategi	22
6.12 Analytisk bearbejdning af kvalitative interviews	23
6.2 Dokumentanalyse af Bekendtgørelse for Professionsbacheloruddannelsen, læreruddannelsen.	25
6.21 Analyse af dans og bevægelse i forhold til folkeskolens mål.	27
6.22 Delkonklusion 1	28
6.3 Analytisk bearbejdning af det kvalitative interview	29
6.31 Kategori 1: Bevæggrunde for valg af professionen idrætslærer.	29
6.32 Kategori 2: Kendskab, oplevelser og følelser i dans og bevægelse	30
6.33 Kategori 3: Læringsdimension	33
6.34 Kategori 4: Didaktiske overvejelser og underviserens rolle	37
6.35 Delkonklusion 2	38
7 Teoretisk bearbejdning af fund	39
7.1 Dans og bevægelse	39
7.12 Idrættens værdier og dannelsespotentialer	43
7.13 Fællesskabets betydning for læring og motivation	45
7.14 Lærerens betydning for undervisningen og læringsudbyttet	47
7.15 Delkonklusion 3	48
7.2 Diskussion og perspektivering af metode:	49
8 Konklusion	50
8.1 Perspektivering	51
Litteraturliste	52
Internetkilder/websider	54

BILAG

Bilag 1 Praksisbeskrivelse

Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

**Bilag 2: Informeret samtykke til deltagelse i interview som led undertegnede Fejl!
Bogmærke er ikke defineret.**

Bilag 3: Interviewguide

Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

Bilag 4: Refleksioner fra studerende

Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

Bilag 5: Transkriberede interviews

Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

Interview gruppe 1a

Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

Interview gruppe 1b

Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

Interview gruppe 2

Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

Interview gruppe 3a

Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

Interview gruppe 3b

Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

Analysebearbejdning - arbejdsnoter

Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

1 Indledning

“Dans er det område, som jeg føler mig mest udfordret indenfor, og er så meget anderledes, end boldspil” (studerende i idræt, bilag 4)

Dette citat stammer, ligesom det på forsiden, fra en studerende, som reflekterer over en undervisningstime i dans og bevægelse, og siger noget om mit fokusområde for dette projekt.

Nemlig at dans og bevægelse er svært og udfordrende for mange studerende. De har mange overvejelser, følelser og meninger om dette område. Dette kommer til udtryk både når de danser og bevæger sig, men også i forhold til hvordan de som kommende idrætslærere ser sig i stand til at undervise i dette i idrætsfaget.

I arbejdet som idrætsunderviser på læreruddannelsen, møder jeg disse følelser og meninger, når jeg har de studerende til undervisning i dans og bevægelse.

1.2 Det særlige ved dans og bevægelse?

Dans og bevægelse befinder sig i et spændingsfelt af bevægelsesmæssige teknikker og genrer og noget eksistentielt grundlæggende, omhandlende selve livet (Winther 2015). I dansen er der mulighed for at møde og udforske sig selv, på en æstetisk og sanselig måde, og ligeledes opleve den nære relation, som opstår i det mellemmenneskelige møde (Winther 2015)

Dansen kan noget helt særligt, med sit sansende og æstetiske formsprog, og kan måske ses som et mål og en kvalitet i sig selv (Rønholt 2014).

1.3 Evaluering af faget idræt

I 2011 blev der foretaget en større evaluering af idrætsfaget i den danske folkeskole (Von Seelen 2011). Rapporten viste, at dans og bevægelse er nedprioriteret. Dette skyldes, ifølge rapporten en bolddiskurs, og at lærerne ikke føler sig godt nok klædt på i forhold til at undervise i dans og bevægelse. En del idrætslærere finder det vanskeligt at arbejde med den kreative, den skabende og udtryksmæssige del, som findes i dans og bevægelse i idrætsundervisningen (Von Seelen 2011).

Rapportens resultater var blandt andet med til, at idrætsfaget i 2015 blev gjort til et prøvfag, hvor eleverne i folkeskolen kunne trække faget og gå til afgangsprøve. Dette har været med til at højne idrætsfaget status i folkeskolen. Nu er der i højere grad kommet fokus på mål og indhold i faget, hvilket gør, at det har ændret sig fra at være et aktivitetsfag til at blive et læringsfag (Von Seelen 2014).

Folkeskolens idrætsfag, som består af flere indholdsområder, herunder boldspil, springgymnastik og dans og bevægelse (Undervisningsministeriet 2017), skal give eleverne mulighed for at udvikle kropslige, idrætslige, sociale og personlige kompetencer gennem en alsidig idrætskultur (ibid.). Alsidigheden, som er en af grundstenene i formålsformuleringen for faget, betyder blandt andet, at eleverne skal præsenteres for et varieret udbud af idrætsformer og idrætskulturer, hvilket de nævnte indholdsformer i faget lægger op til. Den nævnte nedprioritering af dans og bevægelse, kan have konsekvenser for fagets muligheder for at leve op til sit formål. Et ensidigt fokus i form af den nævnte bolddiskurs gør, at undervisningen ikke lever op til målet for idræt i folkeskolen, og det kan have store konsekvenser for elevens udvikling og læring.

Med en præcisering af vigtigheden af den alsidige idrætsundervisning i skolen, hvori dans og bevægelse har en ligeså stor del som de andre indholdsområder, vil jeg rette fokus mod dans og bevægelse idrætsfaget i læreruddannelsen.

Der er generelt meget lidt forskning i den danske læreruddannelse og idrætslæreruddannelse, og når det kommer til området dans og bevægelse, er det et udforsket område, som ikke desto mindre er ganske væsentligt.

Med dette fokus vil jeg undersøge hvordan læreruddannelsen kan være med til at understøtte den studerende til at blive idrætslærer i skolen.

Dette vil jeg blandt andet gøre ved at søge indsigt og viden i hvordan de kommende idrætslærere oplever undervisningen i dans og bevægelse, og hvorvidt de som studerende opnår den viden, de færdigheder og kvalifikationer, der skal til for at kunne virke som fagprofessionelle idrætslærere i skolen.

Kvaliteten i idrætsundervisningen af stor betydning for skoleeleverne udvikling og læring. Derfor er det vigtigt med kompetente og kvalificerede lærere, der med et alsidigt fundament er uddannede til at skabe rammer for udvikling og læring for elever i idrætsundervisningen i skolen.

2 Problemfelt

2.1 Idrætsfaget i skolen

Idrætsfaget spænder over et stort og bredt felt, som tager udgangspunkt i det kropslige og bevægelsesmæssige. Fra det funktionelle til det sundhedsfremmende, over det konkurrencebetonede, præstationsorienterede, til det legende, skabende, eksperimenterende og det at udtrykke sig i samvær med andre (Svendler Nielsen 2009). Overordnet kan det kategoriseres som værende inden for det praktisk-musiske felt

(Brodersen 2015), hvilket blandt andet henviser til brugen af æstetiske, færdighedsmæssige, analytiske og kommunikative virksomhedsformer (Brodersen 2015).

En sondring mellem idræt og sport, kultur og sundhed, store populære idrætsgrene kontra små nicheidrætter, kan være med til at illustrere den mangfoldighed der er i faget. Det indholdsmæssige i idrætsfaget kan også anskues som et kontinuum af forskellige mål og motivationer for bevægelsen; fra det nytteorienterede funktionelle og praktiske til det æstetiske perspektiv i en forståelse af bevægelsens overordnede motiv (Engel 2014). Dette skal ikke ses som en dikotomi, men nærmere et udtryk for mangfoldigheden i idrætsfaget, hvilket giver masser af muligheder for at arbejde alsidigt i feltet.

Idrætsundervisningen i skolen forudsætter, at ovenstående tilgange inkorporeres i indholdsområder og forløb, blandt andet er *"læseplan for idræt"* en omskrivning af Forenklede Fælles Mål (Undervisningsministeriet 2017) og i mere eller mindre detaljerede beskrivelser omsættes disse forskellige tilgange til idrætsfaget.

De Forenklede Fælles Mål, som består af kompetence-, videns- og færdighedsmål, kan ses og bruges som fælles retningslinjer for, hvad eleverne i skolen skal lære (Undervisningsministeriet 2017). Disse refereres herefter i projektet som FFM.

Handlekompetence i idrætsfaget

Idrætsfaget i skolen handler, for eleven, ikke blot om at opnå færdigheder i form af at kunne mestre teknikker og deltage i forskellige idrætsgrene, som nævnt i indledningen. I skolens idrætsundervisning lægges der, udover at erhverve sig specifik viden og kompetencer inden for de forskellige idrætsdiscipliner, også vægt på erhvervelse/udvikling af kompetencer og dannelsesmæssige aspekter. Disse aspekter handler blandt andet om at kunne indgå i sammenhænge med andre, at begå sig i en social kontekst, at handle i forhold til at tage valg for sig selv og andre i givne situationer og i samarbejde med andre. Helle Rønholt beskriver begrebet handlekompetence, som handler om elevens evne til at bruge den viden, de færdigheder og holdninger som eleven har erhvervet sig gennem idrætsundervisningen (Rønholt 2014) og bruger Hans Jørgen Kristensens definition af handlekompetence som er: *"Evnen til at handle på baggrund af erfaring, indsigt og erkendelse"* (Rønholt 2014;54). Idræt i skolen handler om viden og færdigheder, men i høj grad også om at tilegne sig handlekompetencer i en social kontekst, hvilket betyder, at faget er et dannelsesfag (Rønholt 2014).

2.2 Idrætsfaget på læreruddannelsen

Idrætsfaget i læreruddannelsen læner sig som en professionsrettet uddannelse op ad idrætsfaget i folkeskolen på mange punkter. Indholdsområderne er repræsenteret gennem 3

moduler. Arbejdsformer og indhold er progressivt opbygget, således at de studerende ideelt set har mulighed for at opleve en sammenhængende og meningsfuld uddannelse i forhold til deres udvikling og læring. Dette omhandler erhvervelse af viden, færdigheder og kompetencer i henhold til målene i studieordningen (Studieordning 2017).

Idrætsfagets indholdsområder (i skolen) er udgangspunkt for uddannelsen, og disse bearbejdes i teori og praksis. Det teoretiske fundament består blandt andet af tekniske, pædagogiske og didaktiske, sociale og idræthistoriske vinkler. I det praktiske udvikles egne færdigheder, både indenfor f.eks. boldspil, atletik, svømning, spring og dans og bevægelse, og ligeledes færdigheder og kundskaber inden for en formidling af disse (Studieordning 2017).

2.3 Æstetik i idrætsfaget

Som nævnt tidligere i indledningen, kan idræt, og i dette tilfælde dans og bevægelse, karakteriseres som værende af praktisk-musisk karakter. Det praktisk-musiske omhandler det *at gøre* i form af kropslige handlinger og bevægelse, hvilket kan kobles til kroppens sanser og perceptioner, indtryk og udtryk og kan i et samlende begreb kaldes *æstetisk virksomhed* (Brodersen 2015; Svendler Nielsen 2009). En definition af æstetik er erkendelse gennem det perceptuelle, sansende og oplevende i bevægelsen, og de følelser det bringer med sig (Austring & Sørensen 2015). Denne forståelse af begrebet æstetik kendes som den moderne opfattelse, hvilket er i modsætning til tidligere tiders æstetikforståelse, som handlede om det skønne og guddommelige (Austring & Sørensen 2015).

Den æstetiske tilgang til idrætsfaget, her i form af dans og bevægelse, bliver et nuanceret modspil til den bolddiskurs, som Von Seelen nævner i SPIF rapporten, hvilket kan understøttes med den førnævnte betoning af alsidighed (jvf. s. 5).

2.4 Udvikling af professionskompetence

I bekendtgørelsen for professionsbacheloruddannelser, præciseres målet: *“at den studerende (..) tilegner sig den viden og de færdigheder, der er forudsætningen for at kunne virke som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer i den danske folkeskole(..)”* (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015). Videre formuleres det, at professionshøjskolerne skal *“varetage praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter”* (Lunde Frederiksen 2016). Der stilles således både krav til det professionsfaglige, ligesåvel som den akademiske læring og vidensudvikling. Dette benævnes professionskompetence, og skal ses som de personlige og faglige kompetencer, den enkelte lærer er i besiddelse af for at kunne arbejde i en profession (ibid.). Uddannelsen veksler mellem læring i praksis og teoretisk læring, kendt som *vekseluddannelse* (Illeris

2014). I idrætsfaglig sammenhæng er det fagprofessionelle fokus, at den studerende skal kunne mestre egne færdigheder i de forskellige indholdsområder, blandt andet er dans og bevægelse, og være i stand til at undervise og tilrettelægge undervisningsforløb, hvor elever i skolen kan tilegne sig viden og færdigheder inden for dette.

Teori-praksisforholdet

Det førnævnte begreb *vekseluddannelse* (Illeris 2014) ses i Læreruddannelsens opbygning i form af, som de studerendes mulighed for at prøve det lærte af i tilknytning til praksis.

“Studiet foregår i spændingsfeltet mellem på den ene side læreruddannelsens praksis og de studerendes læreprocesser og på den anden side skolens praksis og elevernes læreprocesser” (Studieordning 2017).

Teori-praksisforholdet er grundlæggende i forhold til læring og udvikling i en professionel praksis. Det, der skal læres, bygges op teoretisk på uddannelsen og omsættes i en praksissituation, for eksempel i praktikforløbet i uddannelsen. Praktikforløbet har til formål at give den studerende mulighed for at indgå i samarbejde med lærerne i skolen omkring henholdsvis planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisning.

Hensigten er, at samarbejdet med de fagprofessionelle, lærerne i skolen, bidrager til den studerendes innovative, didaktiske kompetenceudvikling (Studieordning 2017).

Med udgangspunkt indledningen hvor jeg har klargjort for projektet fokus og problemfelt, ser jeg et behov for at undersøge, hvordan det med udgangspunkt idrætsfaget i læreruddannelsen, er muligt at understøtte den kommende lærers evne til at undervise i dans og bevægelse, hvilket leder mig frem til en problemformulering, som præsenteres i næste afsnit.

3 Problemformulering

Hvordan bidrager dans og bevægelse til alsidig udvikling og læring, og hvordan understøtter læreruddannelsen den studerende i faget idræt, med særligt henblik på dans og bevægelse?

3.1 Underspørgsmål

- Hvad er dans og bevægelse?
- Hvordan oplever de studerende undervisningen i dans og bevægelse?
- Hvilke udvikling- og læringsaspekter er der i dans og bevægelse?
- Hvilke bevæggrunde har de studerende for at vælge idrætsfaget i læreruddannelsen?
- Hvilke ramme faktorer, vilkår og betingelser er der i læreruddannelsen for at udvikle og uddanne de studerende til idrætslærere?

Begrebsafklaring af problemformulering

Dans og bevægelse er, som nævnt i indledningen, ét af idrætsfagets indholdsområder, og i dette projekt tages der udgangspunkt i en undervisningssituation med dans og bevægelse i faget idræt på læreruddannelsen (bilag 1), hvor der blandt andet fokuseres på mulighederne for udvikling og læring.

At understøtte den studerende i uddannelsen leder hen til begrebet kvalificering, som handler om de egenskaber, ressourcer eller forudsætninger man har for at udføre et bestemt arbejde. At være kvalificeret til noget, betyder at kunne bruge sine faglige og personlige kompetencer til målrettet at virke i en arbejdsmæssig sammenhæng (Olsen 2015), hvilket betyder, at kvalifikation er tilknyttet en professionalitet, der er anerkendt i det samfund man lever i.

3.2 Afgrænsning

Genstandsfeltet er mangfoldigt og komplekst og den studerende er påvirket af mange aspekter. Jeg forsøger at afdække dele af denne mangfoldighed og disse indvirkende elementer, og er samtidig bevidst om, at jeg i undersøgelsen blot berører en lille del af virkeligheden, og blot fra ét perspektiv.

Jeg søger ikke at skabe facit i form af handleanvisninger, men derimod at belyse området og forholde mig undersøgende til området.

4 Metodeafsnit

“En videnskabelig metode er en systematisk fremgangsmåde, som kan ekspliciteres så læseren har mulighed for at følge undersøgelsen og på de beskrevne præmisser nå frem til samme resultat” (Rienecker og Jørgensen 2012)

Begrebet metode betyder ifølge Nielsen, at benytte en fremgangsmåde til at opnå nyttig viden i projektet. Valg af fremgangsmåde i vidensproduktionen, kan være med til at sikre kvaliteten i projektet. Kvaliteten af viden afhænger blandt andet af krav om gennemsigtighed og hvorvidt vidensproduktionen stemmer overens med virkeligheden (Nielsen 2009).

For at definere hvilken viden jeg søger, kan jeg tage udgangspunkt i måden jeg anskuer viden på. Dette har betydning for de valg jeg træffer rent videnskabsteoretisk.

Videnssyn

I den videnskabelige tilgang til mit projekt, hvor jeg ønsker indsigt i hvordan de studerende oplever undervisningen i dans og bevægelse, søger jeg en epistemologisk viden (Brinkmann & Tanggaard). De videnskabsteoretiske retninger, der beskrives nedenfor, er min tilgang til at opnå denne viden.

4.1 Videnskabsteoretisk tilgang

4.1.2 Fænomenologi og hermeneutik

Med fænomenologien som forskningstilgang, har jeg fokus på fænomenet dans og bevægelse i idrætsundervisningen og vil beskrive hvordan verden kommer til syne for den studerende, altså hvordan vedkommende oplever verden. Der tages ikke stilling til, hvad der er rigtigt og forkert, godt eller skidt, men derimod forsøges der at give et billede af den tilgang og oplevelse af virkeligheden, som studerende og underviser kan have i en given undervisningssituation. De forskelligartede oplevelser af verden, som kommer frem gennem eksempelvis det kvalitative interview, kan være med til at give et billede af en kompleks virkelighed, men også den mangfoldighed og diversitet af elementer der påvirker fænomenet i situationen og de mennesker der er i den (Brinkmann & Tanggaard 2015).

Med det fænomenologiske paradigme bestræber jeg mig på at være beskrivende og fokusere på essens og eksistens, som værende selve sagen. Ved at være beskrivende i tilgangen til fænomenet, ses bort fra gængse meninger og opfattelser, og mine forforståelser tilsidesættes. Dette benævnes som *epoché*, hvilket betyder at sætte parentes om den umiddelbare erfaring (Brinkmann & Tanggaard 2015).

Jeg tager udgangspunkt i Merleau-Pontys kropslig fænomenologi, som kredser om `den levede krop´, som menneskets udgangspunkt for væren i verden (Rønholt 2014).

4.13 Den hermeneutiske spiral

Hermeneutik handler om vores evne til at forstå og fortolke fænomener, eksempelvis menneskers handlinger i deres kontekst (Andreasen 2017) Den hermeneutiske spiral kan ses som en overordnet ramme for hele projektet (Collins 2010; Olsen 2015).

I analysen af datamaterialet indsamlet via det kvalitative interview, samt de andre datakilder, går jeg hermeneutisk til værks. Dette har blandt andet betydning i analyse og fortolkning af data, at jeg bruger mine egne forforståelser og livshistorie til at forstå nye betydninger.

“Mennesket er basalt et fortolkende væsen, et subjekt, som kontinuerligt dannes og danner sin omverden via fortolkninger der bygger oven på tidligere fortolkninger” (Olsen 2015:125).

Min videnshorisont er stærkt påvirket af mine egne erfaringer i dans og bevægelse, ligesom jeg er underviser i undervisningssituationen, som undersøgelsen tager udgangspunkt i. Dette stiller mig i en situation, hvor jeg skal være mig selv og mine forforståelser bevidst, hvilket er beskrevet i afsnittet om praktikerforskeren (jvf s.10). Mit hermeneutiske blik skal være en hjælp i analysen, og ikke spænde ben for mig, idet jeg er interesseret i at finde frem til de svar på problemformuleringen, der måtte være i datamaterialet. Jeg sætter mine forforståelser i spil, og disciplinerer dem gennem valg af metode (Radnor 2012).

4.14 At forske i egen praksis

I undervisningssituationen, hvor mit fokus er på de studerende og deres oplevelser med dans og bevægelse, indtager jeg en dobbeltrolle, idet jeg både er underviser og forsker. Denne dobbeltrolle er en balancegang, da jeg skal være bevidst om, hvornår jeg er hvad i undersøgelsesprocessen.

Det, at praktikeren forsker i egen praksis, defineres af Helle Winther som “praktikerforskning”, som især kan bruges til at undersøge idrættens potentialer (Winther 2013). Praktikerforskning kan anskues både positivt og negativt. Det positive giver udslag i, at forskeren har flere og bedre muligheder for at etablere kontakten til informanter samt etablere et tillidsfuldt miljø, hvor den pågældende informant kan føle sig set og accepteret (Brinkmann & Tanggaard 2015). Ligeledes kan forskeren gøre brug af sine kropsliggjorte erfaringer som et aktivt redskab, og af den vej, forholde sig kvalificeret til både de faglige og sociale dimensioner, der er på spil i situationen (Winther 2013). Det negative kan give sig udslag i manglende bevidsthed omkring om de magtstrukturer, der kan være med til at

påvirke informanterne i undersøgelsen. Ligeledes er risikoen for praktiker-forskeren manglende objektivitet og værdineutralitet, hvilket kan være forårsaget af forskerens personlige og faglige involvering i feltet (Winther 2013).

I kvalitativ forskning er forskerens forforståelser accepterede bias, som er medtaget i undersøgelsen, hvilket betyder, at jeg som forsker skal være bevidst om den indflydelse jeg har på min egen undersøgelse (Brinkmann & Tanggaard 2015).

4.2 Videnskabsmetode/undersøgellesdesign

Med mit fænomenologisk-hermeneutiske afsæt har jeg fokus på gennem forskellige kvalitative metoder at svare på projektets problemformulering, ved blandt andet at nærme mig de studerendes oplevelse af dans og bevægelse samt uddannelsens vilkår og rammefaktorer.

Dette placerer projektets metodologiske retningslinjer inden for en humanistisk videnskabsretning, hvor man "*beskæftiger sig med mennesket som et tænkende, handlende og kommunikerende subjekt*" og på individ-plan (Collins 2010;24).

Jeg arbejder ud fra et teoretisk fundament, der kvalificerer min viden, indsigt og evne til at dykke ned i området, og forsøger at afdække fænomenet undervisning i dans og bevægelse, ud fra en åben, undersøgende og eksplorativ vinkel (Thisted 2013).

Jeg forholder mig til mennesket på en holistisk og helhedsorienteret måde (Rønholt 2014), med bevægelsen og den intention mennesket bevæger sig med, som grundlag for de tanker, følelser og fornemmelser, og oplevelser vedkommende tager med sig fra den givne situation; *den levede krop* (Rønholt 2014).

I indsamlingen af data via det kvalitative interview, ønsker jeg at sætte mine forforståelser i parentes, træde et skridt tilbage og forholde mig åbent til fænomenet. Dette er med udgangspunkt i ønsket og behovet om at få indsigt i et første-personsperspektiv.

De fund jeg gør mig i undersøgelsen, vil danne grundlag for nye teoretiske betragtninger, hvilket kan kategoriseres som en abduktiv tilgang (Keller 2013), hvilket kan ses som en cirkulær proces, et ståsted der placerer sig mellem en deduktiv og induktiv tilgang, og udspringer af kritisk teori (Collins 2010)

Udvælgelse af informanter til interview

Det empiriske materiale i undersøgelsen indsamles primært via semistrukturerede interviews af 5 grupper af 2-4 studerende og nyuddannede lærere. Disse grupper er sammensat og valgt efter deres tilhørsforhold til studiet. En gruppe er studerende på 1. modul, en gruppe er studerende mellem 2. og 3. modul og en gruppe er stadig studerende, men færdiguddannede idrætslærere, og en sidste gruppe er færdiguddannede lærere. De

studerende og nyuddannede lærere er valgt som informanter i min undersøgelse, da de har erfaring fra idræt, idrætsstudiet og specifikt undervisning i dans og bevægelse. De har hver især i kraft af deres personlighed og bevægelsesmæssige og idrætslige erfaring, forskellig tilgang til det at danse og bevæge sig til musik. Nogle er med lidt eller ingen erfaring og andre har en del erfaring. De udvalgte respondenter er blandede kønsmæssigt, og fra samme hold på uddannelsen, hvilket vil sige, at de kender hinanden. Informanterne kender mig, idet jeg har haft dem på uddannelsen til idræt.

Nogle er som personer meget åbne og eksplorative i deres tilgang til indhold og arbejdsformer, mens andre er mere tilbageholdende overfor nye ting. Dette er for mig, et godt billede på den diversitet i sammensætningen af studerende på uddannelsen.

4.3 Dataindsamlingsmetoder og datakilder

Projektets empiriske datamateriale indsamles primært via 5 kvalitative interviews.

Derudover benytter jeg mig af andre datakilder, herunder refleksioner fra studerende og dokumentanalyse Bekendtgørelse for Læreruddannelsen *samt Forenklede Fælles Mål, læseplan for idrætsfaget*.

Ved at bruge en analyse af indholdsområdet dans og bevægelse i forhold til Forenklede Fælles Mål (FFM), kan jeg anskueliggøre hvordan området bidrager til idrætsfagets mål om alsidig idrætsudfoldelse (kilde). Via en dokumentanalyse af bekendtgørelsen for professionsbacheloruddannelsen, ser jeg på vilkår og betingelser for den studerendes læring i uddannelsen, og dermed kvalificering til at undervise i folkeskolen.

4.31 Det kvalitative og semistrukturerede interview

Det kvalitative interview er en professionel samtale, med en klar struktur og et foruddefineret formål (Kvale 2009)

I det semistrukturerede interview arbejdes der ud fra nogle på forhånd fastlagte temaer og spørgsmål (Thisted 2013).

Som forsker kan jeg i interviewet benytte mig af forskellige typer af spørgsmål, eksempelvis stille i form af at stille åbne og naive spørgsmål (Kvale 2009). Disse spørgsmål skal give informanten mulighed for på forskellig vis at forklare sin livsverden. Interviewet skal ses som en dynamisk processamtale, som kan være af lærende karakter for såvel interviewer som informant. I det semistrukturerede interview, har forskeren mulighed for at forfølge temaer som kan tales frem gennem interviewet. Eksempelvis ved at vende tilbage til udsagn og med spørgsmål som "kan du forklare lidt mere om", "give eksempler på." og "prøv at sætte nogle flere ord på det du sagde tidligere om..." (Kvale 2009).

Interviewguiden kan udarbejdes løst struktureret, i form af enkelte valgte spørgsmål, eller stramt struktureret med mange spørgsmål. Jeg har valgt det semistrukturerede interview, som er løst struktureret, og som i form af hv-spørgsmål, giver mulighed for at forfølge de svar, som informanterne giver (Brinkmann & Tanggaard 2015).

Gruppeinterview

I indsamlingen af datamateriale via det kvalitative interview har jeg valgt at interviewe i grupper, idet gruppeinterviewet er tids- og ressourcebesparende (Andreasen 2017). Interviewformen er inspireret af fokusgruppeinterviewet (Brinkmann og Tanggaard 2015), men skal ikke forveksles med et sådant. Gruppeinterviewet er lagt an som et almindeligt solointerview (Brinkmann & Tanggaard 2015), blot med flere deltagere. Som beskrevet i afsnittet om udvælgelse af informanter (jvf s. 12), er personerne fra samme hold på studiet. Dette gør, at de er bekendte med hinanden, hvilket giver sig udslag i en tryk, afslappet stemning i interviewet, og gennem deres fælles interaktion, kan der skabes andre perspektiver på fænomenet end ved solointerviews. Gruppeinterviewet bliver styret med spørgsmål og svar, hvor jeg som forsker kan lægge op til, at de studerende via mine rammesættende spørgsmål influerer på hinanden. Overvejelserne omkring gruppeinterview ligger i udvælgelsen af informanter til de 5 interviews. Dette er bearbejdet i afsnittet omkring udvælgelse af informanter (jvf. s 12).

4.32 Operationalisering og udarbejdelse af interviewguide

Næste fase i projektet, operationaliseringen, er hvorledes jeg vil omsætte det teoretiske fundament og metodetilgangen i egentlige *undersøgelsesredskaber* til indsamling af empirisk datamateriale. Hvilke måleinstrumenter og indikatorer kan jeg vælge at bruge i vidensproduktionen, afhænger af problemets konstruktion (Nielsen 2009).

Operationalisering fungerer som bro mellem det projektets teoretiske fundament, hvor forskeren kvalificerer sine undersøgelsesmetoder og det empiriske felt, hvor indsamlingen data sker i den virkelige verden (Nielsen 2009).

Udarbejdelsen af interviewguiden, tager med udgangspunkt i den fænomenologiske tilgang (jvf. s. 9), afsæt i informanternes livsverden. De æstetiske læringsteorier (Austring & Sørensen 2015) har inspireret mig til forskningsspørgsmål omhandlende oplevelsesbaserede og følelsesmæssige aspekter som ses i interviewguiden (bilag 3). John Deweys læringsteori omhandlende deltagelse og erfaring (jvf. s.17) har dannet grundlag for forskningsspørgsmål vedrørende den praktiske og erfaringsbaserede læring (Brinkmann 2017).

4.33 Dokumentanalyse

I besvarelsen af problemformuleringens 2. del, omhandlende læreruddannelsens understøttelse af den studerende i faget idræt, har jeg valgt at inddrage behandling af uddannelsens formelle dokumenter, ved at gøre brug af dokumentanalyse (Brinkmann & Tanggaard 2015). Denne metode bruges for at opnå forståelse for og viden om uddannelsens vilkår, der ligger til grund for den studerendes læring og kvalificering, i forhold til uddanne sig til lærerprofessionen. Brugen af dokumentanalyse i empirisk henseende er til generering af data gennem dokumenter. Denne type af data adskiller sig fra data genereret fra det kvalitative interview, da det er et udtryk for den studerendes livsverden, hvorimod data fra dokumentanalysen er det formelle grundlag for uddannelsen. Min tilgang til dokumentanalysen og de data der genereres er hermeneutisk, hvilket betyder, at jeg analyserer delelementer, og fortolker i et samlet hele (Olsen 2015).

4.4 Metode og bud på forskningsdesign

Undersøgelsen er gennemført i efteråret 2017, over en periode på 4 måneder og består af følgende faser:

1. Gennemgang af relevant litteratur, evalueringer og undersøgelser om idrætsundervisning i folkeskolen, studieplaner for LU, litteratur om æstetik, dans og bevægelse, samt litteratur brugt i undervisningen i dans og bevægelse - i henhold til projektets problemformulering.
2. 5 gruppeinterview med nuværende og tidligere studerende.
 - Motivere til refleksioner fra nuværende studerende.
 - Nedskrivning af feltnoter(logbog) før, under og efter undervisningen.
3. Transkribering af interviews.
 - Indsamling af refleksionsark og udvælgelse af refleksioner.
4. Dokumentanalyse af Bekendtgørelse for Professionsbacheloruddannelsen, samt Forenklede Fælles Mål i form af "læseplan for idrætsfaget".
5. Analyse og fortolkning af interviews
6. Bearbejdning og fortolkning af temaer med inddragelse af teori, heriblandt nye teorier på baggrund af fund.
7. Konklusion

4.41 Ethiske overvejelser i forbindelse med indsamling af datamateriale

I undersøgelsen, hvor det primære datamateriale er genereret på baggrund af interviewsamtaler med udvalgte informanter, er der nogle grundlæggende etiske overvejelser, der skal tages højde for. At bedrive god og etisk forsvarlig forskning er op til forskeren, der ligeledes har ansvaret for at behandle fortrolige oplysninger og persondata på en etisk forsvarlig måde (Brinkmann & Tanggaard 2015). Modsat visse naturvidenskabelige undersøgelser er denne type af videnskabelige undersøgelser ikke underlagt persondataloven eller godkendelse af en videnskabsetisk komité (Brinkmann & Tanggaard). Informanterne bør og skal i forbindelse med interviewet, informeres omkring formålet med undersøgelsen, og hvad besvarelsen bliver brugt til. Dette kan gøres ved en underskrift på et "informeret samtykke"-dokument, som informanten underskriver, og derved giver forskeren lov til at bruge informantens udsagn. Via dokumentet informeres informanten om, at det er frivilligt at deltage og at vedkommende kan trække sit samtykke tilbage uden at miste sine rettigheder. Informanten skal sikres anonymisering igennem hele projektet, og kan eventuelt tilbydes at læse og forholde sig til sine udsagn, enten i form af det transkriberede interview, eller ved at læse selve projektet. Dette er baseret på etiske retningslinjer (Brinkmann & Tanggaard 2015)

I den aktuelle undersøgelse, blev informanterne informeret om projektets tema og undersøgelsen formål inden interviewets begyndelse, hvorefter de via deres underskrift gav informeret samtykke (se bilag 2). Samtlige informanter er blevet tilbudt at læse projektet, når det er færdigt, og alle er anonymiserede i starten af transkriberingsfasen, og givet almindelig kendte navne. I de udvalgte citater, benævnes informanterne henholdsvis som kvindelige eller mandlige studerende i det pågældende interview, som ligger tilgængeligt i bilag 5.

5 Teoretisk fundament

I min undersøgelse med udgangspunkt undervisningen i dans og bevægelse, kommer jeg rundt i et mangfoldigt og komplekst felt (Winther 2013). I indledningen og problemformuleringen har jeg søgt at afgrænse området, og følgende begreber er gennemgående: *undervisning og læring (herunder æstetisk læring) i dans og bevægelse i idrætsfaget, udvikling af professionskompetence og kvalificering gennem teori-praksisforhold i uddannelsen*

I det følgende afsnit, vil jeg præsentere den teori, som er mit fundament for at gå ud og undersøge fænomenet, som udspringer af problemformuleringen. Dette teoretiske fundament har haft indflydelse på de valg, der er gjort i forbindelse med projektets undersøgelsesmetoder.

I tilgangen til dans og bevægelse, som jeg i indledningen har defineret som værende tilhørende det praktisk-musiske felt, med brug af æstetiske formsprog, læner jeg mig op ad Austring & Sørensens model for æstetiske læreprocesser. Modellen tager udgangspunkt i tre læringsmåder; den diskursive, den æstetiske og den empiriske læringsmåde (Austring & Sørensen 2015), kan bruges til at se på hvilke læringsformer der er tilstede i undervisningen i dans og bevægelse. At bringe æstetisk læringsteori på banen, har inspireret mig til forskningsspørgsmål omhandlende det oplevelsesbaserede, hvilke følelser og oplevelser de studerende har i danseundervisningen, som ses i interviewguiden (bilag 3).

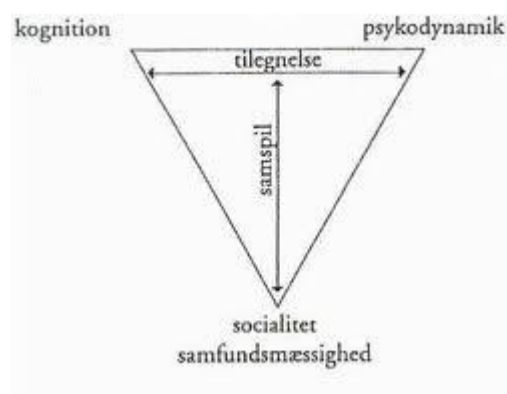
Studieordningen fra læreruddannelsen og Forenklede Fælles Mål, FFM bruges via en dokumentanalyse til at sammenholde vilkår, indhold og metoder i idrætsfaget, og dermed analysere mig frem til, hvilke vilkår og rammefaktorer der er i uddannelsen for at understøtte de studerendes læring.

5.1 Læring

I dette afsnit vil jeg præsentere de læringsteoretikere, som jeg har valgt i forhold til mit undersøgelsesområde og i henhold til problemformuleringen. Læringsforståelsen udspringer af konteksten, professionsbacheloruddannelsen, som er en offentlig institution med uddannelse som mål. Da projektet tager udgangspunkt i et praksisfelt, hvor krop og bevægelse er i centrum, har jeg valgt at inddrage Knus Illeris' model (Illeris 2014)

læringstrekanten (fig 1), da den inddrager flere dimensioner i forhold til forståelsen af læring, her i blandt kroppens betydning. Illeris siger blandt andet om kroppens betydning for læring: *“Læring er som andre psykiske processer noget, der udgår fra kroppen”* (Illeris 2006;21)

I forståelsen af læring mener Illeris, at læring kan ses som et samspil mellem indre tilegnelsesprocesser og ydre samspilsprocesser (Illeris 2006). De indre processer er det, der læres og oplevelsen af læringen, de ydre processer er samspillet mellem den studerende og omgivelserne, i form af medstuderende og underviser. Læring skal forstås i relation til det kropslige, sociale og kontekstuelle. I modellen er trekanten, som kan opfattes som et landkort, tegnet af de to dobbeltpile i centrum, hvor den vandrette symboliserer den indre tilegnelsesproces, indeholdende en kognitiv og psykodynamisk pol, mens den lodrette pil symboliserer samspillet mellem omgivelsernes påvirkning af den studerende og tilegnelsesprocessen som helhed (ibid.)



I afsnittet om æstetisk læring (jvf. s.), har jeg præsenteret Austring & Sørensens teori om æstetisk læring (Austring & Sørensen 2015,

hvilket sammen med Illeris' læringstrekant danner grundlag for at perspektivere det læringsmæssige aspekti undervisningen i dans og bevægelse.

I forhold til vekseluddannelse, beskrevet i indledningen (jvf s. 5) bringer jeg John Deweys teori om læring gennem deltagelse og erfaring ind. I Svend Brinkmanns bearbejdning af Deweys teori, beskrives læring og erfaring som noget, der sker gennem deltagelse i konkrete situationer og sociale praksisser, og som er meningsfuldt for den studerende (Brinkmann 2017).

“Vi lærer ved at gøre, fordi vores verden er en praktisk verden, som vi kun kan erkende gennem handling” (Brinkmann 2017;50).

5.2 Hvad er dans og bevægelse i idrætsundervisningen

“Dansen er (..) udspændt mellem traditioner, der bevarer, genskaber og fortolker, og mellem kreative og kunstneriske metoder og processer, der arbejder med at skabe nye former og betydninger” (Rønholt 2014). Med citatet siger Lis Engel, at dans er en blanding af tradition, imitative processer, ekspressivitet og fornyelse. Begreberne kreativitet og kunst i citatet, bringer æstetiske og kreative processer på spil i dans og bevægelse.

Dans og bevægelse kan anskues fra mange positioner, og for mange, er det noget basalt og substantielt i livet (Winther 2015). Dans kan blandt andet være en kunstart, eksempelvis i form af moderne dans og ballet, en konkurrenceform, standard- og latindans, en fitnessform, som zumba, en social aktivitet, som fællesdansen til juletræsfest i forsamlingshuset, en kulturelt betinget aktivitet, eksempelvis i form af regionale folkedans med hver sit præg og som en terapiform (Rønholt 2014).

Dans og bevægelse kan ses som et kontinuum af imiterede bevægelser, bestemt og systematiseret af noget eller nogen til de mere frie og ekspressive bevægelser, hvor udøveren bevæger sig frit ud fra eksempelvis en følelse, som en reaktion på en handling eller i forhold til noget eller nogen (Winther 2015).

Målet i dans og bevægelse handler om at udtrykke noget gennem og i bevægelse, kommunikere i en æstetisk sammenhæng. Til forskel fra eksempelvis den konkurrencebetonede idræt, er der ikke noget som kan vindes eller tabes, og bevægelsen kan være et mål i sig selv (Winther 2015).

5.21 Dans og bevægelse set i forhold til Forenkede Fælles Mål

Set i forhold til FFM (Undervisningsministeriet 2017), hvor idræt i “Læseplan for idrætsfaget” beskrives som et obligatorisk fag, der omfatter 3 kompetenceområder, vil jeg her give et kort rids af, hvordan jeg ser dans og bevægelse har sin plads og begrundelse i idrætsfaget. Idrættens handle- og deltagelsesformer, dannelse og handlekompetence, opdragelse og

identitetsudvikling (Rønholt 2014) kommer til udtryk gennem nedenstående, og jeg har valgt at fokusere på de elementer, som dans og bevægelse lægger op til i indhold og form.

De tre kompetenceområder: *Alsidig idrætsudøvelse, idrætskultur og relationer samt krop, træning og trivsel* (Læseplan for idræt), omfatter hver deres færdigheds- og vidensområder. Fælles for de tre kompetenceområder er, at *“idrætsundervisningen skal indeholde læreprocesser, der knytter sig til tre forskellige dimensioner i faget: Læring i bevægelse, læring om bevægelse og læring gennem bevægelse”* (Læseplan for idræt, s.3).

Under *‘Alsidig idrætsudøvelse’* findes *‘dans og udtryk’* og *‘kropsbasis’*, som tager udgangspunkt i krop og bevægelse. I *‘Idrætskultur og relationer’*, er færdigheds- og vidensområderne baseret på blandt andet samspillet mellem individ og fællesskab i idrætsaktiviteter med fokus på samarbejdsrelationer. Eleven skal kunne vurdere normer og værdier i idrætskultur. *‘Krop, træning og trivsel’* omfatter blandt andet sundhed og fysisk træning, som indirekte kan være tematiseres i dans og bevægelse. Krop og identitet de psykofysiske elementer, der indvirker på eleven.

Dette var en kort oversigt over det meget omfattende materiale som FFM er, og som den kommende idrætslærer skal forholde sig til i planlægning og undervisning. 5.3 Dans og bevægelse set i en pædagogisk sammenhæng

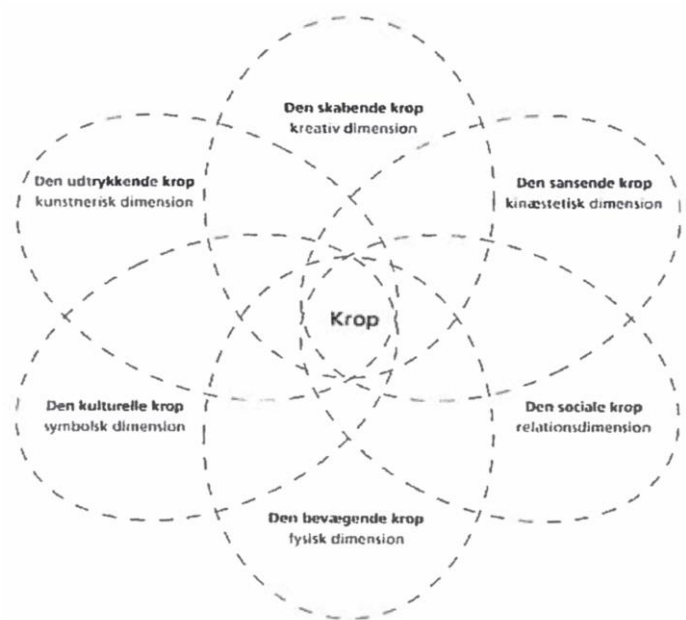
Undervisning i dans og bevægelse er bygget op over to processer, beskrevet i forrige afsnit, 1. imitative processer, også kan kaldes *“mimetiske processer”*, hvor der imiteres og skabes bevægelse, og 2. kreative processer, hvor der arbejdes ud fra en ramme, og bevægelserne bliver til på baggrund af den studerendes erfaring, og de idéer der vokser ud af processen, som guides og formes ved underviserens igangsætning (Rønholt 2014).

Denne opbygning, hvor en imitation og læring af forskellige trin og bevægelser, kan ses som opbygning af bevægelsesrepertoire, der senere kan bruges i en mere fri, kreativ og ekspressiv bevægelse (Rønholt 2014).

De mimetiske processer kan være en indgang til at forstå eget og andres liv (Svendler Nielsen 2009). Den franske filosof og fænomenolog Paul Ricoeur siger, at mimesis er *“the capturing of life in action”*, og er dermed en mulighed for at skabe mening i bevægelsessituationen (Svendler Nielsen 2009).

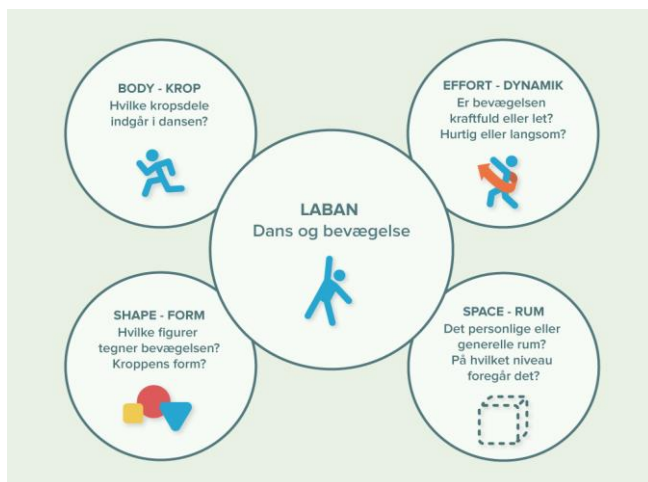
Udvikling af handlekompetence for elever i idrætsfaget og herunder i dans og bevægelse, indeholder evnen til at erhverve sig viden og indsigt, at kunne argumentere, deltage i beslutningsprocesser, og handle målrettet i løsning af problemer og opgaver (Koch 2014:Rønholt 2014). Handlekompetence indeholder kropslige, mentale og sociale elementer, hvilket blandt andet kan ses i Svendler Niensens figur om kroppens dimensioner (Svendler Nielsen 2009).

Denne figur giver et billede af den mangfoldighed, som kroppen består af, og også et billede af det store potentiale vi har i form af at agere og forholde os til verden med denne krop. Set i et dannelsesmæssigt lys, kan dette potentiale være med til at udvide den enkelte elevs handlekompeterencer, idet afsøgning og kendskab til kroppens mange muligheder gør, at eleven kan agere og handle på flere "kanaler" (Rønholt 2014).



Figuren anvendes til at give et overblik over de forskellige dimensioner, der kan definere kropsligheden og dermed måden vi ser kroppen på i eksempelvis danse- og bevægelsessituationer. De æstetiske dimensioner illustreres via den sansende, den udtrykkende og den skabende krop. Den ekspressive krop indbefatter det kommunikative, idet der fortælles noget med kroppen i form af bevægelses- og krops- og mimiske udtryk.

Didaktiske redskaber



Af didaktiske redskaber til brug i idrætsundervisningen (Terp 2009), bruges der i dans og bevægelse blandt andet Rudolf Labans bevægelsessystem (Winther 2014). Laban arbejdede med bevægelsen som en basal proces i alle livsytringer. Han åbnede dansen som et eksperimenterende legerum, hvor bevægeren kunne udvide sin kropslige selvforfømmelse indadtil og sit kropslige udtryksrepertoire udadtil (Winther 2014).

Labans bevægelsessystem består af BESS, som er 4 kategorier: Body, Effort, Space og Shape, som ses i de 4 yderste cirkler på billedet. De 4 kategorier i BESS favner kroppens grundlæggende bevægelser, den energi og dynamik der kendetegner bevægelsen, hvordan og med hvem bevægelsen laves i rummet. Labans bevægelsesmønstre kan både bruges

som et analyseredskab og et udviklingsværktøj i undervisningen i dans og bevægelse (Winther 2014).

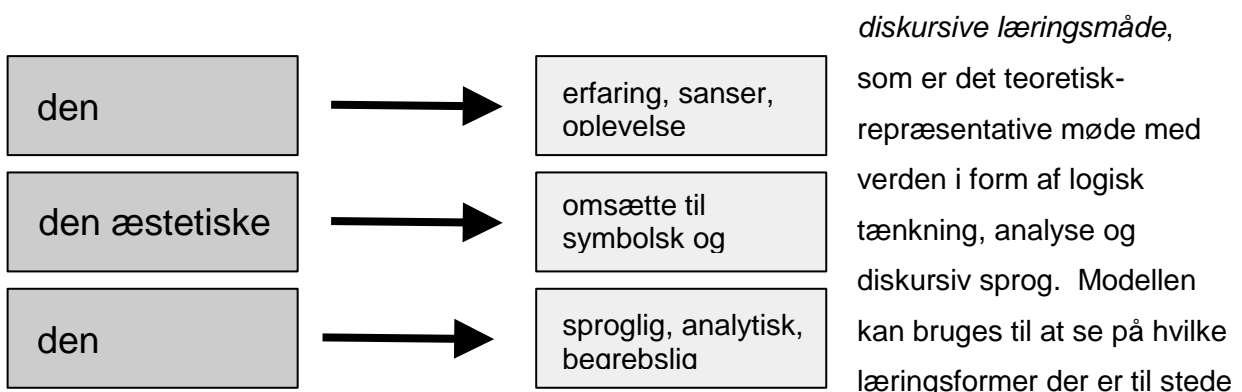
5.4 Æstetik, æstetisk virksomhed og æstetisk læring

I pædagogisk sammenhæng, i forhold til undervisning i skolen, er æstetikbegrebet interessant da eleven gennem det kropslige, billedlige og begrebslige, kan skabe forståelse af verden og sin væren i den. Æstetiske læreprocesser er, rent praktisk, at give form til det, der arbejdes med, og gennem oplevelse og sansning kan eleven få en erkendelse af stoffet. Inddragelse af eleven i arbejdet med æstetiske læreprocesser, kan være med til at skabe betydning, og dermed give en bedre læring for den pågældende elev (Austring & Sørensen 2015). Ligeledes kan inddragelse af æstetiske formsprog, skabe flere potentielle veje for læring (Austring & Sørensen 2015).

Læreprocessen kan give anledning og mulighed for at udtrykke det usigelige, og synliggøre en tavs viden om verden, som forbundet med følelser, og som ikke lader sig indfange i diskursiv sprogbrug (Austring & Sørensen 2015; Wackerhausen 2003).

5.5 Kobling af dans og bevægelse og æstetisk læring

I Austring og Sørensens æstetiske læringsmodel og grundmodel, tages der udgangspunkt i tre læringsmåder; *den empiriske*, som er det sanssemæssige møde med verden, *den æstetiske*, hvor det sanssemæssige bearbejdes og fortolkes i en æstetisk form, og *den*



i undervisningen i dans og bevægelse, og hvordan det lærte kan omsættes, eller formidles. De tre læringsmåder supplerer og underbygger hinanden og giver et godt fundament for erkendelse og læring (Austring & Sørensen 2009).

Der findes ikke en rigtig eller forkert måde at danse og bevæge sig på. Udfordringen kan være at gøre det i det hele taget, fordi der ikke er faste definitioner og måder at udføre det på, ligesom at sparke et indersidespark i fodbold, springe højdespring eller svømme en bane

på tid. Det betyder dog ikke, at der ikke er pejlemærker og begreber, der kvalificerer området dans og bevægelse. Her kan Labans bevægelsessystem blandt andet tages i brug, både som et analytisk værktøj, men også i det kreative og skabende.

En kobling af disse forskellige teorier, præsenteret i ovenstående afsnit; Labans bevægelsessystem, Austring & Sørensens læringsmodel, og Svendler Nielsens figur om kroppens dimensioner kan danne en forståelsesramme, bruges analytisk og didaktisk, og give et bredt perspektiv til at forholde sig kvalificeret til undervisningen i dans og bevægelse. Denne forståelsesramme vil blive brugt senere i analyse og fortolkning af det empiriske datamateriale.

6 Analyseafsnit

6.1 Analysestrategi

I dette afsnit vil jeg give et overblik over vejen gennem arbejdet med datamaterialet ved hjælp af den valgte analysestrategi, som overordnet ramme for analysen (Nielsen 2009).

I den kvalitative dataanalyse er der fokus på at forstå, fortolke og teoretisere over det indsamlede empiriske materiale. Nielsen skriver om den kvalitative dataanalyse, at det handler om *“at opnå indsigt i unikke mønstre og sammenhænge i helheden og relatere disse til teoretiske forståelser af det fænomen, der studeres”* (Nielsen 2009:129).

Dette gøres ved at dele datamaterialet op i mindre enheder og afsnit, samle dem i kategorier, hvorefter en bearbejdning af begreber og hovedaspekter på en logisk og systematisk måde finder sted. At belyse fænomenet fra flere sider ved brug af forskellige dataindsamlingsmetoder, blandt andet interviews, feltnoter og dokumentanalyse, sikrer en triangulering og viser en *“opadstigning ad abstraktionsstigen”* (Nielsen 2009:129).

I analysen søger jeg at skabe et teoretisk overblik, som indebærer en systematisk organisering og reduktion af det empiriske datamateriale, hvilket kan skabe nye anskuelser og forståelser (Nielsen 2009)

Analysen er langtfra en lineær proces. Den starter allerede i interviewsituationen og i transkriberingen af interviewet, hvor jeg som forsker udvælger indsamlingen af empiri (Brinkmann & Tanggaard 2015; Kvale 2009). Transkribering af de 5 gruppeinterviews er det først skridt i en proces, hvor jeg arbejder på at reducere og kondensere datamaterialet og på den måde finde og forstå de fund, der er i datamaterialet.

En måde at reducere data på, er gennem kodning, hvor temaer og emner identificeres og navngives, og materialet dermed nedbrydes i mindre enheder. Denne kodning er i dette tilfælde gjort induktivt, hvilket her betyder, at jeg har forsøgt at forholde mig åbent til, hvad der måtte være i materialet, ved "at lade datamaterialet tale" (Brinkmann & Tanggaard 2015). Transkribering af datamaterialet kan også ses som en fortolkningsproces, da oversættelse fra tale til skriftsprog kræver, at jeg vurderer og tager beslutninger om, hvordan der transkriberes (Kvale 2009).

Jeg har i transkriberingen valgt at udelade detaljer, eksempelvis pauser og de steder, hvor informanterne søger efter ord ved at sige "øh", og i tilfælde, hvor informanterne siger en masse, som leder hen til en pointe i slutningen af sætningen, har jeg valgt fremhæve det, som jeg finder betydningsfuldt.

I brugen af udsagn og sætninger fra datamaterialet, har jeg ændret ord og tekststykker, eksempelvis udeladt bandeord, gentagelser og omskrevet talesprog til skriftsprog. Denne transformering af samtalen er ifølge Kvale det, der omsætter talesprog til skriftsprog i litterær stil (Kvale 2009). Jeg er bevidst om, at der i denne transformering fra tale- til skriftsprog kan gå noget tabt. I nedskrivningen har jeg ikke gengivet kropssprog, gestik, kropsholdninger, øjenkontakt og mimik, hvilket også kan være af betydning for hvad respondenterne mener (Kvale 2009).

6.12 Analytisk bearbejdning af kvalitative interviews

Inspireret af Kvale har jeg arbejdet med min analytiske tilgang gennem følgende faser, som ses i oversigten nedenfor. I analysen lægger jeg særlig vægt på beskrivelse og fortolkning af meningsindhold (Kvale 2009) Faserne gennemgås efterfølgende.

	Fase	Beskrivelse
1.	Gennemlæsning	Gennemlæsning af materialet, umiddelbare indtryk, nøglebegreber
2.	Meningskodning	Gennemlæse og kode datamaterialet med overskrifter, nøgleord og (kategorisering)
3.	Meningskondensering kategorier lægges sammen	sammenfatte essens af betydning i respondenternes udtalelser fra interviews. opstille hovedpointer, kortere formuleringer reducering af tekstmateriale - betydningsenheder og hovedtemaer
4.	Meningsfortolkning, den hermeneutiske cirkel re-kontekstualisering	dybere, kritisk/fortolkning, ny forståelse Perspektiv på fund i us, udsagn - via teoretisk udgangspunkt (abduktivt) fortolke udover det direkte - udarbejde betydningsstrukturer, mening

		konstruktion af ny viden
--	--	--------------------------

Fase 1 består af en umiddelbar gennemlæsning af datamaterialet bestående af 5 transkriberede interviews. Mit fokus er at læse materialet med åbent sind, hvor jeg gerne lader mig overraske og ser hvad der kommer ud af teksten. Dette er et datastyret udgangspunkt for analysen (Thisted 2013). I denne fase skal jeg være opmærksom på, at jeg ikke leder efter mønstre og meningsgivende ting for mig selv, hvilket kan gøre, at jeg overser vigtige udsagn (Brinkmann 2015).

I gennemlæsningen noterer jeg de emner og nøglebegreber som jeg finder.

I **fase 2** skal datamaterialet kodes i såkaldt "meningskodning" (Kvale 2009), hvilket betyder en mere struktureret gennemgang og registrering af nøgleord og begreber. Analysen er stadig datastyret, hvilket betyder, at jeg endnu ikke bruger forskningsspørgsmålene direkte i analysebearbejdningen. Kodningen blev gjort i et dokument, hvor alle udsagn omhandlende de forskellige begreber, blev noteret under overskrifter, hvor emner og nøglebegreber fra fase 1, var ledetråd. Eksempelvis var en af overskrifterne "Indledning, fokus, baggrund for at vælge idræt". Et af de første spørgsmål i interviewguiden, efter briefing og den fokusskabende aktivitet var "hvorfors har du valgt idrætsstudiet på læreruddannelsen". I fase 2 er jeg åben og opmærksom også på udsagn, der er uden for mit interessefelt. Jeg forsøger at være uden antagelser, og tage et fænomenologisk blik, hvor mine forforståelser for et øjeblik er sat i parentes (Brinkmann & Tanggaard 2015).

Fase 3 omhandler meningskondensering, hvor nøgleord og begreber lægges sammen, hvilket betyder at essensen af informanternes udtalelser sammenfattes. Der opstilles overordnede kategorier, hvor reducering af tekstmaterialet munder ud i kortere formuleringer. Disse benævnes også betydningsenheder og hovedtemaer. I slutningen af denne fase inddrager jeg forskningsspørgsmålene, og konstaterer altså her, hvad jeg har fået ud af at søge efter de pågældende emner. Der opstår her nye kategorier, som jeg i første omgang ikke har været opmærksom på, hvilket jeg er åben for i min abduktive tilgang (Keller 2013).

Her eksempel på meningskondensering, hvor nøgleordene er: *indledning, fokus, baggrund for at vælge idræt*:

Udsagn – udvalgt fra interview	Meningskondensering
<p>M: <i>“det gjorde jeg fordi jeg fandt ud af at have idræt som en del af min hverdag og kunne vise børn og unge mennesker hvor meget glæde der kan komme ud af det uanset niveau, det syntes jeg kunne være fedt”.</i></p> <p>K: <i>“det er selvfølgelig meget af det samme, også at man selv altid har været aktiv og synes at man har haft rigtig mange gode oplevelser med det, at man kan dele ud af den erfaring man har i forvejen, og så kunne udvikle i endnu højere grad. Og så det der med at kunne udfordre sig selv, især indenfor, i mit tilfælde feks. gymnastik”.</i></p> <p>J: <i>“jeg tror jeg har valgt det ud fra 2 ting. For det første ud fra hvad der interesserer mig, og så hvis jeg tænker over, hvilke gode oplevelser jeg har haft, så har det næsten altid været med idræt. Det kunne jeg godt tænke mig at give videre, hver dag ude i en skole. Det synes jeg er motiverende, at give gode oplevelser videre”</i></p> <p>J: <i>“det er i hvert fald en stor motivationsfaktor, det der med at man giver en god oplevelse videre”</i></p> <p>M: <i>“det skaber glæde”</i></p>	<p>Udgangspunkt i glæden og gode oplevelser ved idræt, udvikle videre</p> <p>Gode oplevelser give videre, dele ud af erfaring og udvikle sig i højere grad Udvikling og udfordring af sig selv</p> <p>Motiverende at give gode oplevelser (som man selv har haft med idræt)</p> <p>Idræt skaber glæde</p>

I fase 4 sker den dybere meningsfortolkning, hvor jeg med den hermeneutiske cirkel, forholder mig analyserende og fortolkende og via de forskellige delelementer søger at sammensætte og konstruere en ny forståelse (Kvale 2009). I denne fase inddrages også teoretiske modeller og betragtninger, hvilket giver nye perspektiver på fænomenet, nye meningsstrukturer og dermed en konstruktion ny viden. I den hermeneutiske fortolkning er målet ikke blot at finde frem til én fortolkning, men derimod er der mulighed for flere fortolkninger af fænomenet (Kvale 2009).

6.2 Dokumentanalyse af Bekendtgørelse for Professionsbacheloruddannelsen, læreruddannelsen.

I de følgende afsnit, vil jeg gøre brug af analyse i forhold til dokumenter, der danner grundlag for uddannelsen og indhold i idrætsfaget. I slutningen af afsnittet samler jeg op via en delkonklusion (jvf. s. 28).

Bekendtgørelsen for professionsbacheloruddannelsen (Undervisningsministeriet 2017) inddrages i projektet, da det udgør fundamentet for uddannelsens mål og indhold, rammer og kultur, og er en væsentlig faktor for den studerendes udvikling og læring som kommende professionsudøver. Jeg vil i besvarelsen af problemformuleringens 2. del, som retter sig mod uddannelsens rammefaktorer i understøttelsen af den studerendes læring, udarbejde en dokumentanalyse af bekendtgørelsen for uddannelsen (Brinkmann & Tanggaard 2015), som jeg efterfølgende bruger i analysen af det empiriske datamateriale.

Fundamentet i en professionsuddannelse kan blandt andet være professionens rolle i samfundet, samt samfundets krav til professionen. I dette tilfælde hvilke krav der stilles til den kommende idrætslærer i skolen, både fagligt og personligt. De aktører, der har indflydelse på professionen, direkte som indirekte, kan for eksempel være eleverne, deres forældre, ledelse, kolleger, samt politiske styringsværktøjer fra regeringen, i form af love og reformer.

De primære aktører i lærerprofessionen; lærerne og i dette tilfælde de studerende, som er igang med at blive lærere (Molander 2010).

I analysen har jeg valgt at fokusere på uddannelsen og de faktorer, der gør sig gældende og er synlige i det formelle dokument (Brok 2005), i form af spørgsmål stillet i venstre kolonne og svar fra bekendtgørelsen i den anden kolonne.

Dokumentanalyse af Bekendtgørelse for professionsbacheloruddannelsen, læreruddannelsen.	
1. Navn, indhold og formål med uddannelsen	Uddannelsen giver den uddannede ret til at anvende titlen professionsbachelor som lærer i folkeskolen. Den engelske titel for den uddannede er Bachelor of Education. Formålet med uddannelsen er, at den studerende gennem uddannelsen tilegner sig den viden og de færdigheder, der er forudsætningen for at kunne virke som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer i den danske folkeskole i henhold til folkeskolens formål, jf. folkeskolelovens § 1
<ul style="list-style-type: none"> • Hvad består uddannelsen af? • Hvilket mål er der for uddannelsen? • Hvordan omsættes målene? - arbejdsformer, indhold, krav- og målspecifikationer. 	<p>1) Lærerens grundfaglighed: Pædagogik og lærerfaglighed, herunder</p> <ol style="list-style-type: none"> a) elevens læring og udvikling, b) almen undervisningskompetence, c) specialpædagogik og d) undervisning af tosprogede. <p>Almen dannelse: Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab.</p> <p>2) Undervisningsfag, svarende til 120-140 ECTS-point: Dansk eller Matematik 1.-6., eller 4.-10. klassetrin</p> <p>3) Praktik: Praktikken har, ligesom fagene og BA-projektet til formål at skabe kobling mellem teori og praksis med henblik på, at den studerende erhverver teoretisk funderede praktiske færdigheder i at forberede, gennemføre og evaluere undervisningsforløb.</p> <p>4) Bachelorprojekt</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Prøver og eksamination • Vurdering og bedømmelseskriterier 	<p>I løbet af 1. studieår afholdes en ekstern prøve i mindst et kompetencemål, der skal bestås inden udgangen af den studerendes 2. studieår.</p> <p>Undervisningsfag afsluttes med 1 ekstern prøve. Prøven skal bestå af mindst 2 delprøver, og der gives en samlet karakter.</p> <p>Almen dannelse afsluttes med 1 ekstern prøve. Prøven kan bestå af flere delprøver, og der gives en samlet karakter.</p> <p>Pædagogik og lærerfaglighed afsluttes med 1 ekstern</p>

	<p>prøve og 1 intern prøve, som samlet skal dække kompetenceområderne under pædagogik og lærerfaglighed, jf. bilag 1. Hver prøve kan bestå af flere delprøver med hver sin prøveform, og der gives en samlet karakter for hver prøve.</p> <p>Alle prøver i kompetencemål bedømmes med en karakter efter 7-trins-skalaen.</p>
<p>2. Uddannelsens elementer</p> <ul style="list-style-type: none"> - omfang og varighed 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lærerens grundfaglighed, sv. til 60-80 ECTS-point: 2) Undervisningsfag, svarende til 120-140 ECTS-point: 3) Praktik, svarende til 30 ECTS-point. 4) Bachelorprojekt, svarende til 10-20 ECTS-point.
<ul style="list-style-type: none"> • Uddannelsens varighed • ECTS point 	<p>Uddannelsen varer normalt 4 år</p> <p>Uddannelsen er normeret til 240 ECTS-point</p>
<ul style="list-style-type: none"> • BA, udformning, placering og bedømmelseskrav 	<p>Professionsbachelorprojektet afsluttes på 4. studieår ved en mundtlig ekstern prøve, hvor der gives en samlet individuel karakter for projektet og den mundtlige præstation.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Praktikforløbets udformning, placering og bedømmelseskrav 	<p>Hvert af niveauerne I, II og III i praktikken afsluttes med en prøve bedømt med en karakter efter 7-trins-skalaen. To af prøverne er eksterne prøver og bedømmes af en praktiklærer, en underviser udpeget af professionshøjskolen og en ekstern censor.</p> <p>En af prøverne er intern og bedømmes af en praktiklærer og en underviser udpeget af professionshøjskolen.</p> <p><i>Stk. 4.</i> Prøverne finder sted på praktikskolerne eller på uddannelsesinstitutionen.</p>

Denne dokumentanalyse, kan anskues af teoretikeren John Dewey (jvf. s. 17) som med sin erfaringsbaserede læringsteori slår fast, at læring sker gennem deltagelse og erkendelse gennem erfaring i praksissituationer (Brinkmann 2017). Uddannelsen er et godt udtryk for Illeris' begreb vekseluddannelse (Illeris 2009), beskrevet i teori afsnittet (jvf. s 16).

Med de to elementer praktik og bacheloropgave, er der mulighed for at prøve det lærte af og ligeledes et akademisk fokus, der løfter lærerprofessionen op på et højere fagligt niveau, og dermed anerkender, at lærerprofessionen er et fag, der kræver stor professionskompetence.

6.21 Analyse af dans og bevægelse i forhold til folkeskolens mål.

I dette afsnit vil jeg kort analysere dans og bevægelse i forhold til idrætsfaget i skolen. Til det bruger jeg min bearbejdning af dans og bevægelse i teori afsnittet (jvf. s. 17), hvor jeg blandt andet har beskrevet dans og bevægelse i forhold til Forenkede Fælles Mål

(Undervisningsministeriet 2017), og gennem forskellige teorier og teoretikere dannet en forståelsesramme, der kan belyse og perspektivere dans og bevægelse (jvf. s. 19).

Denne analyse skal bidrage med viden til at besvare problemformuleringen, og kobles sammen med dokumentanalyse af bekendtgørelse samt analyse af interview i foregående afsnit.

Dans og bevægelse kan knyttes både direkte og indirekte til de tre kompetenceområder: *Alsidig idrætsudøvelse, idrætskultur og relationer samt krop, træning og trivsel* (Læseplan for idræt), som er beskrevet i afsnittet om dans og bevægelse i forhold til FFM (jvf. s. 18)

I folkeskolen knyttes elevens læring til viden, færdigheder og kundskaber

(Undervisningsministeriet 2017), og jeg vælger derfor at gå frem efter følgende spørgsmål:

1. hvilken viden opnås gennem undervisning i dans og bevægelse?
2. hvilke færdigheder kan der knyttes til dans og bevægelse?
3. hvilke kundskaber skal man besidde i dans og bevægelse?

I besvarelsen af ovenstående spørgsmål, vil jeg bruge den teoretiske forståelsesramme for dans og bevægelse, beskrevet i afsnit (jvf. s. 18), hvor Svendler Nielsens figur om kroppens dimensioner, Labans bevægelsessystem samt Austring & Sørensen's læringsmodel tilsammen giver et stærkt fundament til at perspektivere hvad der er essentielt i dans og bevægelse.

Den *viden* eleven opnår i undervisningen er kropsligt forankret, hvor eleven gennem en åben tilgang kan udvikle sin viden om kroppens dimensioner ud fra sine egne empiriske oplevelser i undervisningen. Konkret handler dette om at eleven får mulighed for at afsøge og eksperimentere med bevægelse, og på den måde opnår viden om sig selv og sin kropslige formåen, hvilket kan omsættes i et æstetisk formsprog og en diskursiv fremlæggelse (Rønholt 2014; Svendler Nielsen 2009; Austring & Sørensen 2015).

Denne søgende og eksperimenterende proces i bevægelse vil give eleven *færdigheder*, i form af bevægelsesrepertoire, konkret er i form af trin og bevægelser, som eleven kan omsætte i forskellige nye sammenhænge, eksempelvis i udviklingen af en dans, i undervisningen. Viden og færdigheder kan omsættes i *kundskaber*, idet eleven i samspil med andre elever opnår kropslige, kognitive og sociale færdigheder, hvilket kræver og udvikler handlekompetence (Rønholt 2014), som kan ses som en overliggende kundskab.

6.22 Delkonklusion 1

Uddannelsen er i form af sin opbygning, indhold og krav et udgangspunkt for at den studerende har mulighed for at opnå viden, færdigheder og kundskaber inden for

professionen. Med de to elementer praktik og bacheloropgave, er der både fokus på at prøve det lærte af, og ligeledes et akademisk fokus, der løfter lærerprofessionen op på et højere fagligt niveau, og dermed anerkender, at lærerprofessionen er et fag, der kræver stor professionskompetence. Med dokumentanalysen kan konstateres at læreruddannelsen stiller rammer og betingelser til rådighed for at understøtte den studerendes udvikling og læring, i forhold til målet at blive lærer i folkeskolen.

Dans og bevægelse kan knyttes både direkte og indirekte til de i FFM, beskrevne tre kompetenceområder: *Alsidig idrætsudøvelse, idrætskultur og relationer samt krop, træning og trivsel* (Læseplan for idræt). Eleven har mulighed for at udvikle og lære gennem, om og i bevægelse i undervisningen i dans og bevægelse i kraft af kropslige, kognitive og sociale færdigheder, hvilket også indebærer udvikling og erhvervelse af handlekompetence i samspillet med andre.

Dans og bevægelse kan ses som et stærkt indholdsområde, både i kraft af sin alsidige krops- og bevægelsestilgang, men også de psykofysiske og sociale elementer, der er til stede i undervisningen i dans og bevægelse. Området er som nævnt i indledningen ikke entydigt, men kan derimod opleves som et diffust og uhåndgribeligt, mangetydigt og komplekst område. Mangfoldigheden og den helhedsorienterede tilgang gør dans og bevægelse til et område med mange muligheder i form af indhold og mål for undervisningen.

6.3 Analytisk bearbejdning af det kvalitative interview

I dette afsnit vil jeg i form af en analyse og fortolkning klargøre for fund i interviewene. I slutningen af afsnittet samler jeg op via en delkonklusion.

De følgende kategorier er fundet i arbejdet med analysestrategien:

Kategori 1: Bevæggrunde for valg af professionen idrætslærer. Kategori 2: Kendskab, oplevelser og følelser i dans og bevægelse Kategori 3: Læringsdimension Kategori 4: Didaktiske overvejelser og underviserens rolle

Kategorierne vil i analysen blive gennemgået og eksemplificeret med udsagn fra informanterne i interviewene.

6.31 Kategori 1: Bevæggrunde for valg af professionen idrætslærer.

Der er flere udsagn, der går igen i de studerende og de nyuddannedes bevæggrunde for at vælge idræt som ét af undervisningsfagene på læreruddannelsen. Det handler i høj grad om personlig interesse og at videregive nogle af de gode oplevelser, som de selv har haft og

stadig har med at dyrke idræt, både i skolen, men også i deres fritid, hvilket dette udsagn viser;

“Jeg tror jeg har valgt det ud fra to ting. For det første ud fra, hvad der interesserer mig, og så hvis jeg tænker over, hvilke gode oplevelser jeg har haft, så har det næsten altid været med idræt. Det kunne jeg godt tænke mig at give videre, hver dag ude i en skole. Det synes jeg er motiverende, at give gode oplevelser videre” (mandlig studerende, interview 2).

Informanterne italesætter, at idrætten har visse værdier, som for eksempel dannelse og handlekompetence, som de selv sætter højt og derfor har lyst til at videreformidle til eleverne i folkeskolen.

“Jeg har altid syntes, at idræt har været mit et og alt og givet mig nogle gode oplevelser og værdier, derfor ville jeg gerne være idrætslærer” (kvindelig lærer, interview 3a)

“Det har noget at gøre med begrebet mestringsforventning. Når jeg går ind til undervisningen forventer jeg ikke, at det er noget jeg kan mestre, men du (underviseren, red.) formår alligevel at få lagt det ud på en måde, så man føler man kan være med” (mandlig studerende, interview 1a)

I valget til at blive idrætslærer, ligger også bevidstheden om en idrætsfaglighed, som kan udvikles i form af at udfordre sig selv som lærer. Dette er en motivation i det at studere, da det er på baggrund af idræt, som man mestrer. En anden motivation er idrætsfagets mulighed for at møde eleverne og opbygge relationer, som er anderledes, end i andre af skolens mere boglige fag.

“Jeg kan godt lide den der relation, man får til eleverne, når man laver noget lidt anderledes, altså man har dem på en anden måde end (...) i den boglige undervisning” (kvindelig studerende, interview 1a)

Kombinationen af at have idræt som undervisningsfag giver også mulighed for en varieret og alsidig arbejdsdag, som både de nuværende studerende og de nyuddannede lærere lægger vægt på og værdsætter, hvilket kan ses om en helhedsorienteret måde at se arbejds- og privatliv på, måske som et mønster i den senmoderne verden, hvor grænserne mellem privat og offentlig udviskes, eller skal defineres af den enkelte.

6.32 Kategori 2: Kendskab, oplevelser og følelser i dans og bevægelse

En del respondenter har ikke det store kendskab til dans og bevægelse, men vil gerne udvikle deres kompetencer indenfor området. Dette begrundes både i, at det er en del af indholdsområderne i idræt, og derfor noget man skal, men også på baggrund af deres egne positive oplevelser fra undervisningen. Et mønster er, at på trods af det meget udfordrende i

at skulle bevæge sig rytmisk og dansende, er de fleste meget motiverede for at gøre det, og accepterer, at de er i en læreproces.

“Jeg skal være ærlig at indrømme, at da jeg mødte ind i morges og mine tanker omkring det her dans var ikke alt for positive...” (mandlig studerende, interview 1a)

Andre har set meget frem til danseundervisningen, da det er “deres” område.

“Altså, jeg har jo glædet mig helt vildt til vi skulle i gang med noget dans” (kvindelig studerende, interview 1a)

Et par af de adspurgte nævner, at det at danse er en hel ny måde at bevæge sig på, og at de nye bevægelser giver en overraskende positiv bevægelsesoplevelse, som føles friere i kroppen.

“Jeg kan i hvert fald godt mærke, at fra vi startede og til nu, er jeg blevet mere fri i hele kroppen. Jeg har en diskusprolaps, og jeg har følt det rigtig godt, når jeg er kommet hjem de sidste par gange, at jeg har været mere fri i ryggen, det er løsnet op, og jeg tror det er fordi jeg får nogle andre bevægelsesmønstre. Så det er egentlig det, jeg har været positiv overrasket over, udover det, at jeg får lov at bevæge mig på en mere rytmisk måde” (mandlig studerende, interview 1a)

Den kropslige opmærksomhed, som er et fundament i dans og bevægelse, kan give en større kropsbevidsthed, og dermed udvide det kropslige potentiale indenfor det at fornemme sig selv og kommunikere med andre.

“Jeg føler det er sådan lidt angstprovokerende at danse (...), og for eksempel lavede vi den her øvelse, hvor man skulle gå og stå, og så skulle man selv lave noget på takterne undervejs, og der blev jeg meget bevidst om mig selv, og hvad skal jeg lige gøre med min krop”. (mandlig studerende, interview 1a)

De kropslige fornemmelser kan også mærkes:

“Jeg har det også sådan, at hvis der er noget jeg synes der er sjovt, og hvis der er noget jeg selv synes jeg er god til, så kan jeg godt blive sådan helt, altså få helt kriblen ud i fingerspidserne og uro i benene, hvis jeg sådan sidder på bænken i en håndboldkamp, og bare gerne vil ind. Og sådan kunne jeg da også forestille mig, at nogen kunne have det med det her dans” (kvindelig studerende, interview 1a).

Ovenstående citat fortæller blandt andet om motivation og følelsernes kropslige forankring, og motivation, som noget meget direkte, mærkbart og synligt i kroppen.

Andre følelser kan dukke op i undervisningen, blandt andet følelser som frustration og akavethed, hvilket kan skyldes mange ting, blandt andet manglende erfaring, at man plejer at være god til det som man gør i sin vante idræt, som én omtaler på følgende måde:

“Jeg blev også ramt af en stor del frustration, for jeg har aldrig tabt i noget, og så lige pludselig, så er der noget jeg ikke kan finde ud af. Og det var meget svært for mig, det med at koordinere, så jeg stod nogle sæt over, for at se om jeg kunne komme ind i det igen. Så der

var også lidt frustration inde over, ved det her "følg mig", for pludselig stod der 10-15 stykker, som var meget bedre end mig, som kunne det hele" (mandlig studerende, interview 1b)

Informanten omtaler her, at han aldrig har tabt i noget, og det at være udfordret i undervisningen i dans og bevægelse, sammenligner han med at tabe noget. Dette er noget essentielt i forhold til hvad der er fremhævet i indledningen vedrørende problemet i idrætsfaget, som er præget af en ensidig bolddiskurs. At danse handler ikke om at tabe eller vinde. Der er ikke lagt op til nogen umiddelbar konkurrence, med mindre man ser det at udfordre sig selv, som en form for motiverende konkurrence.

Dans kan ses som et middel til at opnå noget i læringsrummet, dette kan være af social karakter, for at sætte stemning, eller som en ramme og tilgang til læring. I dette citat nævnes dansen som et middel til at sætte en afslappet stemning og give energi:

"Det giver også noget mere energi på en eller anden måde synes jeg. Jeg har et eksempel (...) fra håndboldmiljøet. Pigerne er der for (..) at skyde på mål med en bold, og så i cirkeltræning hører vi musik, og os trænere kan godt finde på at bare stå og fyre den af, bare stå og lave de mærkeligste dansetrin og det gør, at så snart pigerne har et lille break, står de egentlig også og danser lidt, og så kommer der den her løse stemning af, at nu kan vi faktisk godt have det sjovt, så der kan man i sådan noget som boldspil, bruge dansen til et eller andet frirum og ha' det sjovt sammen" (kvindelig studerende, interview 2).

I læreprocessen i dans og bevægelse, lægges der af en del af informanterne vægt på følelsen af at mestre situationen, som hænger sammen med den gode oplevelse, at have det godt med sig selv og de andre, og den gode fornemmelse, når noget fungerer, hvilket dette citat siger noget om:

"Jeg havde det megagodt med mig selv, for når man tager det step for step, så kan jeg faktisk godt finde ud af det her, og nogle gange så gik det bare megagodt, og så tabte jeg lige tråden, og så gik det godt igen. Et eller andet sted, så kan jeg godt finde ud af det, men det er bare lige det med rytmen, så jeg synes i hvert fald at det var en god oplevelse" (mandlig studerende, interview 1b)

Når man "rammer" den, enten alene i form af at mestre svære trinkombinationer, eller sammen med andre, kan dansen noget helt specielt:

"Fornemmelsen, når noget bare kører derudaf, sammen med de andre" (kvindelig studerende, interview 3a)

Nogle af udfordringer ved dans og bevægelse er blandt andet det at stille sig op foran andre og danse. Det kan give følelser af stor frustration, være angstfremkaldende og gøre, at man har lyst til at give op, hvilket influerer på motivationen og følelsen af mening. Ligeledes kan

den kreative og skabende proces være grænseoverskridende, hvilket giver en følelse af ubehag og akavethed.

“Jeg synes det er interessant hvorfor man lige pludselig bliver bange, uden at være bange. At der sker et eller andet inde i en selv, fordi man skal pludselig til at skride over nogle grænser, som man ikke er vant til. Det er jo ikke bare at kaste en bold, som man er vant til, men man skal lige pludselig til at være mere kropsbevidst på en anden måde. Man bliver udstillet på en anden måde, fordi man er måske ikke lige så god til det, så på den måde” (mandlig lærer, interview 3b)

Der er visse opfattelser af, hvad der er rigtig og forkert dans, hvilket ofte kommer til udtryk ud fra respondenternes opfattelse af sig selv i dansen. Udsagn som er ladede med, hvad der ser “fedt” ud, hvad der ser underligt ud, og ofte sammenlignet med andre, eller når man ser sig selv i spejlet. Det er ofte oplevelser, der forekommer i en situation, hvor man ikke helt magter det, der sker i situationen, eksempelvis at huske eller mestre de pågældende trin. Modsat, kan følelsen af at mestre trinnene i dansen, være overvældende og meget positiv, både indad- og udadtil, hvilket skaber glæde, energi og gåpåmod.

Ofte hænger dette sammen med følelsen af samhørighed, at gøre det sammen med andre. Dette er et gennemgående og meget stærkt tema, omhandlende fællesskabet. Det at gøre det sammen med andre, det at danse sammen, have en fælles rytme, at arbejde sammen, at vejlede hinanden, at være på bar bund sammen. Fællesskabet har stor betydning for informanternes motivation og læring. I fællesskabet er der tryghed og tillid til hinanden, hvilket influerer på det kropslige engagement. Hvis man ikke føler sig tryk i en gruppe, kan man for eksempel føle sig stiv og ikke give sig fuldt ud.

6.33 Kategori 3: Læringsdimension

Denne kategori omfatter didaktik, pædagogik, undervisningsmetoder og de overvejelser som omfatter et undervisningsperspektiv i besvarelserne.

Hvis man tager det rent dansetekniske, er der mange oplevelser omhandlende læring af en specifik dans og evnen til at holde fokus, følelsen af at komme i “flow”, at kunne huske og udføre trinene i dansen. Mange føler sig ikke “klædt på” til at udføre trinene korrekt.

“I starten må jeg indrømme, at jeg blev sg lidt sur på mig selv, fordi jeg mistede koncentrationen og så kan det gå helt galt, for på et tidspunkt da hvor vi skulle gå frem og tilbage med de der 4 steps der, så mistede jeg tråden en enkelte gang, og så skulle jeg lige have en pause, og kigge på at de andre gjorde det.. På et tidspunkt så kørte det bare, og så stoppede musikken (griner). Der var jeg også bare fuldt koncentreret, så det kræver i hvert fald en del koncentration” (mandlig studerende, interview 1b)

Tilgangen til at lære er meget personlig, hvilket omhandler motivation, men også det meningsfulde i situationen, som i dette tilfælde kan give sig udslag en god oplevelse:

“Det ligger også dybt det der med, at hvis jeg går ind i noget, så vil jeg også lære det så godt som muligt. Det er jo meget personligt. En anden motivationsfaktor tror jeg er, at når man har været igennem første time og har haft en god oplevelse, så bliver meget lettere efterfølgende at sætte sig op til det (mandlig studerende, interview 2).

En studerende er bevidst om, at hun ikke rigtig ved, hvordan man lærer bedst, da hun ikke har erfaring for at lære på dette område, men mener, at udgangspunktet med at prøve ting af også kan overføres til dans også. Dette at mærke og erfare gennem kroppen, hvilket betyder *at gøre tingene*, ses også i dette citat:

“Når man har fået det ind og prøvet det og mærket det, så sker der en læring. Og sådan er det jo også med aktiviteter, du skal prøve det på egen krop” (mandlig studerende, interview 1a).

Det interessante er den forskel der er i tilgangen til henholdsvis det imitative og det skabende (jvf. s.), hvor en studerende giver udtryk for, at hun bliver anspændt ved at imitere underviserens dans, mens det skabende er lettere for hende at forholde sig til. Det kan også føles meningsløst at øve sig på nogle trin, især hvis man ikke kommer i mål med det.

En anden har det lige modsat, hvor det skabende er det svære og grænseoverskridende, mens situationen, hvor der skal indlæres en dans af en underviser, er let og trygt at være i. Disse to modstridende oplevelser, giver et godt billede af de forskelligheder, der kan være på spil i en undervisningssituation, og som underviseren skal tage højde for. Hvis man overfører dette perspektiv på skolens idrætsundervisning, må idrætslæreren være i stand til at handle på disse forskellige tilgange, eksempelvis i form af det pædagogiske princip om differentieret undervisning.

Opbygningen af undervisningen er også af betydning for hvordan det opfattes, og hvilke undervisningsmetoder og arbejdsformer, der tages i brug for at lære dans;

“Det hjalp, at man stod i de der små grupper, hvor man fik lov til at gå dansen igennem. Der kunne man virkelig få talt trinene igennem sammen, og få den følelse af ”ok det kan jeg godt det her” og så hjalp man hinanden og det at man vejleder og hjælper andre, så får man også bedre styr på det selv” (mandlige studerende, interview 1a).

I det skabende og kreative kræves, at man kan bidrage med noget. Hvis man ikke føler, at man har så meget erfaring, kan det være godt at arbejde sammen, hvilket også giver en følelse af ejerskab.

“Man kunne godt være lidt frustreret i forhold til at løse opgaver, for nogle gange følte jeg mig så tom for idéer, men så var det godt at være sammen med nogen, som man kunne udvikle sammen med, og det var ligesom vores produkt, noget vi havde skabt sammen. Der følte jeg rigtig meget ejerskabsfølelse” (kvindelig lærer, interview 3a).

En del studerende anlægger (ret hurtigt) et underviserperspektiv på undervisningen. På spørgsmål, hvor en studerende skal beskrive oplevelser fra danseundervisningen, svares følgende:

“Jeg tænker ikke, at man behøver være dygtig som underviser egentlig – altså det har ikke noget at gøre med, om du gør trinene helt korrekt. Det har mere noget at gøre med, at du bare gør det, altså gør det 100%” (kvindelig studerende, interview 1a)

I forhold til læring, er progressionen i undervisningen også et emne, som de studerende er bevidste om, det kommer blandt andet til udtryk i deres oplevelse af, hvordan de mærker deres kropslighed og udvikling igennem timen.

“Jeg synes man kunne mærke tydeligt, at alles attituder ændrede sig. Altså vi startede meget små, for eksempel der, hvor vi skulle lave poses, der var mange grin og ”uhh” og sådan og det var lidt... (viser et lukket kropssprog). Hvorimod til slut i timen, hvor man skulle lave den der parøvelse og man havde nogen at sende sine attituder til, så var det noget helt andet. Så man kunne mærke, at stemningen havde ændret sig. Fra at være lidt pinligt og grænseoverskridende til at være lidt sjovt og “det kan vi faktisk godt”-følelsen”.
(kvindelig studerende, interview 1a)

“I arbejde med udtryk kunne jeg mærke, at de var meget skræmte de første 10 minutter, og der var en lidt anspændt stemning, men i løbet af timen, løsnede de op, og flere blev aktive i timen. Næste gang timen startede, så var der igen den der anspændthed, men da gik der kortere tid før de alle var med” (mandlig lærer, interview 3)

Og en anden forholder sig til også til den af, at der gennem undervisningen sker en markant udvikling, blandt andet fordi han bliver påvirket af sin studiekammerat;

“Det fungerede også, fordi jeg stod sammen med B, og han gav den så meget gas, og så følte jeg, at så kunne jeg også godt gøre det. Så desto mere man ser det rundt omkring, så kommer der en progression i det, at man kan mærke at alle giver lige lidt ekstra. Også da vi stod og ventede på at skulle i gang, der kunne man godt se at folk gav lidt mere ifht i starten, hvor vi bare stod helt stive og ventede på signal” (mandlig studerende, interview 1a).

En nyuddannet lærer er interesseret og motiveret til at udvikle og afprøve undervisningsredskaber som et udgangspunkt for det skabende, og hun har god erfaring med at tage udgangspunkt i Labans BESS kategorier, som retningslinjer for udvikling af danse, hvilket kan ses som en kvalificering af undervisningen i dans og bevægelse:

“Når man har “dans og udtryk”, har jeg med fra seminarier, at man enten kan arbejde med rytmisk gymnastik, dans eller bev.drama. så man bevæger sig rundt i de tre forskellige kategorier og lægger vægt på hvad for en gren man er i, og så bygges det hele op omkring Laban og hans bevægelsessystem” (kvindelig lærer, interview 3b).

Rent læringsmæssigt er der nogle aspekter, der går igen, blandt andet hvad stemningen gør ved deltagerne og processen omkring at lære noget i dans, eksempelvis i det skabende, som ofte foregår sammen med andre.

Flere af de ældre studerende og de nyuddannede lærere omtaler 3 ting som dans og bevægelse kan bidrage med/medvirkende til: at være mere afslappet i undervisningen i dans og bevægelse, ikke nødvendigvis at skulle have fuld kontrol, og at det er ok at fejle, både som elev og som lærer.

Om det at føle sig rigtig eller forkert og være mere åben og afslappet i forhold til at bidrage med noget i undervisningen siger en studerende siger om hvad dansen kan være et middel til at opnå:

“Dans for mig, det vil altid bare være, jeg ved ikke hvordan jeg skal forklare det, det er bare en god åbner for at sige noget forkert. Altså når jeg har danset, så bliver man sådan lidt mere afslappet, altså så skyder jeg bare lidt mere fra hoften, hvis du spørger om et eller andet. Jeg synes det er et godt middel til at åbne op og så sige, nu er jeg alligevel i gang med at lave fejl, så nu prøver jeg bare at skyde den af alligevel. Jeg synes ikke, at jeg tænker så meget over, hvordan jeg lige fremstår. Så fyrer man den bare af, det synes jeg er rart, og det kunne jeg også fornemme, for eksempel da vi lavede det der break (i praktikundervisning), så var der flere af eleverne, der lige bød ind med nogle ting, de var ikke helt sikre på, om var rigtig” (mandlig studerende, interview 2).

En nyuddannet lærer siger;

“At man viser, at det er ok at fejle, at jeg som lærer behøver ikke have helt styr på det hele, eksempelvis alle trin, og der finder eleverne ud af, at det er ok at fejle” (kvindelig studerende, interview 3a)

Hendes tidligere medstuderende istemmer vedrørende det at turde fejle;

“Ja, det tror jeg også, at vi skal have en læringskultur, hvor det er ok at fejle – en fejl er jo en læringsmulighed. Det arbejder vi også med på min skole” (mandlig studerende, interview 3a)

Et sted hvor det kan være en negativ oplevelse er, hvis stemningen er præget af angst, hvilket skaber et dårligt og uproduktivt læringsmiljø og hvor dans og bevægelse bliver hårdt og krævende:

“Hvis man så har fået lavet en gruppe med nogen, der i forvejen er skræmte, og ikke tør byde ind, og hvis de så endelig laver noget, der ikke er godt, så bliver de irriteret på hinanden. Og så er det der, at dans og udtryk som undervisning, det bliver ret hårde timer at komme igennem, både for elever og lærere” (kvindelig lærer, interview 3b).

Fælles for de studerende, hvadenten de er nye og lige har stiftet bekendtskab i dans, eller de er nyuddannede lærere, er deres mange udsagn om fællesskabets betydning i dans og bevægelse. Betydningen af en god stemning (og nogle gode medstuderende) ser mange som et vigtigt fundament for at lære noget, blandt andet i dans og bevægelse, som er et område, hvor mange er på udebane. Dansen også skabe noget af dette i sig selv.

Stemningen er essentiel for et godt læringsmiljø, hvilket følgende udsagn siger noget om:

“Læring foregår i samspil med andre, og jeg kan mærke, at ligeså snart, vi er flere om at være i gang og udvikle noget sammen, så rykker det virkelig ved mig i min læring” (mandlig studerende, interview 1b).

“Det sociale miljø i klassen og klassekultur betyder meget, og er også et redskab man kan bruge til at fremme stemningen. Influere på hinanden (mandlig studerende, interview 2).

Kropsligheden i læreprocessen ses i de studerendes italesættelse af følelser, der mærkes mere eller mindre direkte i kroppen.

“Man bliver mere og mere kropsbevidst, og det er sådan en rar følelse af, at jeg egentlig godt ved, hvad det er min krop, den gør lige nu og jeg kan styre den, men at den er fri til at gøre noget, men jeg har kontrol over det den gør. En form for styring på en fri måde, jeg ved hvad jeg skal gøre, og det ved jeg så godt, at det føles frit. Det er der, det bliver sjovt” (kvindelig studerende, interview 2).

“Jeg kan huske alle de der dansesekvenser, hvor min krop blev udfordret, min kropsbevidsthed, alle de der rul jeg kan huske, kunne min krop i hvert fald ikke lave så godt, som nogle andre kunne. Hele tiden det der med, at man skal være meget kropsbevidst og hvordan arbejder kroppen, koordinering, når min arm gør sådan i forhold til bevægelsen” (mandlig lærer, interview 3b).

6.34 Kategori 4: Didaktiske overvejelser og underviserens rolle

2 af de kvalitative interviews tager direkte udgangspunkt i en undervisningspraksis/situation, hvilket er tydeligt i informanternes udsagn omkring underviserens rolle i praksis. Ligeledes har både informanter fra interview 2 og 3 også referencer til underviserens rolle, både fra deres egne oplevelser i praktikken, og fra undervisning i dans og bevægelse på læreruddannelsen.

I følgende udsagn bliver informanten spurgt ind til, hvilke oplevelser hun havde haft i undervisningen den samme dag, og svarer ved at have et underviserperspektiv med refleksioner over hvad der virkede og hvorfor det var et godt valg:

“Jeg tror det var en klogt valg at starte med hip hop som genre, for at få os alle med, både kvinder og mænd. Jeg tror måske det havde været mere akavet for jer, som mænd, hvis I skulle starte med at have ballet, altså noget mere yndefuldt. Men det virkede til, at alle var med, synes jeg” (kvindelig studerende, interview 1b).

En studerende italesætter hans registrering af, hvad underviseren gjorde for at få ham til at føle sig godt tilpas i undervisningen, hvor han ikke havde nogle forudsætninger:

“Der er masser af elementer, der lykkes hele tiden og så er det jo så lærerens opgave at få det pinpointet og fordi det er et godt miljø at være i, så man tør godt gøre det. (...) Det er også den måde du lægger det op på, roser det der er godt, så måske ikke siger noget på alt det andet. En positiv tilgang, synes jeg har været godt. Og så er der også et klap på

skulderen, når der er noget der lykkes og det er i hvert fald vigtigt i det her” (mandlig studerende, interview 1b).

Underviserens rolle er et gennemgående tema for informanterne, som ses i form af deres måde at anskue på hvilken måde underviseren kan påvirke stemningen og gruppen:

“Som underviser (...) ved jeg, at jeg aldrig nogensinde blive en god danser, men hvis man bare kan få eleverne til at have en energi, lyst og motivation for at danse, og en indstilling til, at det nok skal gå, så tror jeg min mission vil være fuldført. For mig vil det også være en del at det er ok at lave fejl, som der blev sagt før, så skal eleverne bare have en oplevelse af, at det er sjovt og være motiverede for at prøve grænser af med noget nyt – dans for eksempel” (mandlig studerende, interview 2)

“Når jeg skal undervise i en dans, så prøver jeg at vise tingene (..) og hele tiden udtrykke mig og virkelig overdrive det, det har jeg prøvet – og sådan ser jeg mig selv som underviser. Jeg er i hvert fald ikke bange for at se lidt dum ud, jeg godt ved, at dans er ikke min skarpe side, og det bruger jeg også, for jeg kan godt være underviseren der viser, at man godt kan se sjov ud og give slip” (mandlig studerende, interview 2)

6.35 Delkonklusion 2

I de 4 kategorier, som er fremkommet i analysen af interviews kan der konkluderes, at der er særlige bevæggrunde for at vælge faget, blandt andet interesse og værdier i idrætsfaget, og mulighed for at danne en anderledes relation til eleverne.

På trods af manglende kendskab, er de adspurgte meget motiverede, især pga deres oplevelser fra undervisningen. De har overraskende positive oplevelser med undervisningen, både mentalt og kropsligt. Mange følelser sidder i kroppen, og gør bevægelsen mere fri, og der er en mærkbar udvikling fra start til slut; fra en stiv til mere åben og bevægelig og åben krop.

Underviserens rolle er gennemgående, som noget, der er af stor og afgørende betydning for hvorvidt det lykkes at få skabt den gode stemning og et miljø, hvor der er mulighed for udvikling og læring. Underviseren kan med hele sin tilstedeværelse, valg af indhold (aktiviteter), undervisningsform og metoder lægge fundamentet for, at de studerende i samspil med hinanden og underviseren bidrager med deres optimale tilstedeværelse. Underviserens tilstedeværelse skal være 100%, hvilket både skal være synligt, rent krops- og bevægelsesmæssigt, men også i form af en positiv tilstedeværelse, som giver grobund for et trygt og tillidsfuldt læringsmiljø. Det dansemæssige læringsaspekt og mål med dansen er den æstetiske oplevelse i dansen og ikke så meget det tekniske aspekt, i form af specifikke trin og stor bevægelseserfaring - dog kan det tekniske aspekt være med til at højne den æstetiske oplevelse på flere niveauer. Informanternes kommer med mange

udsagn om didaktiske overvejelser og refleksioner og betragtninger på opbygning, valg af metoder og pædagogik.

Læringspotentialet i dans italesættes både i konkrete betydninger og i mere abstrakt form, og ses i form af både empiriske, æstetiske og diskursive læringsformer.

Eksempelvis skaber dansen en følelse af afslappethed og "at skyde fra hoften" i forhold til at bidrage med noget i timen, hvilket siger noget om den deltagendes lyst og motivation for at bidrage og derved opnå læring.

7 Teoretisk bearbejdning af fund

I dette afsnit vil jeg analysere og fortolke via en teoretisering over ovenstående kategorier samt underspørgsmålene i problemformuleringen. Jeg bringer her udvalgte refleksioner fra studerende ind, for at perspektivere mine fund (bilag 4)

Teorier er beskrevet i det indledende teori-afsnit (jvf. s. 16), og derudover er nye teorier hentet ind, i forhold til de fund der er har gjort i undersøgelsen. Dette er med en hermeneutisk synsvinkel, idet jeg her går videre med en mere analyserende og fortolkende tilgang til fænomenet i arbejdet med at besvare projektets problemformulering, og forskningsspørgsmål som lyder:

Hvordan bidrager dans og bevægelse til alsidig idrætsudfoldelse, og hvordan understøtter læreruddannelsen den studerende i faget idræt, med særligt henblik på dans og bevægelse?

- Hvad er dans og bevægelse?
- Hvordan oplever de studerende undervisningen i dans og bevægelse?
- Hvilke læringsaspekter er der i dans og bevægelse?
- Hvilke bevæggrunde har de studerende for at vælge idrætsfaget i læreruddannelsen?
- Hvilke rammefaktorer, vilkår og betingelser er der i læreruddannelsen for at udvikle og uddanne de studerende til idrætslærere?

7.1 Dans og bevægelse

Dans og bevægelse består af noget veldefineret og samtidig diffust, beskrevet i teori-afsnittet (jvf. s. 18). Den teoretiske forståelsesramme for dans og bevægelse, beskrevet i afsnit (jvf. s. 19), hvor Svendler Nielsens figur om kroppens dimensioner, Labans bevægelsessystem samt Astring & Sørensens læringsmodel tilsammen giver et stærkt fundament til at perspektivere hvad der er essentielt i dans og bevægelse.

I informanternes udsagn fra det kvalitative interview ses mange bud på disse dimensioner, i form af hvordan den positive kropslige og sociale oplevelse står tilbage som noget, der danner grundlag for læring.

Blandt andet siger en nyuddannet lærer:

“Man kan sige, at hvis nogen går ”ind i rummet” med liv og sjæl, kan man godt blive taget med, og hvis man er den eneste der ikke går ind i det, så er jeg nødt til at være en del af det. Da vi stod der var vi alle med i det, og vi var på relativt ens niveau, rent teknisk, så jeg tænker, at det har ikke noget med niveau at gøre, hvor meget man kan være med. Det er tit det, der er er problemet, at elever tror de ikke kan være med, fordi de ikke er dygtige nok. Det kan jeg huske jeg selv har tænkt nogle gange, om jeg så kan være med. Men det er jo det der med, at man skal være med på sit eget niveau. Hvis man skal lave nogle svære bevægelser med kroppen, sådan nogle rul i kroppen (body rolls), så gør man det på sin egen måde” (mandlig lærer, interview 3b).

En studerende, med specifikt kendskab til dans, ser det som en mulighed for at arbejde med det udtryksmæssige og fortællende, som kan defineres som en æstetisk udtryksform i dans:

“Det handler om det der med at skulle fortælle en historie gennem dans. Jeg tror, at man kan få rigtig meget gavn af det med elever, (...) og for eksempel drenge, som måske har svært ved at udtrykke sig (...). Måden kunne være, at få stillet en lukket opgave, indenfor en genre, hvor man så måske kan prøve at bygge en eller anden fortælling op, noget der skal frem” (kvindelig studerende, interview 1b).

En udvalgt refleksion, understøtter den æstetiske oplevelse og læring i dans, og bringer også andre æstetiske udtryksformer ind (Brodersen 2015):

“Det er ligesom musikken, der igangsætter en stemning i én, hvilket dernæst fører til en bestemt form for bevægelse. Det smelter sammen, altså musikken og bevægelsen, og man gennemgår her en fortolkningsfase ift. stemningen i musikken. I denne sammensmeltning sker der i hvert fald noget særligt i mig. Det er ikke nødvendigvis en forandring, der finder sted, men nærmere en særlig mulighed for at udtrykke følelser og stemninger med egen krop, der ikke på samme måde, ifølge mig, kan komme til udtryk ved andre idrætsformer” (bilag 4).

En anden studerende, siger noget om det svære i at føle og fornemme det “rigtige” i situationen:

“For en der aldrig har brugt bevægelse til musik på denne måde, er det meget grænseoverskridende. Der er rigtig meget på spil i sådan en time. Det er svært at ”føle” den, da man ikke har rytmen og den personlighed (attitude) det kræver at danse Hip Hop” (bilag 4)

Når man tager informanternes oplevelser og meninger om undervisningen i dans og bevægelse i betragtning og ser på hvad de mener, at undervisningen medfører, er der gennem alle interviews bred enighed om, at der sker noget specielt og betydningsfuldt i undervisningen.

Mange udtrykker oplevelser og følelser som går fra dyb frustration, ulyst, usikkerhed og akavethed, til følelsen af glæde, motivation, tilfredsstillelse, stolthed og det at lykkes i det læringsrum der omfatter dans.

En studerende siger;

“Hvis vi lige skal starte med det negative; akavethed. Jeg synes nogle gange kan det være akavet at stå der, også frustration over mig selv, hvorfor laver jeg fejl i det hver evig eneste gang. Til gengæld overskygges det af følelsen, når noget fungerer. Så har man den der flow følelse og så ser det da meget godt ud, det man har gang i med hele gruppen (..)Jeg havde noget med folkedans, og det har vi også haft her på idræt, og det synes jeg bare er hammersjovt, for der er man bare hele gruppen sammen om at lave en dans. Så jeg synes det kan være virkelig sjovt og glædesfyldt”.

Følelser i idræt er almindeligt anerkendt, og nærmest et krav fra tilskuere i professionel sport, hvor udøverne ofte viser følelser via kroppen (Rønholt 2015). Fakter og gestik, som viser enten sejr eller tab. Fodboldspilleren der scorer og gennem en hel lille koreografi, viser sin glæde og stolthed. Håndboldspilleren, der knytter hånden og løber med armen bøjet, efter en scoring. Tennisspilleren, der råber, efter en lang duel, enten i skuffelse, eller af glæde.

I skolens idrætsundervisning kan det ofte opleves, at eleverne råber og skriger, hviner og griner, og der er også plads til gråd, hvis man falder og slår sig (Winther 2013).

Om idrætsundervisningen skriver Helle Rønholt, at der er mulighed for at have en anden adfærd, end eksempelvis i de boglige timer. Målet er, at eleverne lærer at håndtere forskellige følelser og følelsesudtryk (Rønholt 2014). Endvidere siger hun, at denne håndtering af følelser ikke kan trænes. Lærerens opgave er, at lægge op til situationer med samarbejde, hvor evnen til at udvise lyst til samarbejde, vise empati og sympati har betydning (Rønholt 2014).

Spørgsmålet er, hvordan den pædagogiserede idræt har plads til de følelser, der ikke umiddelbart er gode og positive? I undervisningssituationen i læreruddannelsen, hvor de studerende italesætter deres forskellige oplevelser og følelser i det kvalitative interview, fremkommer et stort spektrum af følelser. Lige fra de mest frustrerede, angste og generte til sprudlende, energiske og glade. I den positive psykologi og pædagogik, anser man de glade og “positive” følelser for et godt et godt udgangspunkt for læring (Knoop & Lyhne 2007), og det ses også af informanternes udsagn, at de opfatter de gode oplevelser som lærerige. De frustrerede og “negative” følelser kan ses som en modstand, og i læringsteorien anses modstand for at indeholde et rigt læringspotentiale (Illeris 2009)

I artiklen "Lev stærkt - om grundfølelser i idrættens rum", pointerer Helle Winther, følelsernes betydning og plads i idrætsverdenen (Winther 2014). De førnævnte stærke og kraftfulde følelser, når man vinder, og frustration og sorg, når noget ikke lykkes (Winther i værdier) *"Stoltheden som gør, at man på et splitsekund vokser og kan meget mere end før. Eller måske den sårbare blufærdighed og pinlige bevidsthed om kroppens synlighed, vi kæmper med, når vi er i situationer, hvor vi ikke rigtig føler os hjemme"* (Winther 2014:45)

Dette citat fra Helle Winther rammer lige ned i de følelser, som informanterne i forskellige interviews har italesat. Usikkerhed og blufærdighed i fremvisningen af en dans, som de studerende selv havde lavet.

"Den der usikkerhed, er jeg ikke vant til. Om det nu er det rigtige. Vi skulle fremvise en hip hop dans som vi selv havde lavet, jeg kan huske at vi stod der og øvede og skulle vise det. Der var der en usikkerhed, ikke sådan at jeg frygtede at skulle lave det, men der var en usikkerhed i om jeg nu kunne huske trinene, og jeg stod der i gruppen tænkte, hvordan reagerer de andre. Skal man kigge ud, mens man danser, eller skal man koncentrere sig for sig selv, og så høre reaktionen bagefter. Så der er det der usikkerhedselement" (mandlig studerende, interview 2)

En nyuddannet lærer husker en oplevelse fra tidligere, hvor det var grænseoverskridende at arbejde kreativt og udviklende med dans og stå frem foran andre. At man sætter sig selv på spil i et område, man ikke føler sig helt kendt i.

"Jeg kan huske, at det var svært i gymnasiet at skulle stille sig op og vise noget overfor andre – jeg vidste, at jeg ikke var særlig dygtig til at danse, og derfor var det meget grænseoverskridende at arbejde med at udvikle danse og vise dem for andre" (kvindelig lærer, interview 3a).

Helle Winther beskriver hvordan følelser kan være barrierer for udvikling, hvis der opstår en konflikt mellem det, der er på spil i det fysiske/ydre rum, eksempelvis selve aktiviteten, og hvad der kræves af den deltagendes følelsesmæssige tilstand. Hun giver et eksempel på, at konflikten kan opstå i form af, at dansen inviterer til at være glad og åben, og deltageren måske har mest lyst til at lukke af og forsvinde (Winther 2014).

"Når jeg bare står alene, så bliver jeg meget bevidst om mig selv, og jeg synes næsten det er ubehageligt. Der hvor man skulle lave den med en formand ("battle), der får jeg det sådan "nej, det skal jeg bare ikke", for jeg bliver alt for bevidst om hvordan jeg bevæger min krop, og hvordan folk tænker, at jeg bevæger min krop" (mandlig studerende, interview 1a).

Dette kan underbygges med Svendler Nielsens figur med kroppens dimensioner, hvor kroppen kan anskues fra mange sider, og som værende et betydningsfuldt aktiv i personens liv (jvf. s.19).

Det kan være en udfordrende opgave for underviseren at være opmærksom på disse konflikter, og ikke mindst handle på dem. Dette vil jeg behandle i afsnittet, der vedrører underviserens rolle.

Bevægelsesglæde kan opleves som en let, varm følelse, der gennemstrømmer og åbner kroppen (Winther 2014). Glæden er idrættens livsnerve, og især legende aktiviteter stimulerer spontanitet, kreativitet og bevægelsesglæde. Glæden kan åbne for den sitrende følelse af fællesskab og invitere kærlighed ind.

7.12 Idrættens værdier og dannelsespotentialer

I besvarelsen af forskningsspørgsmålet, omhandlende de studerendes bevæggrunde for at vælge idrætsfaget på læreruddannelsen kom der mange og meget ens svar i de 5 interviews. En vigtig faktor i valg idrætsstudiet på læreruddannelsen, er de positive oplevelser i idrætten, og deres motivation for at bringe det videre til andre (i) gennem lærergerningen. De studerende taler om idrætten som noget værdifuldt og med visse egenskaber til at fremme begrebet handlekompetence (Rønholt 2015).

Begrebet handlekompetence, som udover at erhverve sig specifik viden og kompetencer i idræt, også lægger vægt på udvikling af kompetencer og dannelsesmæssige aspekter. Disse aspekter handler blandt andet om at kunne indgå i sammenhænge med andre, at begå sig i en social kontekst, at handle i forhold til at tage valg for sig selv og andre i givne situationer og i samarbejde med andre (jvf s. 5). Ovenstående kan indfanges i Illeris' læringstrekant med sammenhængen mellem indre tilegnelsesprocesser og ydre samspilsprocesser (jvf. s. 16), hvor læringen forstås i relation til det kropslige, sociale og kontekstuelle (Illeris 2006).

I KvaN antologien "Idrættens værdier og kultur" (Borg Høj 2014) har forskellige bidragydere perspektiveret idrætsfaget, og jeg har valgt at bruge et par artikler til at underbygge dette afsnit.

Eksempelvis i følgende udsagn, hvor informanten kobler sine egne oplevelser fra idrætsundervisningen og uddannelsen, til elevens erhvervelse af handlekompetence og dannelsesudvikling.

"Den overordnede grund til, at jeg har valgt idræt, og lærerfaget generelt, det er hele det her dannesspørgsmål om at blive gode mennesker, og der ser jeg helt sikkert, at det her idræt, det skal et andet sted hen for at man bliver komplette mennesker. (...) Jeg kan også mærke på mig selv, at jo flere kompetencer jeg selv får inden for forskellige områder, jo gladere bliver jeg ved, altså selve tilværelsen" (mandlig studerende, interview 1b).

I dette udsagn siger informanten noget om dannelse, og det at blive til gode og komplette mennesker ved at udvikle kompetencer. Dette omhandler i min fortolkning begrebet værdi, som har betydning for informantens selvforståelse og hans muligheder for at agere i sit liv. En værdi kan defineres som noget, vi synes er godt og rigtigt (Svendsen 2014). Værdier kan sammenkobles med samfundsmæssige og kulturelle påvirkninger, og kan være meget forskellige fra idrætsgren til idrætsgren, og være i stadig forandring (Jensen 2014).

I folkeskolen arbejdes der ud fra nogle overordnede samfundsmæssige værdier, som er kulturelt og historisk betingede. Disse værdier bygger på vore samfundsmæssige rettigheder, frihed og demokrati, som fordrer det at kunne agere og handle i verden som aktiv samfundsborger. Her er begrebet handlekompetence koblet til de dannelsesmæssige værdier, vi ser som grundlæggende i vort samfund (Rønholt 2014).

I idræt kan disse værdier ses omsat som nogle af idrætten givne "spilleregler", som er fælles for, hvordan vi agerer i en social kontekst (Jensen 2014).

Informanten siger videre om koblingen af at mestre noget, i form af dansen og dannelse/værdier;

"Det er et sprog, man ikke har, en hel del af livet som man ikke får med, hvis man ikke har indblik i det. Man behøver ikke at mestre det fuldt, man skal bare have et indblik i det og få en form for følelse med det. Det handler om perspektiv, jo flere perspektiver man får og kan relatere til, jo mere interessant bliver man som menneske, men også måske mere behagelig at være sammen med. Det at kunne hvile i sig selv og det at have en holdning til ting. Hvis man ikke ved noget, så trækker man sig genre tilbage fra det, men hvis man har et lille indblik i det, så har man også en masse at bidrage med" (mandlig studerende, interview 1b).

Idræt fylder meget i informanternes liv og er en stor del af deres identitet, hvilket kommer til udtryk i deres omtale af idræt, sig selv, og det kommende arbejdsliv, hvor forholdet til idræt omsættes i en faglig tilgang, og helt specifikt i et arbejdsliv, hvilket de kommende idrætslærere vælger aktivt til;

"Jeg fandt ud af, at det at have idræt som en del af min hverdag og kunne vise børn og unge mennesker hvor meget glæde der kan komme ud af det uanset niveau, det syntes jeg kunne være fedt" (kvindelig studerende, interview gruppe 2).

I antologien "Idrættens værdier og kultur", siger Annemari Svendsen, *"at idrætslærerens identitet og habitus er stærkt koblet til deres egne positive erfaringer med idræt fra det frivillige foreningsliv"* (Svendsen 2014)

Dette ses blandt andet i de nye studerendes udsagn, hvor deres opfattelse af idræt som værende et frirum, indvirker på deres måde at se på idrætsfaget i skolen;

"Jeg synes, at det er en rigtig god ting som kommende lærer at have et ikke-fagligt fag, hvor man kan få en anden relation i forhold til eleverne (...) og sport og idræt er en stor del af min hverdag" (mandlig studerende, interview 1a).

Denne sammensmeltning af idrættens betydning i hhv. privatlivet og arbejdslivet, er meget naturlig, idet vi bærer en stor del af vores personlighed i den professionelle verden (Winther 2011), men det kan også indebære en konflikt med idrætsfagets målretning mod at være et læringsfag, som er beskrevet i indledningen (jvf s. 5).

I læringsteorien, opererer Illeris og Mezirow med begrebet 'transformativ læring', hvor essensen er, at den voksne lærende gennem uddannelse, undergår en markant forandring (Illeris 2006). Forandringen sker, idet de etablerede forståelser man har af verden, bliver forstyrret og man derfor skal revidere disse forståelser og meningsperspektiver (Illeris 2006). Set med det blik, er idrætsuddannelsen med til at transformere den studerende, der før var idrætsudøver, og nu gennem uddannelsen undergår en forandring til at være idrætslærer, hvilket indebærer en anden habitus samt en mere bevidst ageren i forhold til den kontekst man indgår i som idrætslærer i skolen.

Der er brug for en stor indsats for at denne ændring kan lade sig gøre, idet traditionens magt er stor, hvilket betyder, at idrætslæreren, der selv er formet af sin idræt, kan være ubevidst bærer af de værdier og den måde, idrætten bliver dyrket i det frivillige foreningsliv (Svendsen 2014).

7.13 Fællesskabets betydning for læring og motivation

Et gennemgående tema i informanternes udsagn er fællesskabets betydning for læring og motivation, som italesættes på forskellig måde, men alle med udgangspunkt i den påvirkning, som stemningen og fællesskabets betydning og påvirkning af *processerne* i undervisningen. Det overraskende er, at der i interviewguiden ikke er lagt vægt på dette område, men i de åbne spørgsmål igennem hele interviewet, kommer begrebet fællesskab ind, i forskellige variationer. Og via udsagnene lægges der stærkt vægt på fællesskabsfølelsen, den støtte der er i gruppen og samarbejdet, og den udveksling af viden og fælles læring, der er, når en gruppe af mennesker, der kender hinanden arbejder sammen i dansen.

I forhold til de mange udsagn og fund omkring fællesskabets betydning for de studerendes oplevelse af læring, har jeg valgt at inddrage Lave og Wengers teori om 'Læring i praksisfællesskab' (Lave & Wenger 2003). I teorien er der to elementer, som jeg vil trække frem, situering i praksisfællesskaber og den studerende som legitim perifer deltager. Legitim perifer deltagelse, betyder i denne sammenhæng, at den studerende ikke har eller oplever at have nogle særlige erfaringer for dans og bevægelse i undervisningssituationen. Dette ses i

form af direkte udsagn vedrørende erfaring for dans og bevægelse, som i de flestes tilfælde er mangelfuld ifølge dem selv:

"Det er nok det område jeg er mest uvant på (...), så min tilgang er lidt uvis, for jeg tror ikke altid jeg ved hvordan jeg skal gå til det, fordi jeg bare ikke har noget repertoire, udover når man danser til fester" (kvindelig studerende, interview 2)

Relationen mellem novicen (den legitime perifere deltager) og den erfarne er af stor betydning i praksisfællesskabet, da novicen for det første skal accepteres i praksisfællesskabet, og derved kan påbegynde sin "vandring" mod centrum, således at vedkommende kan få fuld deltagelse. Måden at komme til centrum udvikles gennem relation og interaktion med de andre medlemmer i praksisfællesskabet.

En studerende siger:

"Jeg synes vi er heldige med i vores klasse, at der er sådan et godt læringsmiljø. Fordi vi er alle sammen gode til at grine med hinanden, og ikke af hinanden. Og det er uanset hvad vi laver, om det er gymnastik eller boldbasis, så er vi alle sammen lige gode i det. Vi er også gode til at vejlede hinanden når vi står i det, og uanset hvem det nu er, så er vi gode til at skubbe hinanden i den retning, hvor vi bare prøver tingene af" (mandlig studerende, interview 1a)

Den studerende italesætter en dyb glæde ved fællesskabet, og ser alle som ligeværdige i processen, hvadenten indholdet er dans eller bold. Der er en følelse af respekt og anerkendelse af hinanden, som også kan ses som værende et resultat af den gode oplevelse med at danse sammen. Relationerne er altså oplevet som ligeværdige, selvom der er tydelige udsagn, der siger noget om store forskelle i erfaring og færdigheder.

"Der er ikke nogen der er bedre end andre, på trods af, at man har en masse erfaring inden for de pågældende fag. Jeg har selv spillet fodbold i 15 år, og føler ikke at jeg er bedre end de andre, når vi spiller fodbold. Så på den måde synes jeg vi er gode til at give plads til alle sammen" (mandlig studerende, interview 1a).

En fortolkning af dette er, at de studerende får et øget kendskab til hinanden gennem undervisningen, og dette er blandt andet fordi, de hver især er udfordrede i et område, der er anderledes end det, de er vant til at lave. At arbejde med det grænseoverskridende i et fællesskab, hvor man har en fælles retning og der lægges vægt på samarbejde i læreprocessen, kan skabe nogle dybe følelser af samhørighed og tryghed, hvor der er mulighed for at lære sig selv og andre bedre at kende.

En nyuddannet lærer med erfaring i at undervise to-sprogede elever og flere klasser på samme tid, siger;

"Man nedbryder nogle fordomme om hinanden, når man har danset sammen. Vi gjorde det med den 9. årgang, der gik ud sidste år. De var meget splittede. Vi har to forskellige klasser (almenklasser og idrætsklasser), og der havde jeg haft begge klasser til idræt, og der havde vi lavet den der folkedans med begge klasser til nogle forskellige sammenkomster. Så det

der med, at de havde været rundt og set hinanden i øjnene, det gjorde, at der ikke var særlig mange konflikter ifht før. Om vi havde fået det samme ud af det, hvis vi havde lavet et boldspil, ved jeg ikke, men der var i hvert fald en følelse af, at de var en enhed – de var 9.årgang, ikke mod hinanden, fordi det er der en tendens til” (kvindelig lærer, interview 3b).

Dansen kan her ses som et middel til at skabe noget samhørighed imellem 2 adskilte grupper.

Legitim perifer deltagelse lægger vægt på, at læringen er situeret, hvilket betyder, at læringen er i en social praksis, hvilket betoner kontekstens betydning for læringssituationen. Rammerne er sat af uddannelsen, og studerende og underviser skal fylde dem ud.

7.14 Lærers betydning for undervisningen og læringsudbyttet

Noget der kan være svært at måle på er lærerens indvirkning på begrebet læring, men oplevelsen af underviserens tilstedeværelse italesættes af informanterne, som noget betydningsfuldt og et stærkt udgangspunkt for hvad der sker i læringsrummet. Der danner sig et tydeligt billede hvilken betydning informanterne tillægger underviserens tilstedeværelse og måde at påvirke undervisnings- og læringsprocesserne, både i form af en kropslig ageren og den personlige måde at formidle på.

“Jeg tror at det har stor betydning, at læreren ikke holder sig tilbage, måske overdriver bevægelsen lidt. Altså går forrest i at være lidt ligeglad med, hvordan man ser ud. Det tror jeg er meget vigtigt, hvis man skulle forestille sig at have en 9. klasse til at danse, og der måske er nogle drenge der skal danse, hvordan man lige får dem ud og synes det er ok. Du ved, udtrykke sig anderledes end de plejer. Så tror jeg det er vigtigt, at læreren ikke står som sådan en lille, bare siger nu gør I det (viser små kropsnære bevægelser), at læreren virkelig overdriver bevægelsen” (mandlig studerende, interview 3).

Underviseren er med til at sætte rammen for stemningen i læringsrummet, hvilket der gives flere eksempler på i datamaterialet. Underviseren skal også være i stand til at differentiere undervisningen, således, at samtlige deltagere i undervisningen føler sig tilpas udfordrede og motiverede for læring. Dette indebærer blandt andet at have blik for forskellighed, hvilket Klafki benævner som det pædagogiske princip ´differentieret undervisning´ (Klafki 2004).

Blandt andet oplevelsen af, at der var plads til at øve sig, fordybe sig, fejle og fjolle. Hvilket blev eksemplificeret af underviserens ageren på forskellige måder, blandt andet i form af at overdrive bevægelser og bruge humor som middel til at skabe forståelse.

Dette stiller krav til idrætslærerens professionelle kompetence (Molander 2011), idet lærergerningen ikke blot ses som noget fagligt og indholdsmæssigt, men i høj grad også noget personligt.

I anskuelsen af ovenstående vedrørende professionskompetence, vælger jeg at bringe Helle Winthers teori om det 'professionspersonlige' ind (Winther 2011), hvor en sammensmeltning af det personlige, kropslige og professionelle kan give professionsudøveren, og i dette tilfælde læreren i skolen, en autencitet. Dette ses især i professioner, hvor viden er kropsligt forankret, det *at gøre*, som for eksempel idræt, hvor læreren skal have stor kropslig viden, for at kunne undervise i de forskellige indholdsområder i idræt. Winther siger videre: "*Den professionelle krop agerer i et bevægeligt spændingsfelt, der på en gang er personligt og professionelt*" (Winther 2011:85). Personligt, fordi kommunikationen og indlevelsen i formidlingen, er funderet i kroppen, mens faglige normer og habitus er funderet i den professionelle krop.

7.15 Delkonklusion 3

Den teoretiske forståelsesramme for dans og bevægelse (jvf. s. 19), hvor Svendler Nielsens figur om kroppens dimensioner, Labans bevægelsessystem samt Austring & Sørensens læringsmodel tilsammen giver et stærkt fundament til at perspektivere hvad der er essentielt i dans og bevægelse. Af de mange udsagn, der er trukket frem af interviews og refleksioner, er der visse kontaktflader, der tydeliggøres ned gennem analysen. De kropslige, kognitive (mentale) og sociale processer, er alle af betydning for den studerendes læring i dans og bevægelse.

Dette er i form af følelser, der er forbundet med undervisning i dans og bevægelse. I udsagn om de studerendes følelser, ses en polarisering af, på den ene side angsten for at fejle, det akavede og frustration og på den anden side glæde og sprudlende positive fornemmelser når der er noget der lykkes. Italesættelsen af følelserne viser, at de dybt forankrede i kroppen, som er et stærkt læringsfelt, især for idrætsstuderende, der er vant til at bruge kroppen i idrætten.

Det kan være svært at fornemme de følelsesmæssige nuancer, og sætte ord på de indre psykiske processer, og den kropslige fornemmelse for det.

Det specielle i dans er blandt andet, at man sætter sig selv på spil, hvilket er grænseoverskridende og samtidig meget lærerigt, hvilket Helle Winther italesætter som en barriere mellem de indre følelser og ydre krav i situationen.

Fællesskabet har en stor og afgørende rolle for, hvordan den studerende oplever undervisningen og læringsaspektet. Stemningen i gruppen influerer på de førnævnte processer, og kan være afgørende for udbyttet. Dette er også bundet op på lærerens vigtige rolle i processen. Lærerens kropslighed og personlighed er af stor betydning for professionalitet i faget.

I forhold til de bevæggrunde, der er for at vælge idrætsstudiet, ses det, at traditionens magt er stor, hvilket betyder, at idrætslæreren, der selv er formet af sin idræt, kan være ubevidst bærer af de værdier og den måde, idrætten bliver dyrket i det frivillige foreningsliv (Svendsen 2014). Der er brug for en stor indsats for at dette ændres, hvilket kan skabe fokus på idrætslæreruddannelsen på læreruddannelsen.

7.2 Diskussion og perspektivering af metode:

I dette afsnit vil jeg vurdere og diskutere min rolle som forsker i projektet.

Min dobbeltrolle i form af underviser og forsker, har uden tvivl og som beskrevet, influeret på processen og de studerendes tilgang til undersøgelsen. Kendskab til egne forforståelser i forhold til praksis kan ses som en styrke, når man er forsker i sit eget felt (Winther 2013).

Jeg har gennem projektet forsøgt at være tydelig på hvornår jeg har set på fænomenet med forskerens blik og hvornår jeg har været underviser, og ligeledes forsøgt at være eksplicit og begrunde de valg jeg har taget, hvilket gerne skulle skabe gennemsigtighed og troværdighed (Thagaard 2014)

Mit kendskab til de studerende har været med til at skabe tryghed og tillid, og de har været bekendt med mig som person, og mit ståsted som underviser, hvilket kan ses positivt i forhold til, at vi har nogle af de samme referencerammer gennem de fælles oplevelser, vi har haft i undervisningen. Negativt er den omtalte risiko for at være for farvet og have negativ indflydelse på informanterne.

Mit undersøgelsesfelt er komplekst, omfangsrigt og svært at indfange, da det handler om den studerendes oplevelse af det at danse og bevæge sig.

Jeg har valgt at udarbejde interviewet på baggrund af Kvale og med inspiration i æstetiske læreprocesser, hvor der er forskellige bud på, hvordan man beskriver følelser og sansninger i erkendelsesprocessen. Dette er et komplekst, subjektivt og kreativt felt, og kræver derfor en kreativ tilgang, som jeg dog ikke fandt frem til. Jeg havde nogle idéer, men valgte den sikre løsning, i form af at spørge ind via et semistruktureret interview. Denne form kan diskuteres om den er dækkende, da fænomenet er kropsligt forankret og derfor til dels tavst, hvilket kræver andre måder at udtrykke sig på med et blik for de æstetiske virksomhedsformer (Brodersen 20?). Eksempelvis forsøgte jeg at anspore respondenterne via en kropslig oplevelse, i form af en kropsfokusøvelse, med hvilken jeg håbede på at skabe et fundament for en bedre kropskontakt, som ville kunne bidrage til at åbne op for deres kropslige hukommelse og associationer vedrørende undervisningen i dans og bevægelse. Derudover forsøgte jeg - via sproglige handlinger - at åbne op for brug af brug af symbol- og billedsprog og andre former for forklaring. Eks. via tegning, postkort eller andre

måder at underbygge oplevelsen på. Men forfulgte det ikke nok. eksempler og idéer til hvad der kunne have foregået.

Kildekritisk kan jeg sige, at SPIF rapporten, som danner grund for problemet, er helt fra 2011, og en ny er lige på trapperne.

8 Konklusion

Udgangspunktet i dette projekt har været følgende problemformulering:

Hvordan bidrager dans og bevægelse til alsidig udvikling og læring, og hvordan understøtter læreruddannelsen den studerende i faget idræt, med særligt henblik på dans og bevægelse?

I mine bestræbelser på at svare på problemformuleringen, har jeg arbejdet med at udvikle og bruge undersøgelsesmetoder, der har kunnet bibringe viden til at besvare problemet. Disse metoder har været i form af en fænomenologisk tilgang til dataindsamlingen, hvor jeg har interviewet studerende og nyuddannede lærere med afsæt i undervisningen i dans og bevægelse på læreruddannelsen. De empiriske datakilder er derudover i form af refleksioner fra de studerende, dokumentanalyse af uddannelsens bekendtgørelse, og dans og bevægelse set i forhold til FFM.

I analyse og fortolkning af det empiriske datamateriale, har jeg brugt hermeneutikken som en overordnet ramme.

Konkluderende kan jeg på baggrund af undersøgelsen sige følgende:

Dans og bevægelse kan bidrage til alsidig udvikling og læring, og er noget helt særligt i idrætsfaget, både i folkeskolen og på læreruddannelsen. Ved hjælp af æstetiske læringsformer og brug af empiriske, æstetiske og diskursive formidlingsformer, som gøres flittigt brug af, kan den lærende udvikle et formsprog, med basis i kroppens muligheder.

Dans og bevægelse kan ses som et stærkt indholdsområde, både i kraft af sin alsidige krops- og bevægelsestilgang, men også de psykofysiske og sociale elementer, der er til stede i undervisningen i dans og bevægelse. Mangfoldigheden og den helhedsorienterede tilgang gør dans og bevægelse til et område med mange muligheder i form af de beskrevne mål for undervisningen, både i læreruddannelsen og folkeskolen. Der er mulighed for at udvikle og lære gennem, om og i bevægelse i undervisningen i dans og bevægelse i kraft af kropslige, kognitive og sociale færdigheder, hvilket også indebærer udvikling og erhvervelse af handlekompetence i samspillet med andre.

Den teoretiske forståelsesramme for dans og bevægelse (jvf. s. 19), hvor Svendler Nielsens figur om kroppens dimensioner, Labans bevægelsessystem samt Austring & Sørensens læringsmodel tilsammen giver et stærkt fundament til at perspektivere hvad der er essentielt

i dans og bevægelse. Af de mange udsagn, der er trukket frem af interviews og refleksioner, er der visse kontaktflader, der tydeliggøres ned gennem analysen. De kropslige, kognitive (mentale) og sociale processer, er alle af betydning for den studerendes læring i dans og bevægelse.

Det specielle i dans er blandt andet, at man sætter sig selv på spil, i samvær med andre, hvilket er grænseoverskridende og samtidig meget lærerigt, hvor de følelsesmæssige oplevelser kan være barrierer, som i et læringsøjemed kan ses som læringsmuligheder.

I udsagn om de studerendes følelser, ses en polarisering af, på den ene side angsten for at fejle, det akavede og frustration og på den anden side glæde og sprudlende positive fornemmelser når der er noget der lykkes. Italesættelsen af følelserne viser, at de dybt forankrede i kroppen, som er et stærkt læringsfelt, især for idrætsstuderende, der er vant til at bruge kroppen i idrætten.

I forhold til de bevæggrunde, der er for at vælge idrætsstudiet på uddannelsen ses det, at traditionens magt er stor, hvilket betyder, at idrætslæreren, der selv er formet af sin idræt, kan være ubevidst bærer af de værdier og den måde, idrætten bliver dyrket i det frivillige foreningsliv (Svendsen 2014). Der er brug for en stor indsats for at dette ændres, hvilket kan skabe fokus på idrætslæreruddannelsen på læreruddannelsen.

Fællesskabet har en stor og afgørende rolle for, hvordan den studerende oplever undervisningen og læringsaspektet. Stemningen i gruppen influerer på de førnævnte processer, og kan være afgørende for udbyttet. Dette er også bundet op på lærerens vigtige rolle i processen. Lærerens kropslighed og personlighed er af stor betydning for professionalitet i faget

Uddannelsen er i form af sin opbygning, med indhold og krav en god ramme for, at den studerende har mulighed for at opnå viden, færdigheder og kundskaber indenfor professionen. Med dokumentanalysen kan konstateres at læreruddannelsen stiller rammer og betingelser til rådighed for at understøtte den studerendes udvikling og læring, i forhold til målet at blive lærer i folkeskolen. Med Illeris og Deweys teori om læring i form af deltagelse og i et felt af kropslige, sociale og kontekstuelle aspekter, er der i uddannelsens opbygning god mulighed for udvikling og læring for den kommende professionsudøver.

8.1 Perspektivering

Det har været et mål for mig at få indsigt og viden i de studerendes perspektiv og oplevelser. Måske er det lykket mig at indfange nogle af de mange og følelsesmæssige oplevelser, der er blevet fortalt i interviewene.

Måske er det lykket mig at kapre noget menings- og betydningsfuldt, noget der bevæger og giver et billede af den enkeltes oplevelser med dans og bevægelse.

Litteraturliste

- Andreasen, K.E., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen A.A., Ydesen, C., Ravn, O. (2017): "At undersøge læring" 1. udgave, Samfundslitteratur
- Austring, B.D., Sørensen, M. (2015): "Æstetisk og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser" 1. udgave, 7. oplag, Hans Reitzels Forlag
- Brekke, M. & Tiller, T. (red.)(2014) "Læreren som forsker - Indføring i forskningsarbejde i skolen" Vejledning & Profession, Forlaget Klim (2014)
- Brodersen, P., Hansen, T.I., Ziehe, T. (2015): "Oplevelse, fordybelse og virkelyst. Noter til æstetik i undervisningen" Hans Reitzels Forlag 2015
- Brok, L. S, Mathiesen, F. (red.)(2005) "Skriftlighed - et læringsredskab i professionsuddannelser" Forlaget samfundslitteratur.
- Brinkmann, S. "Dewey om læring og erfaring" i KvaN 107/2017
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010) "Kvalitative metoder. En grundbog" Hans Reitzels forlag, 2. udgave, 2. oplag 2015
- Collins, F., Køppe, S. (2010) "Humanistisk Videnskabsteori" 2. udgave, 6. oplag DR Multimedie
- Lave, j., Wenger, E. (2003) "Situert læring og andre tekster" Hans reitzels Forlag
- Lunde Frederiksen, L., Hedegaard, K.M.. (red)(2016): "Veje til professionel udvikling - i læreruddannelse og lærerarbejde". Klim 2016
- Hiim, H., Hippe, E. (2007): "Læring gennem oplevelse, forståelse og handling" 2. udgave, 1. oplag. Gyldendal 2007
- Illeris, K. (2014): "Læring". Roskilde Universitetsforlag. 2. udgave. 5. oplag, 2014
- Keller, K.D., Freiberg, C. (2013) "Phenomenology & hermeneutics – poles apart? An existential-phenomenological clarification of qualitative research methodology" Artikel. International Human Science Research Conference August 2013 in Aalborg
- Koch, B. (2014): "Didaktiske redskaber i idrætsundervisningen" i "Idrættens værdier og kultur" KvaN 2014
- Klafki, W. (2001) "Dannelsesteori og didaktik" Forlaget Klim 2001
- Knoop, H., Lyhne, J. (red.)(2008) "Positiv Psykologi Positiv Pædagogik". Dansk Psykologisk Forlag
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009): "Interview. Introduktion til et håndværk" 2. udgave, Hans Reitzels Forlag
- Molander, A. og Terum, L.I. (2010): "Profesjonsstudier". Oslo: Universitetsforlaget.
- Mottelson, M. Muschinsky, L.J (2017): "Undersøgelser. Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier". Hans Reitzels forlag, 2017

- Nielsen, P. (2009): *"Produktion af viden - en praktisk guide til samfundsvidenskabelig metode"* 3. udgave, 2. oplag 2009. Nyt teknisk forlag.
- Olsen, P. B, Pedersen, K. (2015): *"Problemorienteret projektarbejde - en værktøjsbog"* 4. udgave, Samfundslitteratur 2015
- Radnor, H. (2012) *"At forske i pædagogisk praksis - fortolkende forskning"* 2. udgave Forlaget Klim
- Rienecker, L., Jørgensen, P.S. (2012) *"Den gode opgave. Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser"* 4. udgave. Samfundslitteratur
- Rønholt, H., Peitersen, B. (2014): *"Idrætsundervisning. En grundbog i idrætsdidaktik"* 2. udgave, 5. oplag. Museum Tusulanums Forlag
- Svendsen, A.M. (2014): *"Værdier i idrætten"* i *"Idrættens værdier og kultur"* KvaN 2014
- Svendler Nielsen, C. (2009): *"Bevidsthed i bevægelse"* i *"Æstetiske Læreprocesser"* 1. udgave 2009. Billesø & Baltzer
- Svendler Nielsen, C. (2009): *"Ind i bevægelsen"*. Institut for Idræt, Ph.d. afhandling, Kbh's Universitet 2009
- Terp, L. (2009) *"Didaktiske redskaber i idrætsundervisningen - et inspirationsmateriale til teori og praksis"* Danske Professionshøjskoler, VIA University College
- Thagaard, T (2014): *"Systematik og indlevelse - En indføring i kvalitativ metode"* Akademisk Forlag, I. udgave, 6. oplag, 2014
- Thisted, J. (2013) *"Forskningsmetode i praksis - Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik"* 1. udgave, 4. oplag 2013. Munksgaard.
- Von Seelen, J. (2014): *"Fra mål til læring"* i *"Idrættens værdier og kultur"* KvaN 2014
- Von Seelen, J., Munk, M. (2011): *"Status på idrætsfaget"* Spif rapport, KOSMOS 2011
- Wackerhausen, S., & Wackerhausen, K. (1999): *"Tavs viden, pædagogik og praksis"*. I *"På sporet af praksis"* antologi. Kbh.: Undervisningsministeriet
- Winther, H. (2014): *"Lev stærkt - om grundfølelser i idrættens rum"* i *"Idrættens værdier og kultur"* KvaN 2014
- Winther, H. (2011): *"Kroppen i læringsrum"* Forlaget UP, Unge Pædagoger
- Winther, H. (2013): *"Praktikerforskeren"* i Thing, L. og Ottesen, L. (2013) *"Metoder i idrætsforskningen"* 1. udgave. Munksgaard

Internetkilder/websider

Studieordning VIA, Jensen, E. (2017):

<http://www.via.dk/da/uddannelser/paedagogik-og-laering/laerer/studieordninger>

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, 2015

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=174218>

Undervisningsministeriet, 2017.

<https://www.emu.dk/modul/idræt-fælles-mål-læseplan-og-vejledning#>

